

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

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

1 (20)' 2018

**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
ОДНОРОГ Тетяна

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 № 16 від 27.06.2018 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

Александров Денис	
Quo vadis?: трансгресія сучасного інституту освіти	12
Аносов Іван, Станішевська Тетяна	
Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи в контексті антропологізації освіти	17
Білецька Марина, Сопіна Ярослава	
Історіогенеза класичної гітарної школи в Україні	23
Корж-Усенко Лариса	
Розбудова мережі вищих навчальних закладів у добу українського державотворення 1917–1920 рр.	29
Мілько Наталія	
Умови професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу	38
Митяй Зоя	
Комунікативний підхід до вивчення рідної мови	45
Окса Микола, Олексенко Каріна	
Вплив управління навчальним закладом на якість освіти	52
Тітова Олена	
Філософські засади системного розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей	57

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Волкова Віра, Віденіна Ольга	
Емоційні порушення у дітей старшого дошкільного віку та умови їх подолання	63
Елькін Марк, Батарейна Ірина	
Формування цінностей дошкільнят та учнів в умовах реалізації Концепції Нової української школи	70
Журавльова Лариса	
Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку	78
Мелаш Валентина, Щербак Ірина	
Формування природознавчої компетентності у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку	84
Омельяненко Інна	
Проблеми формування компетентностей учнів основної школи на уроках фізичної культури	89
Попадич Олена, Староста Володимир	
Методи традиційного та інтерактивного навчання: ставлення до них майбутніх учителів	94
Шевченко Юлія	
Психологічні механізми духовно-морального розвитку в структурі готовності до професійної педагогічної діяльності	101
Юник Дмитро, Юник Тетяна, Котова Ліна	
Парадигма розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів у процесі підготовки до сценічної діяльності	108

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Андрієвська Віра	Специфіка використання ІКТ у навчальному процесі початкової школи на сучасному етапі її модернізації.....	115
Балакірева Вікторія	Критеріальний підхід у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів	123
Вакалюк Тетяна	Добір масових відкритих онлайн курсів для використання в підготовці бакалаврів інформатики.....	128
Вихрущ Віра	Діагностика формування рефлексивної компетентності учителя початкової школи: порівняльний аналіз.....	134
Головач Андрій, Дейнеко Сергій, Філоненко Олексій, Черезов Юрій	Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичної культури та спорту.....	139
Гринчук Анна, Чехівська Юлія	Застосування інноваційних технологій як засобу підвищення мотивації студентів до занять фізичним вихованням.....	145
Гурова Тетяна, Рябуха Тетяна, Зіненко Наталя, Гостіщева Наталя	Фонетична компетенція майбутніх перекладачів: особливості формування.....	151
Долинний Юрій	Статистична обробка показників рефлексивного та професійного критеріїв готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.....	157
Конюхов Сергій	Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування як проблема сучасної педагогічної науки	166
Кривонос Ірина	Використання інтернет-ресурсів у процесі навчання англійської мови на слух студентів технічних спеціальностей немовного ВНЗ.....	173
Кулешов Сергій	Використання модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища (MOODLE) в навчанні англійської мови в ТДАТУ.....	179
Лисюк Сергій, Сорокопуд В'ячеслав, Ткаченко Іван, Кирієнко Дмитро, Могильний Федір	Оптимізація спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії ДПтС.....	185
Лосєва Наталія, Борздох Анна	Інформаційно-комунікаційні технології і самореалізація студента в процесі навчання.....	190
Ляшок Людмила	Активні стратегії освіти педагогів у моделюванні методичних концепт-заходів	195
Магрламова Камілла	Ключові професійно-педагогічні компетентності викладачів вищих медичних навчальних закладів.....	202
Носкова Маргарита	Роль програми «Стрибок тигра» в професійному розвитку педагогів Естонії.....	207
Симоненко Світлана	Особливості професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії в університетах Великої Британії, США та Канади	212

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Єрмак Юлія	Професійний розвиток викладачів в умовах неперервної педагогічної освіти	218
-------------------	--	-----

Ізбаш Світлана, Усатий Віктор

Компетентність «навчатися впродовж життя» як складник андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти	224
---	-----

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ**Атрошенко Тетяна**

Рівні сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку.....	233
--	-----

Бірюк Дмитро

Педагогічна керованість процесом особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в системі реалізації вітчизняного освітянського менеджменту.....	239
---	-----

Боднар Дмитро

Загальнотеоретичні засади шкільної літературної освіти в педагогічній спадщині О.Р. Мазуркевича.....	244
--	-----

Гаврилюк Ольга

Особливості підготовки бакалаврів статистики.....	250
---	-----

Давидова Світлана

Аналіз структурних складників професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва	256
---	-----

Ракович Володимир

Аналіз змісту навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів	263
--	-----

Тітова Анастасія

Саморегуляція як ключова компетентність у процесі здобуття професійної освіти майбутніми сімейними лікарями з різною здатністю до самоактуалізації	268
--	-----

Ткаченко Анастасія

Критеріальна оцінка дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва	273
---	-----

Чемерис Ганна

Основи комп'ютерного дизайну як чинник модернізації змісту професійної освіти майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук.....	279
---	-----

Яковишена Людмила

Аналіз наукових підходів до класифікації ключових компетентностей як основа розкриття змісту фахової компетентності молодшого медичного спеціаліста.....	285
--	-----

Відомості про авторів	296
------------------------------------	------------

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ

Александров Денис Quo vadis?: трансгрессия современного института образования	12
Аносов Иван, Станишевская Татьяна Личностно-профессиональное развитие учителя Новой украинской школы в контексте антропологизации образования.....	17
Белецкая Марина, Сопина Ярослава Историогенез классической гитарной школы в Украине	23
Корж-Усенко Лариса Развитие сети высших учебных заведений в период создания украинского государства (1917-1920 гг.).....	29
Милько Наталия Условия профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного диалога.....	38
Митяй Зоя Коммуникативный подход к изучению родного языка	45
Окса Николай, Олексенко Карина Влияние управления учебным заведением на качество образования	52
Титова Елена Философские принципы системного развития творческого потенциала студентов инженерных специальностей	57

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Волкова Вера, Виденина Ольга Эмоциональные нарушения у детей старшего дошкольного возраста и условия их преодоления	63
Элькин Марк, Батарейная Ирина Формирование ценностей у дошкольников и учащихся в условиях реализации Концепции Новой украинской школы	70
Журавлева Лариса Комплексный анализ нарушений письма у детей младшего школьного возраста	78
Мелаш Валентина, Щербак Ирина Формирование природоведческой компетентности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	84
Омельяненко Инна Проблемы формирования компетентности учащихся основной школы на уроках физической культуры.....	89
Попадич Елена, Староста Владимир Методы традиционного и интерактивного обучения: отношение к ним будущих учителей.....	94
Шевченко Юлия Психологические механизмы духовно-нравственного развития в структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности	101
Юнык Дмитрий, Юнык Татьяна, Котова Лина Парадигма развития эмоциональной устойчивости музыкантов-инструменталистов в процессе подготовки к сценической деятельности.....	108

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Андриевская Вера	
Специфика использования ИКТ в учебном процессе начальной школы на современном этапе ее модернизации.....	115
Балакирева Виктория	
Критериальный подход в подготовке будущих учителей к организации трудового обучения младших школьников.....	123
Вакалюк Татьяна	
Отбор массовых открытых онлайн курсов для использования в подготовке бакалавров информатики.....	128
Выхрущ Вера	
Диагностика формирования рефлексивной компетентности учителя начальной школы: сравнительный анализ	134
Головач Андрей, Дейнеко Сергей, Филоненко Алексей, Черезов Юрий	
Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта.....	139
Гринчук Анна, Чеховская Юлия	
Применение инновационных технологий как средства повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой	145
Гурова Татьяна, Рябуха Татьяна, Зиненко Наталья, Гостищева Наталья	
Фонетическая компетенция будущих переводчиков: особенности формирования	151
Долинный Юрий	
Статистическая обработка показателей рефлексивного и профессионального критериев готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями.....	157
Конюхов Сергей	
Профессиональная подготовка будущих инженеров-программистов в процессе изучения объектно-ориентированного программирования как проблема современной педагогической науки.....	166
Кривонос Ирина	
Использование интернет-ресурсов в процессе обучения английской речи на слух студентов технических специальностей неязыковых вузов	173
Кулешов Сергей	
Использование модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды (Moodle) в обучении английскому языку в ТДАТУ	179
Лысюк Сергей, Сорокопуд Вячеслав, Ткаченко Иван, Кириенко Дмитрий, Могильный Фёдор	
Оптимизация специальной физической подготовки курсантов Академии ГПТС.....	185
Лосева Наталия, Борздых Анна	
Информационно-коммуникационные технологии и самореализация студента в процессе обучения.....	190
Ляшок Людмила	
Активные стратегии образования педагогов в моделировании методических концепт-мероприятий	195
Магламова Камилла	
Ключевые профессионально-педагогические компетентности преподавателей высших медицинских учебных заведений	202
Носкова Маргарита	
Роль программы «Прыжок тигра» в профессиональном развитии педагогов Эстонии	207
Симоненко Светлана	
Особенности профессиональной подготовки бакалавров по программной инженерии в университетах Великобритании, США и Канады.....	212

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Ермак Юлия	Профессиональное развитие преподавателей в условиях непрерывного педагогического образования.....	218
Избаш Светлана, Усатый Виктор	Компетентность «обучаться на протяжении жизни» как компонент андрагогической подготовки будущих магистров образования.....	224

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

Атрошенко Татьяна	Уровни сформированности социального опыта у учащихся подросткового возраста.....	233
Бирюк Дмитрий	Педагогическая управляемость процессом личностно-профессионального развития будущего учителя в системе реализации отечественного образовательного менеджмента	239
Боднар Дмитрий	Общетеоретические основы школьного литературного образования в педагогическом наследии А. Р. Мазуркевича.....	244
Гаврилюк Ольга	Особенности подготовки бакалавров статистики.....	250
Давыдова Светлана	Анализ структурных составляющих профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства.....	256
Ракович Владимир	Анализ содержания обучения программированию игр будущих инженеров-программистов	263
Титова Анастасия	Саморегуляция как ключевая компетентность в процессе получения профессионального образования будущими семейными врачами с различными способностями к самоактуализации.....	268
Ткаченко Анастасия	Критериальная оценка исследования эффективности дизайнерской подготовки будущих учителей изобразительного искусства.....	273
Чемерис Анна	Основы компьютерного дизайна как фактор модернизации содержания профессионального образования будущих бакалавров компьютерных наук.....	279
Яковишена Людмила	Анализ научных подходов к классификации ключевых компетентностей как основа раскрытия содержания профессиональной компетентности младших медицинских специалистов	285
Сведения об авторах.....		299

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Aleksandrov Denys	
Quo Vadis?: Transgression of modern institute of education.....	12
Anosov Ivan, Stanishevskia Tetiana	
Personal-professional development of the teacher of the New Ukrainian school in the context of anthropologization of education	17
Bilets'ka Maryna, Sopina Yaroslava	
Historiogenesis of the classical school of guitar in Ukraine.....	23
Korzh-Usenko Larysa	
Development of the network of higher education institutions in the era of Ukrainian statehood of 1917-1920	29
Milko Natalia	
The conditions of professional training of future foreign language teachers to organization of intercultural dialogue	38
Mytiai Zoia	
Communicative approach to the study of the native language	45
Oksa Mykola, Oleksenko Karyna	
The influence of educational institution management on quality of education	52
Titova Olena	
Philosophical principles for system development of engineering students' creative potential	57

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Volkova Vera, Videnina Olha	
Emotional disorders in children of senior preschool age and the conditions for their overcoming.....	63
Elkin Mark, Battery Irina	
Formation of values of preschool children and pupils in the conditions of realization of the Concept of the New Ukrainian school.....	70
Zhuravliova Larysa	
Complex analysis of writing disorders in children of primary school age.....	78
Melash Valentyna, Shcherbak Iryna	
Formation of Nature Studies competence in junior schoolchildren with a delay in mental development	84
Omelyanenko Inna	
Problems of formation of basic school students' competence at physical education classes.....	89
Popadych Olena, Starosta Volodymyr	
Methods of traditional and interactive learning: future teacher attitudes	94
Shevchenko Yuliia	
Psychological mechanisms of moral development as part of the readiness for professional educational work.....	101
Yunyk Dmytro, Yunyk Tetiana, Kotova Lina	
Paradigm of musicians'-instrumentalists' emotional stability development in the process of preparation to stage activity	108

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Andriievskia Vira	
Key features of using ICT in educational process of elementary school at the modern stage of its modernization	115

Balakireva Viktoria	
Criterial approach to preparing future teachers to organization of labour training for junior schoolchildren	123
Vakaliuk Tetiana	
Selection of massive open online courses for use in the preparation of bachelors of computer science	128
Vykhreshch Vira	
Diagnosis of formation of reflexive competence of elementary school teacher: comparative analysis	134
Holovach Andrii, Deineko Serhii, Filonenko Oleksii, Cherezov Yurii	
Special features of professional training of future specialists in the field of physical education and sport	139
Hrinchuk Anna, Chekhivska Yuliia	
Application of innovative technologies as a measure for improving motivation of students in physical education	145
Gurova Tetiana, Riabukha Tetiana, Zinenko Natalia, Gostishcheva Natalia	
On forming phonetic competence of future interpreters	151
Dolynnyi Yurii	
Statistical processing of indicators of reflex and professional criteria for the readiness of future specialists on physical education and sports for rehabilitation work with children with limited physical performance	157
Koniukhov Serhii	
Professional training of future software engineers in the process of studying object-oriented programming as a problem of modern pedagogical science	166
Kryvonos Iryna	
Use of Internet resources in the process of teaching English speech by listening to students of technical specialties at non-language HEIs	173
Kulieshov Serhii	
The use of modular object-oriented dynamic learning environment (Moodle) in the teaching of English in TSATU	179
Lysiuk Serhii, Sorokopud Viacheslav, Tkachenko Ivan, Kyriyenko Dmytro, Mohylnyi Fedir	
Optimization of special physical training for the cadets of Academy of the State Penitentiary Service	185
Losieva Nataliia, Borzdykh Anna	
Informational-communication technologies and student self-realization in the teaching process	190
Liashok Liudmyla	
Active strategies of educating teachers in modelling methodological concept-events	195
Magrlamova Kamilla	
Professional and pedagogical competences of teachers of higher medical educational institutions	202
Noskova Marharyta	
The role of the program «Tiger's leap» in the professional development of teachers in Estonia	207
Symonenko Svitlana	
Peculiarities of professional software engineer training at universities of Great Britain, the USA and Canada	212

ADULT EDUCATION

Yermak Yuliia	
Professional development of teachers under conditions of continuous pedagogical education	218
Izbash Svitlana, Usatyi Viktor	
Competence of lifelong learning as a component of andragogical background of future masters of education	224

POST-GRADUAL WORKSHOP

Atroshenko Tetiana	
The levels of social experience formedness in teenagers	233
Biriuk Dmytro	
Pedagogical manageability of the process of the future teacher's personality and professional development in the system of home educational management realization.....	239
Bodnar Dmytro	
General theoretical bases of school literary education in the pedagogical heritage of O. R. Mazurkevych.....	244
Gavryliuk Olga	
Special aspects of bachelors of statistics training	250
Davydova Svitlana	
Analysis of structural components of professional competence of the teacher of fine arts.....	256
Rakovych Volodymyr	
Analysis of the content of training programming games for future software engineers	263
Titova Anastasia	
Self-regulation as a key competence in the process of professional competency formation of future family physicians with different aptitudes to self-actualization	268
Tkachenko Anastasiia	
Critical evaluation of the effectiveness of designer training for future teachers of fine arts.....	273
Chemerys Hanna	
Basis of computer design as a factor of modernization of the content of professional education of future bachelors of computer sciences	279
Yakovyshena Liudmyla	
Analysis of scientific approaches of key competencies classification as the basis of the content disclosure of junior medical specialists' professional competence.....	285
Information about authors	303

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 378.027.7

QUO VADIS?: ТРАНСГРЕСІЯ СУЧАСНОГО ІНСТИТУТУ ОСВІТИ

Денис Александров

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

Анотація:

На основі постмодерністського, культурно-історичного та критико-раціоналістичного підходів проаналізовано сутність і особливості трансгресивних зрушень сучасного інституту освіти. Особливу увагу приділено процесам «зламу й виходу за межі» традиційного розуміння освіти, зміст якої все більше наповнюють квазіраціональні ознаки, експерієнтні аспекти, своєрідні «досліди-межі» (experience-limite). У контексті філософії освіти М. Фуко розглянуто роль сучасної системи освіти в суспільстві, її призначення, проблемні зрушення в ментальному сприйнятті освіти, що нерозривно пов'язані з питаннями статусу, змісту й генезису сучасного спеціаліста.

Ключові слова:

концепція трансгресії; освітньо визнана практика; інститут освіти; нелінійна парадигма мислення.

Аннотация:

Александров Денис. Quo vadis?: Трансгрессия современного института образования.

На основе постмодернистского, культурно-исторического и критико-рационалистического подходов проанализованы сущность и особенности протекания трансгрессии современного института образования. Особое внимание уделено процессам «слома и выхода за пределы» в образовании, содержание которого все более наполняется квазирациональными чертами, экспириентивными аспектами, своего рода «опытами-пределами» (experience-limite). В контексте философии образования М. Фуко рассмотрена роль системы образования в обществе, её предназначение, проблемные сдвиги в ментальном восприятии образования, которые неразрывно связаны с вопросами статуса, смысла и генезиса современного специалиста.

Ключевые слова:

концепция трансгрессии; образовательно-признанная практика; институт образования; нелинейная парадигма мышления.

Resume:

Aleksandrov Denys. Quo Vadis?: Transgression of modern institute of education.

On the basis of postmodern, cultural-historical and critical-rationalistic approaches, the essence and peculiarities of the transgression of the modern institution of education are analyzed. The author pays special attention to the processes of "breaking and going beyond" in education, the content of which increasingly becomes filled with quasi-rational features, experiential shifts, special kind of "experience-limite". In the context of M. Fuko's philosophy of education, the role of the education system in society, its mission, the problem shifts in the mental perception of education, which are inseparably linked with the issues of the status, meaning and genesis of modern specialist, are examined.

Key words:

concept of transgression; educationally recognized practice; institution of education; non-linear paradigm of thinking.

Постановка проблеми. Останніми роками методологічні пошуки способів оптимізації навчально-виховного процесу в напрямі підвищення його ефективності сприяли появі програмованого, дистанційного, експерієнтного навчання. Педагогічні розробки збагатились надбаннями діалогічної, культурологічної та інших парадигм. Поширеними заходами оновлення освітянських практик стали: системне залучення посадових осіб, студентів, викладачів у процес професійної підготовки по вертикалі (від концепції професійної підготовки до конкретних освітніх ситуацій у навчальному процесі); внесення до варіативної частини робочих планів таких дисциплін, головною метою яких є розвиток особистості студента; надання студентству інструкцій щодо більш ефективних стратегій оперативного розв'язання проблемних ситуацій; залучення до процесу підготовки фахівців, для яких викладацька діяльність не є основною; забезпечення підтримки студентів шляхом

організації взаємодії в різних видах діяльності, уведення в розклад тренінгів, сертифікатних програм, індивідуального навчального консультування.

Проте сьогодні вже зрозуміло, що запозичення найкращого з європейської педагогічної практики й конгломератне об'єднання розрізнених інновацій істотно не покращують становище інституту вищої освіти. Саме тому теоретичне вибудовування нового формату освіти за умов одночасного функціонування чималої кількості методологічних підходів стає доволі складним стратегічним завданням. Адже з цієї ризоморфної методологічної палітри (позитивістсько-аналітичний, необіхевіористський, соціал-конструктивістський, постмодерністський, неопрагматичний, критико-раціоналістичний, діалогічний, емансипаторсько-педагогічний, екзистенційно-герменевтичний напрями тощо)

необхідно обрати найбільш релевантні для розбудови освітянських відносин.

Зрозуміло, що в сучасних умовах неможливо використовувати один з наведених напрямів у його, так би мовити «ідеальній формі», тому постає питання про характер співвідношення, перетину, конкуренції, взаємозв'язку цих напрямів. Погоджуючись з перевагами наявних методологій, не слід забувати про проектно-прикладний характер освіти. Адже розуміння освіти як науково-концептуального проекту з базовими завданнями і пошук конструктивних підходів до розв'язання принципових питань її розбудови дають змогу системно розглянути зміни інституту освіти, ураховуючи задекларовані інтереси й реальний освітянський досвід.

До того ж, крім труднощів методологічного обґрунтування, постає проблема практичного впровадження нових інституційних зразків. Нові освітні стандарти створюються здебільшого на адміністративному макрорівні (щодо декларації освітянських цілей) і не підкріплюються передбаченою та зрозумілою для всіх суб'єктів освітнього простору послідовністю управлінських рішень на мезо- і мікрорівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Місце і роль феномена трансгресії в процесі формування смислів розглядають такі науковці, як В. Фарітов, М. Йоргенсен, І. Касавін, Ю. Лотман, Д. Чернавський та ін. Ці дослідники виділяють чисту трансгресію як передумову конституювання соціальних сенсів. Розглядають також трансгресію як перетин різнорідних сфер мови й мислення, що є безпосередньою онтологічною підставою для формування сенсу професійної діяльності. Трансгресія вже встановлених смислів (освітніх дискурсів) виступає механізмом генерації нових професійних смислів.

Особливої значущості в розумінні трансгресії та її аспектів, що знайшли вияв в освітніх соціальних та індивідуальних практиках, набувають праці М. Фуко, Ж. Батая, Ж. Бодріяра, Р. Кайуа, Р. Жирара, М. Бланшо. Проблема трансгресії інституту освіти внаслідок науково-технічного прогресу досліджувалась як вітчизняними (Є. Камишев, Л. Рубіна, В. Турченко, М. Руткевич, І. Яковлев, В. Шубкін та ін.), так і зарубіжними (Ф. Кумбс, Дж. Хевігерст, М. Трой) ученими.

Значний теоретичний дослідницький матеріал, присвячений порівняльному аналізу трансгресивних процесів в освіті в минулому й сьогодні, а також прогнозам його подальшого розвитку в майбутньому, накопичений у працях В. Шереги, Г. Соколової, Н. Полякової, О. Меренкова, В. Змеєва, О. Овсяников, О. Івановської.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити зміст поняття «трансгресія інституту освіти» з позиції філософської методології постмодерну й схарактеризувати структурні зрушення в ментальному сприйнятті ролі сучасної вищої освіти в соціокультурних умовах, що склались.

Виклад основного матеріалу дослідження. Свого часу М. Фуко в праці «Божевільня і нерозуміння. Історія безумства в класичну епоху» (1961) докладно проаналізував проблеми реформування системи шкільної та університетської освіти часів Французької революції XVIII століття. Філософ вкотре здивував нас зверненням до забутих часів і подій у сфері освітніх реформ. На прикладі реформування медичної освіти він показав, що забезпечення рівня навчання дуже часто досягалось різними (незаконними) способами: «у них процвітало хабарництво (кафедри здобувались як пости; професори давали платні курси; студенти купували іспити й замовляли свої дисертації незаможним лікарям), що робило медичне навчання вкрай дорогим» [7, с. 81].

Дивує проникливість погляду мислителя, який у таких, давно минулих, подіях побачив дзеркальне відображення подібних проблем сучасної освіти. Сьогодні, як і тоді, в освіті не склалось єдності норм здобуття знань і правил їх сприйняття, немає відповідної підпорядкованості й розвиненої методології та методики здобуття й засвоєння знань. Як і три століття тому, освітній простір розділений між закритою сферою переданого знання й відкритою сферою, де «істина говорить сама за себе».

В умовах бурхливо мінливих на політичному небосхилі подій, унаслідок яких було закрито багато університетів і порушено сталі принципи навчання, не було структури, що могла б об'єднати форми досвіду, спостереження й форми навчання. З огляду на це, зазначає М. Фуко, було не зрозуміло, «як можна давати за допомогою слова те, що вміли робити лише поглядом. Видиме не було ні промовистим, ні сказаним» [7, с. 90]. Тобто позиція і роль суб'єкта пізнання були тими самими, а знання залишалось «буквально ... сліпим, бо воно позбавлено погляду. Це знання, яке не завжди бачить, і є джерелом усіх ілюзій» [7, с. 95].

Стан перманентного реформування й постійні організаційні зміни інституту освіти сьогодні подібним чином позначаються на структурі цінностей, інтересів і очікувань як професорсько-викладацького складу, так і студентської молоді. За даними провідних вітчизняних соціально-психологічних досліджень останніх років, трансгресивний період здебільшого характеризується для

суб'єктів освітнього простору настроєм відчуженості, невизначеності, розчаруванням, породжує так званий «ціннісно-смисловий невроз» [5, с. 337].

Освітня ситуація ускладнюється також тим, що значна частина студентства особливо гостро відчуває «вантаж» екзистенціального самовизначення. Брак стандартів і рухливість освітніх процесів неминуче ускладнюють формування професійної та соціальної ідентичності, позбавляють молодь можливості вчасно осмислити наявні протиріччя й виробити власну світоглядну позицію та цілісну систему професійних ціннісних настанов.

Зважаючи на це, ми свідомо звертаємось до поняття «трансгресії» загалом і трансгресивних процесів інституту освіти зокрема. Запозичений з постмодернізму термін «трансгресія» (від лат. trans – через, gressus – наближатись, переходити) означає процес переходу межі між можливим і неможливим або переходу непрохідної границі, що пов'язується з можливостями вибору різних варіантів подальшого розвитку [3, с. 664].

Філософія трансгресії є своєрідним подоланням раціоналістичного бачення освіти як соціокультурного явища, оскільки вона прагне розширити ті межі, які накладає розум на сприйняття явищ соціального буття, і пропонує вийти за межі класичного наукового й філософського знання. З одного боку, це стало можливим завдяки «філософії життя» Ф. Ніцше та його концепції Надлюдини, програмі переоцінки цінностей. З іншого боку, важливу роль у цьому процесі відіграв розвиток психоаналізу, що презентований працями Ж. Лакана, у руслі яких досліджувалась проблематика бажання й відрази, що стала ключовою в розумінні трансгресії.

Згідно з ідеєю трансгресії, звична освітня реальність, окреслюючи сферу відомого для суб'єкта освіти можливого, замикає його у своїх системних кордонах, закриваючи для нього будь-яку перспективу позасистемної новизни. У цьому контексті трансгресія – це неможливий у цій системі координат вихід за її межі, прорив того, хто належить наявному, «вихід назовні».

Трансгресивний рух визначається як «рішення», що вказує на «неможливість людини зупинитись – ... пронизує світ, завершуючи себе в потойбічному, де людина довіряє себе якомусь абсолюту (Богу, буттю, благу, вічності), у будь-якому разі змінюючи себе» [9, с. 120].

Проблема трансгресії освіти імпліцитно несе у своєму полі також ідеї, здатні фіксувати ті самі механізми нелінійної еволюції, які в експліцитній формі зафіксовані синергетикою. Насамперед ідеться про можливість формування принципово нових, детермінованих наявним

станом системи, еволюційних перспектив. У цьому контексті розуміння трансгресії радикально відмежовується від презумпції лінійно зрозумілої наступності, відкриваючи (поряд з традиційними можливостями заперечення й ствердження в логіці «так» або «ні») можливість так званого «непозитивного ствердження».

Як зазначає М. Фуко, фактично «мова не йде про певне загальне заперечення, мова йде про ствердження, яке нічого не стверджує, цілком відмежовуючись від перехідності» [4, с. 665]. Новий горизонт, що його відкриває трансгресивний прорив, є справді новим у тому розумінні, що стосовно попереднього стану не є лінійним з нього очевидним і єдиним наслідком. Навпаки, новизна в ньому характеризується енергією заперечення щодо всього попереднього. У цій системі відліку Ж. Батай називає такий феномен «межею можливого», «пекучим досвідом», який не надає значення встановленим ззовні кордонам [1].

Постмодернізм однозначно пов'язує трансгресивний перехід з фігурою «схрещення» різних версій еволюції, що може бути оцінений як аналог біфуркаційного розгалуження. М. Фуко окреслює трансгресивний перехід як «химерне схрещення фігур буття, які поза ним не знають існування» [7, с. 221]. Настільки ж очевидно є аналогія між синергетичною ідеєю випадкової флуктуації та постмодерністською ідеєю обґрунтування трансгресії суто ігровим (фактично «кидання кісток») механізмом.

У момент трансгресивного переходу «на найтоншому зламі лінії миготить відблиск її походження, можливо, також усетотальність її траєкторії, навіть саме її джерело» [8, с. 184]. Тобто досвід не є буттям, але є становленням: «філософія трансгресії витягує на світло становлення кінцівки буття, момент межі, який антропологічна думка від часу Канта позначала лише здалеку, ззовні – мовою діалектики» [8, с. 186].

Рухаючись у площині категорій «можливого» і «наявного», концепція трансгресії вводить для фіксації свого предмета поняття «неможливості», яке розуміють, на відміну від класичного філософствування, як онтологічну модальність буття. Спроба осмислення трансгресивного переходу вводить свідомість «у площину недостовірності, де раз у раз ламається достовірність, де думка відразу губиться, намагаючись їх схопити» [8, с. 326]. Очевидно, у цьому контексті фактично йдеться про те, що наявні лінійні матриці осягнення світу виявляються неспроможними, і через брак адекватної нелінійної парадигми мислення суб'єкт не здатний визначити ситуацію плинного переходу свого буття в радикально новий

і принципово непередбачуваний стан інакше, як «незнання». Як зазначає М. Можейко, трансгресія у М. Фуко не екстравагантна абстрактна аналітична конструкція, а глибинний механізм еволюційного процесу, що досі не фіксується звичайним традиційним мисленням [2, с. 1037].

Якщо інститут освіти може функціонувати як розділений на дві взаємовиключні частини, то людина також являє собою амбівалентну єдність соціально прийнятних і небажаних рис. У цьому сенсі законодавство, що підтримує звичні підстави освітнього універсуму, обмежує свободу людини, тому трансгресія є необхідним механізмом випробування тієї повноти освітнього буття, яка досягається за допомогою порушення звичних освітніх кордонів.

Будучи способом досягнення нових освітніх висот, трансгресія передбачає реалізацію індивідуальної свободи людини, яка актуалізується як освітня суверенність. Суверенність і трансгресія взаємозумовлені, оскільки суверенність виявляється в актах трансгресії як дієве небажання слідувати заданим умовам, а трансгресивне порушення законів певного простору можливо тільки як реалізація суверенної волі суб'єкта [6, с. 18].

За допомогою трансгресії суб'єктом освітнього поля досягається усвідомлення й переживання власної обмеженості у виборі того, що є недоступним у межах типової освітньої діяльності. Стикаючись з власною обмеженістю, людина може по-справжньому збагнути себе саму як освітній «актор». Оскільки типові освітні практики не пропонують механізмів набуття такого досвіду, суб'єкт має набувати його засобами трансгресії. Трансгресія завжди передбачає усвідомлення неприпустимості трансгресивного акту з погляду загальноприйнятих норм, тому саме певна заборонність нетривіальної освітньої практики робить її трансгресивною.

Трансгресія реалізується в інституті освіти на двох рівнях: як організована трансгресія і як трансгресія індивідуальна, які при цьому не виключають одна одну, а навпаки, взаємозумовлюються. Організовані трансгресивні практики передбачають колективний вихід за межі звичної освітньої традиції. Колективне здійснення трансгресивного виходу за межі допустимого сприяє соціалізації, знімає напружене почуття провини, дає змогу суб'єктам освітнього простору долучитися до колективного трансгресивного досвіду. На цьому рівні суб'єкт може протиставляти себе цілому соціуму в трансгресивному акті, а може, навпаки, об'єднуватися у ньому з іншими людьми.

Висновки. На нашу думку, сьогодні виникли такі педагогічні умови, коли суб'єкти освітнього простору стають спроможними подолати межі свого когнітивного поля шляхом трансгресії наявних меж знання й створення нових освітянських практик через залучення різних соціокультурних кодів з їх демістифікацією й децентрацією надалі. Оскільки в основу сучасних освітянських реформ покладено європейські цінності, ідея їх адаптації до вітчизняних умов спирається на платформу методологічного плюралізму (як зазначалось, неопрагматизму, «діалогу культур», біхевіористичної, екзистенційної педагогіки, неопозитивізму тощо).

Варто погодитись з позицією філософів освіти 90-х рр. ХХ ст., що інноваційні теорії неодмінно мають показати свою ефективність і отримати позитивну оцінку особливо в умовах ризоморфної системи навчання. Для того, щоб інститут освіти якісно збагатився, недостатньо впровадити у вищій школі суб'єкт-суб'єктне навчання, компетентнісний підхід і покращити матеріально-технічне оснащення навчальних закладів, а слід поступово розв'язувати проблемні питання трансгресії освіти.

Отже, дослідження поняття «трансгресія» в межах філософії освіти звертає увагу на важливу частину освітянських відносин, пов'язану з встановленням і порушенням меж дозволеного, а також пропонує філософське обґрунтування прагнення до подібних порушень. Воно дає змогу під новим кутом поглянути на проблему становлення людини й соціуму, проблему взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем, розкриває цінність, на перший погляд, недоцільних стратегій освітньої діяльності, у такий спосіб сприяючи розширенню проблемного поля педагогіки.

Сподіваємось, що розширення уявлень про трансгресивні процеси в педагогічній площині, урахування актуального соціального запиту щодо ролі освіти в соціокультурному відтворенні дадуть змогу окреслити справжні контури оновленої політики у вищій освіті. Онтологічну місію інституту освіти ми вбачаємо в тому, що процес становлення особистості фахівця буде тісно пов'язаний з практикою свободи як відмови від «культури мовчання» й здійснюватиметься шляхом критичного осмислення соціуму й свого місця в ньому через діалог і відкриту взаємодію. Трансгресивні процеси інституту освіти допомагають збагнути, що суб'єктам освітнього простору потрібно насамперед усвідомити свій стан як патологічний для того, щоб відчувши біль, а не насолоду, зрозуміти необхідність постановки нових освітніх завдань у справі здобуття знань і вдосконалення традиційної логіки судження.

Список використаних джерел

1. Батай Ж. Теория религии. Литература и Зло / пер. Ж. Гайковой, Г. Михалковича. Минск: Современный литератор, 2000. 352 с.
2. Можейко М. А. Трансгрессия. *История философии: Энциклопедия* / сост. и глав. науч. ред. А. А. Грицанов. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. 1376 с.
3. Новейший философский словарь. Постмодернизм / глав. науч. ред. и сост. А. Грицанов. Минск: Современный литератор, 2007. 816 с.
4. Постмодернизм / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Современный литератор, 2007. 816 с.
5. Саєнко Ю. Молодь: зміни в суспільній свідомості. *Українське суспільство 1992-2013. Стан та динаміка змін* / Соціологічний моніторинг за ред. В. Ворони, М. Шульги. Київ: ІС НАНУ, 2013. С. 334–340.
6. Фаритов В. Т. Трансгрессия и трансценденция как перспективы времени и бытия в философии М. Хайдеггера и Ф. Ницше. *НВ: Философские исследования*. 2014. № 8. 140 с.
7. Фуко М. Рождение клиники. Москва: Смысл, 1998. 310 с.
8. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Москва: Касталь, 1996. 448 с.
9. Фуко М. О трансгрессии. *Танатография эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века*. Санкт-Петербург: Мифрил, 1994. 346 с.

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

Відомості про автора:

Александров Денис Валентинович
aleksandrov-denis@i.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2440

Матеріал надійшов до редакції 12. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 11. 06. 2018 р.

References

1. Bataille, G. (2000). *The theory of religion. Literature and Evil*. Minsk: Sovremennyyi literator. [in Russian]
2. Mozheiko, M.A. (2002). *Transgression. History of philosophy: encyclopedia*. A.A. Gritsanov (ed.). Minsk: Interpresservis; Knizhnyi Dom. [in Russian]
3. Gritsanov, A. A. (2007). *The newest dictionary of philosophy. Postmodernism*. Minsk: Sovremennyyi literator. [in Russian]
4. Gritsanov, A.A. (2007). *Postmodernism*. Minsk: Sovremennyyi literator. [in Russian]
5. Saienko, Yu. (2013). *Yh: changes in public conscience. Ukrainian society 1992-2013. State and dynamics of changes. Sociological monitoring*. Kiev: IS NANU [in Russian].
6. Faritov, V.T. (2014). Transgression and transcendence as perspectives of time and being in the philosophy of M. Heidegger and F. Nietzsche. *NB: Filosofskie issledovaniia*. [in Russian]
7. Foucault, M. (1998). *The birth of the clinic*. Moscow: Smysl. [in Russian]
8. Foucault, M. (1996). *The will to truth: beyond knowledge, power and sexuality*. Moscow: Kastal'. [in Russian]
9. Foucault, M. (1994). *On the transgression. Tanatography of Eros: Georges Bataille and French Thought of the Mid-20th Century*. SPb: Mifril. [in Russian]

Information about the author:

Aleksandrov Denys Valentynovych
aleksandrov-denis@i.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 12. 05. 2018.
Accepted for publishing 11. 06. 2018.

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Іван Аносов, Тетяна Станішевська

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті визначено професійно важливі якості та вміння сучасного вчителя, здатного працювати в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Виявлено складники та з'ясовано умови ефективного управління процесом особистісно-професійного розвитку вчителя. Акцентовано, що антропологічно спрямований процес особистісно-професійного розвитку вчителя Нової української школи сприяє вдосконаленню гуманістичного світогляду, складниками якого є: органічна орієнтованість на кожну дитину; визнання антропологічних цінностей як пріоритетних; формування ціннісного ставлення до дитинства; визнання й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання; орієнтація виховання на взаємодію, діалог, партнерство дорослого й дитини; усвідомлення того, що успішно виховувати можна тільки за умов взаємної поваги.

Ключові слова:

антропологізація; Нова українська школа; педагогіка партнерства; антропологічний підхід; особистісно-професійний розвиток; інновація; самореалізація.

Аннотация:

Аносов Иван, Станішевская Татьяна. Личностно-профессиональное развитие учителя Новой украинской школы в контексте антропологизации образования.

В статье определены профессионально важные качества и умения современного учителя, способного работать в условиях реализации Концепции «Новая украинская школа». Выявлены составляющие и условия эффективного управления процессом личностно-профессионального развития учителя. Акцентируется внимание на том, что антропологически направленный процесс личностно-профессионального развития учителя Новой украинской школы способствует совершенствованию гуманистического мировоззрения, компонентами которого являются: органическая ориентированность на каждого ребенка; признание антропологических ценностей приоритетными; формирование ценностного отношения к детству; признание и органическое принятие гуманистических целей воспитания; ориентация воспитания на взаимодействие, диалог, партнерство взрослого и ребенка; осознание того, что успешно воспитывать можно только в условиях взаимного уважения.

Ключевые слова:

антропологизация; Новая украинская школа; педагогика партнерства; антропологический подход; личностно-профессиональное развитие; инновация; самореализация.

Resume:

Anosov Ivan, Stanishevskaya Tetiana. Personal-professional development of the teacher of the New Ukrainian school in the context of anthropologization of education.

The article identifies the professionally important qualities and skills of a modern teacher who is able to work in conditions of implementing the concept of the New Ukrainian School. The components and conditions for effective management of the process of personal and professional development of the teacher have been determined. Attention is focused on the fact that the anthropologically directed process of personal and professional development of the teacher of the New Ukrainian School contributes to the improvement of the humanistic worldview, which is composed of organic orientation for each child; recognition of anthropological values as priorities; the formation of a value attitude to childhood; recognition and organic acceptance of humanistic goals of upbringing; orientation of upbringing on interaction, dialogue, partnership between an adult and a child; the realization that one can successfully educate only in conditions of mutual respect.

Key words:

anthropologization; New Ukrainian School; partnership pedagogy; anthropological approach; personal-professional development; innovation; self-realization.

Постановка проблеми. Актуалізація питань щодо переосмислення соціальної і професійної місії вчителя Нової української школи в системі людинознавчих підходів до освіти привернула увагу до особистості самого педагога й деяких антропологічних факторів його буття у сфері освітньої парадигми. Ретельний аналіз результатів антропологічних досліджень видатних учених, впливових національних шкіл дає змогу по-новому зрозуміти сутність культурних, освітніх процесів, у центрі яких стоїть людина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що філософсько-антропологічне вчення може виступати методологічною основою забезпечення особистісно-професійного розвитку вчителя Нової української школи, що набуває пріоритетного значення, а перехід освіти з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку вже частково реалізується в особистісно-орієнтованих, гуманістичних парадигмах і педагогічних

системах, що відображається в наукових розробках педагогічних (А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко), соціально-освітніх (І. Бойченко, В. Воронкова, М. Євтух, Т. Розова, Г. Філіпчук) та антропологічних проблем (Б. Бім-Бад, О. Больнов, І. Дерболав, В. Загороднюк, М. Култаєва, А. Лой, В. Макареня, В. Максакова, О. Огурцов, І. Предборська, І. Радіонова, Х. Рот, І. Степаненко, В. Табачковський, Т. Троїцька, Н. Хамітов, А. Черній і багато інших).

Проблеми особистісно-професійного розвитку педагогів досліджували О. Абдулліна, О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Елькін, С. Єлканов, І. Зязюн, Б. Корольов, Н. Кузьміна, Є. Павлютенков, П. Підкасистий, О. Савченко, С. Сагарда, С. Сисоєва, М. Шкіль та ін.

Аналіз актуальних досліджень дав змогу з'ясувати, що питання особистісно-професійного розвитку вчителя Нової української школи в контексті антропологізації освіти не знайшло

широкого вивчення в українській науці й розглядається фрагментарно. На сьогодні ця проблема є досить актуальною та потребує подальшого визначення єдиних підходів до її теоретичного обґрунтування.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в тому, щоб, спираючись на багатий потенціал антропологічного знання в освіті, визначити професійно важливі якості та вміння, необхідні для особистісно-професійного розвитку сучасного вчителя, а також з'ясувати складники та обставини ефективного управління процесом особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Виклад основного матеріалу дослідження. У формулі Нової української школи провідне місце належить учителям нової формації, які перебувають в авангарді суспільних і освітніх перетворень, успішних, умотивованих, компетентних, які є агентами сучасних змін. Такі вчителі виконують в освітньому процесі ролі наставників, фасилітаторів, консультантів, менеджерів, мають академічну свободу, володіють навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання тощо), самостійно й творчо здобувають інформацію, організовують дитиноцентрований процес. У такий спосіб вони закладають надійне підґрунтя для навчання впродовж життя з метою особистісної реалізації. Нова місія педагога розглядається в контексті європейського професіоналізму зі збереженням найкращих ментальних українських характеристик, європейського виміру педагогічних якостей [7].

Актуалізація питань, пов'язаних з підходами до створення знань у системі людинознавчих підходів до освіти, привернула увагу до особистості самого педагога й деяких антропологічних факторів його буття у сфері освітньої парадигми. Учитель – один з визначальних суб'єктів навчального процесу, від якого залежить, наскільки грамотно й правильно буде організовано навчання і виховання. Отже, прагнення батьків знайти для своєї дитини гарного вчителя не випадкове, бо саме він помітно впливає на долю людини, хоч наслідки його зусиль бувають помітні не відразу. Серед учених і дотепер тривають дискусії щодо того, яким має бути сучасний педагог і як має здійснюватись процес формування його професійних якостей. Деполяризацію всіх міркувань можна презентувати позиціями А. Макаренка та В. Сухомлинського. Перший уважав, що педагогом може стати «кожен, хто має досвід і не лінується», а другий заперечував йому, наголошуючи на тому, що «педагогом треба народитись».

Аналіз наукових досліджень освітніх закладів початку ХХІ століття дав змогу дійти висновку, що на формування особистості вчителя впливають такі чотири чинники: спадковість, виховання, соціальне середовище й особисте прагнення педагога до самовдосконалення й саморозвитку.

Наприкінці ХХ століття відбулись значні зміни в особистісній професійній характеристиці вчителя. Значну роль відіграла в цьому державно-правова політика в освіті, яка визначила юридичний статус учителя. У ХІХ ст. учителі вважались державними службовцями й повинні були мати університетську освіту. Висувались жорсткі вимоги до професійного образу педагога. Вступаючи на службу, він давав присягу й підписував присяжного листа, який зберігався в Сенаті. Великий вплив на особистість вчителя мав посилений контроль директорів та інспекторів гімназій (штатний розклад за Статутом 1871 р. передбачав у школі 12 вчителів).

Минули десятиліття, і стало очевидним, що інноваційні процеси, пов'язані з модернізацією всієї освітньої системи, висувають інші вимоги до діяльності педагогів. Важливого значення почали надавати питанням антропологізації освітньої парадигми. Діяльність сучасних освітніх закладів, які приділяють особливу увагу антропологічному фактору в освіті, дала змогу виявити особистісні й професійно необхідні якості педагога-майстра, здатного працювати в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Розглянемо ці якості, урахувавши деякі антропологічні фактори освітніх взаємодій. Оскільки основною формою діяльності вчителя є орієнтація на учня, ми характеризуємо педагога-майстра через призму системи організації навчально-виховної діяльності в єдності з навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Важливою ознакою професіоналізму сучасного вчителя-майстра є здатність творчо працювати, ухвалюючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації та шаблонів, засвоювати нові професійні ролі і функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринках освітніх послуг тощо.

Від педагога, який працює в системі оновленої освіти, вимагається глибоке знання змістовних аспектів, нових наукових концепцій матеріалу, що викладається, а також високий рівень педагогічної майстерності. Саме педагогічна майстерність є надзвичайно важливим чинником, який впливає на формування належного рівня загальної культури суспільства, а отже, і особистості. Послідовне впровадження

філософського принципу антропологізму в педагогічний аналіз особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» виявляється в пріоритетному розгляді індивідуальної життєдіяльності дитини, внутрішніх умов її розвитку, фокусуванні уваги на її потребах, відмові від функціоналізму в оцінці її діяльності. У процесі особистісно-професійного розвитку вчителя принцип антропологізму дає змогу обрати напрям – концентрація на врахуванні особистісних потреб учнів. Таким може бути особливий тип завдань, які треба виконувати в межах антропологічної парадигми: виявити й проаналізувати механізми перетворення людиною природних і соціальних передумов, культурних і духовних умов на засоби свого розвитку й саморозвитку [2, с. 211–212].

Особистісні риси педагога-майстра зумовлені обставинами його професійної діяльності. В основу розвитку педагогічної майстерності покладено принцип – «учити того, що вмієш робити сам». У цьому розумінні педагог-майстер транслює учневі норми своєї культури в спільній діяльності та комунікаціях. Соціально-культурне самовизначення відповідає новій системі освіти, а культурно-ціннісне самовизначення реалізується в закладеному освітньому середовищі й педагогічній майстерності. Основний шлях розвитку особистості педагога – рефлексія засобів власної діяльності.

Важливим є реалізація на практиці принципу дитиноцентризму. У зв'язку з цим, варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. В інноваційній школі не можна не враховувати, що потреби й настанови людини визначають вибірковість її сприйняття й мислення. Цінності, заради яких живе людина, мета, до якої вона прагне, входять у простір феноменів психології особистості. Особистісно-орієнтована освітня концепція, про яку говорять сучасні вчені, вимагає від педагога високого рівня знань, зокрема й різних аспектів психології особистості [2, с. 272].

Метою особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» мають стати інтегральні характеристики особистості педагога: спрямованість, компетентність, емоційна й поведінкова гнучкість. Важливою умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності перетворення свого внутрішнього світу й пошук нових можливостей самореалізації в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. Педагогіка, спираючись на положення соціальної

психології, звертає увагу не стільки на колектив, скільки на людину, у чому й полягає зміст особистісно-орієнтованого підходу в освіті. До того ж, розглядаючи поняття особистості, виділяють передусім такі її риси, як темперамент, індивідуальність, характер тощо, і тільки згодом – ціннісні орієнтації. А саме вони слугують механізмом самозахисту людини від негативних дій соціального простору, вплив яких постійно зростає. Щодо особистісно-професійного розвитку вчителя, то правильним є висновок В. Франкла, що основною рушійною силою поведінки особистості є прагнення людини до пошуку й реалізації сутності свого життя. Традиційна педагогічна наука і практика, проголошуючи «накопичення знань», формування «умінь і навичок», у кращому разі – «розвиток інтелекту» та «індивідуальний підхід», ігнорувала потребу молоді в пошуках сенсу життя та діяльності. Тому сьогодні на перший план висувається завдання переорієнтації з особистісно-орієнтованого навчання в колишньому розумінні на педагогічну взаємодію на засадах педагогіки партнерства в системі «особистість – особистість». Як зазначено в Концепції «Нова українська школа», учитель повинен будувати відносини з учнями, батьками, колегами на засадах педагогіки партнерства, що передбачає: повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіру у відносинах; діалог – взаємодію – взаємоповагу; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [7, с. 14]. У цій системі «озброєння знаннями й уміннями» – базове, але не основне завдання, першочерговим же є формування відносин, особистісних сутностей і цінностей життя.

Особливістю Нової української школи є наявність дослідницького компонента в системі навчання й науково-методичній діяльності вчителя. Багато вчених вважає, що дослідників-педагогів формують у власному колективі. Цьому сприяють методичні об'єднання, предметні асоціації, залучення учителів до розробки нагальних шкільних проблем, педради тощо.

Учитель повинен мати високий рівень методичної й педагогічної майстерності. Під цим поняттям розуміємо такі характеристики педагога, як: уміння донести навчальний матеріал до рівня сприйняття кожним учнем; уміння створити сприятливий психологічний клімат під час занять, керувати настроєм аудиторії; мати почуття гумору [2, с. 223]. Педагог повинен володіти різними стилями

керівництва дитячим колективом і вміло застосовувати в конкретній ситуації відповідний рівень вимог. Досвід показує, що найвищий результат навчання досягається там, де переважає демократичний стиль спілкування педагога з учнями. Демократичний стиль спілкування характеризується доступністю вчителя, зразковим виконанням усіх його вимог, не використанням наказового способу в розмові, урахуванням думки колективу в процесі заохочення або покарання його членів. Замість наказів вживаються пропозиції, поради, прохання, ураховуються індивідуальні особливості членів колективу. Поява цих особливостей є закономірною.

Учені довели, що темперамент самого педагога фатально не зумовлює стиль керівництва, а тільки сприяє формуванню того чи іншого стилю. Свідомість, воля, самовиховання дають змогу будь-якому вчителю виробити найбільш ефективний демократичний стиль керівництва. Прихильники демократичного стилю краще орієнтуються в міжособистісних стосунках учнів. У групах, де працюють такі вчителі, максимальний коефіцієнт згуртованості колективу. Отже, взаємини учнів як суб'єктів освітнього процесу формуються під безпосереднім впливом особистості педагога та стилю керівництва, який він застосовує, а оволодіння стилем керівництва – відповідальний і тривалий процес самовиховання. Наші дослідження підтверджують, що це явище не можна не враховувати в процесі модернізації освітньої парадигми на основі її антропологізації [2, с. 274].

Як відомо, засобом комунікації є мовлення. Для викладача як особистості воно набуває особливої ваги. На результативність навчального процесу впливають такі параметри, як темп, дикція, інтенсивність, образність, правильність, емоційність мовлення. Темп визначається кількістю сказаних за хвилину слів, дикція забезпечує чіткість вимови навчальної інформації. Інтенсивність мовлення – це його сила. Вона визначається умінням зосереджувати увагу на найголовнішому. Важливою характеристикою мовлення є його образність, тобто вміння вчителя говорити, вживаючи порівняння, метафори. Правильне, красиве мовлення є необхідною рисою характеристики вчителя.

Аналізуючи особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» як процес самопроєктування, можна виділити в ньому три стадії становлення особистості: самовизначення, самовираження, самореалізація. Саме на останній стадії формується життєва філософія людини, усвідомлюється сутність життя,

утверджується суспільна позиція. У результаті суб'єкт, досягнувши професійної майстерності, гармонійно розвиває свою особистість.

Отже, розвиток особистості (її інтегральних характеристик) визначає успіх у професійній діяльності, а разом з тим, визначає стратегію подальшого розвитку особистості. Тому особистісно-професійний розвиток учителя – це і результат, і засіб розвитку особистості. У процесі реалізації Концепції «Нова українська школа» ми виділяємо чотири основні напрями особистісно-професійного розвитку вчителя: змістовний, динамічний, інституційний, технологічний. Складником змістовного напрямку є філософсько-педагогічне наповнення діяльності; динамічного – поле професійного розвитку через ідентифікацію до творчої самореалізації; інституційного – організація позитивного гуманного середовища; технологічного – адекватні форми, методи і засоби професійного розвитку особистості вчителя, засновані на співпраці. У цьому контексті слід підкреслити особливе значення методу проєктів, який, на думку С. Ізбаш, орієнтований насамперед на самостійну діяльність – індивідуальну, групову або колективну, яку учасники виконують упродовж певного часу [6, с. 94]. Слушною є думка С. Шарова, який вважає, що самостійність у навчанні є незмінним складником проєктної діяльності та обов'язковою частиною сучасної освіти [12, с. 37]. Тому самореалізація особистісних можливостей, розкриття внутрішнього потенціалу дає змогу реалізувати творчу настанову, а надалі – потребу у власній позиції та ухвалення самостійних рішень, незалежно від зовнішніх обставин. Сучасний учитель має бути обізнаний з новими освітніми технологіями в нашій країні та за її межами й повинен знати, що провідні педагогічні технології на перше місце ставлять вивчення особистості, її особливості з позиції біосоціальних характеристик, які необхідно враховувати в педагогічній діяльності.

Як зазначає В. Вітюк, в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» важливого значення набуває інноваційна діяльність навчальних закладів, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі [4, с. 6]. Інноваційні заклади освіти сприяють прискореному соціально-культурному самовизначенню учня як суб'єкта освітнього процесу. Звичайний навчальний заклад передбачає відтворення способу життя, тобто трансляцію педагогом усім учням життєвих і дієвих норм поведінки, цінностей і настанов. Тут педагог перебуває всередині певної традиції (наукової, професійної). Знання особистості учня визначають

поведінку вчителя. На нашу думку, поява звичайних та інноваційних освітніх моделей у межах конкретних освітніх закладів – це два стратегічні напрями руху до одного – майстерного освітнього соціуму з урахуванням антропології освіти. Інноваційний навчальний заклад передбачає нарощування педагогічних засобів, а звичайний – актуалізацію освітніх цінностей.

У педагогічних університетах останнім часом підготовка спеціалістів посилюється, завдяки введенню нових методологічних курсів. Таким, наприклад, є курс «Педагогічна антропологія», який дає змогу інтегрувати всі знання про людину й використовувати їх у процесі навчання і виховання. Він покликаний перетворити педагогіку з «зібрання правил для виховання» (К. Ушинський) на педагогіку розвитку в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Саме тому колектив Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького педагогічну антропологію, яка базується на пізнанні фізичної, духовної природи людини, її психологічних і духовних характеристик і містить у собі дані про цілісну природу людини під впливом антропологічних змінних (спадковості, середовища й виховання), розглядає в широкому контексті всіх галузей сучасного антропологічного знання. Позитивне впровадження антропологічного знання в освітнє середовище підготовки вчителя Нової української школи і насамперед введення сертифікатної освітньої програми «Педагогічна антропологія» для вчителів закладів загальної середньої освіти сприяє розвитку людиноспрямованого світогляду, складниками якого можна вважати:

- органічну орієнтованість на кожну людину як на таку, що має певну цінність і невіддільні права та обов'язки;

- визнання антропологічних цінностей (життя, фізичне й психічне здоров'я дитини, дотримання її прав і свобод тощо) як пріоритетних;

- формування ціннісного ставлення до кожного дня й періоду життя, до дитинства як до найціннішого часу в розвитку людини;

- визнання й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання (цілісний розвиток дитини як особистості, гармонія дитини з природою, суспільством, собою, створення комфортних емоційних умов в освітніх закладах тощо);

- спрямованість на виховання як на важливий компонент педагогічного процесу, а також як на взаємодію, діалог, партнерство, взаємний рух дорослого і дитини назустріч одне одному;

- усвідомлення того, що успішно виховувати можна тільки за умов збігу уявлень дорослого і дитини про досконалу людину.

Висновки. Намагаючись науково оцінити професійно важливі якості та вміння, які сприяють розвитку сучасного педагога як особистості в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа» на засадах антропологічного підходу в освіті, ми дійшли висновку про перевагу в педагога-майстра таких якостей, як: дитиноцентризм, цінність особистості; готовність до змін, гнучкість, постійний професійний розвиток; відданість ідеї щодо значущої участі в освітньому процесі всіх учнів; просування демократичних цінностей (повага до різноманіття, право вибору, формування спільноти, полікультурність); рефлексія власної професійної практики. Усі ці якості не є статичними. Професіоналізм особистості педагога постійно вдосконалюється, а це означає, що з'являються нові вимоги до його особистості та професійної діяльності. Це стосується передусім готовності педагога до участі в інноваційних освітніх процесах.

Антропологічна орієнтація особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» націлює його на збереження й удосконалення природи дитини в процесі навчання і виховання поряд з традиційним набуттям знань, умінь і навичок, що цілком відповідає і потребам педагога як вільної творчої особистості. В особистісно-орієнтованому підході до управління процесом розвитку особистості вчителя ми виділяємо чотири основні напрями: змістовний, динамічний, інституційний, технологічний. Складником змістовного напрямку є філософсько-педагогічне наповнення діяльності; динамічного – поле професійного розвитку через ідентифікацію до творчої самореалізації; інституційного – організація позитивного гуманного середовища; технологічного – адекватні форми, методи і засоби особистісно-професійного розвитку вчителя, засновані на співпраці (кейси, проекти тощо).

Умовами ефективності управління процесом особистісно-професійного розвитку вчителя Нової української школи в межах антропологічного підходу є: поліпшення управління шляхом збільшення уваги до диференційованих потреб учителів; управління в контексті особистісно-орієнтованих мети, стратегії, структури та інших вимірів, урахування природних можливостей особистості в процесі інноваційної діяльності; приділення належної уваги гармонізації взаємовідносин і взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Антропологічно спрямований процес особистісно-професійного розвитку вчителя Нової української школи сприяє вдосконаленню гуманістичного світогляду, складниками якого можна вважати органічну орієнтованість на кожну дитину як на таку, що має певну цінність

і невіддільні права та обов'язки; визнання антропологічних цінностей як пріоритетних; формування ціннісного ставлення до дитинства як до найціннішого часу в розвитку людини; визнання й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання; орієнтація виховання на взаємодію, діалог, партнерство дорослого і дитини; усвідомлення того, що успішно виховувати можна тільки за умов взаємної поваги до особистості дитини.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в організації вивчення змісту підготовки майбутніх учителів нової формації, які зможуть стати агентами змін, а отже, зможуть будувати відносини з учасниками освітнього процесу на засадах антропологічно орієнтованої педагогіки партнерства та реалізовувати компетентнісний підхід у навчанні через власні авторські навчальні програми, підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання для успішної самореалізації учнів у житті.

Список використаних джерел

1. Аносов И. П., Избаш С. С. Интерактивные методы обучения в преподавании дисциплины «Основы педагогического мастерства». *Модернизация системы непрерывного образования: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции* (Махачкала, 10-12 июля 2014 г.) / под общ. ред. проф. Т. Г. Везирова. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.), 2014. С. 267–275.
2. Аносов И. П. Педагогічна антропологія: навчальний посібник. Київ: Твім інтер, 2005. 264 с.
3. Аносов И. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія. Київ: Твім інтер, 2003. 391 с.
4. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2(94). С. 3–6.
5. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017. № 38-39. С. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26. 05. 2018);
6. Избаш С. С. Реалізація творчих проєктів у навчальному процесі сучасної школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2010. Вип. 5. С. 92–97.
7. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczziya.pdf> (дата звернення: 26. 05. 2018);
8. Шаров С. В. Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету: монографія. Мелітополь: Люкс, 2011. 162 с.

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

Відомості про авторів:

Аносов Іван Павлович

anosovip@gmail.com

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

Станішевська Тетяна Іванівна

stanisch@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2441

Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 16. 06. 2018 р.

References

1. Vezirov, T. G. (2014). *Modernization of the system of continuous education: a collection of materials of the VI International Scientific and Practical Conference, July 10-12, 2014*. In I. P. Anosov, & S. S. Izbash (Eds.), *Interactive methods of teaching in the teaching of the discipline "Fundamentals of pedagogical skill"* (pp. 267–275). Makhachkala, ALEF (IP Ovchinnikov M.A.). [in Russian]
2. Anosov, I. P. (2005). *Pedagogical Anthropology: Textbook*. Kyiv: Tvim inter. [in Ukrainian]
3. Anosov, I. P. (2003). *Modern educational process: anthropological aspect. Monograph*. Kyiv: Tvim inter. [in Ukrainian]
4. Vityuk, V. V. (2017). Readiness of teachers to change in the implementation of the Concept "New Ukrainian School". *Pedahohichnyi poshuk*, 2(94), 3-6. [in Ukrainian]
5. Law of Ukraine "On Education" (2017, September, 5). *Information from the Verkhovna Rada*. 38-39, 380. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
6. Izbash, S. S. (2010). Realization of creative projects in the educational process of a modern school. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Series: Pedagogy*, 5, 92-97. [in Ukrainian]
7. *Concept of the New Ukrainian School*. Retrieved May 31, 2018, from Ministry of Education and Science of Ukraine website, <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczziya.pdf> [in Ukrainian]
8. Sharov, S. V. (2011). *Didactic conditions of organization of differentiated independent educational activity of students of the pedagogical university. Monograph*. Melitopol: Liuks. [in Ukrainian]

Information about the authors:

Anosov Ivan Pavlovych

anosovip@gmail.com

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

Stanishevskaya Tetiana Ivanivna

stanisch@ukr.net

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

doi:

Received at the editorial office 30. 05. 2018
Accepted for publishing 16. 06. 2018

ІСТОРИОГЕНЕЗА КЛАСИЧНОЇ ГІТАРНОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Марина Білецька, Ярослава Сопіна

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті наведено історико-теоретичний аналіз виникнення гітари як професійного музичного інструмента. Висвітлено історію виконавства на класичній гітарі в Україні. Розкрито сутність академічного виконавського мистецтва на класичній гітарі. Досліджено діяльність гітарних шкіл у вищих мистецьких закладах України. Показано, що на розвиток гітарного мистецтва в Україні мала суттєвий вплив західноєвропейська культура, про що свідчать історичні матеріали. Починаючи з другої половини XIX ст., і впродовж усього XX ст. гітара набуває популярності та визнання як у середовищі музикантів, так і в мистецьких навчальних закладах України. У розвитку гітарного мистецтва України другої половини XX ст. вчені виділяють два періоди. Перший – радянський (50-80 роки XX ст.) – представлений творчістю таких митців, як К. Смага, П. Полухін, В. Манілов та ін. Другий період – період незалежності України – пов'язаний з іменами К. Чечені, М. Михайленка, В. Доценка, Ю. Фомина, Б. Бельського, В. Жадько та ін. Загалом класична гітара в Україні поширилась дещо пізніше, ніж у Європі, але європейські традиції швидко ввійшли у виконавську школу гри на класичній гітарі відомих українських митців. Зібрані в процесі написання статті факти, їх аналіз і узагальнення сприяють збагаченню наукової уявлення про становлення й розвиток української гітарної школи в контексті розвитку світового гітарного мистецтва.

Ключові слова:

українська гітарна школа; академічне виконавське мистецтво; музично-виконавська діяльність; розвиток майстерності; історіогенеза гітарного мистецтва.

Аннотация:

Белецкая Марина, Сопина Ярослава. Историогенез классической гитарной школы в Украине.

В статье представлен историко-теоретический анализ зарождения гитары как профессионального музыкального инструмента. Рассмотрена история исполнительства на классической гитаре в Украине. Сформулирована суть академического гитарного исполнительского искусства. Исследована деятельность гитарных школ в высших учебных заведениях. Определено, что на развитие гитарного искусства в Украине оказала значительное влияние западноевропейская культура, о чём свидетельствуют исторические материалы. Начиная со второй половины XIX века, и в течение всего XX века гитара становится популярным и признанным инструментом как в среде музыкантов, так и в учебных заведениях Украины. В развитии гитарного искусства Украины второй половины XX века ученые выделяют два периода. Первый период – советский (50-80 гг. XX в.) – представлен творчеством таких мастеров, как К. Смага, П. Полухин, В. Манилов и др. Со вторым периодом – периодом независимости Украины – связаны имена К. Чечени, Н. Михайленко, В. Доценка, Ю. Фомина, Б. Бельского, В. Жадько и др. В целом, классическая гитара в Украине получила своё распространение несколько позже, чем в Европе, однако европейские традиции быстро вошли в исполнительскую школу на классической гитаре известных педагогов-музыкантов. Собранные во время написания статьи факты, их анализ и обобщение способствуют обогащению научных представлений о становлении и развитии украинской гитарной школы в контексте развития мирового гитарного искусства.

Ключевые слова:

украинская гитарная школа; академическое исполнительское искусство; музыкально-исполнительская деятельность; развитие мастерства; историогенез гитарного искусства.

Resume:

Bilets'ka Maryna, Sopina Yaroslava. Historiogenesis of the classical school of guitar in Ukraine.

The article presents a historical and theoretical analysis of the origin of the guitar as a professional musical instrument. The history of performance on the classical guitar in Ukraine is considered. The essence of academic guitar performing art is formulated. The activity of guitar schools in higher educational institutions has been studied. It is determined that the development of the guitar art in Ukraine was influenced by Western European culture, as evidenced by historical materials. Since the second half of the XIX century and throughout the twentieth century, the guitar has become a popular and recognized instrument both among musicians and in educational institutions in Ukraine. In the development of the guitar art of Ukraine in the second half of the twentieth century, scientists distinguish two periods. The first period – the Soviet period (50-80s of the 20th century) – represented by the works of such masters as K. Smaga, P. Polukhin, V. Manilov and others. With the second period – the period of Ukraine's independence – the names of K. Chechenia, N. Mikhailovsky, V. Dotsenko, Y. Fomin, B. Belsky, V. Zhadko, etc. In general, the classical guitar in Ukraine received its distribution somewhat later than in Europe, but European traditions quickly entered the performing school on the classical guitar of the well-known teachers-musicians. The facts collected during the article writing, their analysis and generalization contribute to the enrichment of scientific ideas about the formation and development of the Ukrainian guitar school in the context of the development of world guitar art.

Key words:

Ukrainian guitar school; academic performing arts; musical performance; development of skill; historiogenesis of guitar art.

Постановка проблеми. Українське гітарне музичне виконавство є складним родовим утворенням музичного мистецтва, невіддільним складником всесвітньої музичної культури та феноменом, що виявляє індивідуальну національну специфіку, яка насамперед тісно пов'язана з історичними умовами формування й розвитку виконавської практики.

Актуальність теми дослідження визначає й загальна історія виникнення гітари як інструмента, її статус у палітрі сьогодишнього музичного інструментарію, виконавський і художній потенціал інструмента. Проблема

музичного виконавства завжди була в центрі уваги науковців: історія, теорія і практика виконавського мистецтва та інструментарію; культурологічні аспекти композиторської і виконавської діяльності; композиторське стилетворення як передумова виконавської інтерпретації; сучасні проблеми музичного виконавського мистецтва тощо. До найцікавіших і актуальних проблем сучасного музикознавства належить вивчення українського гітарного мистецтва як феномена світового музичного виконавства, оскільки становлення української

гітарної школи тісно пов'язано з розвитком світового гітарного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним вітчизняне гітарне мистецтво, як предмет теоретичного дослідження, стало у XX столітті. Розуміння проблеми в сучасній концептуальній філософії освіти висвітлено в наукових працях, автори яких безпосередньо розглядають питання музично-виконавського процесу. Це, зокрема, роботи В. Беликової, Г. Гінзбурга, В. Григор'єва, Я. Мільштейна, В. Доценка, А. Шипунова та ін. До наукових праць, що висвітлюють проблеми вивчення сутності музичного твору та його інтерпретації, належать дослідження Л. Гуревич, Є. Гуренка, О. Ільченка, О. Котляревської, О. Лисенко, І. Малишевої, В. Москаленка, М. Чернявської, В. Холопова та ін. Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються в роботах Л. Бочкарьова, М. Білецької, Є. Йоркіної, Ю. Заболоцького, Л. Котової, В. Ратникова, В. Самітова, Д. Юника та інших.

Теоретичним основам майстерності музиканта-інструменталіста присвячені праці Ю. Бая, М. Берлянчика, Б. Гутникова, М. Давидова, Л. Кузьоміної, В. Сраджева, Б. Талалая, О. Шульп'якова та інших. Ґрунтовне дослідження гітарного музично-виконавського процесу презентовано в наукових доробках Ч. Дункана, Ф. Тана, А. Шевченка, А. Шипунова, Б. Котюка, В. Доценка, А. Аргунова, А. Єфимової, С. Тихонравова, Ю. Чайсовського, І. Назаренка, В. Лагунова, А. Фраучі, М. Михайленка.

Але попри велику кількість досліджень згаданих учених, питання, пов'язані з історико-теоретичним аналізом процесу виникнення української гітарної школи в контексті розвитку світового гітарного мистецтва висвітлені недостатньо. Сьогодні аналіз вітчизняного гітарного виконавства як наряду музичного мистецтва здебільшого здійснюється через особистий досвід виконавців, які залишаються в історії як автори оригінальних стилевих еталонів виконання окремих творів або композиторських стилів загалом.

Формулювання цілей статті. Метою статті є історико-теоретичний аналіз виникнення гітари як професійного музичного інструмента й розгляд історії виконавства на класичній гітарі в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зародження та розвиток вітчизняної класичної гітарної школи синтезує в собі вплив західноєвропейської культури та Стародавнього Сходу. Перші відомості про українських гітаристів пов'язані з XVIII століттям. Дослідники М. Закревський і М. Смирнов побачили зображення гітари на одній з фресок

Софії Київської (початок XI ст.), але їхні припущення не підтвердились. Інструмент дуже відрізнявся від моделі сучасної класичної гітари. Відомі науковці С. Висоцький та І. Троцька ретельно дослідили зображення на фресці. Після останніх реставраційних робіт стало помітно, що намальований інструмент має значно коротший гриф з голівкою, зігнутою майже під прямим кутом, овальну форму корпусу, що характерно саме для лютні.

Після монголо-татарської навали українські лютнярі працювали в польських і литовських капелях. З особових списків польської королівської капели дійшли імена лютнярів: Андрійко, Лук'ян, Подолян, Богдан Стечко (1415 рік). Ця традиція тривала до середини XVIII століття. У той час європейського визнання досягли українські лютнярі Тимофій Білоградський та Іван Степановський [5, с. 103]. Велике розмаїття інструментів лютневої родини презентують народні картини «Козак Мамай». Вони демонструють унікальні зразки українського образотворчого мистецтва, подібних до яких немає в жодного зі слов'янських народів. На картинах зображено лютню, кобзу, бандуру, форма й будова яких суттєво нагадують гітару.

Геніальний музикант-віртуоз українського походження Іван Хандошкін ще в другій половині XVIII ст. дивував Європу своєю блискучою технічною грою на гітарі, використовуючи різноманітні імітаційні прийоми. Сучасники були в захваті від його яскравої гри. Відомий дослідник гітарного мистецтва М. Стахович у 1854 році писав: «Гітарні ноти Хандошкіна доводилось бачити мені один тільки раз, років дванадцять тому, у Малоросії, у м. Пирятині, у штатного наглядача тамошнього училища, який раніше грав на гітарі; це найкращі з речей, які коли-небудь були написані для нашого інструмента» [5, с. 118–119].

Чудово володів грою на гітарі талановитий український музикант і композитор Гаврило Рачинський. Спочатку він навчався музики у свого батька – видатного композитора й диригента Андрія Рачинського, який очолював придворну капелу гетьмана Кирила Розумовського, а згодом – у Київській академії, в Артемія Веделя. Гаврило Рачинський був скрипалем-віртуозом і гітаристом, який написав чимало варіацій і оригінальних творів для гітари, зокрема фантазію «На березі Десни».

Відомий дослідник гітарного мистецтва Б. Вольман констатує: «В Україні найближчою попередницею гітари була українська бандура. Репертуар бандуристів складала переважно народні пісні. Потрібно зауважити, що українські пісні були темами для перших

гітарних варіацій І. Гельда, А. Сіхри, а згодом М. Висотського та інших» [5, с. 5].

Популярна українська пісня «Їхав козак за Дунай», автором якої був Семен Климовський, наприкінці XVII століття друкувалась у музичних журналах, а пізніше й в інших гітарних збірках, зокрема в «Нових руських піснях для семиструнної гітари» Г. Гельда [5, с. 24].

Значну роль у становленні української гітарної школи відіграв гітарист-віртуоз XIX століття Марк Данилович Соколовський. На той час він досяг великої європейської слави й визнання. У 23 роки М. Соколовський успішно виступив з концертом Ф. Каруллі «e-moll» у Житомирському театрі М. Комбурлея. Тридцятип'ятирічна концертна діяльність М. Соколовського залишила глибокий слід в історії гітарного виконавства. Його виступи з великим успіхом проходили в найбільших музичних центрах Європи. У Німеччині його називали «великим артистом», у Франції – «Паганіні гітари», в Англії – «королем гітари». Виконавське мистецтво прославленого музиканта відрізнялося тонким почуттям стилю, багатством тембрових фарб, ніжною співучістю, яскравою емоційною виразністю, віртуозною технікою. Триумфальні виступи М. Соколовського у Відні, Парижі, Лондоні, Берліні, Брюсселі, Дрездені, Мілані, Кракові, Варшаві принесли йому славу одного з найкращих майстрів гри на гітарі. Прославленим музикантом він повернувся на Батьківщину в січні 1869 року. Останні роки життя М. Соколовський провів у Вільно. Помер 25 грудня 1883 року.

Сучасником М. Д. Соколовського був один з перших професійних композиторів Галичини, автор музики національного гімну – М. Вербицький, який народився в 1815 році. Вчителем, який навчив його гри на гітарі, був Іван Христов Сінкевич, а згодом і сам М. Вербицький написав «Поученіє Хітари», яке стало першим подібним посібником в Україні. Численні твори, перекладені або створені ним для гітари, здобули широку популярність у галицькому домашньому музикуванні. М. Вербицький успішно навчав семінаристів гри на цьому інструменті. У ті часи, як писав І. Воробкевич, «кожен семінарист лише тоді вважався естетично освіченим, коли міг грати на гітарі» [7, с. 23].

Значну роль у становленні й формуванні українського гітарного мистецтва відіграв український фольклорист, етнограф і поет Павло Платонович Чубинський. Народився він у 1839 році, здобув вищу освіту в Петербурзькому університеті. За українську діяльність у 1862 році відбував заслання

в Архангельську. У 1869-1870 рр. очолював етнографічно-статистичні експедиції з вивчення України, Білорусії та Молдови. Записав значну кількість українських народних пісень, веснянок, колядок, щедрівок тощо. Автор патріотичного вірша «Ще не вмерла Україна», який нині є Державним гімном України. Написаний цей вірш був як солоспів під супровід шестиструнної гітари. Зауважимо, що не кожна європейська країна може пишатися тим, що її національний гімн створений саме як солоспів під супровід шестиструнної гітари [3, с. 18].

Історію становлення й розвитку виконавства на класичній гітарі в Україні в другій половині XX ст. вчені умовно поділяють на два періоди, кожен з яких представлений яскравими іменами українських композиторів і виконавців, що зробили великий внесок у розвиток мистецтва гри на інструменті.

Перший період (радянський) припадає на 50-80 рр. XX ст. Він пов'язаний з творчістю таких видатних митців, як К. Смага, П. Полухін, В. Манілов та багатьох інших. Гітарист і педагог, фундатор вітчизняної класичної гітари XX століття – Костянтин Михайлович Смага народився в 1912 році. У дитинстві він навчався грати на гітарі самостійно. Завдяки природному таланту й працьовитості опанував класичний репертуар. У 1937 році вступив до Київського музичного училища по класу гітари Марка Мусійовича Геліса, який був організатором кафедри народних інструментів у Київській консерваторії імені П. І. Чайковського. Важливою подією в житті К. Смаги стала участь у Всесоюзному огляді виконавців на народних інструментах, який відбувся в Москві в 1939 році. В огляді взяли участь найкращі молоді гітаристи того часу: О. Іванов-Крамської, В. Белільников, Є. Рябоконт-Успенська та інші.

За результатами конкурсу Костянтин Смага був нагороджений Дипломом. Голова журі конкурсу професор Московської консерваторії В. М. Беляєв писав про його переможців: «Премії, присуджені виконавцям-студентам, – це премії молодому й сильному заgonу кваліфікованих виконавців, що виявили неосяжний музичний світогляд і чітку цілеспрямованість» [2, с. 39]. Творче спілкування К. Смаги з професором М. М. Гелісом було продовжено в Київській консерваторії, яку К. Смага закінчив у 1949 році. Починаючи з 50-х років, він був солістом провідних концертних організацій України, Київської філармонії, виступав у складі ансамблів народних інструментів та естрадних оркестрів. Протягом багатьох років К. Смага працював над транскрипціями класичних творів для гітари, обробками народних і популярних

пісень. У 60-70 рр. ХХ ст. видавництво «Музична Україна» опублікувало серію нотних збірок, підготовлених музикантом: «Українські народні пісні», «П'єси для шестиструнної гітари», «Сучасні пісні в перекладі для шестиструнної гітари» та інші [7, с. 25].

К. Смага працював не тільки викладачем у дитячих музичних школах, а й давав приватні уроки гітаристам-початківцям і досвідченим музикантам, консультував гітаристів-професіоналів і майстрів музичних інструментів. Серед найвідоміших його вихованців були: Ванда Вільгельмі, Євген Зайцев, Людмила Косатова, Станіслав Колесник, Людмила Колесникова, Генріх Любимов, Володимир Манілов, Олександр Мітрошин, Євген та Ольга Ракови, Сергій Самоткін, Іван Степанов.

Методичні поради К. Смаги стали слухними для розвитку виконавської майстерності Івана Кузнецова, Валерія Петренка, Петра Полухіна, Анатолія Шпакова, Сергія Крахмальникова, Віктора Осинського та інших відомих музикантів. Можна сказати, що К. М. Смага – батько київських гітаристів-педагогів [1, с. 28].

Ще одним видатним представником радянського періоду української гітарної музично-виконавської школи є Петро Полухін, який народився в 1941 році в Україні, у місті Луганську. Лауреат всесоюзних конкурсів, заслужений артист УРСР. Мистецтва гри на інструменті почав навчатись з 14 років. У 1959 році вступив до місцевого музичного училища, а в 1963 р. – до Київської консерваторії по класу гітари. З 1975 року став солістом Київської філармонії [3, с. 53]. До цього періоду належать його перші твори для гітари – обробки народних пісень і романсів.

П. Полухін є автором музики до 30 радіоспектаклів і фільмів, 1 концерту для гітари з симфонічним оркестром, фантазії «Візит до лютністів» для гітари з камерним оркестром.

Також одним з відомих митців гітарної музики часів СРСР є Володимир Олександрович Манілов, який народився в 1940 р. у місті Києві. Автор великої та популярної методичної праці «Вчись акомпанувати на гітарі» та праці «Техніка джазового акомпанування на гітарі». Видав декілька репертуарних збірників, один з яких – «Джаз у ритмі самби». Вагому частину репертуару гітариста становить технічний розділ. Це різноманітні етюди, вправи на різні види техніки.

Серед українських митців, які приділяли особливу увагу розробці технічного репертуару гітариста, особливо виділяється творчість Івана Степановича Кузнецова. Відомий художник і гітарист, він закінчив Московське музичне училище по класу гітари у викладача П. Агафшина, автора посібника «Школа гри на

шестиструнній гітарі». Вів клас гітари в Рівненському музичному училищі. Був солістом багатьох філармоній України. Велику увагу приділяв розробці технічного репертуару гітариста. У 1972 році видавництво «Музична Україна» випустило збірник І. Кузнецова «Техніка гри на шестиструнній гітарі», а в 1988 році світ побачив методичний посібник «Гами і арпеджіо на класичній гітарі» [6].

Другий період у розвитку виконавського гітарного мистецтва – період незалежності України – представлений іменами й творчістю таких митців, як Костянтин Чеченя, Микола Михайленко, Володимир Доценко, Юрій Фомін, Борис Бельський, Вікторія Жадько та ін.

Костянтин Чеченя – український музикант-поліінструменталіст. Займається професійною грою на лютні, класичній гітарі, гусях та інших музичних інструментах. Очолює ансамбль старовинної музики, з яким виступає на численних конкурсах, фестивалях, зустрічах в Україні та за кордоном. Репертуар музиканта охоплює музику від періоду античності до пізнього бароко. Останніми роками він записав 7 аудіоальбомів з унікальними старовинними мелодіям України в європейському контексті. Окрім концертної діяльності, Костянтин пише музику до кінофільмів і спектаклів, видав 4 збірки оригінальних творів та обробок для гітари. Велику увагу приділяє педагогічній діяльності та науковій роботі. За публікації на музичну тематику редакційна колегія часопису «Українська культура» в 2001 р. висунула його на присвоєння звання лауреата. Творча біографія композитора надрукована в міжнародних довідкових збірниках, у деяких виданнях American Biographical Institute, Marquis Who's Who тощо. З 2000 року Костянтин Чеченя є головою Асоціації гітаристів Національного всеукраїнського музичного союзу (НВМС) [4].

Одним з активних діячів і поширювачів гітарного мистецтва на теренах України є Микола Михайленко – український гітарист і педагог, кандидат мистецтвознавства, лауреат всеукраїнського конкурсу гітарної музики. Серед учнів майстра є багато сучасних видатних музикантів, які працюють як в Україні, так і за її межами. Це Андрій Остапенко, заслужений артист України, соліст Національної філармонії України; Володимир Козарець, соліст Одеської філармонії; заслужена артистка України, гітарист і диригент Вікторія Жадько; лауреати міжнародних конкурсів – Георгій Васильєв, Євген Мітін, Олег Бойко та інші. М. Михайленко сьогодні є автором перекладів для класичної гітари популярних мелодій і танців. Тісно співпрацює з видавництвом «Музична Україна». Видав повний цикл Хрестоматій для всіх класів ДМШ, а також вокальні збірки з супроводом для

гітари. Він є автором таких відомих праць, як «Довідник гітариста» (1998), «Методика викладання гри на шестиструнній гітарі» (2003). Щодо виконавської діяльності, то М. Михайленко здійснив декілька сольних концертних турів країнами СНД, Польщі, Німеччини, Угорщини та США [4].

Великий внесок у розвиток українського гітарного мистецтва зробив Володимир Доценко – український гітарист, диригент, педагог, лауреат міжнародних конкурсів. Він веде активну концертну діяльність в Україні і за кордоном. Організував концертні виступи в країнах Європи, зокрема в Німеччині, Польщі, колишній Югославії, Швейцарії, Румунії, Білорусі, а також Туреччині та Росії. Загалом він провів понад 300 концертів. Вітчизняна й зарубіжна преса високо оцінює виконавське мистецтво Володимира Доценка. Сьогодні гітарист має фондові записи на Центральному телебаченні України та ОРТ (Росія). З 1989 року веде клас гітари в Харківському державному інституті мистецтв імені І. П. Котляревського. Серед його учнів понад 30 лауреатів міжнародних конкурсів, а також стипендіати фонду Президента України. Професора В. Доценка часто запрошують до складу журі міжнародних конкурсів: Міжнародний конкурс гітаристів (Київ, 2005 р., голова журі); Міжнародний конкурс ім. Іванова-Крамського (Москва, 2002 р., голова журі); Міжнародний конкурс гітаристів «Віртуози Петербурга» (Санкт-Петербург); Міжнародний конкурс «Срібляний дзвін» (Ужгород, 2000-2005 р., голова журі); Міжнародний конкурс ім. Сагайдашева (Казань, 2004 р.); Міжнародний конкурс гітаристів (Белгород, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004 рр.); Міжнародний конкурс гітаристів (Волгоград, 2003 р.); Міжнародний конкурс гітаристів (Тольятті, 2004 р.); Міжнародний конкурс гітаристів (Санок, Польща, 2003 р.) та ін. Він організатор, художній керівник і голова журі Першого Відкритого конкурсу виконавців на гітарі імені Віталія Петрова у м. Харкові. В. Доценко також проводить майстер-класи в Німеччині (2001 р., Вища школа музики, Карлсруе), Росії (2003 р., Воронеж, міжнародний конкурс-фестиваль «Гітара в Росії»), Угорщині (2002 р., Міжнародний конкурс гітарної музики) та ін. У 2003 році він диригував оркестром Чернівецької державної філармонії (Шостакович Д., симфонія № 5) [4].

Ще одним яскравим представником гітарного виконавського мистецтва періоду незалежності України є Юрій Фомін. Уродженець Конотопа, він тривалий час жив і вчився в Москві, у викладача О. К. Фраучі. Великий педагог, виконавець, ерудит, аналітик і музикант Ю. Фомін сьогодні веде активну концертну

діяльність як в Україні, так і за кордоном. Організовує музичні фестивалі й дає приватні уроки для студентів. Лауреат всеукраїнських і міжнародних конкурсів. Викладаючи класичну гітару, упроваджує в методичний комплекс західноєвропейські виконавські традиції [7, с. 18].

Борис Бельський – український гітарист-виконавець, композитор і педагог теж зробив свій значний внесок у становлення гітарного мистецтва України. У 1993-1997 рр. навчався в Сумському державному училищі імені Д. Бортнянського, а в 1997-2002 рр. – у Харківському державному інституті імені І. П. Котляревського (заочно). Лауреат міжнародних конкурсів гітаристів у Белгороді (Росія), Пловдиві (Болгарія), Естергомі (Угорщина), Синаї (Румунія) та ін. Брав майстер-класи в провідних гітаристів Європи – Фабіо Занона, Паоло Пегораро, Карло Маркіоне, Тільмана Хопштока та інших. У 2001 році вступив до Асоціації гітаристів Національного всеукраїнського музичного союзу, а з 2003 року став членом її журі. Бере участь в організації та проведенні міжнародних конкурсів, фестивалів, численних концертів тощо. Неодноразово був членом журі міжнародних конкурсів. З 2003 року – музичний керівник, аранжувальник і виконавець Київського театру поезії та пісні, концерти якого незмінно відбуваються з великим успіхом. З 2006 року постійно творчо співпрацює з лікарем, депутатом Верховної Ради України Ольгою Богомолець. Борис Бельський веде активну концертну діяльність як на теренах України, так і за її межами [4].

Вагомий внесок у становлення української гітарної школи зробила Вікторія Жадько – українська гітаристка, диригент і педагог, заслужена артистка України, професор Київського національного університету культури та мистецтв по класу гітари та диригування. Під час навчання в Київській державній консерваторії в 1987-1993 рр. вивчала паралельно класичну гітару й оркестрове диригування. Сьогодні Вікторія Жадько – організатор численних конкурсів і фестивалів, диригент симфонічного оркестру Національної радіокомпанії, а в 1997-2000 рр. була головним диригентом симфонічного оркестру Харківської державної філармонії. В. Жадько – видатний педагог, який виховав велику кількість лауреатів і дипломантів всеукраїнських і міжнародних конкурсів [4].

Висновки. З огляду на викладений вище матеріал, можемо твердити, що на розвиток гітарного мистецтва в Україні мала суттєвий вплив західноєвропейська культура, про що свідчать історичні матеріали. Попередником

гітари в Україні, так само, як і в Європі, була лютня. В Україні саме лютнярі набули широкої популярності. Після монголо-татарської навали вони працювали в польських і литовських капеліях. Ця традиція не переривалась до середини XVIII століття. Гітара набула популярності та визнання як у середовищі музикантів, так і в мистецьких навчальних закладах України, починаючи з другої половини XIX ст. Провідними гітаристами в цей час були М. Стахович, М. Соколовський, М. Геліс, М. Вербицький та ін. Популярність гітарного мистецтва в Україні зростає впродовж усього

XX ст. У його розвитку в цей час науковці виділяють два періоди. Перший період – радянський – охоплює 50-80 рр. XX ст. і представлений творчістю таких митців, як К. Смага, П. Полухін, В. Манілов та інші. Другий – період незалежності України – пов'язаний з іменами К. Чечені, М. Михайленка, В. Доценка, Ю. Фоміна, Б. Бельського, В. Жадько та ін. Загалом класична гітара в Україні поширилась дещо пізніше, ніж у Європі, але європейські традиції швидко ввійшли у виконавську школу гри на класичній гітарі відомих українських митців.

Список використаних джерел

1. Вольман Б. Гітара и гитаристы. Ленинград: Музыка, 1968. 187 с.
2. Ганєєв В. Р. Академічний статус класичної гітари в системі професійної музичної освіти в Росії. *Гітара як звуковий образ світу: виконавське мистецтво та наука: збірник наукових праць ХДУМ*. Харків: Кортес, 2008. С. 36–43.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
4. Ілюстрований біографічний енциклопедичний словник. Проект «Гітаристи та Композитори». URL: <http://www.abc-guitars.com/> (дата звернення: 27. 05.2018).
5. Робер Ж. Видаль. Заметки о гитаре / пер. с фр. Л. Беркашвили. Москва: Музыка, 1990. 192 с.
6. Стасюк Ю. Роль українських композиторів у розвитку педагогічного репертуару для класичної гітари. URL: <http://yurijstasyuk.musicaneo.com/ru/blog/articles/view/1328.html> (дата звернення: 27. 05.2018).
7. Чеченя К. Музичне виконавство сьогодні. *Гітара в Україні*. 2008. № 2. С. 18–27.
8. Юцевич Ю. Музыка: словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 566 с.

References

1. Volman, B. (1968). *The guitar and guitarists*. Leningrad: Muzyka. [in Russian]
2. Hanieiev, V. R. (2008). *Academic status of the classical guitar in the system of professional musical education in Russia*. In: *The guitar as a sound image of the world: performing arts and science: collection of scientific works of KhSUA*. Kharkiv: Kortess. 36–43. [in Ukrainian]
3. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
4. Illustrated Biographical Encyclopedic Dictionary. Project "Guitarists and Composers". Retrieved from: <http://www.abc-guitars.com/> [in Ukrainian]
5. Vidal, Robert J. (1990). *Notes on the Guitar. Trans. From French by L. Berkashvili*. Moscow: Muzyka. [in Russian]
6. Stasiuk, Y. The role of Ukrainian composers in the development of a pedagogical repertoire for classical guitar. Retrieved from: <http://yurijstasyuk.musicaneo.com/en/blog/articles/view/1328.html> [in Ukrainian]
7. Chechenia, K. (2008). Musical performance of the present. *Hitara v Ukraini*, 2, 18–27. [in Ukrainian]
8. Yutzevych, Yu. (2009). *Music: reference dictionary*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian]

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

Відомості про авторів:

Білецька Марина Валентинівна
violinchik@ukr.net

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

Сопіна Ярослава Вікторівна

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2442

Information about the authors:

Bilets'ka Maryna Valentynivna
violinchik@ukr.net

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

Sopina Yaroslava Viktorivna

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

doi:

Матеріал надійшов до редакції 04. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 17. 06. 2018 р.

Received at the editorial office 04. 06. 2018.
Accepted for publishing 17. 06. 2018.

РОЗБУДОВА МЕРЕЖІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ДОБУ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ (1917-1920 РР.)

Лариса Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Анотація:

У статті висвітлено динаміку розбудови мережі вищих навчальних закладів у період національного державотворення (1917-1920 рр.) і з'ясовано принципи їх структурного вдосконалення. Визначено роль ініціаторів і провідних учасників цього процесу – представників українського державного керівництва, громадських організацій і наукових товариств, органів міського й земського самоврядування, окремих осіб. Відповідно до проблемно-хронологічного критерію, презентовано діапазон новостворених вищих шкіл університетського й спеціалізованого типів (педагогічного, естетичного, сільськогосподарського, технічного, дипломатичного профілів).

Анотация:

Корж-Усенко Лариса. Развитие сети высших учебных заведений в период создания украинского государства (1917-1920 гг.).

В статье раскрыта динамика развития сети высших учебных заведений и выяснены принципы их структурного совершенствования в период создания национального государства (1917-1920 гг.). Определена роль инициаторов и ведущих участников указанного процесса – представителей украинского государственного руководства, общественных организаций и обществ, органов городского и земского самоуправления, отдельных лиц. Согласно проблемно-хронологического критерия, представлен диапазон вновь созданных вузов университетского и специализированного типов (педагогического, эстетического, сельскохозяйственного, технического, дипломатического профилей).

Resume:

Korzh-Usenko Larisa. Development of the network of higher education institutions in the era of Ukrainian statehood of 1917-1920.

The problem of ensuring viability and further development of higher education in the extreme conditions of war, economic crisis, and political instability is very relevant. The dynamics of development of the network of higher education institutions during the period of the national statehood of 1917–1920, which was distinguished by the special intensity during the reign of Hetman Pavlo Skoropadsky, has been revealed. The basic principles (democracy, accessibility, professionalism, cultural correspondence), expansion of geography of higher education beyond the limits of traditional university cities and consequences of structural improvement of higher education institutions are found out. The contribution of initiators-representatives of the Ukrainian state leadership, non-governmental organizations and scientific societies, bodies of urban and rural self-government, prominent scholars, teachers, public figures in the formation of the Kyiv, Kamianets-Podilsky and Poltava state Ukrainian universities, Katerynoslav and Taurian universities, dozens of higher schools and national universities has been revealed. The attempt of transformation of the Nizhyn institute of history and philology named after A. Bezborodko is highlighted. It is argued that a number of higher schools emerged as a result of the reorganization of existing education institutions. According to the problem-chronological criterion a range of newly created higher schools of university and specialized types (pedagogical, aesthetic, agricultural, technical, diplomatic profile, etc.) is presented. Attention has been paid to the issue of the foundation of a higher education institution for representatives of the national minorities of Ukraine during the specified period. It has been emphasized that formation of the teacher of a new generation, development of talents, disclosure of identity of the native culture was promoted by the Ukrainian Academy of Sciences and the Ukrainian Academy of Arts. Considerable attention has been paid to the national economy sector, in particular opening of the agricultural and polytechnic institutes. In order to strengthen the authority of Ukraine in the international arena and to ensure the defense capabilities of the young state, training of domestic international specialists was started and the foundation for the formation of a high-ranking officer's staff was laid.

Ключові слова:

університет; вища школа; мережа вищих навчальних закладів; вищі жіночі курси; диверсифікація; структурна розбудова.

Ключевые слова:

університет; высшая школа; сеть высших учебных заведений; высшие женские курсы; диверсификация; структурная перестройка.

Key words:

університет; высшая школа; сеть высших учебных заведений; высшие женские курсы; диверсификация; структурная перестройка.

Постановка проблеми. Тектонічні ментальні зрушення в Українській державі та суспільстві, що відбуваються наразі, мають багато спільних рис з величною і драматичною добою національної революції, яка, незважаючи на війну та економічну кризу, зміну геополітичних векторів, ціннісних орієнтирів, пріоритетів виховання й навчання, активних духовних шукань, засвідчила питомий інноваційний потенціал. Переконливим свідченням прагнення громадськості до оптимального поєднання традицій та інновацій у вищій освіті 1917-1920 років став досвід інституційної розбудови

мережі вищих шкіл і спроб оновлення внутрішньої структури університетів та інститутів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На відміну від радянської історіографії, що категорично викреслила з власного дослідницького поля здобутки періоду правління українських урядів, зокрема в галузі вищої освіти, розроблення зазначеної проблематики в сучасних умовах започатковано розвідками Н. Агафонової, А. Боровика, О. Зубалія, А. Копилова, О. Колпакової, М. Кукурудзяка, В. Майбороди, В. Онопрієнка, Н. Ротар,

М. Собчинської, Б. Ступарика, В. Ульяновського, переважно – у більш широкому контекстуальному вимірі. Розширення мережі вищих навчальних закладів у контексті українського культурного відродження глибоко досліджували П. Губа й В. Розовик, апелюючи до архівних джерел і матеріалів періодичних видань. У розвідках О. Кірдан і А. Підлісного порушені питання управління й реформування вищих шкіл цього періоду. Для усвідомлення труднощів і досягнень українського університетотворення в добу національного ренесансу особливу цінність становлять праці О. Завальнюка.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити процес розбудови мережі вищих навчальних закладів і з'ясувати принципи їх структурного вдосконалення в період національного державотворення (1917-1920 рр.).

За допомогою текстологічного аналізу опрацьовано історіографічний доробок і джерельну базу дослідження. Шляхом використання методу синхронного аналізу визначено провідних ініціаторів розвитку мережі вищих навчальних закладів у зазначений період. Діахронний аналіз дав змогу виявити зростання кількості вищих шкіл університетського й спеціалізованого типів у період національного державотворення (1917-1920 рр.). Керуючись методом узагальнення, ми сформулювали висновки запропонованої розвідки й окреслили перспективи розроблення спорідненої проблематики.

Виклад основного матеріалу дослідження. З падінням у 1917 році самодержавства конструктивна енергія має значною мірою спрямувалась у культурно-освітнє русло, сублімуючись, зокрема, на створенні університетів та інших вищих шкіл. У роботі таких представницьких форумів, як Український національний конгрес (6-8 квітня 1917 р.), Всеукраїнські з'їзди (студентські, педагогічні, кооперативні, мистецькі, військові, лікарські, інженерні), що лобювали цю ідею, брала участь інтелігенція і представники українського керівництва. На двох Всеукраїнських з'їздах з позашкільної освіти актуалізувалось значення народних університетів для забезпечення підвищених інтелектуальних потреб різних категорій населення. Діахронний аналіз дає змогу констатувати: якщо на початковому етапі національного державотворення рух за розбудову вищої школи відбувався стихійно, керуючись ініціативою знизу, то згодом державі вдалося надати йому більш цілеспрямованого планомірного характеру.

Так, унаслідок втілення починань педагогів і митців у 1917 році постали Українська Науково-Педагогічна Академія та Українська Академія

Мистецтв, націлені на формування вчителя нової генерації, розвиток творчої особистості, розкриття самобутності рідної культури. Вагомим кроком в активізації педагогічної думки і практики стало створення за ініціативою Григорія Ващенка Української Науково-Педагогічної Академії в Києві, що реалізовувала насамперед освітнє призначення, здійснюючи підготовку вчителів-українознавців і забезпечуючи вдосконалення педагогічної майстерності освітян. Педагогічна академія концентрувала зусилля таких блискучих фахівців, як О. Грушевський, П. Зайцев, В. Зеньківський, О. Музиченко, І. Огієнко, С. Русова, М. Старицька. Про перебіг дискусій щодо моделі Української Академії Мистецтв цікаві свідчення залишила К. Антонович (дружина культуролога Д. Антоновича – сина відомого історика В. Антоновича): «В нашому домі збиралися митці, що обговорити деталі організації вищої школи. В. Кричевський і М. Бойчук протестували проти назви Академія, боячись вузьких академічних рамок, а не свободи школи, де кожен професор міг вільно провадити науки. Але нарешті всі погодились, згадуючи традицію Києво-Могилянської академії. Серед лівої молоді була опозиція до назви Академія, що асоціювалася зі старорежимністю. В. Кричевський остерігався, що в новій Академії розвинеться стара рутинна й тяжіння регламентувати життя, вільний творчий дух» [1]. Проте переважила позиція Д. Антоновича, що «нова Академія має створити власні національні мистецькі традиції», щоб вона забезпечувала «не тенденційну, а правдиву європейську освіту, здатну закласти підвалини для шляхетного національного мистецтва» [2]. У витягу до відповідного урядового законопроекту С. Єфремов і А. Ніковський зазначали, що Петроградська Академія (як «нерухома інституція», переобтяжена масою різних предметів) не може слугувати взірцем. Натомість Українська Академія має бути «більш інтенсивною, рухливою, життєвою системою майстерень». Провідний принцип Академії – забезпечення свободи творчого самовираження майстрів пензля і різця, подібно до епохи Ренесансу, коли вчилися у приватних майстернях талановитих художників і скульпторів. Заклад розпочав роботу відповідно до «Статуту Української Академії Мистецтв», розробленого відомим мистецтвознавцем, професором Г. Павлуцьким. Студенти оволодівали такими спеціальностями, як малярство, різьба, будівництво, гравюра. Окрасою Академії Мистецтв стали талановиті майстри – В. Кричевський, Г. Нарбут, М. Бойчук, О. Мурашко.

Переконливим свідченням прагнення українців до рідної освіти став Український народний університет імені Т. Шевченка в Києві,

активну участь у розробці проекту якого брали члени «Українського наукового товариства», «Просвіти», «Праці», зокрема Софія Русова. Праобраз першого Державного українського університету концентрував провідні наукові сили молодої країни. На підставі успішного функціонування щойно відкритих закладів із урахуванням активності місцевих просвітницьких осередків уряд Центральної ради Української Народної Республіки в березні 1918 року ухвалив проект відкриття розгалуженої мережі українських університетів класичного (Київ, Кам'янець-Подільський, Катеринослав, Полтава, Чернігів) і науково-популярного типу (насамперед Житомир, Холм, Одеса, Харків, Полтава, Чернігів, Суми, а згодом Херсон, Черкаси, Умань, Ніжин, Вінниця, Кременчук, Єлисаветград) [4], що з певними корективами реалізовувався вже гетьманським урядом.

Новою тенденцією освітнього життя зазначеного періоду стало започаткування вищих навчальних закладів не тільки в традиційних університетських містах, а й у провінції. З ініціативи мецената й громадського діяча С. Крима, за активної участі професорів Університету Св. Володимира (М. Граве, М. Довнар-Запольського та ін.) було засновано Таврійський університет. Цікаво, що питання про університет у Криму неодноразово порушувалось у Російській імперії протягом кінця XIX – початку XX століття, проте було розв'язано за фінансової та моральної підтримки уряду гетьмана П. Скоропадського [14, с. 56]. Становлення закладу, розпочате в Ялті та Керчі, остаточно завершилось у Сімферополі. Оскільки, згідно з відповідним «Положенням» (1918 р.), заклад започатковувався як філіал Київської метрополії, то розв'язання науково-навчальних і кадрових питань належало Вченій раді університету Св. Володимира [6], а з часом перейшло до компетенції власної професорсько-викладацької корпорації. Прикметно, що у складі Таврійського університету, крім традиційних чотирьох факультетів, було передбачено п'ятий (сільськогосподарський).

Інформація про започаткування в Криму філіалу Київського університету, як свідчать спогади О. Пащенко, слугувала безпосереднім стимулом до порушення патріотами міста відповідного клопотання щодо осередку вищої освіти в адміністративному центрі Поділля (Пащенко, 1918). Біля витоків Кам'янець-Подільського університету стояла місцева громадськість, насамперед подружжя Шульмінських (міський голова А. Шульмінський і голова земської управи О. Пащенко), а також голова Подільського осередку товариства «Просвіта» К. Солуха. Для

реалізації цього амбітного задуму було вирішено виділити з міського Кам'янець-Подільського бюджету 1 млн. крб. (з виплатою протягом 5 років) та 1 млн. крб. з коштів губернського земства (з виплатою за 3 роки) [6, с. 523–524]. Проект закладу було узгоджено на спільному засіданні представників Київського українського народного університету на чолі з ректором І. Ганицьким і Кам'янець-Подільської університетської комісії. Активну участь у комплектуванні викладацького складу закладу взяли просвітяни та члени учительської спілки, насамперед Іван Огієнко – майбутній ректор університету на Поділлі.

Підготовчу роботу, що тривала за часів Центральної ради було завершено в серпні 1918 року підписанням гетьманом П. Скоропадським законів про заснування двох державних українських університетів – Київського і Кам'янець-Подільського, у якому здобували освіту 3 тисячі студентів. Урочистості з нагоди відкриття цих закладів відзначалися високим рівнем організації, були вшановані численними делегаціями й мали значний міжнародний резонанс. На відміну від традиційних чотирьох факультетів Київського українського університету, оригінальнішою структурою вирізнявся Кам'янець-Подільський університет, у складі якого було п'ять факультетів (зокрема сільськогосподарський і богословський, що готував священників автокефальної церкви) і планувалось відкриття шостого (політехнічного); крім того, в університеті діяла низка нових кафедр (зокрема польська та юдейська). Якщо перший заклад винаймав приміщення університету Св. Володимира, то Подільському університетському осередку вдалося розв'язати проблему власних навчальних корпусів.

Гордістю науково-педагогічних громад українських державних університетів стали висококваліфіковані викладачі, серед яких – філологи М. Грунський, А. Кримський, А. Лобода, І. Огієнко, Ф. Сушицький, історики О. Грушевський, Д. Дорошенко, Ф. Міщенко, мистецтвознавці Г. Павлуцький, К. Широцький, юристи М. Василенко і Б. Кістяківський, фізики й математики І. Ганицький, Д. Граве, С. Тимошенко, М. Хведорів, медики О. Корчак-Чепурківський, О. та Є. Черняхівські, філософ В. Зінківський, економіст М. Туган-Барановський, педагог С. Русова та інші.

Ідею заснування Українського університету в Полтаві, що виникла ще на початку XX століття серед активістів осередку Товариства українських поступовців, послідовно обстоювали вчені й громадські діячі В. Андрієвський, М. Токаревський, В. Щербаківський, П. Чижевський, члени

«Українського клубу» й товариства «Просвіта». Сприятливою передумовою став досвід успішного функціонування в 1917-1918 роках Українського народного університету під керівництвом етнолога, мистецтвознавця й краєзнавця Вадима Щербаківського. Обґрунтування необхідності фундації університету (або окремого підрозділу) здійснив голова Педагогічного бюро Полтавського губернського земства, краєзнавець і мистецтвознавець Микола Рудинський у пояснювальній записці «В справі заснування в Полтаві факультету педагогічного» (1917 р.) [15]. Прагнення місцевої громади до власного університету було підтримано Конгресом українських митців у Полтаві (червень 1918 р.) за участю чільного діяча болгарської культури, посла Болгарії в Україні, професора Софійського університету Івана Шишманова, зятя М. Драгоманова.

Заклад було створено згідно з рішенням міської думи й губернських земських зборів та урочисто відкрито як Полтавський український державний університет – спочатку у складі історико-філологічного факультету як філіал Харківського університету. Його статут розроблено економістом, професором і директором Полтавського учительського інституту, головою місцевого товариства «Просвіта» О. Левицьким. Реальну моральну й матеріальну підтримку забезпечили місцеве земство та кооператори (Спілка Споживчих Товариств та її фундація – «Українська культура» на чолі з талановитим педагогом Григорієм Ващенком). Як навчальні корпуси використовувались приміщення Українського Клубу, Просвіти, гімназії Н. Старицької, земської управи, музеїв і лабораторій. В університеті функціонувало три факультети: історико-філологічний, природничо-математичний, медичний [8, с. 29] і було здійснено спроби відкрити правничий факультет, Статут якого було восени 1918 р. подано на розгляд міністерства. Першим двом з цих факультетів вдалось у 1921 році здійснити випуск вихованців. Загалом у Полтавському українському університеті навчалось понад 600 студентів [9; 30]. У викладацькому складі закладу працювали кваліфіковані фахівці – професори Д. Багалій, М. Сумцов, С. Таранушенко, Г. Ващенко, Н. Мірза-Авакянц, В. Щербаківський, О. Левицький, М. Рудинський.

У 1918 році на базі Катеринославських вищих жіночих курсів за сприяння професорів Д. Багалія, В. Вернадського, Л. Писаржевського було відкрито приватний Катеринославський університет, що став азимутом для студентів і викладачів – утікачів з більшовицької Росії. Багатомільйонні пожертви на потреби

університету зробив підприємець М. Калачевський. У структурі цього російського закладу діяли українознавчі кафедри, історію України викладав Д. Яворницький, а українське звичаєве право – декан юридичного факультету, професор Ф. Тарановський. Необхідно зауважити, що створення кількох українознавчих кафедр у кожному ВНЗ (принаймні гуманітарного профілю) було врегульовано на законодавчому рівні.

Ще одним напрямом університетотворення в добу національного ренесансу була реорганізація і трансформація чинних навчальних закладів. Так, ще в березні 1917 року професором В. Ляскоронським було розроблено проект перетворення Ніжинського історико-філологічного інституту кн. А. Безбородька на університет і подано його до Тимчасового уряду. У квітні 1918 року від Міністерства народної освіти України надійшла пропозиція щодо перетворення закладу на університет, відкриття в ньому юридичного факультету й українознавчих кафедр (географії, етнографії, історії мистецтв України) [16]. Рішення конференції інституту щодо відповідного законопроекту містили низку уточнень, серед яких було передбачено започаткування університету «для осіб обох статей» у складі юридичного та історико-філологічного факультетів з перспективою переходу на викладання українською мовою впродовж 5–10 років. Дослідник Г. Самойленко констатував, що, незважаючи на надання гетьманом П. Скоропадським Ніжинському інституту університетського статусу, останній не встиг закріпитися внаслідок мінливих політичних обставин [16, с. 241].

Українські уряди спільно з органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, приватними особами подбали про розгортання мережі вузькопрофільних інститутів, фахівці яких були потрібні для функціонування різних галузей культурного, економічного, міжнародного життя держави. Закономірно, що епоха національного ренесансу супроводжувалась розквітом естетичного сектора вищої освіти, представленого художніми, музичними, театральними, кінематографічними закладами. У цей час було створено академії мистецтв у Києві, Харкові та Одесі, Художньо-промисловий інститут та Інститут історії мистецтв, Київський диригентський інститут, Народну консерваторію в Києві, приватні консерваторії в Харкові та Катеринославі.

У 1918 році професором Харківського університету і Вищих жіночих курсів Ф. Шмітом спільно з його вихованцями та однодумцями було організовано в Харкові Мистецьку

академію (у деяких джерелах – Вільний факультет мистецтв), діяльність якої перервано радянською владою, а частину напрацьованих викладачами рукописів, як свідчать архівні документи, було «украдено москалями» [24]. Аналіз джерел показує, що в мистецькому середовищі Полтавщини неодноразово порушувались клопотання щодо організації на базі Миргородської художньо-промислової школи ім. М. Гоголя вищого навчального закладу з гончарства. У липні 1917 року Об'єднаний комітет з реорганізації школи, що складався з викладачів, учнів, земців, звернувся з таким проханням до Центральної Ради. Створений улітку 1918 року інститут діяв у складі двох відділів: декоративного народного мистецтва й керамічного (з відділеннями художньої та декоративно-будівельної кераміки). За статутом закладу, розробленого під керівництвом академіка В. Кричевського, чотирирічний, безкоштовний, україномовний курс навчання спрямувався на відродження й розвиток традиційного національного мистецтва. Метою діяльності закладу стала «підготовка для розвитку в Україні художньої промисловості та кустарної справи спеціально вихованих, художньо і технічно, техніків і художників для фабрик і заводів, інструкторів для кустарних промислів і художників з індустріальної композиції» [5].

Міністерство народної освіти та мистецтва уряду П. Скоропадського подбало про організацію процесу підготовки фахівців-мистецтвознавців, відкривши Інститут історії мистецтва, професорами якого стали Д. Айналів, М. Біляшівський, Г. Павлуцький, Д. Чикаленко та інші знані діячі культури [26].

У цей час представники української творчої інтелігенції (О. Кошиць, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, Б. Яворський) здійснювали реформування вищої музичної освіти й розробляли законопроекти щодо заснування відповідних навчальних закладів, відкриття факультетів музикології в університетах, створення концертних колективів (Першого державного симфонічного оркестру, національних хорів, оркестрів народних інструментів, музичних бібліотек, видавництва, творчих товариств). Восени 1918 року Київську музично-драматичну школу ім. М. Лисенка було перетворено на інститут. У відкритій на базі музичного училища приватній Харківській консерваторії навчалось 680 студентів [22]. З 1918 року в Одесі плідно функціонувала Українська державна театральна студія ім. М. Кропивницького, що здійснювала підготовку нової генерації акторів і театральних діячів. Для формування кваліфікованих фахівців кінематографічної галузі (акторів, режисерів,

операторів, техніків, декораторів) у 1918 році було засновано Харківську кіноакадемію, започатковано відповідні спеціалізації в політехнічних вишах, театральних інститутах, училищах, влаштовано мережу курсів з підготовки техніків-кіномеханіків [13; 21].

У зазначений період відбувалось становлення інших вишів гуманітарного профілю. У 1917 році професорами Університету Св. Володимира В. Синайським і М. Мітіліно засновано Київський юридичний інститут [7]. Керівництвом Української Народної Республіки профінансовано відкриття в Києві природничого й географічного інститутів (на чолі з професором П. Тутковським). За ініціативою групи інтелігенції, зокрема М. Довнар-Запольського, Н. Полонської, в Києві відкрито інститут археології – багатопрофільний заклад у складі трьох відділів: археологічного, археографічного, історії мистецтва, що здійснював вивчення краю й забезпечував підготовку археологів, архівістів, музеєзнавців, бібліотекознавців, етнографів. Трирічний курс навчання завершувався захистом дисертації [17]. Улітку 1918 року керівництво міста забезпечило заклад приміщенням, а уряд виділив кошти на його організацію. До роботи було запрошено професорів В. Данилевича, В. Іконнікова, О. Левицького, В. Модзалевського, Г. Павлуцького, П. Тутковського, Д. Щербаківського, Ф. Шміта. Відкритий восени 1918 року Одеський інститут утилітарних (корисних) наук здійснював підготовку фахівців з мистецтва, акторів, музикантів, художників, журналістів [14].

Водночас українське керівництво приділяло належну увагу забезпеченню народногосподарського комплексу висококваліфікованими фахівцями. Так, Генеральним секретарством освіти Української Народної Республіки було асигновано 149 тис. крб. на зміцнення матеріальної бази Київського політехнічного інституту та ухвалено рішення про створення ще одного технічного вишу в столиці України – Київського вищого технічного інституту, розрахованого на понад тисячу студентів [11].

У 1918 році з метою вдосконалення кадрового забезпечення галузей промисловості й транспорту було засновано Херсонський і Миколаївський політехнічні інститути, Одеський геофізичний та низку інших інститутів технічного профілю (зокрема Інститут машинобудування, Інститут шляхів сполучення) [14, с. 56; 20; 25; 26; 27]; започатковано електротехнічний факультет Київського політехнічного інституту. Важливе значення мало відкриття першого технічного вишу в Одесі – громадського політехнічного інституту, створеного за ініціативою Одеського

технічного товариства і студентів-техніків, утікачів з радянської Росії. Зорганізований за німецьким зразком заклад функціонував у складі механічного та інженерно-будівельного факультетів. Унаслідок першого набору, проведеного в серпні 1918 року до інституту було зараховано 1100 осіб [11]. У цей час приватний політехнічний інститут у Катеринославі для осіб єврейського віросповідання, відкритий у 1917 році, було перетворено на Катеринославський науковий єврейський інститут та зрівняно в правах з державними університетами.

Для підготовки фахівців сільськогосподарського виробництва українським урядом було санкціоновано заснування в 1918 році Херсонського, Одеського та Новомосковського сільськогосподарських інститутів, відкриття агрономічного факультету Київського політехнічного інституту та агрономічного відділу фізико-математичного факультету Київського університету, затверджено проект заснування Сільськогосподарської академії в Києві [23]. Активну участь у становленні Одеського сільськогосподарського інституту взяли професори університету А. Браунер, А. Бориневич (голова місцевого осередку товариства сільського господарства), О. Набоких, члени товариств «Просвіта», «Український клуб», «Українська хата», зокрема В. Боровик і О. Погибко. Причому в 1917 році в Одесі було організовано «Загальнодоступні сільськогосподарські курси», а в січні 1918 року урочисто відкрито повноцінний інститут, кількість охочих вступити до якого перевищувала обсяг місць. Заняття відбувались у приміщеннях університету та вищих жіночих курсів, а міська влада надала ділянку землі з будівлями для облаштування власного навчального корпусу, пов'язуючи з інститутом перспективи зростання добробуту краю. За часів Директорії Української Народної Республіки заклад було переведено на державний бюджет [29].

Для підготовки висококваліфікованих економістів, адміністраторів, діячів міського самоврядування в 1917 році з ініціативи всесвітньовідомого вченого, професора, члена Центральної Ради М. Туган-Барановського розпочав роботу Економічно-адміністративний інститут на базі Українського товариства економістів, а в Одесі – муніципальний інститут. Згідно з рішенням Всеукраїнського кооперативного з'їзду 1918 року, було започатковано перший у світі Київський кооперативний інститут, концепцію і статут якого розробив М. Туган-Барановський. У промові талановитий економіст викладав власне розуміння кооперативної солідарності як запоруки національної безпеки країни:

«Кооперація – підвалина національного відродження української національної державності. Невже кооперація повинна брати на себе відбудовування Московського централізму й принести в жертву московському ідолові молоді паростки української волі?» [3, с. 41]. Зрештою інститут, що отримав ім'я М. Туган-Барановського, відкритий у січні 1920 року, ставив за мету поширення кооперативних знань, підготовку відповідних фахівців і науково-педагогічних кадрів, здатних працювати для «волі й добробуту України» [28].

Утвердження на міжнародній арені Української Держави, дипломатичне визнання її багатьма країнами світу актуалізувало необхідність формування відповідних кадрів (дипломатів, консулів, спеціалістів-міжнародників), для реалізації чого було засновано в столиці Близькосхідний інститут та Інститут есперанто. Відповідно до нових суспільних реалій приватний Новоросійський вищий міжнародний інститут, відкритий у 1916 році Л. Верцинським для підготовки юристів-міжнародників, «діячів на ниві проведення російських політичних інтересів за кордоном» [18], було перетворено на Одеський вищий міжнародний інститут. У Статуті закладу, затвердженого міністром М. Василенком 13 травня 1918 року, мета визначалась, як «вивчення політичних, правових та економічних основ сучасного міжнародного життя у сфері проведення й захисту українських політичних та економічних інтересів за кордоном» [19]. Протягом трьох років студенти вивчали основи сучасного міжнародного життя, а на четвертому, відповідно до спеціалізації, засвоювали поглиблені знання щодо певних груп держав та іноземних мов.

Для формування національного офіцерського корпусу й поповнення Збройних Сил України висококваліфікованими фахівцями Радою Міністрів було розроблено нормативні документи щодо реорганізації вищої військової освіти (зокрема започаткування п'яти військових академій) [14].

У 1918 році було започатковано Клінічний інститут Київської спілки лікарів, пізніше – Київський інститут удосконалення лікарів.

У зазначений період, відповідно до вимог нової школи та необхідності формування генерації вчительства, здатного до реалізації нововведень, системних змін потребувала педагогічна освіта. У процесі її реформування, започаткованого ще Тимчасовим урядом, було змінено статус 8 вчительських інститутів, що діяли в Україні на початку 1917 року – із закладів середньої освіти на «наближений до вищої». Теоретичне опрацювання перетворень у галузі підготовки вчительських

кадрів здійснювалось Всеукраїнською шкільною радою. За результатами анкетування, яке показало, що на території України абсолютна більшість вихованців учительських інститутів були українцями, визнано за доцільне створити в цих закладах українознавчі кафедри.

За часів гетьмана П. Скоропадського Департамент вищої та середньої школи розробив проект створення нового типу вищих педагогічних навчальних закладів на основі злиття вчительських інститутів з вищими педагогічними курсами, визначив основні умови відкриття органами місцевого самоврядування нових педагогічних закладів: наявність відповідного приміщення, невеликої присадибної ділянки та відшкодування з місцевого бюджету принаймні третини щорічних витрат на їх утримання. С. Русова – керівниця департаменту дошкільної й позашкільної освіти за дорученням уряду здійснила розробку моделі вищих педагогічних інститутів нового типу, що передбачали дошкільне, шкільне й позашкільне відділення. Сама С. Русова організувала й очолила українське відділення Київського Фребелівського інституту, що готувало «провідниць» – виховательок дитячих садків.

Велика увага вдосконаленню підготовки вчительських кадрів приділялась з боку Міністерства освіти уряду Директорії. Як свідчить С. Постернак, для посилення психолого-педагогічного складника майбутніх фахівців при університетах і вищих жіночих курсах було визнано за доцільне започаткування «педагогічних семінарій» та низки відповідних кафедр [12, с. 84], першою серед яких стала кафедра педагогіки на чолі з С. Русовою в Кам'янець-Подільському українському державному університеті. Керівництвом уряду Директорії профінансовано заснування учительських інститутів у Харкові, Херсоні, Кам'янець-Подільському, розширено перелік спеціалізацій у Харківському технічному, Київському політехнічному, Новомосковському інституті сільського господарства та в інших вищих технічному й гуманітарного спрямування [13, с. 117]. Однак через більшовицьку інтервенцію частина цих закладів розпочала роботу вже за часів радянської влади.

У досліджуваній період відбувалась розбудова й шкільництва національних меншин. Значну активність виявляли єврейські діячі, які стали засновниками низки вищих шкіл. У 1918 році розпочав роботу приватний фармацевтичний інститут лікаря М. Ряснянського в Харкові, приватний єврейський інститут теологічних і громадських наук у Києві, Єврейський народний університет у Києві. Доволі успішно розвивався

Катеринославський науковий єврейський інститут. У складі Катеринославського та Одеського народних університетів поряд з російськими та українським розпочали роботу єврейські відділення. Водночас здійснювалась організація Польського інституту, імовірно на основі вищих наукових польських курсів, що функціонували в Києві з 1917 року. Яскравою новацією в структурному вдосконаленні вищої школи України в період національного ренесансу стало відкриття нових факультетів і відділень, створення структурних підрозділів з україністики, полоністики, юдаїстики, спрямованих на задоволення національно-культурних потреб, а також кафедр педагогіки, педології, психології тощо.

Загалом, за підрахунками Д. Розовика, у період національного державотворення (1917-1920 рр.) у межах України було засновано 60 вищих навчальних закладів, з яких реально запрацювало 35 вишів [13, с. 109]. Крім того, успішно діяли десятки народних університетів, що враховували інтереси титульного етносу та національних меншин. Частина з цих вищих шкіл функціонувала й за часів радянської влади й працює дотепер, а інші припинили своє існування.

Висновки. Отже, незважаючи на війну та складне політичне становище країни, кризові явища в народному господарстві, у період національного державотворення (1917-1920 рр.) відбувалось активне відкриття вищих навчальних закладів і здійснювалось їх структурне оновлення, посилювались тенденції до роздержавлення, диференціації, спеціалізації, що сприяло вдосконаленню підготовки фахівців. За ініціативою та активною участю представників професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, громадських організацій («Українське наукове товариство», «Просвіта», «Праця», «Товариство шкільної освіти», «Український клуб», «Катеринославське наукове товариство») та за підтримки державного керівництва були відкриті Київський, Кам'янець-Подільський і Полтавський українські державні університети, Катеринославський і Таврійський університети, низка вищих шкіл і народних університетів для представників різних національностей. Встановлено, що провідними принципами структурного оновлення ВНЗ були професіоналізація та культуровідповідність, про що свідчило створення відповідних факультетів, відділень і кафедр.

Перспективи подальшого дослідження окресленої проблеми пов'язуємо з уточненням процесів реорганізації системи педагогічної освіти й висвітленням особливостей організації освітнього процесу у вищій школі зазначеного періоду.

Список використаних джерел

1. Антонович К. З моїх споминів. Частина 5. Вінніпег, 1973.
2. Білокін С. Початки Української державної академії мистецтв. *Студії мистецтвознавчі*. 2007. № 1(17). С. 159–190.
3. Височанський П. Коротка історія кооперативного руху на Україні. Київ: Червоний шлях, 1925.
4. Державний архів м. Кисва. Ф. Р-936. Оп. 1. Спр. 8.
5. Державний архів Полтавської області. Ф. 837. Оп. 1. Спр. 38.
6. Короткий В. А., Ульяновський В. І. *Alma Mater: Університет св. Володимира напередодні та в добу Української революції 1917-1920 рр.: матеріали, документи, спогади*. Кн. 1: Університет св. Володимира між двома революціями. Київ, 2000.
7. Міхневич Л. В. Київський юридичний інститут: сторінки з історії вищої юридичної освіти. *Науковий вісник НУБіП України*. 2012. № 173(2). С. 29–35.
8. Мокляк В. О., Пустовіт Т. П., Супруненко О. Б. Будинок Українського клубу в Полтаві: пам'ятка історії доби національного відродження та Української революції. Полтава, 2016.
9. Наріжний С. Полтавський університет. *Тижневик «Тризуб»*. 1930. № 6(214); № 7(215); № 8(216).
10. Пашченко О. Як зародився державний український університет у м. Кам'янці на Поділлі. *Свято Поділля*. 1918. 22 жовтня. С. 5–7.
11. Підлісний Д. В. Реформування системи вищої технічної освіти України: досвід революційної доби (1917-1921 рр.). *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Історія та географія*. 2014. Вип. 50. С. 90–94.
12. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917-1920 рр. Київ, 1920.
13. Розовик Д. Ф. Національно-культурне будівництво в Україні у 1917-1920 рр.: дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2004. 388 с.
14. Розовик Д. Ф. Становлення національної вищої освіти і науково-дослідної праці в Україні (1917-1920 рр.). *Етнічна історія народів Європи*. 2001. № 8. С. 55–58.
15. Рудинський М. Про заснування в Полтаві педагогічного факультету (1918 р.). Полтава, 1995.
16. Самійленко Г. Відкриття університету на Чернігівщині: з історії проблеми. *Українознавство*. 2005. Вип. 4. С. 238–241.
17. Ставицька А. Київський та Одеський археологічні інститути: джерельна база та історіографія. *Переяславський літопис*. 2014. № 5. С. 114–121.
18. Устав Одеського Вищого міжнародного інститута. Одеса, 1914.
19. Устав Одеського Вищого міжнародного інститута. Одеса: Тип. А. А. Гринер, 1918.
20. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 277.
21. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 674.
22. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 12. Спр. 8738.
23. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 264.
24. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 333.
25. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 359.
26. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 1225.
27. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 1226.

References

1. Antonovych, K. (1973). *From my memories. Part 5*. Winnipeg. [in Ukrainian].
2. Bilokin, S. (2007). Beginnings of the Ukrainian state academy of arts. *Studii mystetvovnavchi*, 1 (17), 159–190. [in Ukrainian].
3. Vysochanskyi, P. (1925). *A brief history of the cooperative movement in Ukraine*. Kyiv: Chervonyi shliakh. [in Ukrainian].
4. *State Archive of Kyiv*. F. R-936. Descr. 1. Case 8. [in Ukrainian].
5. *State Archive of Poltava Region*. F. 837. Descr. 1. Case 38. [in Ukrainian].
6. Korotkyi, V. A., Ulianovskiy, V. I. (Eds.). (2000). *Alma Mater: University of St. Volodymyr on the eve and in the day of the Ukrainian Revolution of 1917–1920: materials, documents, memoirs. Book 1: University of St. Volodymyr between two revolutions*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Mikhnevych, L.V. (2012). Kyiv Law Institute: pages from the history of higher legal education. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy*, 173, 2, 29–35. [in Ukrainian].
8. Mokliak, V. O., Pustovit, T. P., Suprunenko, O. B. (2016). *The House of the Ukrainian Club in Poltava: A Memorial to the History of the National Revival and the Ukrainian Revolution*. Poltava. [in Ukrainian].
9. Narizhnyi, S. (1930). *Poltava University. Tyzhnevyyk "Tryzub"*, 6 (214), 7 (215), 8 (216). [in Ukrainian].
10. Pashchenko, O. (1918). How was the Ukrainian state university originated in Kamianets, Podillia. *Sviato Podillia*, October 22, 5–7. [in Ukrainian].
11. Pidlisnyi, D. V. (2014). Reforming of the system of higher technical education in Ukraine: experience of the revolutionary era (1917–1921). *Collection of scientific works of the Kharkiv national pedagogical university named after G. S. Skovoroda. Series: History and Geography*, 50, 90–94. [in Ukrainian].
12. Posternak, S. (1920). *From the history of the educational movement in Ukraine during the times of the 1917–1920 revolution*. Kyiv. [in Ukrainian].
13. Rozovyk, D. F. (2004). *National-cultural construction in Ukraine in 1917–1920* (DSc thesis: 07.00.01). Kyiv. [in Ukrainian].
14. Rozovyk, D. F. (2001). Formation of the national higher education and research work in Ukraine (1917–1920). *Ethnic history of the nations of Europe*, 8, 55–58. [in Ukrainian].
15. Rudynskiy, M. (1995). *On the foundation in Poltava of the pedagogical department* (1918). Poltava. [in Ukrainian].
16. Samiilenko, H. (2005). Opening of the University in Chernihiv region: from the history of the issue. *Ukrainoznavstvo*, 4, 23–241. [in Ukrainian].
17. Stavytska, A. (2014). Kyiv and Odessa archaeological institutes: source basis and historiography. *Periaslav Litopus*, 5, 114–121. [in Ukrainian].
18. *Charter of the Odessa Higher international institute*. (1914). Odessa. [in Ukrainian].
19. *Charter of the Odessa Higher international institute*. (1918). Odessa: Publ. A. A. Hryner. [in Ukrainian].
20. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 166. Descr. 1. Case 277. [in Ukrainian].
21. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 166. Descr. 1. Case 674. [in Ukrainian].
22. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 166. Descr. 12. Case 8738. [in Ukrainian].
23. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 2201. Descr. 1. Case 264. [in

28. Центральний державний історичний архів у м. Київ. Ф. 1111. Оп. 1. Спр. 418.
29. Чорна Л. М. Одеський сільськогосподарський інститут у перші роки існування: від ідеї до реалізації. *Записки історичного факультету Одеського національного університету*. 2010. Вип. 21. С. 135–141.
30. Щербаківський В. Український університет у Полтаві. *Київська старовина*. 1994. № 4. С. 8–14.
- Ukrainian].
24. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 2201. Descr. 1. Case 333. [in Ukrainian].
25. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 2201. Descr. 1. Case 359. [in Ukrainian].
26. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 2201. Descr. 1. Case 1225. [in Ukrainian].
27. *Central state archive of the supreme governance and management of Ukraine*. F. 2201. Descr. 1. Case 1226. [in Ukrainian].
28. *Central state historical archive in Kyiv*. F. 1111. Descr. 1. Case 418. [in Ukrainian].
29. Chorna, L. M. (2010). Odessa agricultural institute in the first years of existence: from idea to implementation. *Notes of the historical faculty of the Odessa national university*, 21, 135–141. [in Ukrainian].
30. Shcherbakovskyi, V. (1994). Ukrainian university in Poltava. *Kyivska starovyna*, 4, 8–14. [in Ukrainian].

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

Відомості про автора:

Корж-Усенко Лариса Вікторівна
korzhusenko.lv.73@gmail.com
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми,
Сумська обл., 40002, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2443

*Матеріал надійшов до редакції 18. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 07. 06. 2018 р.*

Information about the author:

Korzh-Usenko Larysa Viktorivna
korzhusenko.lv.73@gmail.com
A. S. Makarenko Sumy
State Pedagogical University
87 Romenska St., Sumy,
Sumy region, 40002, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 18. 05. 2018.
Accepted for publishing 07. 06. 2018.*

THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TO ORGANIZATION OF INTERCULTURAL DIALOGUE

Natalia Milko

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

In the article intercultural dialogue is considered as one of the conditions and means of implementing the cultural component of professional training of future teachers. In-plane functional of professional training the readiness of future teachers to the organization of intercultural dialogue in the educational process on the basis of the complementarity of analytical and phenomenological methods is examined and characterized components of professional preparation for professional activities and components of readiness as the ability of a future teacher's personality to a particular action within professional competence. The author defines the basic conditions of preparation of future teachers of a foreign language to the organization of intercultural dialogue in the educational process and theoretically proved their effectiveness. The theoretical model of forming the readiness of future foreign language teachers for the organization of intercultural dialogue, which enables the implementation of the requirements of a modern, multinational, multicultural society and is based on the traditional principles of higher education didactics, is developed.

Key words:

intercultural dialogue; teacher training; dialogue of cultures; conditions of preparations; readiness criteria.

Анотація:

Мілько Наталія. Умови професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу.

У статті міжкультурний діалог розглядається як одна з умов і засобів реалізації культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя. У функціональній площині професійної підготовки розглянуто готовність майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу в навчальному процесі на основі комплементарності аналітичних та феноменологічних методів та схарактеризовано компоненти професійної підготовки до професійної діяльності і компоненти готовності як здатності особистості майбутнього вчителя до тієї чи іншої дії у межах професійної компетенції. Визначено основні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу в навчальному процесі та теоретично обґрунтовано їх ефективність. Розроблено теоретичну модель формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу, яка уможливає реалізацію вимог сучасного багатонаціонального полікультурного суспільства та спирається на традиційні принципи дидактики вищої школи.

Ключові слова:

Міжкультурний діалог; підготовка учителів; діалог культур; умови підготовки; критерії готовності.

Аннотация:

Милько Наталья. Условия профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного диалога.

В статье межкультурный диалог рассматривается как одно из условий и средств реализации культурологической составляющей профессиональной подготовки будущего учителя. В функциональной плоскости профессиональной подготовки рассмотрена готовность будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного диалога в учебном процессе на основе комплементарности аналитических и феноменологических методов и охарактеризованы компоненты профессиональной подготовки к профессиональной деятельности и компоненты готовности как способности будущего учителя к той или иной деятельности в пределах профессиональной компетенции. Определены основные условия подготовки будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного диалога в учебном процессе и теоретически обоснована их эффективность. Разработана теоретическая модель формирования готовности будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного диалога, которая делает возможным реализацию требований современного многонационального и поликультурного общества и опирается на традиционные принципы дидактики высшей школы.

Ключевые слова:

Межкультурный диалог; подготовка учителей; диалог культур; условия подготовки; критерии готовности.

Among the priority goals of education the creation of a unified cultural and educational space on the basis of a multilateral intercultural dialogue, education, mental compatibility of people, the movement of humanity towards integration and understanding are considered. So today there is a paradigm shifts in vocational education from content-subject paradigm to the new focus on the willingness and ability of the individual to effective functioning in a wide field of different contexts and meanings. Becoming more popular the very life and creativity of the individual, which is characterized by four fundamental goals of education: to be able to live, to be able to work, to be able to live together, to be able to learn. Personality is to learn to live together with others in the context of globalization, multi-culturalism, in harmony with other cultures, styles of life, Nations, ethnic groups, religions [4].

Relevance of intercultural communication has necessitated the formation of foreign language discourse competence, which involves not only acquiring linguistic knowledge but also activity experience willingness and ability to be engaged in intercultural dialogue. Moreover, intercultural dialogue cannot be considered without the formation of a specific set of skills for not only understanding foreign language programs and assume possession of the whole complex of communicative behavior. Analysis of scientific pedagogical literature concerning the state of readiness of the future foreign language teachers to the organization of intercultural dialogue in the educational process has been and remains the subject of deep research scientists (N. Bakhtin, V. Bibler, M. Buber, V. Okon, V. Tobachrovikij, S. Shendrik, etc.) that proved the relevance of the dialogue, due to globalization, the growing interdependence of

people. Latest thesis about the necessity of building a dialogue with the teacher in the educational process is represented by writers such as N. Ananiev, G. Salashenko, G. Tokman etc. However, in the modern pedagogical theory and practice contradictions, chief among which, in the context of our study, is the contradiction between the recognition of the need in the training of future foreign language teachers to implementation of pedagogical conditions of development of their readiness for intercultural dialogue and systemless nature of its implementation in educational process of higher educational institutions. This contradiction allows one to recognize the significance of the experimental work with the teachers of a foreign language by defining levels of criteria and indicators of their readiness to the organization of intercultural dialogue. Such problems occur due to lack of effective pedagogical work on education of formation of readiness of future teachers to organize the intercultural dialogue in the educational process.

Studies of I. Kolesnikova show, "interaction on the level of dialogue presupposes the presence of specific intersubjective space where individual meanings and values cross" [105]. To create such a space where there is real dialogue relations, in her opinion, necessary to comply the following conditions:

- in the dialogue of each not only comprehension of the position, its uniqueness is required, but also the desire to discover and to present the inner meanings of others, i.e. openness;

- someone who wants to be engaged in dialogue, you need to have formed the setting for the meeting with the meaning of another, that is, with a different meaning. It requires the ability to hear, see the partner in dialogue, to enter with him into the informational and emotional resonance.

- interactive communication requires from the teacher non-evaluative, in the usual sense, reaction of the responses received from the interlocutor information. Adequate dialogue position reaction involves attention, interest and compassion, gratitude for the opportunity to come into contact with the world of another and thereby expand your spiritual and professional experience;

- intersubjective, dialogue relationship is possible if there is or may be found a common language understandable to both parts [2].

Thus the dialogue reveals the intrinsic value of human intersubjective reality – the coexistence in the modern culturable professional training of future teachers.

Understanding the dialogue as one of the conditions and means of implementing the cultural component of professional training of future teachers, the author identifies the following as its functions:

- cognitive-educational, in which the dialogue acts as a source of knowledge, a way of seeking

truth, but this search does not mean common to everybody output;

- communicative, realizing that the dialogue acts as intersubjective interaction when those who speak not only exchange information, many of them try all of the available dialogic communication means to convey their attitude to this information, make it meaningful for himself and to partner;

- personality-developmental, based on the possibility of dialogue to create a situation which allows people to maximize themselves, to realize their creative potential, to establish themselves in the opinions of others and their own.

We see that we have listed the functions of the dialogue closely overlap with the functions of implementation of the cultural component of future teachers' professional training, and this circumstance allows us to speak about the methodology of the dialogue of cultures as one of the most important conditions of realization of the culturological component of professional training of future teachers.

It is known that the school should not prepare for life, it should be a special life in which a student is realized as a person. V. Bibler writes that the school is committed to a certain cultivation and development of the culture of activity as a before-activity when the student is not focused on the result of activities, and the activity itself, when he learns, in the expression of the philosopher, the eve of direct activity [1].

Equally important in the methodology of dialogue of cultures is the role of the teacher, which is to engage students in a situation of thinking by organizing a dialogue. To do this, the teacher must have his own class and his "lesson". It should be a class-workshop, personal class, for its successful functioning, firstly, should not be large, and, secondly, perhaps, of different age, to have a relationship of communication and dialogue within the student community "vertically". Such "lessons-dialogues" should be included in the schedule. And the basis of the teacher-tutor's pedagogical training should be not the logic of the subject and psychology, but the logic of culture (philosophy of culture) and philosophy of a person together with a broad humanitarian education, that is, a broad and comprehensive cultural and appropriate professional training.

The result of this type of professional training of the future teacher is the implementation of intercultural dialogue. From the standpoint of the concept of dialogue of cultures, it means a revision of the usual interpretations:

- a) training primarily as a message of knowledge, skills, that is, only as the organization of learning material;

- b) schemes of communication, interaction between teachers and students;

c) the object of training only as a set of assimilated knowledge.

This approach is aimed at the organization of the learning process as the organization and management of educational activities of students, means reorientation of the overall process to the formulation and solution of specific educational tasks together with teachers. The implementation of the cultural component of professional training of the future teacher, determining the change in the nature of the process and the object of training, and involves changing the basic scheme of interaction between teachers and students. Instead of the widespread scheme of their interaction $S - O$, where S – teacher, teacher – the subject of pedagogical influence and management, and O – student, student – the object of such influence, should be the scheme of subject-subject educational cooperation, dialogue between teachers and students in a joint didactically organized by the teacher and solved by students educational problems. The information and control functions of the teacher should be more and more replaced by the coordination ones. "The teacher from a scientific point of view, only the organizer of the social educational environment, the regulator and supervisor of its interaction with each student", – said O. Vygotskyi [5, p. 192].

It was the approach to the student as an "object" of education and upbringing that eventually led to his alienation from the school, turned him from a goal to a means of school work. As a result, training has lost its meaning for the student, the knowledge turned out to be external in his real life. The same alienated from the educational process was the teacher, who was deprived of the opportunity to set educational goals, choose the means and methods of their activities. He lost the human reference point of his professional positions - the personality of the student.

Thus, realizing the concept of dialogue of cultures in the educational process, the person is in the center of training and education. Accordingly, all education, focused on who learns, on his personality, becomes the anthropological and cultural in purpose, content and forms of organization.

The analysis of the relationship between education and culture shows their direct mutual dependence, shows that the successful overcoming of the crisis, both of modern culture and the difficulties of modern school can be found only on the ways of building a school, the entire pedagogical space on the principles of the structure of modern culture. Culture should not only be the agency with which education officially adjoins the plans and budgets of the state – "culture and education", culture should enter "into the flesh and blood" of education itself, defining its structure, the logic of the teacher's actions and the strategy of the

organization of the entire educational process. Contained version of the logic of building the culture and the relationship of culture and humans can also serve as one of the methodological bases of definition of the strategy of activities of the school. The philosophical and pedagogical concept of dialogue of cultures in accordance with the logic of culture will allow directing its activity on formation of "the person of culture".

Thus, the essence of the dialogue of cultures in the educational process is that a lecture or lesson-dialogue begins with the redefinition of the general educational problem, with the generation of each student of his question as a paradox, mystery, difficulty. The meaning of the method of dialogue of cultures is in the constant reproduction of the situation of "scientific ignorance", in the concentration of the vision of the problem, the question-paradox. When a teacher or high school teacher poses a training problem, you need to listen carefully to all the possible variants of its decision and the override proposed by the students or pupils. In these variants, the teacher helps to show a debate between different logics, different ways of thinking. It is in the process of applying the method of dialogue of cultures that the student finds himself in the gap of cultures, in the interval of different logics. "One of the" cultural paradigms" cannot be pressed against as a saving wall. The combination of different cultures and ways of understanding requires from each student and from the teacher a responsible, individual and unique word-act" [3].

Taking into account everything said above, we have determined the basic conditions for the training of future teachers of a foreign language for the organization of intercultural dialogue:

1. Implementation of methodological (philosophical, general scientific, concrete scientific (pedagogical) and instrumental-methodical), theoretical and practical support for the formation of the readiness of future teachers to organize intercultural dialogue;

2. Creation of didactic-communicative environment, orients future teachers to intellectual comprehension of intercultural dialogue as a construct of knowledge and understanding of other cultures and realization of own identity;

3. Enrichment of substantial component "foreign language" disciplines of humanities and ideological, general pedagogical, specialized subject knowledge (the cognitive-communicative component) and the communicative dialogical skills (praxiological component);

4. Creation of supportive relationships that provide for etiquette norms, technology (culture) of communication;

5. Creation of didactic-communicative environment and inclusion of subjects of education in the dialogue;

6. Cross-cultural knowledge and skills in the study of academic disciplines and special courses

7. Interaction and dialogue of cultures as the basis of intercultural communication;

8. Readiness of higher education applicants (content basis) to communicate in a foreign language, knowledge of foreign language lexical and grammatical material.

The analysis of scientific pedagogical literature on the point of formation of the readiness of future teachers of a foreign language for the organization of intercultural dialogue in the educational process has been and remains the subject of in-depth research of scientists (N. Bakhtin, V. Bibler, M. Buber, V. Okon, Tobachkovskiy, S. Shendrik, etc.) that proved the relevance of the dialogue, due to globalization, the growing interdependence of people. Recent dissertations on the need to build a dialogue with the teacher in the educational process are presented by authors such as N. Ananyeva, G. Salashchenko, G. Tokman, etc.

At the same time, in modern pedagogical theory and practice there are contradictions, the main among which, in the context of our study, is the contradiction between the recognition of the need for professional training of future foreign language teachers to implement pedagogical conditions for the development of their readiness for the organization of intercultural dialogue and the unsystematic nature of such work in the educational process. This contradiction makes it possible to recognize the importance of experimental work with foreign language teachers by determining the levels, criteria and indicators of their readiness for the organization of intercultural dialogue. Such problems arise due to the lack of effective pedagogical work on the education of the formation of the readiness of future foreign language teachers for the organization of intercultural dialogue in the educational process.

The study revealed that there is no complete system of diagnostic work, criteria and indicators of formation of readiness of future foreign language teachers to the organization of intercultural dialogue in the educational process.

The task of the ascertaining experiment was to determine the criteria and indicators of the formation of future foreign language teachers to the organization of intercultural dialogue in the educational process. On the basis of a certain concept of "intercultural dialogue", developed and studied in detail its structural components, as well as based on diagnostic methods in the field of relationships of future teachers, the following criteria of formation of the readiness of future teachers of a foreign language to the organization of intercultural dialogue: value-cognitive, emotional-motivational and activity-communicative.

The indicators of the *value-cognitive* criterion were: the ability of students to identify empathy and tolerance, respect for other cultures, the desire to focus in future professional activities on the interests of the Other; the formation of theoretical concepts for the organization of intercultural dialogue in foreign language classes and in extracurricular time; the development of reflection in the assimilation of the values of other cultures.

Indicators of the *emotional-motivational* criterion were: the presence of the desire to organize an intercultural dialogue; interest in the perception of the characteristics of foreign cultures as a universal heritage; the presence of a positive motivation for finding a compromise in the solution of controversial issues caused by different cultural values.

Activity-communicative criterion is measured by such indicators as the ability to provoke the movement of thought of the interlocutors to cooperation and joint solution of issues; the ability to provide a semantic basis for intercultural dialogue, to prepare students to discuss the subject of intercultural dialogue in practice, the ability to plan the process of teaching intercultural communication in foreign language classes and outside them; the ability to apply in practice the skills of intercultural communication through communication skills (the availability of communication tools to establish contact; the use of non-verbal means of communication; the use of speech etiquette taking into account the characteristics of other cultures).

Analyzing the psychological and pedagogical literature and program requirements, we came to the conclusion that the level of readiness of future teachers of a foreign language for the organization of intercultural dialogue should be determined by: the correctness, accuracy of the tasks, activity, independence, positive motivation (setting to achieve the desired result), the presence of sustained attention, interest and understanding during the assignments.

In the research literature, the definition of peculiarities and features of intercultural dialogue is mainly based on the essence of the subject's understanding of relations with people of other nationalities, cultures and religions. There is a large diagnostic tools, built on various conceptual foundations, to identify the state of formation of the readiness of the individual to organize intercultural dialogue. Note that not all methods can be used to determine the intercultural dialogue, so it was necessary to find the integration of existing methods of level diagnosis in the educational process.

Diagnostics of the state of formation of the readiness of future teachers of foreign language to the organization of intercultural dialogue took place through conversations with students; monitoring of

their communication and behavior with classmates during assignments, as well as in an informal setting; by analyzing the interaction of future teachers of foreign language during the execution of responsible assignments. Diagnosis was carried out according to three specific criteria, special tasks were selected to identify the formation of each indicator, as well as taking into account the age characteristics of students and program requirements of the State standard.

In the selection of tasks to identify the state of formation of the readiness of future teachers of a foreign language to organize intercultural dialogue, it was useful to study diagnostic tools in the field of student relationships in groups, traditional psychological and pedagogical techniques to determine the level of aggression and conflict; the study of anxiety, the nature of relations with age-mates and the study of the level of self-esteem of the person, developed by G. Aizenk, A. Veimer.

The study confirmed the relevance of the idea of intercultural dialogue, which arises not only the methodological platform of professional and pedagogical education, but also the worldview of intellectual, spiritual and moral growth and understanding and unity of the subjects of education.

Thus, intercultural dialogue is presented as a multifaceted phenomenon, which is not limited to the framework of information exchange, but contains an existential, cognitive-communicative and spiritual-moral components. In the context of professional training of future foreign language teachers to the organization of intercultural dialogue in the educational process, intercultural dialogue is justified as a way of entering Homo educandus in the space of essence creation, free creative development, knowledge of the world, another culture, own inner world (subjective dimension) and incorporated into the goals, content and organizational conditions of learning the principle of understanding and knowledge of the unknown in culture in terms of value and meaning (objective dimension).

On the basis of theoretical reconstruction, reflection and analysis of pedagogical achievements proved the necessity of orientation of preparation of future teachers of a foreign language at the versatile development of personality and value-semantic content teleology, informative and technological characteristics of learning that cannot be done without dialogue. It is proved that the organization of intercultural dialogue in the educational process should be based on:

- awareness of the content of intercultural dialogue, which is characterized by the interaction of representatives of different cultures, the implementation by subjects of learning their

intersubjectivity and sociality, the search for understanding, communication and joint creativity;

- functional dimension of intercultural dialogue (motivational, informational, regulatory, moulding, educational, creative, adaptive functions);

- complementarity of methodological approaches; principles of intercultural dialogue (universalism, cultural pluralism, equivalence and equivalence of cultural presentations, empathy, tolerance, positive emotional mood, etc.).

In the functional plane of professional training, the readiness of future teachers of a foreign language for the organization of intercultural dialogue in the educational process on the basis of complementary analytical and phenomenological methods is considered and the components of professional training for professional activities and components of readiness as the ability of the personality of the future teacher to a particular action within professional competence (value-cognitive, emotional-motivational, activity-reflective criteria of readiness) are described. On the basis of revealing the specificity of the readiness of future teachers of a foreign language for the organization of intercultural dialogue in the educational process, it is proved that such understanding of readiness contributes to the integral growth of the future professional-teacher in the aggregate of interrelated personal, cognitive-communicative and praxeological components.

Pedagogical conditions of training of future teachers of foreign language for the organization of intercultural dialogue in the educational process as a set of interrelated conceptual and contextual foundations of the organization of intercultural dialogue that are implemented in the goals, content, technology of training, as well as special tools, methods, forms of foreign language teaching and intercultural dialogue.

Explicated substantial aspect of pedagogical conditions of increase of efficiency of preparation to the organization of intercultural dialogue in the learning process, which ensured the creation of value-semantic and didactic-communicative environment, orients future teachers to the intellectual comprehension of intercultural dialogue as a construct of cognition and understanding of other cultures and the realization of their own identity; the implementation of methodological (philosophical, general scientific and specifically-scientific (educational) and instrumental-methodical), theoretical and practical support for the formation of readiness of future foreign language teachers to the organization of intercultural dialogue; enrichment of a substantial component "foreign language" disciplines of Humanities and ideological, general pedagogical, methodical and specialized subject knowledge (the cognitive-

communicative component) and the communicative dialogical skills (praxiological component).

Theoretical substantiation of the effectiveness of pedagogical conditions made it possible to develop and test the model of formation of readiness of future teachers of a foreign language for the organization of intercultural dialogue in the educational process. The content of the model is represented by a motivational diagnostic module, which includes the definition of cognitive and communicative-dialogic potential of a higher education applicant as a presenter of a certain cultural identity, an educational and professional module, which involves the development of the personality of the future teacher in the conditions of dialogical, interactive learning and interaction, a reflexive-evaluation module, which is aimed at the organization of subject-subject interaction of applicants for higher education and teachers, the development of critical thinking and consensual ethics.

Model identification: shapes the students' readiness to be engaged in intercultural dialogue; enhance the motivation level of formation of educational action and development of students; form the skills of intercultural communication: culture of behavior, etiquette, peculiarities of communication in different cultures that is a condition of mutual understanding with representatives of other cultures; promotes the development of general language ability; forms the ability to communicate, familiarizing with other national cultures, mutual understanding between peoples, cultures; an effective means of education and spiritual and moral education of students as individuals; determines the process of building a person's life in interaction with nature, society, culture, identifies the determining factors of quality of life and the necessary conditions for the implementation of value attitudes of the individual (also the difficulties that should be overcome), makes it possible to create appropriate conditions in the design of curricula and educational programs, which include subject training, the organization of these plans and programs based on the principles that make it possible to carry out reflection and self-reflection, correction of certain ways and change (if necessary) the nature of the socio-cultural and natural environment.

As a criterion for measuring the results of the effectiveness of preparation for the organization of intercultural dialogue appear motivational readiness for dialogue - independence, flexibility, critical thinking; activity-communicative behavior in dialogue - sociability, dialogics, tolerance; emotional and creative attitude to the culture of different peoples-interest, empathy, creativity; the desire for convergence of national cultures, understanding the mentality, philosophy, lifestyle,

traditions and customs of other peoples, the development of spiritual culture. The levels of development of a dialogue culture present: the system knowledge about dialogue and dialogue culture in general; the system of values and important skills, which is a measure of the formation of the cultural dialogue; the system of relations to a culture of dialogue through value-based living of facts and the inclusion of cultural dialogue in personality structure as a personality significance.

Thus, the developed theoretical model of formation of students' readiness for intercultural dialogue makes it possible to implement the requirements of the modern multinational and multicultural society and is based on the traditional principles of didactics of higher education (the principle of science, the principle of systematic and consistent, the principle of consciousness of learning, the principle of activity and independence in learning, the principle of clarity, the principle of thoroughness, the principle of communication of learning with practical activities, the realities of life, the principle of unity of educational, developing and training functions of learning). The target orientation, conceptual basis and content, procedural characteristics and software and methodological support of the developed model require wide implementation in professional pedagogical education.

Therefore, the developed model of formation of readiness of future teachers of a foreign language to the organization of intercultural dialogue allows to form students' positive attitude towards this type of activity, organizational skills, professional skills etc. This technique allowed to increase the interest of students to the profession of foreign language teacher, formed the motives of creative teaching activities, the necessary knowledge on the organization of intercultural dialogue, skills, business games, development of diagnostic and didactic materials and their use in the educational process.

The analysis of intercultural dialogue, as a factor, on the one hand, the professional growth of the future teacher as a factor of its understanding for further organization in professional activity, on the other hand, allowed us to offer the implementation of its conceptual dimensions in the organizational and pedagogical conditions of the professional training as of the future foreign language teacher so for the pupils' foreign language training.

Analysis of pedagogical ideas and practical experience of dialogization evidences of the specificity of dialogue in learning, and the deployment of its significant properties. In the educational process, in particular in higher education at the present stage the dialogue appears as one of the main methods of learning, organizes

learning activities of students adequately to the forms of future professional activities, and through dialogue the subjects of education (future teachers) learn the activity, which is a component of his future profession; through dialogue in training sets interactive aspect of future professional activity and didactic value of intercultural dialogue becomes a factor of high efficiency of learning and ensure a high subjective involvement of students in the learning process; the use of dialogue helps to form communicative skills, the desire and the ability to navigate in their future professional activity to other thoughts, views opinions and so on.

The results of the experiment fully confirmed the hypothesis of the study and concluded that it is necessary to use the model of formation of readiness of future teachers of a foreign language for the organization of intercultural dialogue.

The analysis of the results of the study indicates the inexhaustibility of this problem, which leads to the formulation of questions for promising scientific research that should explore the strategies and mechanisms of direct access of the subjects of education in the theoretical and methodological, information and educational, social and civil dialogue space of culture and consensus practices.

References

1. Bibler, V.S. (1994). *Culture of the 20th century and the dialogue of cultures*. In: The dialogue of cultures: proceedings of the conference «Vipperovskie chtenia – XXV». Moscow, 5-18. [in Russian]
2. Kolesnikova, I.A. (1999). *Pedagogical reality on the mirror of interparadigm reflection*. SPb. [in Russian]
3. Kuchynskyi, G.M. (1991). The new approach to the problem of “thinking and communication”. *Voprosy psikhologii*, 1, 159–161. [in Russian]
4. Ponomarenko, L.N. (2009). *The formation of discursive competence within the students of pedagogical specialties in the process of intercultural dialogue: thesis*. Kirov. [in Russian]
5. Skubashevskaya, T. (2004). The problem of tolerance in the context of international dialogue. *Praktychna psikhohiia*, 4, 108–113. [in Ukrainian]

Список використаних джерел

1. Библер В. С. Культура XX века и диалог культур. *Диалог культур: материалы научной конференции «Випперовские чтения – 1992»*. Москва, 1994. Вып. XXV. С. 5–8.
2. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1999. 242 с.
3. Кучинский Г. М. Новый подход к проблеме «мышление и общение». *Вопросы психологии*. 1991. №1. С. 159–161.
4. Пономаренко Л. Н. Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Киров, 2009. 18 с.
5. Скубашевська Т. Проблема толерантності у зрізі міжкультурного діалогу. *Практична філософія*. 2004. № 4. С. 108–113.

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

Information about the author:

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2444

Received at the editorial office 27. 05. 2018.

Accepted for publishing 12. 06. 2018.

Відомості про автора:

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

doi:

Матеріал надійшов до редакції 27. 05. 2018 р.

Прийнято до друку 12. 06. 2018 р.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ

Зоя Митяй

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті проаналізовано сучасні підходи до методики викладання мови, де велике значення надається розв'язковій усній та писемній мовленню, мовній культурі особистості. Комунікативний підхід передбачає ефективну методику вироблення навичок спілкування. Серед напрямів роботи вчителя-словесника є комунікативний складник, що програмує оволодіння загальними способами мовлення, необхідними для спілкування. Основною одиницею зв'язного мовлення є розгорнуте висловлювання, текст. Одним з традиційних для школи видів роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів є переказ, що має методичну історію та різнобічне методичне забезпечення. Такий вид роботи, будучи засобом навчання й перевірки знань і вмінь, дає змогу одночасно оцінити рівень мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції.

Ключові слова:

комунікативний підхід; компетентність; компетенції, усне й писемне мовлення; переказ; мовна грамотність.

Аннотация:**Митяй Зоя. Коммуникативный подход к изучению родного языка.**

В статье проанализированы современные подходы к методике преподавания языка, где большое значение уделяется развитию устной и письменной речи, языковой культуре личности. Коммуникативный подход предусматривает эффективную методику выработки навыков общения. Среди направлений в работе учителя-словесника выделяется коммуникативная составляющая, программирующая овладение обобщенными способами речи, необходимыми для общения. Основной единицей связной речи является развернутое высказывание, текст. Одним из традиционных для школы видов работы по развитию связной речи учащихся есть изложение, что имеет методическую историю и разностороннее методическое обеспечение. Такой вид работы, будучи средством обучения и проверки знаний и умений, позволяет одновременно оценить уровень языковой, речевой и коммуникативной компетенции.

Ключевые слова:

коммуникативный подход; компетентность; компетенции; устная и письменная речь; перевод; языковая грамотность.

Resume:**Mytiai Zoia. Communicative approach to the study of the native language.**

The article analyzes contemporary approaches to the methodology of teaching the language, which attaches great importance to the development of oral and written speech, the linguistic culture of the individual. The communicative approach involves an effective methodology for developing communication skills. Among the directions in the work of the teacher-translator is a communicative component that is programmed to master the generalized modes of communication which are necessary for communication. The basic unit of coherent speech is the expanded statement, the text. One of the traditional types of work for the development of coherent speech for students is an exposition with its methodological history and versatile methodological support. This type of work, being a means of training and testing knowledge and skills, allows you to simultaneously assess the level of language, speech and communicative competence.

Key words:

communicative approach; competence; competences, oral and written speech; translation; linguistic literacy.

Постановка проблеми. У реалізації завдань трансформації освіти України пріоритетна роль належить українській мові, яка, як слушно зауважує Л. Паламар, є важливим показником життєздатності й духовності нашого народу, найістотнішим чинником самовиявлення й світосприймання нації [12]. Цілком правомірним є визнання того, що мова є головним знаряддям здобуття знань. Загальноосвітній і культурний рівень будь-якої нації визначається рівнем освіти.

Мовна освіта в Україні спрямована на виховання людини, яка вільно володіє літературною мовою в усіх сферах суспільного життя в Україні. Освітня політика XXI століття спрямована на переосмислення ціннісних орієнтирів, про що свідчать важливі документи («Про освіту», «Національна доктрина розвитку освіти» та інші). Такий процес не випадковий, цілком закономірний і вказує на те, що загальноосвітній і культурний рівень нації визначається рівнем освіти, розвитком мови, яка повинна стати тим об'єднувальним фактором, що виведе нашу державу на рівень країн з високорозвиненою освітою, наукою, культурою.

Уміння сприймати, розуміти почуте або прочитане, викладати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі можуть бути сформовані лише на основі розвитку мислення й мовлення, що є основою навчання мови, починаючи з 1-го класу. Знання державної мови, як відомо, є конституційним обов'язком кожного громадянина України, і досконале володіння нею створює умови для повноцінного високоінтелектуального розвитку особистості, участі її в різних сферах суспільно-політичного, адміністративно-господарського, культурного життя нашої держави [2, с. 42].

Завданням учителя-філолога є не лише підвищення рівня знань з мови, а й забезпечення вільного мовлення й стимулювання саморозвитку та самовдосконалення учнів, що спонукає до реформування навчального процесу з мови. Настав час активного пошуку нових, більш ефективних, методів викладання. Незаперечним фактом є те, що традиційні методи навчання української мови в загальноосвітній школі повинні пов'язуватися з новими вимогами сьогодення.

У наш час у лінгвістиці й методиці значна увага приділяється теорії масової комунікації,

психологічній теорії мовного спілкування. Тому функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови стає домінантним на всіх рівнях освіти не лише в Україні, а й у всьому світі. Саме тому в новому підході до методики викладання мови велике значення надається розвиткові усного та писемного мовлення, мовній культурі особистості.

Основна мета навчання рідної мови, актуальність якої підкреслена в чинних програмах, полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватись засобами рідної мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) [5, с. 3], тобто навчити школярів слухати, говорити, читати й писати (створювати тексти).

У контексті сучасних суспільних вимог і потреб особливо важливим для вчителя-філолога є виховання національно-свідомої, духовно багатой особистості, що вільно володіє мовою в різних сферах суспільного життя. Реалізації всіх поставлених завдань перед учителем успішно сприятиме функціонально-комунікативний підхід до вивчення української мови, оскільки основною функцією мови є комунікативна. Зокрема філософи Ю. Габермас, В. Кульман, П. Ульріх створили вчення про комунікативну етику, де йдеться про те, що комунікація має стати тією інстанцією, за допомогою якої індивіди, діючи комунікативно, мали б змогу спільно обговорювати норми та цінності й дійти згоди щодо їх абсолютності. Лише на основі порозуміння у взаємодії співрозмовників можуть виробитись морально-практичні нормативи. Орієнтуючись на комунікативний підхід, учитель найповніше залучає учня до активної дії в класі. Комунікативний підхід передбачає ефективну методику вироблення навичок спілкування. Комунікативний метод навчання зобов'язує переглянути зміст граматичного матеріалу, його структуру з погляду розвитку всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які тісно пов'язані між собою. Тому одним з основних напрямів у роботі вчителя-словесника є комунікативний, що програмує оволодіння узагальненими способами мовлення, необхідними для спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модель навчальної діяльності конкретизується в методичній системі добору навчального матеріалу, у змісті комплексних вправ і послідовності їх виконання. Зв'язне мовлення розглядається в методиці як особлива галузь роботи з розвитку мовлення – процес говоріння, діяльність мовця, продукт діяльності, текст,

висловлювання. У методичній науці вже склалась певна система проблем у дослідженні розвитку мовлення (М. Рибникова, Г. Ладиженська, І. Синиця, С. Чавдаров, О. Беляєв, М. Пентилюк, П. Кордун та ін.). Учителі й дотепер використовують посібники Д. Кравчука «Творча робота з української мови в IV–VIII класах», М. Стельмаховича «Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах», В. Мельничайка «Творчі роботи на уроках української мови», М. Пентилюк «Культура мови і стилістика» тощо.

Основною одиницею зв'язного мовлення є розгорнуте висловлювання, текст. Методисти розглядають його як мовленнєву діяльність учня і як наслідок цієї діяльності. Теоретичною основою зв'язного мовлення є відомості про текст, його структурні елементи, типи і стилі мовлення. Актуальність теми зумовлена новими завданнями, що постали перед сучасною школою, – формування в учнів умінь самостійно будувати усні й письмові висловлювання різних жанрів, які необхідні їм у процесі навчання й у майбутній діяльності.

Одним з традиційних для школи видів роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів є переказ, що має методичну історію й різнобічне методичне забезпечення. Такий вид роботи, будучи засобом навчання й перевірки знань і вмінь, дає змогу одночасно оцінити рівень мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції.

У науковій, методичній і навчальній літературі останніх років відображається й нове для науки питання: як використовувати в навчанні усного й писемного монологічного зв'язного мовлення текст і його елементи. Інтерес лінгвістів до питань дослідження тексту відображає характерну для сучасного етапу розвитку мовознавства тенденцію переходу від навчання мови як абстрактної системи до дослідження її функціонування як засобу комунікації.

Основою формування умінь і навичок зв'язного мовлення є сукупність понять з лінгвістики тексту та стилістики, що стали визначальними в сучасній програмі з мови. Учитель, який прагне добре організувати роботу над розвитком мовлення учнів, повинен бути обізнаний не лише з найновішими досягненнями психолінгвістики, зокрема психології усного та писемного мовлення, вікової та педагогічної психології, інформатики, ораторського мистецтва, педагогіки, а й, звичайно, з лінгвістики тексту [6, с. 42].

Формулювання цілей статті. Мета роботи полягає в дослідженні методів опрацювання текстів на уроках зв'язного мовлення. Досягнення цієї мети передбачає виконання

таких завдань: з'ясувати етапи роботи над структурою тексту переказу на уроках зв'язного мовлення; схарактеризувати методи роботи над різними типами переказів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед завдань сучасної школи надзвичайно важливим у викладанні рідної мови є підвищення мовленнєвої культури учнів, формування в них навичок комунікативної діяльності в будь-якій сфері життя. Особливої ваги це питання набуває в школах нового типу, покликаних виховувати всебічно розвинену соціально активну особистість, здатну розв'язувати найскладніші питання суспільства на сучасному етапі його розвитку. Цим зумовлено висунування в новій шкільній програмі з української мови мовленнєвої змістової лінії на перший план.

У шкільній практиці предмет аналізу становлять вихідні тексти, тобто вони є моделлю для вироблення навичок творення похідних текстів.

Проблема тексту в зв'язку з навчанням зв'язного мовлення – важлива і принципова; оскільки текст є основною одиницею висловлення. Тому знання структури тексту, його теми, зв'язків для написання переказів різних жанрів, для навчання мовного спілкування (монологічного й діалогічного) є закономірною потребою сьогодення.

Найпоширеніші в системі розвитку зв'язного мовлення – це тексти переказів, що базуються на імітації певних рис вихідного тексту, відтворюють характерні риси композиційно-образної і лінгвостилістичної манери письменника. Переказ – це підготовча ланка до самостійного письма, написання творів, створення власних аналогічних висловлювань. Працюючи над переказами різних текстів, учні збагачуються прекрасними зразками висловлювань, засвоюють правила побудови текстів різних жанрів, стилів і типів мовлення. У процесі роботи над переказом збагачується мовний запас учнів, розвивається вміння вживати слова в точному значенні й користуватись різноманітними засобами мови для вираження певного змісту.

Робота з розвитку зв'язного мовлення – складник багатопланової навчальної діяльності, що реалізується спеціально й у зв'язку з вивченням шкільного курсу (граматики, словотворення, правопису тощо) для оволодіння учнями мовними нормами (орфоепічними, лексичними, морфологічними, синтаксичними), а також уміннями висловлювати свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту мовлення й умов комунікації. Реалізується вона поетапно: 1) у процесі

засвоєння основ науки про рідну мову; 2) на спеціальних уроках з розвитку зв'язного мовлення. Ці етапи взаємопов'язані й взаємозумовлені структурою та змістом чинної програми з мови, що складається з трьох частин.

Здійснюється робота над розвитком мовлення, як відомо, у трьох напрямках: 1) оволодіння нормами літературної мови; 2) збагачення словникового запасу й розвиток граматичної будови мовлення учнів; 3) формування умінь і навичок зв'язного мовлення (оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності).

Шкільна програма не визначає змісту роботи над мовними нормами – зразковими варіантами мовних одиниць. Їх усвідомлення відбувається практичним шляхом у процесі засвоєння основного курсу рідної мови, тобто під час вивчення фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису, а також у процесі розвитку зв'язного мовлення. У підручниках, як і в програмі, наводяться далеко не всі мовні норми, необхідні для засвоєння на уроках мови.

Успішне оволодіння нормами літературної мови може бути забезпеченим тоді, коли процес засвоєння їх буде свідомим, коли враховуватимуться всі рівні мови й буде встановлений систематичний контроль над точністю, змістовністю, логічністю, багатством, виразністю, тобто правильністю мислення учнів.

Збагачення мовлення школярів лексичними та граматичними засобами відбувається систематично й цілеспрямовано на кожному уроці під час засвоєння відповідних розділів. Здійснюється така робота не лише для формування точного, виразного мовлення, а переважно для того, щоб виховати в школярів потребу вибирати найбільш доцільні для кожного конкретного випадку мовні засоби, бо різні умови й мета спілкування вимагають неоднакових засобів мовленнєвого вираження.

У процесі реалізації мовленнєвої діяльності учні дають зв'язні відповіді на поставлені запитання, виконують творчі роботи. Результатом цієї діяльності є текст (продукт мовлення), що використовується як синонім до слова «висловлювання» (переважно писемного).

Робота з розвитку мовлення учнів забезпечує тісний зв'язок лінгвістичної теорії з практикою і ґрунтується на опрацюванні текстів різних стилів і типів мовлення, на аналізі їх змісту, структури й мовних засобів. Як об'єкт лінгвістики *текст* (лат. *textum* – тканина, поєднання, в'язь) є функціонально завершеним мовним цілим, основне завдання якого визначається певною метою мовленнєвої діяльності. Для тексту характерна зв'язність, що відображає єдність фонетичних, лексико-семантичних, граматичних засобів

з урахуванням їх функціонально-стилістичного навантаження, комунікативне спрямування (мету, сферу спілкування), композиційну структуру, зміст та внутрішній смисл (тему й основну думку) [7, с. 27]. Загальновідомо, що основою будь-якого тексту є його семантика, пов'язана насамперед з такими поняттями, як: тема (те, про що розповідається у висловлюванні), зміст (конкретна реалізація теми) та ідея (головна думка твору). Правильно оформлений текст завжди відрізняється цілісністю теми, змісту й головної думки. У ньому теза виражається через систему інших думок (суджень), їхню послідовність і взаємозв'язок.

Згідно з програмою [14], робота над засвоєнням структурно-семантичної площини тексту повинна проводитися після того, як у п'ятикласників, починаючи зі вступного уроку, буде сформовано уявлення про спілкування й мовлення, адресата мовлення. Так, для розрізнення понять «тема» та «ідея» в 5 класі варто провести спостереження над текстом. У з'ясуванні поняття семантики тексту важливим є розмежування значення й змісту, а також визначення семантичного наповнення художнього тексту. При цьому слід розмежовувати два основні його складники – змістовий і значеннєвий. Перший з них є широким поняттям і допомагає схарактеризувати цілісний текст, тоді як другий (значення) – лише компонент змісту. На думку Т. Мельник, на структуру текстів впливає не лише сума його контекстів, а й екстралінгвальні, позатекстові чинники.

Текст як вища форма реального вияву комунікативної сутності мови має свою мікро- і макросемантику. Остання формується внаслідок відповідного розподілу інформації на всій глибині тексту й складної взаємодії його структурних одиниць на семантичному рівні. З семантичною і структурною організацією тексту органічно пов'язана його стильова визначеність. Відрізок тексту, більший чи менший за обсягом, структурно й за змістом замкнений, має певну свою стильову маркованість, характеризується набором стильових ознак, які, крім усього, відіграють ще суттєву роль у забезпеченні цілісності тексту.

Традиційна текстолінгвістика зосереджена на формально-граматичній характеристиці тексту. Розроблення типології текстових категорій сприяло дослідженню семантики тексту як цілісної, концептуальної та інформативної одиниці. Поглиблення семантичного аналізу тексту відбувається завдяки застосуванню когнітивного підходу з використанням концептуального аналізу в текстах, однак питання щодо вивчення семантики тексту

залишається відкритим. Особливу увагу слід звернути на семантику цілісного тексту. «Текстолінгвістика, ґрунтуючись на засадах сучасних методологічних настанов, прямує до цілісного аналізу тексту, зокрема семантичних аспектів його організації», – слушно зауважує З. Митяй [11, с. 154].

Комунікативно-функційний підхід, який покладено в основу навчання рідної мови, пріоритетним вважає розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань і вмінь з мови підпорядковуються питанням розвитку мовлення, – твердить Г. Дідук [4, с. 2]. Тому призначення мовленнєвої змістової лінії полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі. Реалізувати її зміст слід як на спеціальних, так і на аспектних уроках.

Лінгвістичний аналіз тексту забезпечує комунікативний і функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну належність і функції мовних одиниць. Вивчення української мови в загальноосвітній школі спрямовано на формування в учнів спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної) правильно передавати думки в усній чи писемній формі, тобто компонувати текст. Тому наукову основу розвитку зв'язного мовлення становить теорія лінгвістики тексту. Учитель, який прагне систематично й цілеспрямовано розвивати мовлення школярів, повинен бути обізнаний з найновішими досягненнями лінгвістики і, враховуючи їх, організувати роботу над засвоєнням способів творення тексту, зв'язку його частин, частотності вживання одиниць різних рівнів мови залежно від стилю мовлення, відповідно до життєвих ситуацій, з урахуванням тенденцій емотивності або виражальних можливостей мовних елементів висловлення.

Навчити дітей сприймати складне синтаксичне ціле можна лише практичним шляхом – через вироблення навичок його аналізу. Тому аналіз тексту повинен посісти провідне місце в системі вивчення всього курсу мови.

Для оволодіння зв'язним мовленням важливо вміти вдало поєднувати структурні компоненти висловлювання. Тому вчителю необхідно знати, що різні типи текстів (залежно від функціонального призначення) мають різні відношення між компонентами (часові, означальні, причинно-наслідкові) і різні способи встановлення зв'язків між частинами

складного цілого, основою якого є специфічно об'єднані речення.

У логіці таким значенням відповідають судження. Однак кількісний склад речень і суджень у тексті може бути різний, що залежить від його загальносмыслового значення. Кожне значення має суб'єкт і предикат і характеризується структурною завершеністю. При цьому суб'єкт зазвичай містить у собі відомі знання про предмет (тема), а предикат – нові (рема), сформульовані в лінгвістиці як категорії актуального членування мовлення, руху думки від речення до речення.

Закономірно, що розвиток думки можливий лише за умов розгортання чи повтору її в наступному судженні. Унаслідок цього утворюється безперервний, поступовий чи паралельний рух думок, який пов'язує судження в єдине ціле.

Найбільш ефективним способом з'єднання самостійних речень і таким, що найчастіше використовується в шкільних висловлюваннях, є ланцюговий зв'язок. Ланцюговий і паралельний зв'язки у складному синтаксичному цілому реалізуються переважно за допомогою лексичних (повтор, синоніми, займенники) і граматичних (сполучники, сполучні слова, співвідношення видо-часових форм дієслова, порядок розміщення речень тощо) засобів. Вибір відповідного виду зв'язку в основному зумовлюється функціональною спрямованістю висловлювання та індивідуальним стилем автора. Так, коли необхідно виділити якусь думку й відтворити окремі елементи складу попереднього речення, використовується лексичний повтор.

Крім лексичних засобів, у текстах можуть використовуватись граматичні засоби зв'язку речень. Найбільш поширені з них сурядні, підрядні причинові, часові, умовні, мети, порівняльні, допустові сполучники та сполучні слова, прийменники, порядок слів, видо-часові форми дієслів-присудків у сусідніх реченнях.

У розгорнутих текстах (що складаються з кількох складних синтаксичних цілих) використовується і складніший паралельний зв'язок речень, особливо тоді, коли між компонентами висловлювання зберігаються причиново-наслідкові відношення. При цьому в тканину тексту вводяться різноманітні відношення (часові, означальні), які можуть бути передані в тексті шляхом приєднання речень у лінійному порядку, що дає можливість відтворювати послідовність ситуації. Епізодична, випадкова робота над засобами зв'язку компонентів тексту, як доводить вчительська практика, малоєфективна. Необхідно систематизувати, удосконалювати мовлення школярів у цьому напрямі.

Прищеплення учням смаку до спостережень над сполучуваністю речень у тексті (структурах) є запорукою успішного розвитку їхнього зв'язного мовлення й підготовки до самостійних письмових робіт. Уявлення школярів про текст розширюється під час вивчення стилів мовлення в певних мікрожанрах – описі, розповіді, роздумі [9, с. 18]. За допомогою переказів здійснюється навчання школярів сприйняття й відтворення текстів різних типів і стилів мовлення [2, с. 32]. За правильної організації роботи, переказ навчає школярів цілеспрямовано сприймати мовлення на слух, запам'ятовуючи не тільки зміст висловлення, а і його мовну форму. Питання учнівського твору розглядали такі українські методисти, як Т. Донченко, О. Тесля, В. Цимбалюк, Б. Степанишин, Є. Пасічник та ін.

Дискусії насамперед точаться навколо таких проблем: Як навчити писати твори? Як класифікувати твори? Які слід висувати вимоги до творів? Наведемо дві позиції щодо «як навчити». Т. Донченко пише: «Найкраще, я вважаю, вчити на зразках, а не на розмірковуваннях про різні види письмових творів»; методист радить ознайомлювати учнів «з письмовими роботами колишніх випускників своєї та інших шкіл» [5, с. 3]. Б. Степанишин заперечує: «Гарні твори повинні наче самі виникнути під впливом певних умов, заздалегідь продуманих і підготовлених, а не з'явитись унаслідок вимог чи суто організаційних заходів. Типовий недолік творів – це масове списування й мізерна питома вага власної учнівської творчості. Твір учня – це найскладніший вид його діяльності з літератури». Уміння писати твір – це вміння переконливо, логічно, образно викладати свої думки. Мета написання твору: виявити рівень обізнаності учнів з певною темою (проблемою); з'ясувати ставлення учнів до певної проблеми; навчити учнів логічно, стисло, образно, грамотно будувати висловлювання, дотримуючись певного стилю мовлення; поглиблювати грамотність і культуру мовлення учнів через вироблення навичок застосування в творі знань з орфографії, морфології, синтаксису, лексики тощо; розвивати навички використання в творі прямої та непрямої мови, цитат, діалогу; розвивати спостережливість, пам'ять, свідоме ставлення до роботи, уміння користуватись додатковими джерелами; закріплювати навички організації праці під час написання твору. Робота з розвитку мовлення учнів забезпечує тісний зв'язок лінгвістичних теорій з практикою і ґрунтується на опрацюванні текстів різних стилів і типів мовлення, на аналізі їх змісту, структури й мовних засобів.

Висновки. Найпоширенішими в системі розвитку зв'язного мовлення є тексти переказів,

які ґрунтуються на імітації певних рис вихідного тексту, відтворюють характерні риси композиційно-образної і лінгвостилістичної манери письменника. Переказ – це підготовча ланка до самостійного письма, написання творів, створення власних аналогічних висловлювань. Працюючи над переказами різних текстів, учні збагачуються прекрасними зразками висловлювань, засвоюють правила побудови текстів різних жанрів, стилів і типів мовлення. Навчаючи школярів писати докладні перекази, потрібно насамперед вчити запам'ятовувати висловлювання, зберігати його в пам'яті. Цьому сприяє змістовий і типологічний аналіз тексту (виділяти типи мовлення; аналізувати добір мовних засобів; схематично фіксувати структуру тексту). Виконати операцію розчленування тексту допомагають знання про будову тексту, наявність у ньому різних типологічних фрагментів мовлення, відповідний добір мовних засобів, знання про засоби зв'язку цілого тексту та його фрагментів. Складання схеми, що відображає типологічну будову тексту, допомагає запам'ятати структуру висловлення й дібрати мовні засоби у відповідних фрагментах тексту, а також докладно відтворити текст.

Письмовий переказ вихідного тексту потребує від учнів орфографічних, пунктуаційних навичок і мовленнєвих умінь. Комплексні уміння, пов'язані з переказом, передбачають: розуміння тексту, з усвідомленням його теми та основної думки, логіку викладу, провідний тип мовлення, запам'ятовування конкретних фактів, послідовність викладу матеріалу; усвідомлення індивідуального стилю автора; оформлення тексту у вигляді автономного висловлювання.

Усі ці вміння розвиваються під час проведення всіх видів переказів. Підвищення статусу переказу потребує від учителя особливої уваги до роботи над ним у період усього навчання української мови з п'ятого по одинадцятий клас.

Отже, мовна освіта в Україні передбачає вдосконалення технологій навчального процесу. Зважаючи на те, що роль української мови в нашому суспільстві значно зросла, мовна й мовленнєва компетенції учнів ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток.

Список використаних джерел

1. Беляєв О. М., Мельничайко В. Я., Пентиліук М. І. та ін. Методика вивчення української мови. Київ: Радянська школа, 1987. 245 с.
2. Бондарчук Л. І. Методику підказує текст. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 2. С. 4–6.
3. Гайовий Л. А. Ритмомелодика художнього тексту. *Мовознавство*. 2004. № 1. С. 17–19.
4. Дідук Г. І. Проблема інтеракції комунікативно-функціонального і компетентісно-орієнтованого підходів у чинних програмах і підручниках. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Лінгводидактика*. 2007. № 9. С. 194–199.
5. Донченко Т. Як готувати учнів до переказу. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 1. С. 3–4.
6. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 311 с.
7. Ковальчук О. Виховання в учнів відчуття тексту. *Дивослово*. 1996. № 5-6. С. 18–20.
8. Лазебник Ю. Спілкування текстом. *Мовознавство*. 1999. № 1. С. 78–85.
9. Мельничайко В. Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи. *Теорія і практика літературного аналізу художнього тексту*. Тернопіль: Лілея, 1997. С. 26–60.
10. Митяй З. О. Семантичні аспекти організації цілісного тексту. *Українознавчий альманах*. 2012. Вип. 9. С. 154–157.
11. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. Київ, 1997. 48 с.
12. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості у євроінтеграційному контексті. *Українська мова та література в школі*. 2010. № 2. С. 2–8.

References

1. Bieliaev, O. M., Melnychaiko, V. Ya., Pentuliuk, M. I. et al (1987). *Methodology of learning the Ukrainian language*. Kyiv: Radianska shkola. [Ukrainian]
2. Bondarchuk, L. I. (2002). The text prompts methodology. *Ukrainian language and literature in school*, 2, 4–6. [in Ukrainian]
3. Haiovy, L. A. (2004). Rhythm-melodics of the literary text. *Movoznavstvo*, 1, 17–19. [in Ukrainian]
4. Diduk, H. I. (2007). The problem of interaction of communicative-functional and competence-oriented approaches in current curricula and textbooks. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Pedahohika. Lingvodydaktyka*, 9, 194–199. [in Ukrainian]
5. Donchenko, T. (2001). How to prepare pupils for retelling. *Ukrainian language and literature in school*, 1, 3–4. [in Ukrainian]
6. Karanska, M. U. (2005). *Syntax of modern Ukrainian literary language: study guide*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]
7. Kovalchuk, O. (1996). Teaching students a sense of the text. *Dyvoslovo*, 5-6, 18–20. [in Ukrainian]
8. Lazebnyk, Yu. (1999). Communicating with text. *Movoznavstvo*, 1, 78–85. [in Ukrainian]
9. Melnychaiko, V. Ya. (1997). *Linguistic analysis of the literary text: tasks and methods. Theory and practice of the literary analysis of the text*. Ternopil': Lileia, 26–60. [in Ukrainian]
10. Mytai, Z. O. (2012). Semantic aspects of organization of the whole text. *Ukrainian language and literature in school*. Issue 9, 154–157. [in Ukrainian]
11. Palamar, L. M. (1997). *Functional-communicative principle of forming a language personality: abstract of thesis*. [in Ukrainian]
12. Pentyluk, M. (2010). Competence approach to the formation of a language personality in a Euro-integration context. *Ukrainian language and literature in school*, 2, 2–8. [in Ukrainian]

13. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи. Київ: Ірпін', 2005. 205 с.

13. Ukraïnska mova (2005). *Curriculum for general education institutions. Forms 5-12*. Kyiv: Irpin'. [in Ukrainian]

Рецензент: д.філософ.н., професор Молодиченко В.В.

Відомості про автора:

Митяй Зоя Олегівна
mzo63719@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2445

*Матеріал надійшов до редакції 05. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 30. 05. 2018 р.*

Information about the author:

Mytiai Zoia Olehivna
mzo63719@gmail.com

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

doi:

*Received at the editorial office 05. 05. 2018.
Accepted for publishing 30. 05. 2018.*

ВПЛИВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ЯКІСТЬ ОСВІТИ

Окса Микола, Олексенко Каріна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто проблеми якості освіти в управлінні загальноосвітнім закладом, зокрема наведено аналіз поглядів дослідників на сутність і специфіку поняття «управління». Викладено погляди на ефективність управління, для забезпечення якого необхідно володіти його методологічними й теоретичними основами. Особливу увагу приділено поняттю «якість освіти», що визначається як співвідношення мети та результату освітньої діяльності. Наголошено, що під час оцінювання якості освіти спочатку потрібно проаналізувати й оцінити якість мети. Якщо цілі сформульовані неграмотно, неправильно, некоректно, то про якість не може бути й мови, оскільки під неправильні цілі обиратимуться й відповідні їм неправильні методи, форми, засоби та ін., тому й результати освіти не будуть позитивними. Отже, проблема впливу управління навчальним закладом на якість освіти й на сьогодні залишається актуальною.

Анотация:

Окса Николай, Олексенко Карина. Влияние управления учебным заведением на качество образования. В статье рассмотрены проблемы качества образования в управлении общеобразовательным учреждением, в частности приведен анализ взглядов исследователей на сущность и специфику понятия «управление». Изложены взгляды на эффективность управления, для обеспечения которого необходимо владеть его методологическими и теоретическими основами. Особое внимание уделено понятию «качество образования», которое определяется как соотношение цели и результата образовательной деятельности. Отмечено, что при оценке качества образования нужно проанализировать и оценить качество цели. Если цели сформулированы неграмотно, неправильно, некорректно, то о качестве не может идти речь, поскольку под эти неправильные цели выбирают и соответствующие им неправильные методы, формы, средства и др., поэтому и результаты образования не будут положительными. Таким образом, проблема влияния управления учебным заведением на качество образования и сегодня остается актуальной.

Resume:

Oksa Mykola, Oleksenko Karyna. The influence of educational institution management on quality of education. The article considers the problems of the quality of education in the management of a general educational institution, in particular, an analysis of the views of researchers on the essence and specificity of the concept of "management" is given. There are outlined the views on the effectiveness of management, for the provision of which it is necessary to master its methodological and theoretical foundations. Particular attention is paid to the notion of "quality of education", which is defined as the ratio of the goal and result of educational activity. It is noted that when assessing the quality of education, it is necessary to analyze and evaluate the quality of the goal. If the goals are formulated illiterately, incorrectly, then quality cannot be discussed, since under these wrong goals, the wrong methods, forms, means, etc., corresponding to them, are chosen, and therefore the results of education will not be positive. The problem of the quality of educational institution for today remains relevant.

Ключові слова:

освіта; якість освіти; управління; виховання; загальноосвітній заклад; ефективність; система.

Ключевые слова:

образование; качество образования; управление; общеобразовательное учреждение; эффективность; система.

Key words:

education; quality of education; management; upbringing; general education institution; efficiency; system.

Постановка проблеми. На сьогодні дуже популярною «новою» темою наукового обговорення є проблема якості освіти. Науковці, педагоги завжди займались проблемою підвищення якості освіти. Наведемо деякі найважливіші, на нашу думку, фактори новизни, які й визначають актуальність теми дослідження:

1) головна відмінність нового уявлення про освіту (також і про якість) у тому, що ми розглядаємо поняття «освіта» як не рівнозначне навчанню, де останнє – лише частина освіти;

2) результати академічних знань стають менш важливими в освіті; їм на зміну приходять такі показники, як сформованість стійкої мотивації пізнання, здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності освіти впродовж усього життя, ступінь розвитку особистості;

3) принципово новим є тлумачення терміна «якість освіти» як співвідношення мети та засобу її досягнення за умови, що вона спрямована на розвиток особистості (загальновідома практика, коли цілі передбачають одне, результати дають інше, а тому їх неможливо навіть зіставити);

4) у сучасному трактуванні якості освіти «міститься» й рівень вихованості особистості;

5) ніколи раніше така якість не оцінювалась з позицій, якою ціною досягнуто ті чи інші її показники; нині, аналізуючи якість освіти, ураховують і негативні ефекти або наслідки освіти як її обов'язкові складники;

6) згідно з новим трактуванням, освіта визначається справді якісною, якщо людина навчається й виховується на максимально можливому для неї рівні. Тож можна оцінювати роботу не тільки «елітних» закладів освіти, де навчається талановита, обдарована частина суспільства, а й закладів освіти, у яких навчаються люди з обмеженими можливостями, де основою є корекційно-розвивальне навчання;

7) можна говорити про вирівнювання соціально значущих оцінок якості освіти, що дають змогу уникати протиріччя між особистостями, які схильні до розумової діяльності, і тими, хто має здатність до інших видів діяльності й досягає в них значних успіхів. Це забезпечить рівну соціальну цінність і тих, хто професійно займається наукою, і тих, хто

керує виробництвом чи будь-якою галуззю народного господарства або професійно володіє певною робітничою спеціальністю [1];

8) за новим тлумаченням, пріоритетним стає виховання в освіті, що є дуже важливою умовою розвитку суспільства;

9) з'являється можливість розрізнити й аналізувати показники якості освіти на різних рівнях: шкільному, на рівні вищої школи, муніципальному, регіональному [9, с. 157].

Стаття написана в межах теми науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою для обґрунтування положень, термінів, висвітлених у статті, є роботи авторитетних фахівців, експертів, науковців (П. Друкер, В. Афанасьєв, Б. Гасвський, Г. Єльнікова, Б. Андрушків, О. Кузьмін, М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт, В. Жигалов, Л. Шимановська, І. Ісаєв, В. Лазарєв, Є. Павлютенков, В. Крижко, А. Свенцицький). Однак не можна говорити про достатню кількість розробок щодо ролі якості освітнього простору в управлінській діяльності в навчальному закладі.

Формулювання цілей статті. Мета нашого дослідження полягає в обґрунтуванні проблеми якості освіти в управлінні загальноосвітнім закладом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж управляти якістю, необхідно її визначити й навчитись оцінювати. У педагогічній діяльності оцінка якості досить часто відбувається на рівні «здорового глузду», повсякденної практичної свідомості, згідно з якою якість насамперед пов'язана, наприклад, з відсотком успішності на 7-12 балів. На визначеній стадії функціонування системи такий підхід виконував свої функції і давав певний ефект. Нині становище докорінно змінюється. Не достатньо, як раніше, звести якість освіти лише до фіксації рівня знань, умінь і навичок учнів, обліку випускників, що вступили до ВЗО, або тих, хто переміг на конкурсах і олімпіадах [11]. На сьогодні необхідно виробити інші підходи до організації освітнього процесу, виконати інші управлінські дії [14]. Потрібно розв'язати питання про об'єктивну оцінку якості освіти, дати теоретичне обґрунтування використовуваним критеріям і методам [7, с. 73].

У регіональній програмі «Моніторинг якості освіти» наводиться таке її визначення: «Якість освіти як соціальну категорію слід розглядати як сукупність властивостей освіти, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави, відповідно до призначення освіти» [7, с. 73].

Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують основні аспекти освітнього процесу, його ефективність:

- відповідність освіти вимогам часу, що характеризується переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства;
- якість навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку;
- відповідність навчальних досягнень учнів державним освітнім стандартам;
- динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації;
- реалізація оздоровчої функції освіти, уникнення негативних наслідків;
- позитивна мотивація навчання, готовність до пізнавальної діяльності;
- якість управління освітнім процесом, що має бути спрямована на основну мету системи освіти – забезпечення умов для всебічного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства;
- готовність керівних і педагогічних кадрів до інноваційних процесів.

Якість передбачає: якість мети, якість процесу, якість результату, якість управління [7, с. 74].

Під якістю освіти учня будемо розуміти визначений рівень засвоєння змісту освіти, фізичного, психічного, морального й громадянського розвитку, якого він досягає на різних етапах освітнього процесу, відповідно до індивідуальних можливостей, прагнень і цілей виховання й навчання.

Під цілісним управлінням освітою ми розуміємо процес поступового переосмислення цілей освіти всіма суб'єктами педагогічного процесу з виробленням надалі загальних для всього шкільного колективу принципів духовної культури, що дає змогу педагогам і управлінцям в оцінці своєї діяльності керуватись не тільки традиційними критеріями навченості дітей, а й ретельно фіксувати етапи їхнього особистісного зростання, що відбувається в міру засвоєння дитиною ієрархії цінностей.

Управління якістю освітнього процесу – це цілеспрямований, комплексний, скоординований вплив як на сам процес загалом, так і на його основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів його функціонування й результатів певним вимогам, нормам і стандартам.

Управління якістю освіти – це особливе управління, організоване й спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих, ніж колись, не тих, що виникають як такі, а цілком визначених, заздалегідь спрогнозованих з можливим ступенем точності результатів освіти. При цьому цілі повинні бути спрогнозовані операційно в зоні потенційного розвитку учня, тобто йдеться

завжди про найвищі можливості для конкретного школяра, оптимальні результати [там же].

Програма управління якістю освіти в навчальному закладі – це встановлені відповідно до мети деякий набір норм якості освіти й перелік дій, необхідних для одержання заданого нормативами результату освіти [7, с. 75].

На рівні навчального закладу програма управління якістю освіти буде багатоступінчатою, що охоплює діяльність за декількома взаємозалежними напрямками. До них належать:

- соціальне дослідження в районі;
- організація взаємодії навчального закладу з потенційними споживачами його послуг;
- планування змісту навчання, методичного й матеріального забезпечення освітнього процесу;
- кадрове забезпечення освітнього процесу;
- організація модульного, багаторівневого навчання й мотивація учнів на якісну освіту;
- моніторинг якості освіти.

Звісно, кожний з цих напрямів повинен складатись з необхідного й достатнього набору дій, а якісне виконання цих дій забезпечить відповідний рівень якості освіти учнів.

Отже, у програмі управління якістю освіти в навчальному закладі рекомендується виконувати такі дії:

– вивчити в районі впливи навчального закладу, попит на професії (для системи початкової професійної освіти), а загалом потреби інфраструктури, пов'язані з відповідним змістом навчання [4];

– встановити наявність учнів району, що прагнуть здобувати освіту в цьому навчальному закладі за кожним з наявних профілів, виявити спеціальності (для початкової професійної освіти), а за загальною освітою – з'ясувати кількість охочих поглиблено вивчати той або інший предмет чи освітні галузі з урахуванням спрямованості навчання: теоретичне або практично орієнтоване засвоєння матеріалу;

– організувати в навчальному закладі творчі групи з учителів відповідних освітніх галузей, за якими плануються інновації в навчанні [5];

– встановити зв'язок з керівними органами підприємств, вищих закладів освіти, що є потенційними споживачами продукції цього навчального закладу, а тому мають власне уявлення про вимоги до характеристик випускників відповідних загальноосвітніх чи професійно-технічних навчальних закладів;

– розробити або підготувати навчальному закладу за наявними матеріалами проекти освітніх програм – робочих навчальних планів, навчально-тематичних планів, а також програм загальноосвітніх і спецдисциплін;

– узгодити програми зі споживачами.

Визначити рівень якості освіти потрібно шляхом моніторингу, наприклад, за допомогою

регулярного тестування та інших форм іспитів, карт, анкет.

Загалом для контролю в навчальних закладах доцільно використовувати одну систему оцінювання, незалежно від того, що вивчалось понад державний компонент, єдиний для всієї країни. Варіативна частина може оцінюватись додатково, але окремо [10].

Важливим результатом навчання є здатність учнів застосовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях. Саме цю здатність потрібно розвивати й оцінювати [7, с. 79].

Якість освіти особистості ми визначаємо як співвідношення мети й результату освітньої діяльності. Жодні результати не можна визнавати позитивними, якими б значними вони не були, якщо той, хто навчається, може досягти більшого; жодні результати, якими б незначними вони не були, не можна визнавати негативними, якщо вони відповідають максимальним можливостям особистості. Якість освіти передбачає зміну рівня освіченості учнів, раціональне використання їхнього часу, збереження здоров'я й високу самооцінку. Деякі вчені пишуть: «Якість та ефективність – це насамперед суспільні дисциплінарні категорії. Перша з них має філософську основу, джерело другої міститься в управлінні. У категорії якості міститься соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність, це свого роду суспільно необхідний ДОСТ на кінцеві результати школи». «Якість – та чи інша властивість, гідність, ступінь придатності чого-небудь». «Якість об'єкта виявляється в сукупності його властивостей. При цьому об'єкт не складається з властивостей, не є сукупністю властивостей, а володіє ними: є не якості, а лише речі, що володіють якостями».

Щоб забезпечити ефективність управління, необхідно насамперед знати його методологічні й теоретичні основи. Отже, з'ясуємо сутність і специфіку поняття «управління», розглянувши різні погляди щодо його визначення. Так, зокрема, Пітер Друкер писав: «Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп на ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу».

На думку В. Афанасєва, «управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний з виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи відповідно до заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки й використання інформації» [3, с. 7]. Б. Гаєвський твердив, що «процес управління є впорядкуванням системи». У філософському

словнику наводиться таке тлумачення цього терміна: «Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети». Г. Єльнікова пропонує таке визначення: «Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього й зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження й упорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей розвитку та дії механізмів самоуправління». За твердженнями Б. Андрушків та О. Кузьміна, «управління – це цілеспрямована дія на об'єкт з метою зміни його стану або поведінки у зв'язку зі зміною обставин». На думку І. Ісаєва, «управління – це діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети; аналіз і підбиття підсумків на основі дострокової інформації». В. Лазарев вбачав в управлінні «безперервну послідовність дій, що виконуються суб'єктом управління, унаслідок яких формується й змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їх досягнення, розподіляється робота між її учасниками й інтегруються їхні зусилля» [13, с. 17].

М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт вважають, що управління – це процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для того, щоб сформулювати цілі організації й досягнути їх». В. Жигалов, Л. Шимановська дотримуються думки, що «управління – складний соціально-економічний процес. У широкому розумінні він означає вплив на процеси, об'єкти, системи для збереження їхньої сталості або переведення з одного стану в інший, відповідно до поставлених цілей».

На наше переконання, управляти освітою – значить керувати всіма компонентами, які її формують, а саме: ресурсами освіти, що охоплюють інформаційно-методичну базу, персонал, фінанси; безпосереднім освітнім процесом, тобто технологією навчання. Саме це найчастіше називають педагогічним менеджментом, правильним використанням продукту освіти, кадровими питаннями, оскільки освіта є сферою міжособистісної взаємодії. «Кадри вирішують усе» – це не гасло, а керівництво до дії менеджера освіти.

Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення й розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства, яка ґрунтується на його системній природі, на суспільному характері праці,

на необхідності спілкування людей у процесі роботи та життя й обміну продуктами матеріальної та духовної діяльності.

Є. Павлютенков, В. Крижко визначають управління як «процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан або для підтримки її в певному встановленому режимі; цілеспрямована діяльність усіх суб'єктів, спрямована на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування й розвитку школи; цілеспрямована й чітко скоординована робота вчителів і колегіальних органів школи та інших навчальних закладів, підприємств, установ, що являють собою керовану систему з комплексного створення всіх умов, необхідних для досягнення кінцевої мети виховання і навчання школярів» [12, с. 7]. На думку А. Свенцицького, «соціальне управління – цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з коригувальним урахуванням змін, що відбуваються в останньому». Безумовно, оцінюючи якість освіти, спочатку потрібно проаналізувати й оцінити якість мети. Якщо цілі сформульовані неграмотно, неправильно, некоректно, то про якість не може бути й мови, оскільки під ці неправильні цілі обиратимуться й відповідні їм неправильні методи, форми, засоби тощо, через що й результати освіти не будуть позитивними.

Висновки. Якщо якість – це відношення результату до мети, то ефективність – це відношення результату до витрат. Чим більше держава витрачає коштів на освіту, тим вищою буде якість життя. При визначенні ефективності управління освітою відношення результатів до витрат визначається не арифметичною дією, а порівнянням витрат за інших результатів. Спочатку визначають сферу, у межах якої будь-які результати вважаються оптимальними, і сферу, у межах якої всі витрати визначаються припустимими або мінімально необхідними, тобто оптимальними. Витрати визнають такими тоді, коли вони не перевищують раніше заплановані, тобто відповідають їм.

Якщо результати максимально можливі для конкретних умов або відповідають заздалегідь заданим критеріям, а витрати мінімально необхідні або не виходять за межі можливостей, то ефективність управління визнається найвищою, тобто оптимальною. Підкреслимо, що йдеться не про загальномінімальні, а про мінімально необхідні витрати, тобто поріг умов, витрат, нижче за який навіть мінімальна якість стає недосяжною. Ефективне управління завжди передбачає мінімально необхідні витрати сил, коштів, ресурсів, а також часу, а не мінімальні витрати загалом.

Список використаних джерел

1. Андриякайтене Р. М., Р.І.Олексенко, Т.В. Чумак
Управління навчальним закладом як концептуальна
задача творення Нової української школи. *Особистісно-
професійний розвиток вчителя в умовах реалізації
концепції нової української школи*: Всеукраїнська
науково-практична конференція з міжнародною участю
(Мелітополь, 14-16 червня 2018 р.). С. 16–18.
2. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики,
влади, суспільства. *Філософія освіти: Науковий
часопис*. 2007. № 1-2(7). С. 204–220.
3. Дмитренко Г. А. та ін. Цільове управління:
вимірювання результативності діяльності учнів
і педагогів: навч.-метод. посібник. Київ: УПРККО,
1996. 84 с.
4. Дубяга С. М. Педагогічна імпровізація як професійно
необхідна умова творчої діяльності вчителя. Київ: НКП,
2005. 32 с.
5. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій
школі: Навчально-методичний посібник для студентів
вищих навчальних закладів напряму підготовки
«Початкова освіта». Мелітополь: Вид-во «Мелітополь»,
2015. 160 с.
6. Елькін М. В., Окса М. М. Контрольно-оцінююча
діяльність в закладах освіти: навчальні матеріали для
самостійної роботи студентів магістратури.
Мелітополь: МДПУ, 2012. 104 с.
7. Калініна Л. М. Структура і змістове наповнення
автоматизованої системи управління школою.
*Стратегія управління закладами освіти: матеріали
IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 7-9 грудня
2005 р.)*. Київ; Ніжин; Чернігів, 2005. С. 60–64.
8. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління
навчальним закладом. Харків: Основа, 2004. 240 с.
9. Окса М. М. Стратегічний менеджмент в освіті: навч.
посібник. Мелітополь: МДПУ, 2007. 178 с.
10. Олексенко Р. І., Ситник О. М., Денисов І. Г. Імідж
викладача як основа підвищення
конкурентоспроможності ВНЗ: парадигма сучасного
освітнього процесу. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2018.
Вип. 72. С. 164–172.
11. Павлютенков С. М., Крижко В. В. Основи управління
школою. Харків: Основа, 2006. 176 с.
12. Смолюк А. А. Директор-менеджер. Рига, 1997. 92 с.
13. Roman Oleksenko, Valentin Molodychenko, Nina
Shcherbakova. Neoliberalism in Higher Education as a
Challenge for Future Civilization. *Philosophy and
Cosmology*. 2018. Vol. 20.

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

Відомості про авторів:

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

Олексенко Карина Борисівна
karinessa48@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2446

Матеріал надійшов до редакції 28. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 20. 06. 2018 р.

References

1. Andriukaitene, R. M., Oleksenko, R. I.,
Chumak, T.V. (2018). *Management of an educational
institution as a conceptual basis for the creation of a new
Ukrainian school. Personal and professional development
of a teacher in the context of implementing the concept of
a new Ukrainian school: All-Ukrainian scientific and
practical conference with international participation
(Melitopol, June 14-16, 2018)*. 16–18. [in Ukrainian]
2. Voronkova, V. (2007). Humanization of education,
science, politics, power, society. *Filosofia osvity:
Naukovyi chasopys*, 1-2(7), 204–220. [in Ukrainian]
3. Dmytrenko, H. A. et al (1996). *Target Management:
Measuring the Performance of Students and Teachers:
educational and method. guide*. Kyiv: UIPKKO. [in
Ukrainian]
4. Dubiaha, S. M. (2005). *Pedagogical improvisation as a
professionally necessary condition for the creative
activity of the teacher*. Kyiv: NKP. [in Ukrainian]
5. Dubiaha, S. M. (2015). *Pedagogical technologies in
elementary school: Educational and methodological
guide for students of higher educational institutions of
specialty "Primary education"*. Melitopol: Vyd-vo
"Melitopol". [in Ukrainian]
6. Elkin, M. V., Oksa, M. M. (2012). *Control and evaluation
activities in educational institutions: educational
materials for independent work of students of the
magistracy*. Melitopol: MDPU. [in Ukrainian]
7. Kalinina, L. M. (2005). *Structure and content of the
automated school management system. Strategy of
Management of Educational Institutions: Materials of IV
International scientific-practical conference (Kyiv,
December 7-9, 2005)*. Kyiv; Nizhyn; Chernihiv, 60–64.
[in Ukrainian]
8. Marmaza, O. I. (2004). *Innovative approaches to the
management of an educational institution*. Kharkiv:
Osнова. [in Ukrainian]
9. Oksa, M. M. (2007). *Strategic management in education:
study guide*. Melitopol: MDPU. [in Ukrainian]
10. Oleksenko, R. I., Sytnyk, O. M., Denysiv, I. H. (2018).
The image of the teacher as a basis for increasing the
competitiveness of the university: a paradigm of the
modern educational process. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*.
Issue 72. 164–172. [in Ukrainian]
11. Pavliutenkov, Ye. M., Kryzhko, V. V. (2006). *Fundamentals
of School Management*. Kharkiv: Osнова. [in Ukrainian]
12. Smoliuk, A. A. (1997). *Director-manager*. Riga. [in Russian]
13. Oleksenko, Roman, Molodychenko, Valentin,
Shcherbakova, Nina (2018). Neoliberalism in Higher
Education as a Challenge for Future Civilization.
Philosophy and Cosmology. Vol. 20. [in English]

Information about the authors:

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

Oleksenko Karyna Borysivna
karinessa48@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 28. 05. 2018.
Accepted for publishing 20. 06. 2018.

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Олена Тітова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито філософські засади розроблення педагогічної системи розвитку творчого потенціалу студентів аграрних університетів – майбутніх інженерів. Висвітлено результати філософського осмислення техніки, технічних систем, їх взаємодії з людиною та навколишнім середовищем в аспекті відповідальності науковців, інженерів, виробників і споживачів, обмежень і ризиків технічної творчості, а також наслідків автоматизації всіх рівнів, зокрема діяльності штучного інтелекту без участі інженера. На основі аналізу принципів філософії науки і техніки обґрунтовано низку підходів до формування інженера інноваційного типу.

Ключові слова:

філософія; культура; творчий потенціал інженера; інноваційна діяльність; технічна творчість; штучний інтелект; відповідальність.

Анотация:

Титова Елена. Философские принципы системного развития творческого потенциала студентов инженерных специальностей.

В статье раскрыты философские основы разработки педагогической системы развития творческого потенциала студентов аграрных университетов – будущих инженеров. Представлены результаты философского осмысления техники, технических систем, взаимодействия их с человеком и окружающей средой в аспекте ответственности ученых, инженеров, производителей и потребителей, ограничений и рисков технического творчества, а также последствий автоматизации всех уровней, в частности деятельности искусственного интеллекта без участия инженера. На основе анализа принципов философии науки и техники обоснованы подходы к формированию инженера инновационного типа.

Ключевые слова:

философия; культура; творческий потенциал инженера; инновационная деятельность; техническое творчество; искусственный интеллект; ответственность.

Resume:

Titova Olena. Philosophical principles for system development of engineering students' creative potential.

The article presents philosophical foundations of a pedagogical system for development of a creative potential of future engineers at agricultural universities. There given the results of philosophical interpretation of technology, technical systems, their interaction with the human and the environment in the aspects of responsibility of scientists, engineers, manufacturers and consumers, the limitations and risks of technical creativity, as well as consequences of automation at all levels in particular the activity of artificial intelligence without an engineer. Based on the analysis of philosophy of science and technology principles, the approaches for further development of an innovative engineer have been justified.

Key words:

philosophy; culture; creative potential of an engineer; innovation activity; technical creativity; artificial intelligence; responsibility.

Постановка проблеми. Основним імпульсом розвитку сучасного суспільства є інновації. Інноваційна політика будь-якої держави залежить від рівня потенціалу науковців, інженерів і виробників. Потенціал охоплює досвід, уміння, мотивацію фахівця й визначає його спроможність розвивати науку і культуру, тобто бути творчою особистістю. У країнах з розвинутою інноваційною політикою реформування освіти було націлено на формування у випускника університету певного переліку якостей, що мають соціально-економічну цінність, зокрема творчого потенціалу. Теоретичну основу розроблення педагогічної системи розвитку творчого потенціалу інженера мають становити результати філософського осмислення творчої діяльності особистості, оскільки найвищим рівнем методології наукового дослідження є філософський. Він встановлює загальну систему принципів вивчення явищ і процесів, визначає смисл наукової діяльності та надає основи у вигляді фундаментальних узагальнених положень для зв'язку теорії з практикою, що відображає дійсність з урахуванням набутого в процесі пізнавальної діяльності досвіду людини, який презентовано в численних роботах філософів різних часів. Вихідні положення для

розв'язання проблеми нашого дослідження містить окрема галузь – філософія науки і техніки, яка природно розвивалась з поступом технічної думки. Уперше словосполучення «філософія техніки» у своїй книзі «Основні напрями філософії техніки. До історії виникнення культури з нового погляду» в 1877 році впровадив німецький філософ Е. Капп, поєднавши дві несумісні сфери. Пізніше свій внесок зробили Ф. Бон, Б. Франклін, Ф. Рело, Л. Нуаре, Е. Мах, П. Енгельмейер, І. Лапшин, Е. Чіммер, М. Бердяєв, М. Гайдеггер, а пізніше й сучасні філософи (В. Горохов, В. Розін, А. Хунінг, В. Мельник, Е. Семенюк, В. Петрушенко, Н. Тарасенко та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика сучасної філософії техніки концентрується навколо технократизму, причому нинішні філософи, озброєні численними фактами про результати впливу технічного прогресу, технологій і машин на суспільство й довкілля, виявляють радше стурбованість, аніж захопленість ідеями панування в суспільстві принципів науково-технічної раціональності.

Прояви екологічної кризи технологічної цивілізації змушують сучасних мислителів як зарубіжних (М. Гайдеггер, М. Горкхаймер,

Г. Йонас, Л. Мемфорд, Д. Бюлер, К. М. Маєр-Абіх), так і вітчизняних (В. Петрушенко, Е. Семенюк, Н. Тарасенко та ін.) [3; 7; 8; 9; 11; 13; 17; 18] активно дискутувати з приводу відповідальності науковців, інженерів, виробників і споживачів перед природою та перед самими собою, що виявляє глибокий внутрішній конфлікт у системі «людина – техніка – соціум – біосфера». Усвідомлення масштабів зростання техніки та прогнозування істотних загроз надають поняттю відповідальності ключового значення в аспекті філософії етики. Г. Йонас навіть пропонує ідеї «нової етики», оскільки норми «колишньої» етики не враховують могутності сучасної людини. Саме передбачення потенційної загрози породжує страх, якому вчений надає позитивного та евристичного значення, виводячи «евристику страху» на рівень методологічного принципу, що дає змогу оцінювати сучасні дії людини та прогнозувати вірогідні наслідки її діяльності [3].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у вивченні результатів філософського осмислення взаємодії технічних систем з людиною та навколишнім середовищем, що надалі становитиме філософські основи для системного розвитку творчого потенціалу «інноваційного» інженера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базу інженерної підготовки мають становити сучасні уявлення про механізми пізнавальної та творчої діяльності з урахуванням філософських ідей і концепцій в аспекті гносеології, філософії техніки, проблем формування, розвитку, критичного сприйняття інформації (правдивість, верифікація, фальсифікація знання), розробки понять і теорій різного рівня, питань впливу науки й техніки на розвиток суспільства. Опора освітнього процесу на аксіологічний підхід надає інженерові культурно-ціннісні структури, засвоєння яких дає змогу діяти професійно на етапі проектування технічних об'єктів (у процесі з'ясування проблеми, формулювання вимог і критеріїв, ухвалення рішень, уникнення помилок і зменшення недоліків, а також під час оцінювання наслідків і впливів на суспільство та довкілля, що потребує від системи закладення етичних основ). Не менш важливим виявляється комунікативний аспект підготовки інженера, який залежить передусім від його філософської культури, широти кругозору та загальної освіченості.

Як вихідні розглянемо філософські положення, запропоновані сучасними вченими-філософами [6, с. 12]:

– двоїста природа культури (в аспекті те, що існує – належне) формує свідомість інженера (те,

що існує) й визначає майбутні перспективи (належне);

– інженер як і будь-яка особистість є суб'єктом матеріальної і духовної культури, а також є творцем *належного* (матеріально-технічного складника культури), що становить перспективу майбутнього;

– сучасний інженер, згідно з вимогами ринку, має бути інноваційним – з широким кругозором, озброєний новітніми науковими й технічними даними, технологіями, методологією, досвідом і вміннями вести бізнес, здатним осмислювати й прогнозувати результати діяльності.

Безумовно, розроблення методологічних засад розвитку творчого потенціалу інженера потребує ґрунтовного осмислення сутності інженерної діяльності, місця та значення інженера, можливостей його впливу на навколишній світ, обмеженості й потенційних ризиків.

П. Енгельмейер, формулюючи в 1898 році основні завдання філософії техніки в праці «Технічний підсумок XIX сторіччя», розглядав техніку як фундамент культури й намагався встановити складні взаємозв'язки між технікою і культурою, технікою та мистецтвом, наукою і технікою. Філософ лаконічно розмежував науку і техніку так: «*наука* знає, а *техніка* діє», що, до речі, не заперечує їх взаємодії. Він також зауважував, що інженерна творчість і винахідництво неминуче торкаються, з одного боку, питань психології, а з іншого – питань права та юриспруденції [5]. Ці аспекти мають бути враховані в процесі формулювання *культурологічного та аксіологічного підходів*.

В. Горохов і В. Розін досліджують питання виникнення філософії техніки та теорії технічної творчості, покликаючись на праці П. Енгельмейера, де остання, до речі, посідає провідне місце. В. Горохов виділяє три основні характеристики «становлення будь-якого винаходу: бажання, знання та вміння», що можуть бути виражені іншими категоріями: покладання мети, формулювання плану реалізації мети та «матеріальне здійснення» [1]. Цей «трюхакт» відображає суть технічної творчості за П. Енгельмейером [12]. Механізм творчості розкривається в трьох актах: перший – функція інтуїції, коли під дією бажання (потреби) виникає ідея, яка встановлює мету. Філософ уважає, що ідея виникає під дією «позасвідомого (поза-логічного) агента». Другий акт є функцією розмірковування, мислення – тоді під впливом «логічного агента» ідея перетворюється на план дій. У третьому акті відбувається реалізація плану дій. Відповідальний за це «дієвий або рушійний агент» здатний впливати на навколишню матерію. Отже, творчість, зрештою, виражається

в прямій дії на навколишнє середовище [12, с. 157–158]. Запропонований на початку ХХ сторіччя П. Енгельмейером механізм технічної творчості є нині базою *діяльнісного підходу*.

Для нашого аналізу важливим є висновки зазначеного філософа щодо інженерної освіти. Т. Лазарева, досліджуючи його праці, слушно наголошує на двох «класах задач», які зазвичай розв'язують інженери: з одного боку, конструктивні та комбінаційні, які вимагають від інженера переважно технічної бази та технічного мислення, а з іншого – експлуатаційні, організаційні та адміністративні задачі. Для ефективного розв'язання такого роду задач інженер має володіти основами філософії, соціології, етики, економіки тощо, що вимагає застосування *системного й міждисциплінарного* підходів для розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера.

Згодом філософське осмислення техніки, технічних систем, взаємодії їх з людиною та навколишнім середовищем набуває критичної важливості. З часів виникнення філософії техніки в ХІХ сторіччі її функція трансформувалася з первинного визначення взаємозв'язку між технікою та іншими сферами життєдіяльності людини до сучасного встановлення меж відповідальності інженера. Однак варто наголосити на тому, що й наприкінці ХІХ сторіччя філософи розмірковували над тим, як філософія техніки підпорядковується філософії етики.

Ф. Бон ретельно досліджував поняття обов'язку (повинності) та добра в контексті філософії техніки, встановивши, що до пізнання веде питання «Що я маю робити?». У терміні «обов'язок» він вбачав два значення: категоричний і гіпотетичний обов'язок, що В. Горохов трактує як моральний і технічний. При цьому перший задає направленість діяльності, а другий встановлює засіб або спосіб досягнення мети [1]. Філософ уважав, що означене питання не виникає ізольовано, без визначення мети й прогнозування наслідків. Зрештою, він дійшов висновку, що на такого роду питання неможливо відповісти за допомогою лише однієї будь-якої науки, заклавши основи розуміння міждисциплінарного принципу розвитку техніки.

Зауважимо, що Ф. Бон уже свого часу вважав метою будь-яких технічних заходів задоволення потреб людини. Проте ця мета, на його думку, має запроваджувати добро, тобто слугувати найвищій цілі, що становить предмет філософії етики. Ця ідея отримала нині розвиток у двох напрямках. Коли йдеться про процес розроблення будь-якого продукту, зокрема техніки, прагнення задовольнити потреби людини стає

основою комплексного підходу «Проектування, орієнтоване на споживача». Потребам і бажанням кінцевого споживача надається максимум уваги, що змінює зразки поведінки та дій проєктувальника в процесі оптимізації продукту, вимагаючи від нього ретельного дослідження та аналізу «історії» застосування продукту, а також неодноразового тестування прототипів за участю потенційного споживача.

Під іншим кутом спрямованість технічної творчості на «добро і щастя» є провідною в подоланні негативних проявів технологічного детермінізму, коли техніка, як уважав Ж. Елльоль, не тільки полегшує життя, посилює комфорт і вивільняє час, а і являє собою безмежну небезпеку, маніпулюючи людиною, непомітно підкорюючи її думки, поведінку, вільний час і навіть життя [2]. Орієнтація технічної діяльності лише на внутрішнє функціонування неминуче призведе до знищення технічної цивілізації [10].

Отже, філософське осмислення відповідальності, обмежень і ризиків технічної творчості має становити одну з граней методології розробки педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів, зокрема в аграрних університетах, у вигляді *аксіологічного підходу*.

Перспектива самознищення спонукає людство, і насамперед інженерів, до глибокого аналізу результатів технічної діяльності та прогнозу подальших наслідків. А. Хунінг закликає «розмірковувати по-новому», щоб разом з технічним прогресом досягти прогресу в гуманності, коли людство буде здатне усвідомити, що техніка та інженерна діяльність мають взаємний зв'язок з етичною та соціальною відповідальністю [14, с. 406]. У своїх працях учений наводить багато прикладів вичерпування ресурсів і руйнівного впливу на довкілля під час звичних для нас процесів (наприклад, знищення кількох гектарів лісу для тижневого видання газети «Нью Йорк Таймз»). Такі факти потребують, з одного боку, інформаційного контролю, а з іншого – нових інженерних рішень. Разом з тим, А. Хунінг не підтримує песимістичних настроїв стосовно того, що технічний прогрес неможливо усвідомити й контролювати. Навпаки, автор пропонує впровадити «етично та соціально орієнтоване управління технікою» на основі її ґрунтовної оцінки, тобто дослідити передумови, альтернативні можливості розвитку й впливу на довкілля та суспільство. У процесі підготовки інженера до професійної діяльності таку функцію виконує вміння фахівця проаналізувати потенційні внутрішні зв'язки «учасників» технічного процесу та його вплив на оточення

з урахуванням усіх можливих сценаріїв, що є ключовим поглядом на відповідальність.

Підготовка сучасного агроінженера здійснюється на міждисциплінарній основі, оскільки його професійна діяльність пов'язана не тільки з технікою та технічними процесами виробництва, експлуатації, ремонту тощо, а й з екологічними системами, де здійснюється аграрне виробництво, його суб'єктами (рослинами, тваринами), з економічними (діяльність інженера підпорядкована певним економічними цілям і здійснюється з урахуванням господарчих взаємозв'язків), політичними (політичні відносини та загальний курс держави встановлюють напрями розвитку й визначають обсяги фінансування технічної сфери), соціологічними (вплив результатів роботи інженерної на суспільство) та філософськими (урахування етичних та естетичних цінностей, норм моралі, відповідальності тощо) аспектами життєдіяльності людини.

У роботах А. Хунінга виділено вісім «центральної ціннісних сфер» діяльності інженера, встановлених Комісією Союзу німецьких інженерів: здатність до функціонування, економічність, добробут, здоров'я, безпека, стан навколишнього середовища, якість суспільства та розвиток особистості. Автор зауважує, що деякі ціннісні сфери підпорядковуються іншим, наприклад, безпека – здоров'ю чи економічність – добробуту; водночас окремі цінності можуть конкурувати та обмежувати одна іншу (стан довкілля зазвичай потребує додаткових витрат, тобто ця сфера конкурує з економічністю, а з іншого боку, економічність і безпека в певному сенсі можуть обмежувати розвиток особистості) [15]. Завдання інженера при цьому – оцінити пріоритетність цінностей (або критеріїв, що їх характеризують) і на цій основі бути здатним ухвалити оптимальне рішення, яке згодом буде реалізовано.

Розроблення систем штучного інтелекту й поступове впровадження їх елементів у всі сфери діяльності людини, безумовно, породжує нові філософські питання, пов'язані з технічною творчістю, відповіді на які мають бути враховані в процесі підготовки інженерів, зокрема для сільського господарства. О. Ярцев слушно вказує на два типи поглядів на це питання в сучасних умовах. З одного боку, технічна творчість – це «цілеспрямоване створення нового з елементів досвіду». З іншого боку, це «перетворювальна діяльність» інженера, яка відображає його розуміння світу та втілює його «усвідомлений вибір цілей», тобто створення *якісно* нового з елементів досвіду. Філософ наголошує, що дві різні позиції породжують два принципово відмінних уявлення про можливість

творчості техніки без участі людини. Тобто якщо творчість трактувати як діяльність зі створення нових комбінацій на основі наявних, то нескладно уявити машину, яка створює нові комбінації, подібні до наявних. Проте якщо творчість розглядається як діяльність, націлена на створення чогось якісно нового, чого раніше не було, створення невивадкове, а з усвідомленням цілей, то в автора небезпідставно виникають сумніви щодо можливості такого сценарію [16].

Однак, попри те, що питання про здатність техніки творити самостійно, про місце техніки в житті людини та місце людини в діяльності техніки залишаються відкритими, сучасні філософи йдуть далі й розмірковують над новими питаннями: якщо штучний інтелект у сфері технічної творчості зможе діяти без участі інженера, то яких цілей він намагатиметься досягти? Наскільки ті цілі будуть гуманними? Як така можливість впливатиме на розвиток людства? Актуальність таких питань доводять ті докорінні зміни на основі автоматизації, які відбуваються в усіх сферах нашого життя. Автоматизація передбачає часткову або повну заміну людини технічними засобами під час отримання, оброблення (перероблення), передавання й застосування матеріалів, енергії та інформації. Отже, підготовка сучасного інженера відбувається в умовах докорінних змін у взаємовідносинах між людиною та технікою. Провідна роль інженера – розподіляти функції між оператором і технічними засобами. Протягом історичного розвитку, перекладаючи окремі фізичні операції на машину, людина звільнялась від тих чи інших трудових навантажень. З появою та розвитком комп'ютера техніці поступово передаються логічні, контрольні та керівні функції. Уявне полегшення під час розв'язання окремих інтелектуальних задач за допомогою комп'ютера насправді призводить до ускладнення інтелектуального напруження й технічної діяльності інженера. Очевидно, що функції інженера набувають все більше наукового забарвлення, а професійна діяльність націлена на більш масштабне й складне проектування, системний аналіз, прогнозування тощо. Отже, в епоху розвитку робототехніки, коли розкривається перспектива широкого заміщення людини технічними засобами, особливого філософського осмислення потребують питання, пов'язані з освітою майбутнього загалом та інженерною освітою зокрема. В одному зі своїх інтерв'ю американський науковець, фахівець у галузі теоретичної фізики та екології, знаний футуролог і мислитель, автор книги «Майбутнє розуму» [4] М. Кайку зауважив, що нині й у майбутньому освіта має розвивати ті здібності, які недоступні роботам, а саме –

творчий потенціал, уяву, ініціативу та лідерські якості.

Висновки. Посилення ролі технічних систем у нашому житті, наявний конфлікт у системі «людина – техніка – соціум – біосфера», а також прогнозування істотних загроз з боку результатів наукової та технічної діяльності вимагають від системи інженерної освіти підготовки нового покоління «інноваційних інженерів», здатних ефективно й відповідально розв'язувати проблеми суспільства. Це означає

необхідність формування разом з високою компетентністю усвідомлення ролі інженера в майбутньому розвитку людства, а також умінь і навичок прогнозувати наслідки впливу інноваційної діяльності на довкілля. Єдність зазначених філософських принципів і підходів створюють теоретичне підґрунтя для розроблення загальнонаукової та методологічної основ системи розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного сектора, на що будуть спрямовані подальші дослідження.

Список використаних джерел

1. Горохов В. Техника и культура: возникновение философии техники и теории технического творчества в России и Германии в конце XIX – начале XX столетия. Москва: Логос, 2009. 729 с.
2. Еллоуль Ж. Техніка або виклик століття. *Сучасна зарубіжна соціальна філософія: хрестоматія*. Київ: Либідь, 1996. С. 25–57.
3. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation* / пер. з нім. А. Єрмоленка. Київ: Лібра, 2001. 400 с.
4. Кайку М. Майбутнє розуму. *The Future of the Mind*. Львів: Літопис, 2017. 408 с.
5. Лазарева Т. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2014. 625 с.
6. Малькова Т. П., Каплунов В. В. Зачем инженеру нужна философия? *Гуманитарный вестник Московского гос. техн. ун-та им. Н. Э. Баумана*. 2015. Вып. 6(32). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23641358> (дата звернення: 27. 02. 2018).
7. Петрушенко В. Л. Філософія. Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти III–IV рівнів акредитації. 2-е вид., випр. і доп. Київ: Каравела; Львів: Новий світ-2000, 2002. 544 с.
8. Севрук І. Етика відповідальності (Г. Йонас) та межі керованості постсучасної армії. *Науковий вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія «Філософія»*. 2016. Вип. 46. Ч. II. С. 182–195.
9. Семенюк Е. П., Мельник В. П. Філософія сучасної науки і техніки. Львів: Світ, 2006. 152 с.
10. Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія: навч. посібник / упоряд. Віталій Лях. Київ: Либідь, 1996. 384 с.
11. Тарасенко Н. Природа, технология, культура. Философско-мировоззренческий анализ. Киев: Наук. думка, 1985. 255 с.
12. Философия техники: история и современность. Монография / ответств. ред. В. М. Розин. Москва: Институт философии РАН, 1997. 283 с. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369/3371> (дата звернення: 27. 02. 2018).
13. Хайдеггер М. Вопрос о технике. Новая технократическая волна на Западе / под ред. П. С. Гуревича. Москва: Прогресс, 1986. 453 с.
14. Хотунцев Ю. Л., Хотунцев А. Ю. Научный метод, реальные системы и элементы синергетики. *Педагогическое образование и наука*. 2001. № 2. С. 9–16.
15. Ярцев А. Философия науки и техники. Проблемы начала XXI века. Москва: Издательские решения, 2017. 180 с.

References

1. Gorohov, V. (2009). *Techniques and culture: the emergence of technology philosophy and a theory of technical creativity in Russia and Germany in the late XIX - early XX century*. Logos. [in Russian]
2. Ellul, J. (1996). *Technique or Challenge of the Century. Modern foreign social philosophy: textbook*. Kyiv: Lybid. 25–27. [in Ukrainian]
3. Jonas, H. (2001). *The principle of responsibility. Searching ethics for technological civilization. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Translation from German by A. Yermolenko. Kyiv: Libra. [in Ukrainian]
4. Kaku, M. (2017). *The Future of the Mind*. Lviv: Litopys. [in Ukrainian]
5. Lazareva, T. A. (2014). *Theoretical and methodological basis of training future engineers of the food industry to creative professional activity: thesis*. Kharkiv. [in Ukrainian]
6. Malkova, T.P., Kaplunov, V.V. (2015). Why does an engineer need philosophy. *Gumanitarnyi vestnik Moskovskogo gos. Tekhn. un-ta. Im. N.E. Bauman*, 6 (32). Moscow. Retrieved from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23641358> [in Russian]
7. Petrushenko, V.L. (2001). *Philosophy of science and techniques. Textbook*. Kyiv, Lviv. 17. 401–428 [in Ukrainian]
8. Sevruk, I. (2016). Ethics of responsibility (H. Jonas) and the limits of controllability in the post-modern army. *Scientific bulletin. Philosophy Series*. Kharkiv: KhNPU. 46 (part II). 182–195 [in Ukrainian]
9. Semeniuk, E.P., Melnyk, V.P. (2006). *Philosophy of modern science and techniques*. Lviv: Svit. [in Ukrainian]
10. Liakh, V. (1996). *Modern foreign social philosophy: Textbook*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
11. Tarasenko, N. (1985). *Nature, technology, culture. Philosophical world outlook analysis*. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian]
12. Rozin, V.M. (1997). *Philosophy of techniques: history and modern times*. Moscow. Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369/3371> [in Russian]
13. Heidegger, M. (1986). Questions about techniques. *New technocratic wave in the West*. Edition by P.S. Hurevich. Moscow: Progress. [in Russian]
14. Khotuntsev, Yu.L., Khotuntsev, A. Yu. (2001). Scientific approach, real systems and elements of synergy. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2. 9–16. [in Ukrainian]
15. Yartsev, A. (2017). *Philosophy of science and mechanics. Problems of early 21 century*. Izdatelskie reshenia. [in Russian]
16. Adam, R. (1999). Performance indicators for sustainable development. *Accounting and Business*. 37–45 [in English]

16. Adams R. Performance indicators for sustainable development. *Accounting and Business*. 1999. P. 37–45.
17. Beer S. *Designing Freedom, CBC Learning Systems*. Toronto: House of Anansi Press Limited, 1993. 106 p.
18. Huning A., Mitcham C. The historical and philosophical development of engineering ethics in Germany. *Technology in Society*. Elsevier Ltd, 1993. Vol. 15. Is. 4. P. 427–439.
17. Beer, S. (1993). *Designing Freedom, CBC Learning Systems*. – Toronto: House of Anansi Press Limited. [in English]
18. Huning, A., Mitcham, C. (1993). The historical and philosophical development of engineering ethics in Germany. *Technology in Society*. Elsevier Ltd. 15. 4. 427–439 [in English]

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

Відомості про автора:

Тітова Олена Анатоліївна

olena.titova@tsatu.edu.ua

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2447

*Матеріал надійшов до редакції 03. 03. 2018 р.
Прийнято до друку 15. 03. 2018 р.*

Information about the author:

Titova Olena Anatoliivna

olena.titova@tsatu.edu.ua

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

doi:

*Received at the editorial office 03. 03. 2018.
Accepted for publishing 15. 03. 2018.*

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.73:616.89-008.44-053.4

ЕМОЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УМОВИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Віра Волкова, Ольга Віденіна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті з'ясовано причини й наслідки емоційних розладів у дошкільників. Як відомо, емоції є важливим компонентом структури особистості: вони відіграють мотивувальну роль, впливають на різні ситуації життєдіяльності. Для взаємодії з іншими людьми дошкільник має вміти знаходити з ними спільну емоційну мову. Для психічного здоров'я, нормального перебігу різних видів діяльності потрібна збалансованість емоцій. Порухення емоційного балансу, тривала перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення емоційних розладів і відхилень у розвитку особистості дитини, порушення в неї соціальних контактів.

Аннотация:

Волкова Вера, Виденіна Ольга. Эмоциональные нарушения у детей старшего дошкольного возраста и условия их преодоления.

В статье определены причины и последствия эмоциональных расстройств у детей. Как известно, эмоции являются важным компонентом структуры личности: они играют мотивирующую роль, влияют на различные ситуации жизнедеятельности. Для осуществления процесса взаимодействия дошкольник должен уметь находить с людьми общий эмоциональный язык. Для психического здоровья, нормального течения различных видов деятельности требуется сбалансированность эмоций. Нарушение эмоционального баланса, продолжительное преобладание негативных эмоциональных состояний вызывают эмоциональные расстройства, отклонения в развитии личности ребенка, нарушения у него социальных контактов.

Resume:

Volkova Vera, Videnina Olha. Emotional disorders in children of senior preschool age and the conditions for their overcoming.

Emotions are an important component in the structure of the personality, they perform a motivating role, manifest their influence in various situations of life. To implement the interaction process, the preschooler must find common emotional language with people. For mental health, the normal course of various activities requires a balance of emotions. Violation of emotional balance, prolonged prevalence of negative emotional states cause emotional disorders, deviations in the development of the child's personality, disruption of social contacts. The article defines the causes and consequences of emotional disorders in children.

Emotional distress in children is seen as a negative state that occurs in the face of difficultly solved personal conflicts. The psychological causes of emotional distress in children include the features of the emotional-volitional sphere, in particular the violation of the adequacy of response to actions from the outside, the lack of development skills self-control behavior. There are three main groups of children with emotional disorders: 1) children whose emotional problems are mainly manifested in the framework of interpersonal relationships; 2) children with pronounced internal personal conflicts; 3) children with pronounced internal personal and interpersonal conflicts.

In each pre-school institution there are pupils, whose behavior is significantly deviant from the norm. It can be either super-moving children - "unmanageable", aggressive, or sluggish, slow, capricious, stubborn. The nurse must be able to understand the various negative manifestations of the child, to know which of them can testify to the onset of neuropsychiatric disease. There are two types of behavior in children, in which there can be negative emotional manifestations: the first group by type of behavior is unbalanced children, with predominance of states of excitation; the second group is children in whom the depressed state with depressive manifestations prevails.

Psychological correction of emotional disorders in children is an organized system of psychological actions, aimed at mitigating emotional discomfort in children, increasing their activity and independence, eliminating secondary personal reactions caused by emotional disorders such as aggressiveness, increased excitability, and disturbing distrust. The main conditions for overcoming emotional distress in preschool children are to create an emotional climate in the group, increase self-confidence. Correctional work with disturbing children should be conducted in a gaming form.

Ключові слова:

емоції; емоційне неблагополуччя; агресивність; запальність; сором'язливість; гіперактивність; страхи; корекція.

Ключевые слова:

эмоции; эмоциональное неблагополучие; агрессивность; вспыльчивость; стеснительность; гиперактивность; страхи; коррекция.

Key words:

emotions; emotional ill-being; aggressiveness; short temper; shyness; hyperactivity; fears; correction.

Постановка проблеми. Роль емоцій у управлінні поведінкою людини досить значна, і не випадково практично всі автори, що пишуть

про емоції, вказують на їх мотивувальну роль, пов'язують емоції з потребами та їх задоволенням. Емоції виконують різні функції,

беруть участь в управлінні поведінкою людини як мимовільний компонент, втручаючись у неї як на стадії усвідомлення потреби й оцінки ситуації, так і на стадії ухвалення рішення й оцінки досягнутого результату. Тому розуміння механізмів управління поведінкою вимагає розуміння й емоційної сфери людини, її ролі в цьому управлінні.

Які умови й детермінанти не визначали б життя та діяльність людини, внутрішньо, психологічно дієвими вони стають лише тоді, якщо їм вдається проникнути в її емоційну сферу, переломитись і закріпитись у ній. Конститууючи в людині упередженість, без якої немислимий жодний активний її крок, емоції з усією очевидністю впливають на різні ситуації життєдіяльності.

Людина як суб'єкт практичної і теоретичної діяльності, який пізнає і змінює світ, не може бути ні неупередженим споглядальником того, що відбувається навколо, ні бездушним автоматом, що виконує ті або інші дії на зразок добре злагодженої машини. Діючи, людина не тільки змінює природу, предметний світ, а й впливає на інших людей і сама зазнає впливів, що йдуть від них, а також від власних дій і вчинків, що змінюють її взаємини з оточенням; вона переживає те, що з нею відбувається й що нею здійснюється; вона по-різному ставиться до того, що її оточує. Переживання цього ставлення людини до того, що її оточує, і становить сферу почуттів або емоцій.

Дошкільне дитинство справедливо називають визначальним періодом становлення особистості, періодом формування й закріплення найважливіших властивостей і рис і усвідомлення своєї унікальності, самостійності, відокремленості від дорослого світу й світу навколишнього. Отже, виховання емоційно зрілої особистості, її переживань і почуттів, починаючи з перших років життя, залишається важливим завданням у вихованні дитини, у набутті нею різноманітних умінь і навичок. Адже саме від емоційного ставлення до навколишнього світу залежить те, заради чого дитина буде використовувати здобуті знання й набуті вміння.

Для здійснення процесу взаємодії дошкільник має навчитись розпізнавати емоційний стан, настрої інших людей, висловлювати власні емоції так, щоб вони були зрозумілими й зумовлювали ту реакцію, на яку очікує дитина, іншими словами, знаходити з людьми спільну емоційну мову. Характеризуючи зміст, якість і динаміку емоцій і почуттів, емоційність стає однією з центральних фундаментальних характеристик особистості. Якісні властивості емоційності характеризують ставлення дитини до світу явищ, подій, людей.

Проте суспільство не усвідомлює необхідність серйозного ставлення до розвитку емоційно-вольової сфери дошкільника, потреби дбати про неї не менше, а, можливо, й більше, ніж про інтелектуальну. На жаль, емоційному вихованню не приділяється достатньо уваги в сучасній системі дошкільної освіти, хоча саме воно має бути її стрижневим компонентом, що допомагає дитині осягнути себе саму й тих, хто поруч, визначає цілі її «дорослої» життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційна сфера дитини завжди була в полі особливої уваги вітчизняних психологів, оскільки виховання передбачає формування і розвиток у дитини певного емоційного ставлення до навколишнього світу, відповідно до цінностей, норм та ідеалів суспільства. Емоційний розвиток є закономірним процесом, що має певну логіку, а в кінцевому підсумку визначається загальною логікою розвитку особистості дитини загалом, зміною видів діяльності, у яких формуються емоційні процеси, специфікою взаємодії дитини зі світом людей і предметним світом. Надалі на цій основі формується особлива психічна діяльність – емоційна уява (Л. Виготський, Г. Костюк, В. Аснін, В. Селиванов, В. Котирло, Н. Гуткіна та ін.).

Питання вивчення емоційної сфери розглядалися багатьма відомими вітчизняними психологами, зокрема Л. Виготським, О. Запорожець, Н. Левітовим, О. Леонтєвим, Р. Немовим, А. Петровським, К. Платоновим, Б. Тепловим.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування емоційних порушень та організації корекції емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних та дослідних даних); емпіричні (спостереження, бесіда, практичні вправи, ігрові дії); методи обробки експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позитивні емоції пов'язані з задоволенням потреб індивідуума; саме ці потреби визначають фундамент емоційного життя людини. Для психічного здоров'я, нормального перебігу різних видів діяльності як дорослої людини, так і дитини потрібна збалансованість емоцій. Порушення емоційного балансу, тривала перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини, порушень у неї соціальних контактів [5, с. 3]. Так, властиві дитині переживання страху,

сумніви, побоювання, за браком коригувальних заходів, закріплюються й перетворюються на рису характеру – тривожність; сум, туга, образа – на невпевненість у собі, своїх силах; дратівливість може спричинити утворення такої риси, як запальність. Такі особистісні якості починають регулювати психічну діяльність і поведінку дитини небажаним чином: призводять до негативних уявлень про однолітків і дорослих, що її оточують, недовіри, відлюдкуватості, агресивності. Усе це може позначитись на формуванні небажаної життєвої позиції, а іноді спричинити затримку загального психічного розвитку.

У психологічній літературі емоційне неблагополуччя у дітей розглядається як негативний стан, що виникає на тлі важко вирішуваних особистісних конфліктів. До власне психологічних причин виникнення емоційного неблагополуччя у дітей належать особливості емоційно-вольової сфери, зокрема порушення адекватності реагування на дії ззовні, недолік в розвитку навичок самоконтролю поведінки тощо.

Аналіз емоційних порушень у дітей, з погляду порушення системи відносин, запропонований В. М'ясищевим [6] і продовжений у роботах його учнів, дає змогу виділити три основні групи дітей з емоційними порушеннями.

Першу групу складають діти, емоційні проблеми яких в основному виявляються в рамках міжособистісних відносин. Вони відрізняються підвищеною збудливістю, що виражається в бурхливих афективних спалахах у процесі спілкування, особливо з однолітками. Негативні емоційні реакції у таких дітей можуть виникати з будь-якого незначного приводу.

Друга група дітей вирізняється вираженими внутрішньоособистісними конфліктами. У поведінці таких дітей простежується підвищена загальмованість, слабо виражена товарицькість. Вони глибоко переживають образу, здебільшого схильні до необґрунтованих страхів.

Третя група дітей характеризується вираженими внутрішньоособистісними й міжособистісними конфліктами. У поведінці дітей цієї групи переважають агресивність, імпульсивність.

Природні нахили людини є умовами, передумовами, але не рушійною силою психічного розвитку дитини. Жодна зі специфічних для людини психічних якостей не може виникнути шляхом дозрівання органічних задатків. Для цього потрібні відповідні соціальні умови життя й виховання. Величезні потенційні можливості, що криються в природі кожної дитини, не виявляються як

такі, а потребують для своєї реалізації виховного впливу.

Детально розглядали емоційність дітей Р. Бамм і Б. Бараш [1]. Людина не може бути байдужою до того, що відбувається навколо неї. Предмети, вчинки, події, якими наповнено життя, викликають у неї почуття, переживання, радують, засмучують. На відміну від дорослих, дитина виражає свої почуття бурхливо й безпосередньо. З незначного приводу вона може сміятись і плакати, стрибати, ляскати в долоні, кричати, тупотіти ногами. Це відбувається не тільки тому, що в неї слабо розвинений самоконтроль, але, головне, через те, що вона не має життєвого досвіду. Усе для неї нове, і навіть прості речі стають відкриттям, викликають гарячий відгук.

Особистість дошкільника формується в сім'ї. Батьки, брати, сестри, бабусі, дідусі – найближчі дитині люди. Від їх взаємин, відчуття прихильності й взаємопідтримки залежить добробут сімейного клімату. Незаперечним критерієм сприятливого для емоційного розвитку дитини типу сімейного виховання є батьківська любов і прихильність членів сім'ї один до одного. Психологи розглядають порушення в стилі виховання дитини (гіперопіка, гіпоопіка, контрастне виховання) як найбільш важливі чинники у виникненні відхилень у психоемоційному розвитку дітей.

Не можна забувати й про те, що деякі труднощі в поведінці дітей мають віковий характер і пов'язані з переживанням дитиною однієї з криз розвитку. Ці періоди в житті дитини свідчать про нормальний хід психічного й особистісного розвитку.

Ускладнення психічного й особистісного розвитку дитини зумовлені, зазвичай, двома чинниками: помилками у вихованні й певною незрілістю або мінімальними проблемами, пов'язаними з нервовою системою. Часто обидва ці чинники діють одночасно, оскільки дорослі нерідко недооцінюють або ігнорують ті особливості нервової системи дитини, які лежать в основі труднощів поведінки, і намагаються виправити дитину різними неадекватними виховними діями. Дуже важливо вміти виявити справжні причини поведінки дитини й накреслити відповідні шляхи корекційної роботи з нею.

Ж. Маценко вважає, що у виникненні емоційних розладів провідна роль належить факторам психологічним, основні з яких – характерологічні особливості дітей, що підсилюють схильність до емоційних розладів, і соціально-психологічні психотравматичні ситуації [5, с. 4–5].

До психічної травматизації найбільш схильні діти, які вирізняються своєрідними

особистісними рисами – безпосередністю, вразливістю, безпорадністю, гуманістичною спрямованістю особистості, вираженим почуттям власного «Я». Ці діти в стосунках з дорослими та однолітками чесні, відверті, довірливі, їх легко обдурити, чим нерідко користуються інші діти. Ці малюки не схильні діяти всупереч власним думкам і бажанням.

Вразливі діти болісно переживають приниження, образу, тривалий час повертаються подумки до неприємних подій, що викликали негативні емоції. Вони не здатні швидко, як інші дошкільники, переключитись на нові цілі. Ці малюки довго пам'ятають страх, зраду, образу, кривду.

Безпорадність виявляється, головню, у взаєминах з однолітками, коли дитина не може захистити себе, дати відповідь на агресивну поведінку інших дітей. Вона губиться, не знаходить влучних слів, мовчить або плаче, глибоко переживаючи образу, приниження, свою нездатність вплинути на хід подій. Проте, не маючи психічних сил захистити себе, дитина не може кинути товариша в скрутній ситуації, захищає його інтереси. Ці вияви підкреслюють гуманістичну спрямованість розвитку особистості такої дитини, наділеної цілою низкою чеснот, таких, як чесність, чуйність, товарицькість, здатність до співчуття, чутливість.

Діти, що демонструють наведені вище особистісні якості, дійсно переживають «за всіх», сприймають чужий біль як власний, уболівають за інтереси іншої людини. Вони можуть заплакати від жалю до людини, тварини, пташки, рослини, готові прийти на допомогу тим, хто відчуває в них потребу.

Розглянуті риси характеру, як зауважує Ж. Маценко, як такі не спричиняють невротичні розлади, проте сприяють їх виникненню під впливом психотравматичних обставин: безпосередність і вразливість перетворюються на тривожність; неспокій, образливість; безпорадність – на пасивність, інертність, пригніченість; альтруїстичні якості, почуття власної гідності – на егоцентризм, невластиві цим дітям недовірливість, відлюдькуватість, що є також реактивно-захисними психічними утвореннями [5, с. 5].

Виявлення дітей з ослабленою психікою – актуальне завдання, що стоїть перед вихователем. У кожній дошкільній установі є вихованці, поведінка яких істотно відхиляється від норми. Це можуть бути або надмірно рухливі діти – «некеровані», агресивні або мляві, повільні, примхливі, уперті. Вихователеві необхідно вміти розпізнавати різні негативні прояви дитини, знати, який з них може свідчити про початок нервово-психічного захворювання.

Ж. Маценко [5, с. 7] виділяє два типи поведінки дітей, у яких можуть спостерігатись негативні емоційні прояви. Першу групу за типом поведінки складають діти невірні, з переважанням станів збудження. Ці дошкільники характеризуються нестриманістю, дратівливістю, що нерідко призводить до виникнення конфліктів, дезорганізації діяльності. Такі діти схильні до захоплення різними видами діяльності, проте продуктивність її швидко знижується. Негативні емоції (спалахи гніву, образи) можуть виникати як через вагомні причини, так і через незначні приводи. Але швидко виникаючи, вони так само швидко згасають. Афективні прояви нерідко спричиняють негативне ставлення дитини до думок і вимог інших людей.

Наведений тип поведінки дошкільника викликає негативні реакції з боку дорослих і однолітків, що його оточують. З ім'ям дитини нерідко пов'язують зневажливі характеристики: «усім заважає», «завжди зла», «непосидюча», що зачіпає почуття власної гідності, викликає образу. Усвідомлення дітьми, що вони «не такі, як усі», спричиняє переживання невпевненості, власної малоцінності, тривожності. Такі негативні емоційні прояви діти зовні ховають під маскою зарозумілості, пихатості.

Друга група дітей за типом поведінки – це діти, у яких переважає пригнічений стан з депресивними проявами. Діти, про яких йдеться, не можуть легко й вільно, як їхні однолітки, висловити свої переживання й почуття, забути образу й не згадувати про неї, бути послідовними в діях і вчинках, упевнено поводитися за будь-яких обставин, захищати себе, оперативно розпочати й закінчити справу, переключитися з одного на інше. Вони більш стримані, характеризуються відособленістю, уникають спілкування. Емоційне неблагополуччя часто виявляється як небажання відвідувати дитячий садок, незадоволеність відносинами з вихователем або однолітками.

Швидка стомлюваність і пов'язана з нею неспроможність ефективно виконати будь-яку діяльність спричиняють зниження самооцінки дитини, відчуття невпевненості в собі, почуття малоцінності. Це зумовлює стан неспокою, незахищеності, тривожності, а також сприяє виникненню надзвичайно гострої потреби дітей у визнанні, увазі. Вразливість, імпресивність цих дітей на тлі емоційних розладів спричиняє формування амбівалентності потреби у спілкуванні: відчуваючи гостру потребу в товаристві однолітків, спільній діяльності з вихователем, діти виявляють замкненість, відлюдькуватість.

Багатьом дітям властива агресивність. Переживання й розчарування дитини, які

дорослим здаються дрібними й незначними, виявляються вельми гострими й тяжкими для дитини саме через незрілість її нервової системи, тому найбільш задовільним для дитини рішенням може виявитись і фізична реакція, особливо, якщо дитина обмежена в самовираженні.

Фізична агресія може виявлятися у бійках і у формі руйнівного ставлення до речей. Така поведінка в будь-якому разі мотивована потребою в увазі, якимись драматичними подіями.

Агресивність не обов'язково виявляється у фізичних діях. Деякі діти схильні до так званої вербальної агресії, за якою часто стоїть незадоволена потреба відчутти себе сильним або відігратись за власні образи.

Загальна тактика роботи полягає в тому, щоб поступово навчити дитину виражати своє незадоволення в соціально прийнятних формах.

Запальність. Дитину вважають запальною, якщо вона здатна з будь-якого, навіть незначного з погляду дорослих приводу, влаштувати істеріку, розплакатись, розсердитись, але агресії при цьому не виявляє. Запальність – це швидше вияв відчаю й безпорадності, ніж прояв характеру. Проте вона шкодить і дорослим, і самій дитині, тому її необхідно подолати.

Нападу запальності необхідно спробувати запобігти. В одних випадках вдається відвернути дитину, в інших, навпаки, доцільніше залишити її саму в приміщенні. Старших дітей можна спонукати висловлювати свої почуття.

Якщо ж дитина вже розлютилась, то заспокоїти її не вдасться. Заспокійливі слова не діятимуть. Тут важливий спокійний емоційний тон.

Пасивність. Нерідко дорослі не бачать жодної проблеми в пасивній поведінці дитини, уважають, що це просто «тихоня», яка вирізняється гарною поведінкою. Проте це далеко не завжди так. Тихі діти відчувають різноманітні й далеко не найприємніші емоції. Дитина може бути нещасною, пригніченою, соромливою. Підхід до таких дітей повинен бути поступовим, бо може пройти багато часу, перш ніж з'явиться у відповідь реакція.

Простий наказ змінити свою поведінку навряд чи спрацює, оскільки саме таке поведіння допомагає дитині впоратись з власним душевним станом. Ефективним буде все те, що сприятиме виявленню дитячих емоцій.

Основні напрями роботи з такою дитиною – допомогти висловити свої переживання в іншій, більш прийнятній формі, досягти того, щоб дитина стала тобі довіряти, виявила до тебе свою прихильність, розв'язати в безпосередньому контакті з батьками ту ситуацію, що спричинила такі важкі переживання в дитини.

Іншими причинами тихої пасивної поведінки дитини можуть бути: страх перед незнайомими новими дорослими, малий досвід спілкування з ними, невміння звернутись до дорослого. Така дитина може й не потребує фізичної ласки або взагалі не переносить фізичних контактів.

Соромливість – риса вдачі, що виражається в хворобливому побоюванні привернути до себе увагу оточення, поза мотивоване відчуття сорому. Протилежна риса – безсоромність, нахабство. Соромливість властива переважно дівчаткам, особливо тим, кому з ранніх років твердили про зовнішню непривабливість [4, с. 25].

Хлопчиками соромливість часом долається за допомогою нарочитих зухвалих витівок, грубості по відношенню до однолітків і дорослих. Соромливість є серйозною перешкодою у навчанні дітей. Соромлива дитина не в змозі використовувати при відповіді знання, що є у неї. З часом подібна ситуація визначає повну пасивність дитини на заняттях і у суспільній діяльності.

Ранні вияви соромливості можна скоригувати, постійно схвалюючи дитину, спонукаючи її висловлювати власні думки, залучаючи до ігор, де необхідна ініціатива, уміння ухвалити швидке рішення, виявити сміливість. Корисні бесіди з аналізом вдалих дій і вчинків дитини.

Гіперактивність. В основі гіпердинамічного синдрому можуть бути мікроорганічні ураження головного мозку, що виникли внаслідок ускладнень вагітності й пологів, виснажливих соматичних захворювань раннього віку, фізичних і психічних травм. Жодна дитяча риса не спричиняє так багато нарікань і скарг з боку батьків і вихователів дитячих садків, як ця, дуже поширена в дошкільному віці.

Основні ознаки гіпердинамічного синдрому – відвернення уваги й рухова розгальмованість. Гіпердинамічна дитина імпульсивна. Діє вона, не замислюючись про наслідки, хоча поганого не мислить і сама щиро засмучується через подію, винуватцем якої стає. Вона легко переносить покарання, не пам'ятає образи, не тримає зла, щохвилини свариться з однолітками й одразу ж мириться. Це найгаласливіша дитина в дитячому колективі.

Найбільша проблема гіпердинамічної дитини – її відвертість. Зацікавившись чимось, вона забуває про попереднє й жодну справу не доводить до кінця. Вона зацікавлена, але не допитлива, бо допитливість припускає деяку постійність інтересу.

Відвернення уваги й рухову розгальмованість дитини необхідно наполегливо й послідовно долати з найперших років її життя. Потрібно чітко розмежовувати цілеспрямовану активність і безцільну рухливість. Не можна стримувати

фізичну рухливість такої дитини, це протипоказано стану її нервової системи. Але її рухову активність слід спрямовувати й організовувати: якщо вона біжить кудись, то хай це буде виконанням якогось доручення. Гарну допомогу можуть надати рухливі ігри з правилами, спортивні заняття. Найголовніше – підпорядкувати її дії меті й привчити досягати її.

У старшому дошкільному віці гіпердинамічну дитину починають привчати до посидючості. Коли вона набігається й втомиться, їй можна запропонувати зайнятися ліпленням, малюванням, конструюванням, причому потрібно обов'язково зробити так, щоб інтерес до такого заняття спонукав дитину довести розпочату справу до кінця [2].

Учені наголошують, що приблизно з 2-х років у дітей виникають страхи, які досягають максимуму в шестиліток. Найчастіше діти бояться самотності, нападу, тварин, казкових героїв, темряви, стихійного лиха, пожежі. Причиною страхів може бути невинувато жорстка виховна позиція дорослих, переважання покарань, надмірні вимоги, обмеження ініціативи та вільної активності дітей за рахунок зростання кількості обов'язкових до виконання завдань. На страхи частіше страждають діти з неповних сімей, у сім'ях, де домінує мати [3, с. 14].

Причинами таких страхів дитини є індивідуальні особливості нервової системи (чутливість, невірноваженість, виснажливність), особистості (тривожність, схильність до фантазувань), обмеженість дитячого досвіду.

У виникненні страхів значну роль відіграє уява дитини. Щоб подолати дитячі страхи, необхідно залучити дитину до цікавої й захопливої діяльності (гри, малювання, конструювання), давати зважені та помірковані відповіді на дитячі запитання.

Кажучи про емоційні порушення в старшому дошкільному віці, потрібно вести мову й про їх корекцію, оскільки такі порушення можуть вести надалі до певних негативних наслідків для дитини.

Психологічна корекція емоційних порушень у дітей – це добре організована система психологічних дій. В основному вона спрямована на пом'якшення емоційного дискомфорту у дітей, підвищення їхньої активності й самостійності, усунення вторинних особистісних реакцій, зумовлених емоційними порушеннями, таких, як агресивність, підвищена збудливість, тривожна недовірливість тощо.

Важливий етап роботи з цими дітьми – корекція самооцінки, рівня самосвідомості, формування емоційної стійкості й саморегуляції.

Головними умовами подолання емоційного неблагополуччя у дітей дошкільного віку є створення емоційного клімату в групі, підвищення впевненості в собі.

Корекційну роботу з тривожними дітьми доцільно проводити в ігровій формі. Насамперед необхідно встановити контакт з дитиною. Для встановлення довірливих стосунків і досягнення ефективних результатів занять бажано використовувати з дітьми індивідуальні форми роботи.

У вітчизняній і зарубіжній психології використовують різноманітні методи, що допомагають скорегувати емоційні порушення у дітей. Ці методи можна умовно поділити на дві основні групи – групові та індивідуальні.

Для корекції в старшому дошкільному віці можна використовувати образотворчу діяльність дітей та ігри, зміст, організацію та методику проведення яких буде спрямовано:

- на подолання замкнутості, скутості, нерішучості дітей, на їх рухове розкріпачення;
- на розвиток у дітей навичок спільної діяльності, формування доброзичливого ставлення одне до одного.

Висновки. Проблема розвитку емоцій, їх ролі в поведінки дитини є однією з найбільш важливих і складних проблем психології і педагогіки, оскільки дає уявлення не тільки про загальні закономірності розвитку психіки дітей та її окремих сторін, а й про становлення особистості дошкільника загалом. Емоції формуються в ході діяльності людини, спрямованої на задоволення її потреб. Найважливіше значення в емоційному розвитку дитини мають спілкування з тими, хто її оточує, і гра, у процесі яких закладаються основи соціальних почуттів. Порушення емоційного балансу, тривала перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини, порушень у неї соціальних контактів. Емоційне неблагополуччя у дітей розглядається як негативний стан, що виникає на тлі особистісних конфліктів, які важко вирішуються. До власне психологічних причин виникнення емоційного неблагополуччя у дітей належать: особливості емоційно-вольової сфери, зокрема порушення адекватності реагування на дії ззовні, недолік у розвитку навичок самоконтролю за поведінкою. Найважливішими умовами подолання емоційного неблагополуччя є створення позитивного емоційного клімату й забезпечення доброзичливих стосунків дитини з дорослими та з однолітками.

Список використаних джерел

1. Бамм Р., Бараш Б., Воробьева О. и др. Семейное воспитание. Словарь для родителей. Москва: Просвещение, 1967. 349 с.
2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
3. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. Москва: Педагогика, 1986. 112 с.
4. Зимбардо Ф. Застенчивость / пер. с англ. Москва: Педагогика, 1991. 208 с.
5. Маценко Ж. Естетотерапія емоційних станів дошкільників. *Емоційний розвиток дитини* / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главнік. Київ: Мікрос-СВС, 2003. С. 3–31.
6. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград: ЛГУ, 1960. 462 с.

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

Відомості про авторів:

Волкова Віра Андріївна

vera_bar52@ukr.net

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

Віденіна Ольга Вікторівна

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2448

*Матеріал надійшов до редакції 16. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 03. 06. 2018 р.*

References

1. Bamm, R., Barash, B., Vorobieva, O. et al (1967). *Family upbringing. Glossary for parents*. M. : Prosveshchenie. [in Russian]
2. Dutkevych, T. V. (2007). *Preschool psychology: study guide*. Kyiv: Tsentr uchbovii literaturi. [in Russian]
3. Zakharov, A. I. (1986). *How to overcome fears in children*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
4. Zimbardo, P. (1991). *Shyness. Trans. from English*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
5. Matsenko, Zh. (2003). Aesthetic therapy of preschoolers' emotional state. Kyiv: Mikros-SVS, 3 – 31. [in Ukrainian]
6. Myasishchev, V. N. (1960). *Personality and neuroses*. LGU. [in Russian]

Information about the authors:

Volkova Vira Andriivna

vera_bar52@ukr.net

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

Videnina Olha Viktorivna

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

doi:

*Received at the editorial office 16. 05. 2018.
Accepted for publishing 03. 06. 2018.*

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНЯТ ТА УЧНІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Марк Елькін¹, Ірина Батарейна²

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹
Заклад дошкільної освіти № 30 «Світлячок» комбінованого типу Мелітопольської міської ради
Запорізької області²*

Анотація:

У статті розкрито сутність понять «цінність», «ціннісне ставлення», «естетичне сприйняття». Розглянуто Концепцію нової української школи й умови формування ціннісного ставлення до художньої культури. З'ясовано роль вихователя дошкільного навчального закладу й учителя у формуванні цінностей, які є основою свідомого ставлення до навколишнього світу. Наведено класифікації цінностей, які по-різному трактують їх природу. Визначено завдання й специфічні педагогічні умови для ефективного формування ціннісного ставлення до образотворчого мистецтва. Доведено, що на системі цінностей базується фундамент освіти і виховання, тому розроблення ціннісного каркасу освіти, системи пріоритетних цінностей є важливим кроком на шляху до вдосконалення системи освіти, розроблення стратегії її розвитку.

Ключові слова:

цінність; емоційно-ціннісний розвиток; естетична свідомість і поведінка; естетичне чуття; естетичне сприйняття; художня творчість; образотворче мистецтво.

Анотация:

Элькин Марк, Батарейная Ирина. Формирование ценностей у дошкольников и учащихся в условиях реализации Концепции Новой украинской школы. В статье раскрыта сущность понятий «ценность», «ценностное отношение», «эстетическое восприятие». Рассмотрена Концепция новой украинской школы и условия формирования ценностного отношения к художественной культуре. Выяснена роль воспитателя детского сада и учителя в формировании ценностей, которые являются основой сознательного отношения к окружающему миру. Приведены различные классификации ценностей, в которых по-разному трактуется их природа. Определены задачи и специфические педагогические условия для эффективного формирования ценностного отношения к изобразительному искусству. Доказано, что на системе ценностей базируется фундамент образования и воспитания, поэтому разработка ценностного каркаса образования, системы приоритетных ценностей является важным шагом на пути совершенствования системы образования, разработки стратегии ее развития.

Ключевые слова:

ценность; эмоционально-ценностное развитие; эстетическое сознание и поведение; эстетическое чутье; эстетическое восприятие; художественное творчество; изобразительное искусство.

Resume:

Elkin Mark, Battery Irina. Formation of values of preschool children and pupils in the conditions of realization of the Concept of the New Ukrainian school.

The article reveals the essence of the concept of "value", "value attitude", "aesthetic perception"; the concept of a new Ukrainian school and the conditions for the formation of a value attitude to artistic culture are examined; the role of the kindergarten teacher and teacher in the formation of the value relationship has been clarified. Values are the basis of a conscious attitude to the world around us. There are different classifications of values that differently interpret their nature. For the formation of values, there are always certain pedagogical conditions. The tasks and specific pedagogical conditions of the effective formation of the value attitude to the fine arts are defined. The value system is the foundation of education and upbringing, therefore, the development of a value framework of education, a system of priority values is an important step towards improving the education system, developing a strategy for its development.

Key words:

value; emotional value development; aesthetic consciousness and behavior; aesthetic perception; aesthetic perception; artistic creativity; visual arts.

Постановка проблеми. У час реформування освіти, інформаційного розвитку й культурного гальмування, зокрема й морально-естетичного, для особистості дуже важливо зрозуміти актуальність і необхідність засвоєння художнього досвіду різних поколінь, сформувати власну естетичну позицію та ставлення до життя, до світової художньої культури, що націлювало б її на глибокі філософські роздуми про добро і зло, естетичні категорії, усвідомлення себе та своєї екзистенціальної ролі в суспільстві.

Концепція нової української школи – ідеологія реформи середньої освіти, що набуде чинності восени 2018 року. Головне завдання її – забезпечити кожній дитині доступ до якісної освіти. Успіх країни полягає в тому, щоб побудувати суспільство освіченого загалу, бо кожна дитина, не залежно від її здібностей, має право на успіх в житті, на максимальне розкриття власних талантів. У майбутньому

найбільш успішними на ринку праці будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, ставити цілі й досягати їх, працювати в команді. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. У ній стає зрозумілим, чи людина захоче й чи зможе навчатися впродовж життя. Україні потрібні освічені випускники, всебічно розвинені, відповідальні громадяни й патріоти, здатні до ризику та інновацій.

Ще на початку ХХ ст. Софія Русова підкреслювала: «Нова школа кладе за головну мету – збудити, дати виявитись самостійним творчим силам дитини... Задля того, щоб зуміти викликати в учня духовну діяльність, треба зрозуміти душевний склад дитини».

Запропонована формула нової школи сьогодні складається з дев'яти ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

5. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

Знання й уміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці. Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Одна з ключових компетентностей – обізнаність і самовираження у сфері культури. Потрібно розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення й поваги до розмаїття культурного вираження інших. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати й розуміти прочитане, уміння висловлювати свою думку усно й письмово, уміння критично мислити, виявляти ініціативу, творити [10].

Однією з функцій освіти є формування творчої особистості та «людини культури». Творче ставлення до дійсності дає змогу людині виявляти активність у будь-якому виді діяльності.

У багатьох педагогічних, філософських, психологічних і соціологічних дослідженнях розглядається проблема розвитку творчої особистості засобами мистецтва, як значний розвивальний і виховний потенціал з широким спектром впливу на сфери інтелекту, почуттів і здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні дослідження О. Алавідзе, В. Єзикаєвої, В. Кардашова, Т. Комарової, Є. Конухової, Н. Кульчинської, Г. Лабунської,

О. Некрасової-Каратєєвої, Н. Реви, Н. Сакуліної, Ю. Протопопова, М. Семенової, Є. Флеріної, В. Хан-Магомедової, Б. Юсова та інших довели взаємний вплив художнього сприймання й продуктивної діяльності на художньо-творчий розвиток школярів.

У працях Н. Бутенко, Д. Джоли, І. Зязюна, А. Комарової, В. Корнієнко, Н. Крилової, Л. Коваль, Л. Столовича, М. Тофтули досліджувались різні аспекти проблеми ціннісного ставлення до творів мистецтва. Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Кабалевський, Б. Юсов, П. Якобсон підтвердили позитивний вплив мистецтва на формування гармонійно розвиненої особистості. З педагогічного погляду проблему цінностей вивчали Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, М. Казакіна, М. Нікандров, Л. Новикова та інші. Проблема ціннісних орієнтацій отримала відображення в працях І. Кона, А. Маслоу, А. Петровського, К. Роджерса, С. Рубінштейна. У теорії навчання й приватних методиках проблема цінностей була розглянута Д. Леонтьєвим, Б. Кругловим, Н. Щурковою, К. Платоновим та іншими вченими.

Проблемі вивчення цінностей приділили увагу багато вчених ХХ ст. Цінність – це: моральна настанова (У. Томас, Ф. Знанецький); людина, життя, краса, праця, спілкування, свобода, щастя, совість (Н. Щуркова); «піраміда потреб», елементи структури свідомості (А. Маслоу, В. Осовський, Я. Щепанський); система мотивів поведінки особистості (А. Петровський, С. Рубінштейн); складник свідомості (інтереси, переконання, світогляд) (О. Леонтьєв); любов, повага, доброта (А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Сучасна школа має бути першою й головною ланкою навчання і виховання молодого покоління. Реалізація повноцінних результативних змін у діяльності школи неможлива без високого рівня науково-методичного забезпечення й творчих педагогів. Концепція школи базується на законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», на Національній доктрині розвитку освіти в ХХІ ст., постанові Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання», інших законодавчих документах, що регламентують діяльність закладів освіти. Концепція розвитку школи визначає основні шляхи змін, які відбуваються в структурі, змісті та формах організації навчально-виховної діяльності закладу. Систему роботи школи регламентовано сучасним нормативно-правовим полем освіти: Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту»,

«Про позашкільну освіту», Національною доктриною розвитку освіти, упровадженням нового Державного стандарту початкової загальної освіти та інших нормативно-правових документів [7, с. 7].

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити сутність понять «цінність», «універсальні цінності» й виявити можливості для розвитку ціннісного ставлення до художньо-творчої діяльності дітей в умовах реформування сучасної української школи.

Методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми виховання ціннісного ставлення дітей до художньо-творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом своєї історії людство виробило деякі універсальні, загальнолюдські цінності, які мають неперехідне значення для багатьох поколінь людей – істина, добро, краса, свобода, справедливість тощо. І хоч у різні епохи зміст і значення цих цінностей розумілись неоднаково, але саме в них відображались прагнення людей до свободи й незалежності, до щасливого та гідного життя, містилась вимога перебудови суспільства на принципах гуманізму й справедливості, гармонійного поєднання особистих і суспільних інтересів.

Цінності – це загальноприйняті переконання щодо цілей, яких людина повинна прагнути. Вони є підвалинами моральних принципів.

Загальнолюдські цінності – цінності, що не залежать від класових інтересів, симпатій, уподобань, однакові для представників усіх класів і верств суспільства.

У контексті нашого дослідження доречно буде згадати «Кодекс цінностей» Омеляна Вишневецького. Абсолютні вічні цінності: добро, совість, правда, віра, надія, любов, доброта, чесність, справедливість, милосердя тощо. Основні національні цінності: патріотизм, готовність до захисту Вітчизни, почуття національної гідності, історична пам'ять, пошана до державних і національних символів, дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи тощо. Основні громадські цінності: прагнення до соціальної гармонії та справедливості, захист індивідуальних прав і свобод, висока повага закону, право людини на життя, гідність, безпеку, право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, право на самовираження, толерантне ставлення до чужих поглядів, які не суперечать загальноприйнятим нормам тощо. Цінності сімейного життя: вірність, довіра, піклування про дітей, піклування про батьків, старших у родині, злагода між членами сім'ї, повага прав дитини і прав старших, здоровий спосіб життя, охорона традицій тощо. Цінності особистого життя: орієнтація на пріоритет задоволення духовних

потреб, внутрішня свобода, воля самоконтроль і самодисципліна, мудрість, розум, здоровий глузд, лагідність, доброзичливість, оптимізм, гармонія душі й зовнішньої поведінки, творча активність, ініціативність, працьовитість, цілеспрямованість тощо. Основою всіх цінностей є абсолют добра [3].

На сьогодні сформувались різні напрями, у межах яких трактується природа цінності. У педагогіці цінності є складником аксіологічного й цілеспрямованого процесу формування моральних взаємовідносин дітей у ході їхньої самореалізації в різних видах діяльності. У філософії цінності – це об'єкти інтересів особистості, що дають змогу усвідомити людині значущість буття. У системі психологічних знань – один з головних мотивів поведінки особистості, свідомого ставлення до оточення, моральні категорії, що позначають психологічні характеристики людини. Ціннісні орієнтації пропонують дитині вибір між добром і злом, яке вона вчиняє не через необхідність, а через своє особистісне розуміння цієї необхідності. Саме свобода вибору є основою моральних ціннісних орієнтацій.

Система цінностей народу залежить від його національних особливостей, державного устрою, релігії та моралі, від рівня розвитку культури, світогляду тощо. Значні зміни в житті суспільства спричиняють насамперед зміни в системі цінностей як старшого покоління, так і молоді.

У педагогічній літературі загальнолюдські моральні цінності поділяються на такі групи: цінності життєвої свідомості – основні моральні цінності – добро, порядність, скромність тощо; Земля – дім людини – земля людей і живої природи; Батьківщина, родина, знання, культура, світ, людина.

Істотною роль в індивідуальному особистісному розвитку дітей відіграє їхня художня творчість. При цьому не слід плутати художній талант учня, як і самого учителя мистецтва, з його технічними знаннями, що можуть зводити всі питання творчості до суми відповідного знання, до вишколу. Г. Сковорода наголошує: «Наука доводить до досконалості сродність. Коли ж не дано сродності, що тоді може зробити наука? Птах може навчитися літати, але не черепаха». І питається далі: «Хто кличе в ліси та в гаї солов'їв, на полях жайворонків. А жаб в болото? Хто устромляє дрозжане полум'я виспрь?». Природний нахил, сродність, великий майстер, вдача, природженість. Так само і в суспільстві, де ніяка жаба не потрапить співати як соловей, ніяка черепаха літати як орел, ні людина з кругозором “наївного мужика” – бути державним будівничим, – указує філософ. – Одиничні

переходи здібніших з касти нижчої до вищої річ допустима, znana й часом дуже потрібна, але знов-таки це наступає згідно сродності» [9].

Художня література має велику перевагу серед мистецтв як засіб виховання гуманних почуттів і формування духовних цінностей. Це виявляється в можливості активно впливати на почуття й розум дитини, розвивати її емпатійність, емоційність. Коли ці якості розвиваються недостатньо, то виховується людина, яка не розуміє, не відчуває, не співпереживає. Але сьогодні учні перестають читати, втрачають навички читання й використовують найчастіше інтернет-ресурси. Тому ще змалечку необхідно привчати дітей до книги. І в цьому батьки, родина відіграють важливу роль. Потрібно пам'ятати, що батьки й вихователі для дітей дошкільного віку є «значущими людьми», тобто такими, чий вплив для них є визначальним. Дошкільник дуже залежний від ставлення до нього дорослих – їхньої уваги, оцінки, доброзичливості, підтримки [5]. Усі вимоги, оцінки, судження, що йдуть від цих людей, поступово набувають для дитини особливого значення або певної «цінності». Добре ставлення не тільки переконує дитину в її високій значущості для улюбленого педагога, а й формує спосіб «правильної» поведінки: з повагою ставитись до інших людей і приймати як норму лише достатньою мірою шанобливе ставлення до себе.

Батькам дитини належить особлива роль у вихованні в неї ціннісного ставлення до себе: їхнє уважне, шанобливе ставлення до дитини результує у відповідному самосприйнятті дитини, а неприхильність, віддаленість, неповага перетворюються на дефект самоствавлення. Якщо дитина відчуває себе оточеною любов'ю, увагою й піклуванням батьків, то їхнє схвалення й власне позитивне загалом ставлення дитини до самої себе поєднується як у фокусі у формуванні відчуття високої власної цінності [11].

Сім'я – найважливіший для людини простір організації особистого досвіду. Це середовище розвитку кожної особистості як дитини, так і дорослого в процесі взаємодії з іншими членами родини, побудови стосунків, соціальних зв'язків з навколишнім світом.

Як досягти балансу прав, обов'язків і відповідальності в трикутнику «дитина – педагоги – батьки»? Потрібно на практиці забезпечити плідну співпрацю вчителів, батьків і дітей на засадах взаємної довіри й поваги.

Художньо-творча активність особистості є основою виховання духовності, поваги й любові до мистецтва, художньої культури, а також можливістю повноцінного інтелектуального розвитку й адаптації до нових умов розвитку суспільства в третьому тисячолітті. Саме така

особистість може позитивно впливати на економіку й соціальні відносини в суспільстві, зокрема на культурну, морально-естетичну його сферу.

Якщо в загальноосвітній школі є повноцінна художня діяльність учнів і адекватне сприйняття ними художніх творів, то вона (школа) засвідчує тим самим, що ставиться уважно до цінностей української спільноти, які єднають нас з нашими сучасниками. Якщо ми прагнемо до духовного розвитку, то маємо виявити повагу до глибин власної культури, до її моральних та естетичних ідеалів і, власне, до уроків мистецтва, основна мета яких – формування творчої особистості школяра.

Досліджуючи ціннісні орієнтації школярів, ми встановили таку субординацію цінностей: цілі – сутність життя; характерні риси особистості. До першої групи цінностей належать: родина, любов, цікава робота, професійна довершеність, матеріальне забезпечення, пізнання, творча діяльність, духовне спілкування, краса, духовне здоров'я, статус особистості, патріотизм. До цінностей особистісних характеристик належать: уміння заробляти гроші, гуманізм, порядність, цілеспрямованість, працездатність, раціоналізм, професіоналізм, чесність, уміння бути життєрадісним, громадянська позиція [12].

Л. Веселова виділяє такі педагогічні умови розвитку творчої активності дітей:

1. Естетичне виховання розглядається в контексті «реалізації сутнісних сил людини в розмаїтті форм її соціального буття» (Г. Корнелов) як важливий чинник розвитку особистості.

2. Метою естетичного виховання є можливість саморозвитку й самовираження людини, але ця мета еволюціонує та змінюється в конкретних культурно-педагогічних і соціально-економічних умовах.

3. Творчість у різних формах – це неодмінний атрибут цивілізації, оскільки, за визначенням Д. Лихачова, життя є «вічним творенням», у якому бере участь кожна людина.

Арт-терапія є саме тією методологічною базою, що поєднує й досягнення наукової думки, і досвід мистецтва, й інтелект людини та її почуття, і рефлексію та діяльність. За допомогою арт-терапії можна виконувати як виховні завдання, так і розвивати творче ставлення до дійсності – до навчання, спілкування, сімейної взаємодії. Арт-педагогіка поліпшує емоційне самопочуття й психічне здоров'я особистості засобами художньої діяльності. Педагогічний напрям арт-терапії сприяє розвитку, вихованню та соціалізації дитини. Використання технік арт-терапії є особливо актуальним у шкільному віці, оскільки

дітям не завжди вдається дібрати слова й чітко викласти свої думки та висловити почуття, а за допомогою образотворчої діяльності їм зробити це простіше, адже легше говорити від імені образу, а не від самого себе.

Рівень морально-естетичної свідомості суспільства загалом і особистості зокрема залежить від багатьох чинників, і не в останню чергу – від естетичного смаку, етичної освіченості. Естетична позиція особистості, її розвинена етична культура саме зараз мають неocenенне значення для духовного одужання суспільства. У час глобалізації суспільства особлива роль належить саме урокам мистецтва для становлення й відродження національного духу.

Перші згадки про образотворче мистецтво як навчальну дисципліну містяться вже в працях античного філософа Арістотеля (381-322 рр. до н. е.). Арістотель вважав, що в школі основними предметами мають бути граматики, музика та малювання.

Інтерес до малювання як до навчальної дисципліни виявився і в період Київської Русі, але як загальноосвітній предмет малювання вперше з'являється на початку XVIII ст., причому як один із засобів для розвитку образного уявлення, що необхідно в будь-якій професії. Поступово малювання як загальноосвітній предмет починає з'являтися у шкільній програмі все частіше. Урок образотворчого мистецтва повинен пробудити відчуття калокатії, краси, прекрасного й потворного, що стане камертоном для всієї подальшої життєвої діяльності особистості. Сьогодні художній компонент декларується обов'язковим у школі, але насправді під маркою економічних труднощів з неї витісняється мистецтво. Чому саме від вихователів, учителів залежить естетичне виховання, художньо-творчий розвиток? Бо саме вони можуть як професіонали переосмислити психологію викладання й відповідальність своєї місії перед народом, власними дітьми та онуками. Провідною проблемою для школи завжди є виховання любові до України, любові до ближнього, любові до мистецтва. І не можна змусити любити, цього треба вчити. І не можна змусити любити високе мистецтво й примусово залучати до нього. Бо воно торкається душі лише тих, хто почув його поклик. Воно «виникає» природним шляхом, народжується, з'являється або не з'являється. Здорова культура не може зростати на хворому ґрунті, не може оминати певні стадії розвитку, не набувши певних якостей.

Майбутнє культури залежить від сприятливих умов творчого зростання людини, які позначаються на її художній творчості [4].

Патологічний стан дитячих малюнків, брудні кольори, їх дисгармонійне співвідношення, домінування чорних мотивів, схильність до копіювання, а не висловлювання свого – усе це може свідчити про певну хворобу психіки дитини, пов'язану або з сім'єю, дитячим садком, школою або з товаришами. І, навпаки, досконалість малюнку, причому власного, а не скопійованого, довершеність композиції, ліній і пропорцій, яскрава палітра, чистота кольорів та їх естетичне співвідношення – усе це свідчить про внутрішнє здоров'я, чистоту, гармонію духовних і фізичних сил дитини. Тому Д. Лебедев, фахівець у галузі лікувальної педагогіки, зауважує: «Я мрію про той час, коли образотворча діяльність увійде до числа основних предметів у школі – від першого до останнього класу».

Естетичне чуття – це складний синтез зовнішніх і внутрішніх чуттів. Освіта здатна розвивати чи гальмувати творчість. Це залежить від того, як розуміють освіту: як механічне передавання досвіду й знань чи як пробудження уяви чи фантазії дитини. Дуже добре відмовитись від копіювання натури, а малювати, звертаючись до своєї уяви. Зараз дуже важливо зрозуміти необхідність упровадження художньої творчості – посиленої та доступної творчості дітей у школі, і в такий спосіб націлювати школу на духовне одужання суспільства. Готувати національну еліту потрібно з дитинства через прищеплення естетичної культури та відродження багатьох чеснот в українському суспільстві. В освітніх навчальних закладах педагоги повинні відстоювати єдність морального та інтелектуального розвитку особистості своїх вихованців, який залежить і від стану естетичної освіченості всього сучасного стану суспільства, показником кризи якого є масова культура [2]. «Слід пам'ятати, що не діти існують для школи, а школа – для дітей», – наголошував Н. Рум'янцев. Самовираження дитини у творчості – це і є ефективний шлях становлення особистості, який повинен стимулювати компетентний спеціаліст, оскільки внаслідок вільного малювання, особливо якщо воно наповнене негативними емоціями, досвід дитини зменшується чи нейтралізується, переходячи в блок повсякденної пам'яті, де без мистецтва зникає в глибині несвідомого, керуючи звідти поведінкою людини. Тому художньо-творчу активність ми повинні розглядати як емоційно-чуттєву, інтелектуальну й духовно-творчу реакцію особистості на явища природи, дійсності та мистецтва. В її основі повинно бути не механічне передавання досвіду й знань, а саме пробудження уяви та фантазії дитини, зокрема й тих творчих архетипів, які охоплюють

індивідуальне несвідоме, для відтворення досвіду попередніх поколінь, зафіксованих у структурах мозку. У цьому переконує нас теорія психоаналізу З. Фрейда та К. Юнга.

Художнє сприйняття – це «взаємовідносини» твору мистецтва й реципієнта, що залежать від суб'єктивних особливостей останнього й об'єктивних якостей художнього твору. Художній твір несе в собі думку й у пластичній формі, і у формі ідей. Сприйняття є важливою ланкою в процесі естетичного освоєння людиною дійсності. Водночас, у деяких культурах Сходу особливо цінується мистецтво сприймати мистецтво. Проблема художнього сприйняття стала складником естетичної теорії вже давно. Однією з перших спроб її розв'язання можна вважати вчення Арістотеля про катарсис – очищення душі в процесі сприймання мистецтва. Катарсис як очищення душі не є просто задоволенням, оскільки цей процес супроводжується цілою гамою почуттів – від радості, захоплення, симпатії до скорботи, презирства й ненависті. Результатом експериментування І. Фехнера стала низка принципів естетичного сприймання, заснованих на принципі задоволення чи незадоволення. Усі твори мистецтва відрізняються один від одного як за видовою, так і за стильовою характеристикою, однак їх об'єднує єдина основа: вони є результатом творчості за законами краси й законами естетичного освоєння дійсності [1].

Мистецтво сприймається за допомогою образно-загальної чуттєвої уяви. Тому в ньому не може бути вичерпної відповіді щодо пізнання й однозначності істини. Сприймання мистецтва полягає в незавершеності естетичного пізнання, у формі збудження передчуттів інтуїтивного здогаду й асоціацій знання.

Сприйняття мистецтва як співтворчості знайшло своє відображення в ряді праць таких авторів, як А. Леонтьєв і М. Бахтін, які твердять, що в процесі сприймання творів мистецтва відбувається розвиток людини-глядача, її становлення й творення в такий самий спосіб, що і сам твір мистецтва.

У процесі створення продуктів спонтанної дитячої художньої творчості, схожої в основному на процес примітивного мистецтва, беруть участь два полюси психічного життя особистості: інстинкт та інтелект – загальновидовий і загальнокультурний рівні. Певне напруження між цими двома полюсами і є рушійною силою художньо-творчої активності особистості.

А. Бакушинський у «Методиці викладання образотворчого мистецтва в школі» визначає три основні методи:

1) Американський (формування духовного життя від несвідомого до усвідомленого);

2) Німецький (особливо уважне ставлення до процесу вільного творчого вияву в молодшому шкільному віці);

3) Російської художньої школи, який об'єднує риси двох попередніх методів.

Класифікація й організаційна переробка американських і німецьких методів на початку століття по-різному сприймалися Е. Мурзаєвим, К. Лепіловим, П. Дячковим-Тарасовим, З. Купріяною та іншими. Уводилися нові способи викладання, істотна відмінність яких полягала в поглядах на систематичність, техніку та творчість.

У нових методах простежується обов'язкова систематичність, що вимагає від викладача таланту, винахідливості й уміння пристосовуватись. Техніка зміщена на задній план і досягається мимохідь; усе скеровано на те, щоб зацікавити учня справою, змусити полюбити її, показати всю важливість і значення, а вже потім пропонувати методи й виробляти техніку. При цьому важливою є воля як учня, так і вчителя.

Мистецтвознавство – це сукупність наук, які досліджують соціально-естетичну сутність, походження, закономірності розвитку та зміст видової специфіки мистецтва. Естетика виступає як загальна теорія мистецтва, і саме в цьому аспекті перехреснюються інтереси естетики й мистецтвознавства. Цінностями художньої культури є самі твори мистецтва.

Субстанціональні елементи – це цінності, норми й настанови, наукові й популярні праці з теорії та історії мистецтва, здобутки критики. До субстанціональних елементів належить система установ, що забезпечують:

- 1) виробництво цінностей художньої культури;
- 2) споживання художньої культури й забезпечення масової художньої пропаганди;
- 3) художнє виховання.

Такі установи покликані забезпечувати художню комунікацію, що виникає завдяки злагодженим діям функціональних елементів художньої культури, до яких належать: автори художніх творів, сам творчий процес, а також споживачі художньої продукції.

Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо вона не розуміє й не поділяє загальнолюдських цінностей. Нова українська школа покликана формувати ціннісні ставлення й судження, які слугуватимуть базою для щасливого особистого життя й успішної взаємодії з суспільством. Виховний процес стане невіддільним складником усього освітнього процесу й орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія,

культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [10].

Нова українська школа виховуватиме не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни й усього людства. Відносини між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу будуватимуться на взаємній повазі та діалозі. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину [6].

Висновки. Система цінностей народу залежить від його національних особливостей, державного устрою, релігії та моралі, від рівня розвитку культури, світогляду тощо. Суттєві зміни в житті суспільства зумовлюють насамперед зміни в системі цінностей як старшого покоління, так і молоді.

Сучасний розвиток української держави визначається трансформаційними процесами, пошуком власного шляху розвитку змін цінностей. Завдання духовного відродження народу України вимагають особливої уваги до світу цінностей молоді як майбутнього країни, гаранта суспільного прогресу. Без цих світоглядних цінностей країну чекає безперспективне майбутнє, поглиблення духовної кризи, моральної деградації, відхід від світової цивілізації, загальний занепад.

Виняткову роль у вихованні ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до творів мистецтва відіграє введення в дошкільних навчальних закладах занять естетичного циклу (малювання, співи, музика).

Актуальною проблемою для вихователя, вчителя залишається виховання здорової,

відкритої для інновацій і водночас високодуховної, моральної особистості.

Навчаючи виховувати – основне гасло сучасної освіти. Завдання педагога полягає в розвитку й удосконаленні вмій учнів спостерігати, аналізувати, формулювати висновки, викликати бажання відповідати загальнолюдським ідеалам.

Якщо ви хочете, щоб вас пам'ятали, – сійте пшеницю; якщо ви хочете, щоб вас згадували десятки років, – посадіть сад; якщо ж ви хочете залишитись у віках – виховуйте дітей. Але в процесі виховання важливо з раннього віку правильно організувати моральне виховання дитини, адже наслідки помилкового виховання в цій царині усувати завжди надзвичайно важко.

Сучасна реорганізація школи має охопити: соціальні аспекти; проблеми взаємодії всіх учасників навчального процесу; інновації (як технічні, так і такі, що стосуються підходів до глобальної освітньої політики); нові стандарти якості освіти й методи контролю за результатами; більш широкі можливості з зонами відповідальності вчителів, а головне – перегляд фінансування для розв'язання наявних сьогодні проблем. Метою таких змін є не лише акцент на патріотизмі й особистісному розвитку, а й потреба у висококваліфікованих фахівцях з розвинутим інтелектом, які будуть здатні на інновації для стабільного розвитку як окремих напрямів, так і економіки загалом.

Отже, у положеннях Концепції нової української школи задекларовано фундаментальні зміни в школі, які, сподіваємось, будуть не просто впровадженням європейського досвіду та практик, а якісними перетвореннями в різних сферах.

Список використаних джерел

1. Анисимов В. В., Грохольская О. Г., Никандров Н. Д. Общие основы педагогики. Москва: Просвещение, 2006. 86 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / розроб. О. А. Кононко, Л. Ю. Корміліцина. *Дошкільне виховання*. 1999. № 1. С. 6–9.
3. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход). *Социологические исследования*. 2002. № 1. С. 96–105.
4. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2011. № 1(1). С. 16–26.
5. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник / Поніманська Т. І. Київ: Академвидав, 2006. 456 с.
6. Дубяга С. М., Фєфілова Т. В., Ткаченко С. В. Проблеми наступності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2011. № 7. С. 186–191.

References

1. Anisimov, V.V., Grokholskaya, O. G., Nikandrov, N.D. (2006). *General principles of pedagogy*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
2. Kononko, O.A., Kormilitsyna, L. Yu. (1999). The basic component of the pre-school education in Ukraine. *Doshkilne vykhovannia*, 1, 6–9. [in Ukrainian]
3. Gavriiliuk, V.V., Trikoz, N.A. (2002). Dynamics of value orientations in the period of social transformation (a generational approach). *Sotsiologicheskie issledovania*, 1, 96–105. [in Russian]
4. Havrysh, N. V. (2011). Integrating Processes in the System of Pre-School Education. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu ekonomiky ta prava imeni Alfreda Nobelia. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1 (1), 16–26. [in Ukrainian]
5. Ponimanska, T.I. (2006). *Preschool pedagogy*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]
6. Dubiaha, S. M., Fefilova, T. V., Tkachenko, S. V. (2011). Problems of continuity and prospects of preschool and primary education. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Series: Pedagogy*, 7, 186–191. [in Ukrainian]

7. Закон України «Про освіту» від 05. 09. 2017 № 2145 – VIII ст. 1-7. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25. 04. 2018).
8. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13. 05. 1999. № 651 – XIV ст. 1-2. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 25. 04. 2018).
9. Кардашов В. М. Художньо-творчий розвиток особистості: теоретичний та методичний вимір: монографія. 2-ге вид. доп. Мелітополь: ММД, 2009. 264 с.
10. Концепція «Нова українська школа». Схвалено рішенням кол. МОН України від 27. 10. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 25. 04. 2018).
11. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд.: О. М. Байєр, Л. В. Батліна, А. М. Богуш та ін.; наук. керівник акад. А. М. Богуш; за заг. ред. Л. В. Батліної. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 200 с.
12. Падалка О. Формування системи цінностей у майбутніх вихованців на заняттях з курсу «Декоративне мистецтво з методикою». *Дитячий садок*. 2011. С. 11–13.
7. The Law of Ukraine "On Education" dated 05. 09. 2017, No. 2145 – VIII. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
8. The Law of Ukraine "On general secondary education" dated 13. 05. 1999, No 651 - XIV. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> [in Ukrainian]
9. Kardashov, V. M. (2009). *Artistic and creative specialty: theoretical and methodical dimension: monograph*. Melitopol: MMD. [in Ukrainian]
10. Concept "New Ukrainian School". Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian]
11. Bayer, O. M., Batlina, L. V., Bohush, A. M. (2016). *The world of childhood: curriculum*. Ternopil: Mandryvets. [in Ukrainian]
12. Padalka, O. (2011). Formation of a system of values for future pupils in classes on the course "Decorative art with the technique". *Dytiachyi sadok*, 11–13. [in Ukrainian]

Рецензент: д.пед.н., професор Приходько М.І.

Відомості про авторів:

Елькін Марк Веніамінович

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

Батарейна Ірина Олександрівна

batareynaya_irina@mail.ru
Заклад дошкільної освіти № 30 «Світлячок»
комбінованого типу Мелітопольської міської ради
Запорізької області
вул. Петра Дорошенка, 92, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72319, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2449

*Матеріал надійшов до редакції 29. 04. 2018 р.
Прийнято до друку 11. 05. 2018 р.*

Information about the authors:

Elkin Mark Veniaminovich

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

Batareina Iryna Oleksandrivna

batareynaya_irina@mail.ru
Establishment of pre-school education №30 "Svitliachok"
of the combined type of the Melitopol City Council
of Zaporizhia region
92Petro Doroshenko St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72319, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 29. 04. 2018.
Accepted for publishing 11. 05. 2018.*

КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лариса Журавльова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано основні підходи до проблеми порушень письма у дітей. З'ясовано, що класифікації дисграфії у логопедії та нейропсихології мають різноманітні підходи та принципи, на основі яких визначається провідний критерій і, власне, ґрунтуються ці класифікації. Зауважено, що попри спроби застосування клініко-психологічного підходу, у логопедії насамперед розглядають зовнішні прояви дисграфії і проводять симптоматичну корекцію писемного мовлення. Наголошено, що визначення причин порушень вищих психічних функцій є неможливим без нейропсихологічної діагностики. Розкрито сутність комплексного аналізу порушень письма у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова:

дисграфія; класифікації; логопедичний підхід; нейропсихологічний підхід; комплексний аналіз.

Аннотация:

Журавлева Лариса. Комплексный анализ нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

В статье проанализированы основные подходы к проблеме нарушений письма у детей. Установлено, что классификации дисграфии в логопедии и нейропсихологии характеризуются различными подходами и отличаются принципами, на основе которых определяется ведущий критерий и, собственно, основываются эти классификации. Отмечено, что, несмотря на попытки применения клинико-психологического подхода, в логопедии прежде всего рассматриваются внешние проявления дисграфии и проводится симптоматическая коррекция письменной речи. Подчеркнуто, что выяснение причин нарушений высших психических функций невозможно без нейропсихологической диагностики. Раскрыта сущность комплексного анализа нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова:

дисграфия; классификации; логопедический подход; нейропсихологический подход; комплексный анализ.

Resume:

Zhuravliova Larisa. Complex analysis of writing disorders in children of primary school age.

The article analyzes the main approaches to the problem of writing disorders in children. It is shown that the classification of dysgraphia in speech therapy and neuropsychology has a variety of approaches and principles on the basis of which the leading criterion is determined and, in fact, these classifications are based. It is noted that despite the attempt to use the clinical-psychological approach, the speech therapists first of all consider the external manifestations of dysgraphia and carry out symptomatic correction of the written speech. It is emphasized that it is impossible to determine the causes of higher mental functions disorders without neuropsychological diagnostics. The essence of the complex analysis of writing disorders in children of primary school age is revealed.

Key words:

dysgraphia; classifications; speech therapy approach; neuropsychological approach; complex analysis.

Постановка проблеми. Дисграфія є специфічним розладом мовленнєвої діяльності у дітей і водночас порушенням засвоєння функціонування однієї з найважливіших шкільних навичок – письма. Складність розладу й багатоаспектність його дослідження пояснюють особливий інтерес вчених до вивчення зазначеної форми мовленнєвої патології. Наявність дисграфії перешкоджає оволодінню дітьми писемним мовленням як особливою формою мовлення, своєрідним засобом спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язано з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер особистості учнів. Оскільки порушення письма є найбільш поширеною формою мовленнєвої патології в учнів молодших класів, то ця проблема досліджується логопедами, психологами, нейрофізіологами й нейропсихологами, проте і сьогодні вона залишається однією з найскладніших і актуальних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення порушень писемного мовлення у дітей, зокрема письма, знайшла широке відображення в корекційно-педагогічному досвіді. У наукових розробках О. Гопіченко, Н. Голуб, О. Гриненко,

Е. Данилавичюте, Л. Єфименкової, Р. Левіної, О. Корнева, Р. Лалаєвої, О. Мастюкової, С. Мнухіна, Н. Нікашиної, Т. Пічугіної, О. Російської, І. Садовникової, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тарасун, О. Токаревої, М. Хватцева, Н. Чередніченко, Г. Чіркиної М. Шеремет порушено проблеми діагностики писемного мовлення, виявлено загальні та специфічні особливості цього процесу. Проблема дисграфії досліджується в різних аспектах: клінічному (Л. Бадалян, К. Єфремов, М. Заваденко, Д. Ісаєв, В. Ковальов, О. Корнев, С. Ляпідевський, С. Мнухін, Г. Сухарева, Р. Ткачов, Л. Чутко), педагогічному (Н. Голуб, О. Гопіченко, Г. Каше, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Логінова, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, І. Садовникова, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.), психофізіологічному (М. Безруких, О. Крещенко, Л. Соколова, О. Токарева), нейрофізіологічному (Р. Мачинська, І. Лукашевич, М. Фішман), психогенетичному (N. Bakwin, B. Boets, H. Op de Beeck, J. Gillger, S. Decher, J. DeFries, D Fulker, M. LaBuda, M. Vandermosten, S. Scott, C. Gillebert, D. Mantini, P. Ghesquière, H. Bakwin, M. Burns, H. Gordon, J. Gabrielli, M. Roundinesco), психолого-педагогічному (В. Бугіотопулу,

О. Величенкова, А. Вільшанська, Н. Разживіна, А. Тараканова), психолінгвістичному (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Е. Соботович, В. Тарасун), нейропсихологічному (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Лурія, Л. Цветкова). Попри велику кількість наукових розробок, присвячених проблемі дисграфії, питання, пов'язане з комплексним дослідженням психомовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією залишається на сьогодні одним з найскладніших і найважливіших.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати основні підходи до проблеми порушень письма у дітей, розкрити сутність комплексного аналізу психомовленнєвих порушень у дітей з дисграфією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Письмо як комплексна навичка є складним системним і довільним психічним процесом, який вимагає інтеграції й координації різних функціональних систем. Сформованість усного мовлення, різних видів сприйняття, передумов інтелекту, рівень сформованості абстрактних способів діяльності, здатність до аналітико-синтетичної діяльності, сформованість загальної поведінки, регуляції, саморегуляції, намірів і мотивів – це основні психологічні передумови формування письма (О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Лурія, Г. Мисаренко, І. Садовникова, Л. Цветкова та ін.). Тому порушення будь-якої з них може призводити не лише до виникнення дисграфії, а й до системного ефекту – порушення чи несформованості інших психічних процесів, структурно чи функціонально пов'язаних з порушеним компонентом [1; 3; 7; 10]. Це пояснюється тим, що кожний компонент входить до складу кількох психічних функцій, тому первинне порушення будь-якого з них позначається на інших психічних процесах (Т. Ахутіна, О. Величенкова, Л. Виготський, Н. Пилаєва, А. Семенович, Л. Цветкова). Окрім того, причиною дисграфії може бути порушення інтеграції й координації психічних і мовленнєвих функцій, що забезпечують процес письма (О. Корнєв, Л. Цветкова). Так, дослідження Т. Ахутіної, Л. Цветкової, А. Семенович довели, що дисграфія у школярів може бути наслідком порушення будь-якого з функціональних компонентів письма: операцій з переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації; серійної організації рухів і мовлення, програмування діяльності й контролю за нею, вибіркової активації. Усі зазначені компоненти входять до складу інших психічних функцій, тобто письмо й невербальні психічні функції мають спільні ланки й у низ задіяні спільні компоненти, порушення яких може призвести до розладів

усного мовлення, письма та інших психічних функцій [2; 3].

Отже, письмо не можна пов'язувати лише з мовленням, з системними й довільними процесами сприйняття чи з руховою сферою. Проте тривалий час логопедичний аналіз труднощів оволодіння писемним мовленням базувався саме на виявленні порушених рівнів мовного аналізу та синтезу [5; 6].

У спеціальній літературі наведено різні класифікації дисграфії, що відображають різний стан науки на момент їх розроблення, а також свідчать про різне розуміння авторами механізмів цього розладу (О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Токарева, М. Хватцев). Класифікації дисграфії і логопедії та нейропсихології характеризуються різноманітними підходами й різняться принципами, на основі яких визначається провідний критерій, на якому, власне, і ґрунтуються ці класифікації.

Так, перші класифікації дисграфії в 40-50 роках ХХ ст. запропонували М. Хватцев і Р. Левіна, які пов'язували дисграфію насамперед з недостатністю мовленнєвого розвитку дітей. Класифікація М. Хватцева сьогодні не використовується в практичній діяльності логопедів, але має велике значення. Розроблені вченим теоретичні положення про дисграфію як про мовленнєвий розлад покладені в основу сучасних логопедичних класифікацій порушень письма у дітей. М. Хватцев виділив п'ять видів дисграфії, серед яких – дисграфія на підставі розладів усного мовлення й оптична дисграфія містяться й у сучасних класифікаціях.

Порушення формування писемного мовлення Р. Левіна пов'язувала з недоліками в розвитку усного мовлення. У її роботах неодноразово наголошувалось на безпосередній залежності частоти й стійкості графічних помилок від загального розвитку писемного й усного мовлення, а спроби пов'язати їх з несформованістю процесів зорового сприйняття розглядалися як непереконливі. На думку Р. Левіної, порушення письма тісно пов'язані або з відхиленнями в звуковому мовленні, або з загальним недорозвиненням мовлення, що зачіпає разом з фонетичними й лексико-граматичні процеси. Подібних поглядів дотримувались О. Леонтєв, Н. Власова, Н. Нікашина, Г. Жаренкова, Г. Чиркіна та інші.

Поряд з «мовленнєвим» підходом, що переважав у 50-60 роках ХХ ст., у логопедії розвивався напрям, представники якого пов'язували причини появи дисграфії з широким спектром порушень або недорозвиненням вищих психічних функцій.

З позиції психофізіологічного підходу, дисграфія розглядається як наслідок порушення

аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів (М. Аділова, С. Ляпідевський, О. Токарева) Характеризуючи причини й механізми дисграфії, учені зазначають, що первинне недорозвинення аналізаторів і міжаналізаторних зв'язків призводить до недостатнього аналізу й синтезу різномодальної перцептивної інформації, порушення перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Для оволодіння письмом дитина повинна засвоїти графічні образи букв, уміти співвідносити їх з відповідними акустичними й мовленнєворуховими (артикуляторними) характеристиками. У неї мають бути сформовані навички звукового та кінестетичного аналізу, розвинені процеси візуально-просторового сприйняття, психофізіологічною основою яких є повноцінний розвиток аналізаторів і встановлення координованих зв'язків між ними. Це свідчило про перші спроби зробити клініко-психологічний аналіз, на основі якого вчені виділили: акустичну дисграфію, пов'язану з недостатністю фонемного слуху; моторну дисграфію як наслідок неповноцінної діяльності рухового аналізатора й труднощів формування рухових стереотипів; оптичну дисграфію, що є проявом недорозвинення у дітей зорових систем кори головного мозку.

Сучасний підхід до класифікації дисграфії характеризується продовженням традицій клініко-психологічного підходу, згідно з яким явище дисграфії зумовлене недостатністю вищих психічних функцій (переважно мовленнєвих і зорово-просторових), що забезпечують процес письма. Так, Р. Лалаєва з робочою групою (Г. Волкова, Л. Волкова, В. Ковшиков) виділяють п'ять типів дисграфії: 1) артикуляторно-акустичну, пов'язану з порушеннями звуковимови; 2) дисграфію на основі порушення фонемного розпізнавання, що виникає через несформованість звукового аналізу слів; 3) дисграфію на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу, що виявляється в спотворенні структури слів і речень (у вигляді пропусків і перестановок букв або складів, злиття або розриву слів); 4) аграматичну дисграфію, пов'язану з недорозвиненням лексико-граматичного ладу мовлення; 5) оптичну, що виникає як наслідок недорозвинення зорового гнозису й просторових уявлень [4]. І. Садовникова застосувала принцип порівневого аналізу специфічних помилок, об'єднавши їх у три групи: помилки на рівні букв і складу, помилки на рівні слова й помилки на рівні речення або словосполучення. Окрім зазначених порушень, дослідниця виділила еволюційну дисграфію, що виявляється в багатьох дітей на початковому етапі навчання письма. Велика кількість помилок при цьому

пов'язана не з дефіцитарністю яких-небудь психічних функцій, а з об'єктивною складністю оволодіння писемним мовленням [9].

Оскільки труднощі у формуванні навичок письма можуть бути пов'язані не лише з недорозвиненням мовлення, а й з несформованістю інших пізнавальних функцій, як-от: розвитку моторики (Т. Осипенко, О. Токарева, R. Nicolson., A. Fawcett, R. Fulbright et. al.), зорового сприйняття (О. Токарева, Т. Бетелева, J. Stein., J. Talcott, Von Karolyi), інтегративних функцій (зорово-просторових уявлень, слухомоторних і зоровомоторних координацій) (А. Benton, С. Іваненко, Л. Цветкова, М. Безруких, М. Садовникова), функціональною зрілістю кори й регуляторних структур мозку (Т. Ахутіна, О. Лурія, М. Безруких, Р. Мачинська, Г. Сугрובה, С. Rahmany), а також з неспецифічними труднощами, пов'язаними зі станом здоров'я, функціональним напруженням, утомою, низькою, нестійкою працездатністю (М. Безруких, Л. Бережков, С. Єфимова, Т. Miles), то з'ясування причин порушень вищих психічних функцій є неможливим без нейропсихологічної діагностики. Попри спроби застосування клініко-психологічного підходу, у логопедії насамперед розглядають зовнішні прояви дисграфії та проводять симптоматичну корекцію писемного мовлення.

З позиції клініко-психологічного підходу дисграфія розглядається не як самостійний розлад, а як один з симптомів, що входять до комплексу інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень (О. Корнев, І. Марковська тощо). Причини й симптоматику дисграфії пов'язують насамперед з явищами недорозвинення й ураження центральної нервової системи, що виявляються в нейродинамічних порушеннях і парціальній дефіцитарності вищих психічних функцій, у функціональній недостатності їхніх вищих форм регуляції. Багато дослідників вважає, що порушення писемного мовлення найчастіше виявляється в синдромі мінімальної мозкової дисфункції у процесі затримки або інших порушень психічного розвитку (Л. Волкова та ін., 2003; М. Лохов та ін., 2003; З. Тржесоглава, 1986). Так, З. Тржесоглава (1986) вказує на те, що у 50% дітей з ММД спостерігаються порушення мовлення й вимови, а у 26-40% – такі специфічні порушення, як дислексія і дисграфія.

О. Корнев, характеризуючи можливі варіанти дисграфії, наводить опис не тільки відповідних помилок, які трапляються у дітей під час письма, а й симптомів клінічних розладів, що зумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення письма [3]. Так, автор

виділяє дисфонологічну дисграфію, спричинену порушеннями усного мовлення. Вона має два варіанти: паралалічна дисграфія – наслідок дефектів вимови й фонемна – результат неправильного звукового аналізу слів. Дисграфія може бути й «немовною», тобто не пов'язуватись безпосередньо з вербальними функціями. У такій ситуації, на думку О. Корнева, фахівці також можуть зіткнутись з двома варіантами порушень: 1) з дисграфією, зумовленою порушенням мовного аналізу та синтезу, унаслідок якої виникають проблеми з операціями, пов'язаними з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць розчленовування мовлення (речення, слово, склад, звук); 2) з диспраксічною дисграфією у формі труднощів вироблення стабільної рухової формули букви (кінеми). На письмі у дітей спостерігаються такі помилки, як заміна букв, що схожі за зображенням або мають однакові елементи, недописування елементів букв. Саме на диспраксічну дисграфію слід звернути особливу увагу. У своїх міркуваннях О. Корнев виходить з того, що письмо насамперед є руховою навичкою [3]. На перших етапах оволодіння ним помилки в зображенні букв відображають переважно закономірності побудови рухів, а не особливості зорового сприйняття. У дітей можуть спостерігатись порушення пальцевого праксису, труднощі «перемикання» з одного рухового стереотипу на інший. Можливо, саме через це науковець не розглядає окремо зорово-просторову дисграфію, акцентуючи на слабкості міжаналізаторної інтеграції та зорово-моторної координації.

Т. Ахутіна, з позиції нейропсихологічного підходу, виокремила труднощі, які часто трапляються у дітей під час письма, але механізми яких рідко розглядаються в логопедичній літературі [2, с. 225–246]. Зокрема автор виділила ці проблеми за типом регуляторної дисграфії, зумовленої несформованістю довільної регуляції дій (функцій планування і контролю). Так, у дітей з зазначеними порушеннями виявляються проблеми з утриманням довільної уваги, труднощі в орієнтуванні під час виконання завдань, входження в завдання, імпульсивність рішень та інертність, труднощі у разі зміни завдання. Для письма характерні помилки спрощення програми за типом патологічної інертності. До них належать: інертне повторення (персеверація) букв, складів, слів, типів завдань; пропуски букв і складів; передбачення (антиципація) букв і злиття (контамінація) слів. Для дітей з регуляторною дисграфією характерні помилки в мовному аналізі, що є яскравим виявом зниження орієнтованої діяльності.

Неможливість розподілити увагу між технічною стороною письма й орфографічними правилами призводить до того, що діти не дотримуються правил написання великої букви, ненаголошених голосних тощо.

Другий варіант порушень письма зумовлений труднощами підтримки робочого стану, активного тону кори головного мозку. У дітей спостерігається підвищена стомлюваність, коливання працездатності – її рівень змінюється протягом чверті, тижня, уроку. Зазвичай ці діти не відразу стають до виконання завдання, а почавши робити його, швидко втомлюються; через деякий час робочий стан нормалізується, але вже на зниженому рівні, унаслідок чого дитина знову втомлюється. На фоні втоми дитина припускається багатьох грубих помилок і насамперед тих, які властиві учням з проблемами програмування й контролю. Такі діти пишуть повільно, навичка письма автоматизується з великими труднощами, під час письма може збільшуватись тонус м'язів, дитині важко утримати робочу позу. Величина букв, натиск, нахил коливаються, залежно від рівня втомлюваності.

Третій різновид проблем, що виникають під час письма, Т. Ахутіна визначає як зорово-просторову дисграфію за правопівкульним типом. Від роботи правої півкулі залежать зорово-моторна координація, можливість співвіднесення руху з вертикальними й горизонтальними координатами, можливість об'єднання в одне ціле й сприйняття цілісного образу. Аналізуючи труднощі письма у дітей з цим видом дисграфії, дослідниця виявила характерні для них особливості: складність в орієнтуванні на сторінці зошита, у знаходженні початку рядка, труднощі в утриманні рівного письма в рядку; постійне недотримання нахилу й висоти букв, невідповідність елементів букв за розміром, роздільне написання букв у слові; затримка актуалізації графічного й рухового образів потрібної букви, заміна візуально схожих і близьких за написанням букв, заміна рукописних букв друкованими, неправильне написання букв, особливо великих; дзеркальність під час написання букв; заміна букв; неможливість формування ідеограмного письма; пропуски й заміни голосних, зокрема наголошених; порушення порядку букв у слові; тенденція до «фонетичного» письма; труднощі виділення цілісного образу слова, унаслідок чого два слова, а також слова з прийменниками пишуться разом (згодом, у зв'язку з підвищеною увагою, яка приділяється правилам написання прийменників, префікси діти пишуть окремо від коренів). Виділені особливості Т. Ахутіна співвідносить з одним механізмом – труднощами

оперування просторовою інформацією та спробами їх компенсувати.

На відміну від «правопівкульних», «лівопівкульні» проблеми під час письма виявляються в замінах букв на близькі за звучанням і вимовою звуків; у порушеннях програмування й контролю. Т. Ахутіна підкреслює, що схарактеризовані труднощі, що виникають у процесі письма, можуть мати різний ступінь вияву й не обов'язково сягати того рівня складності, який передбачається за дисграфії. Визначити механізм наявної дисграфії й спрогнозувати можливі варіанти майбутніх проблем письма у старших дошкільників дає змогу, на думку Т. Ахутіної, нейропсихологічний аналіз стану вищих психічних функцій дитини [2, с. 225–246].

А. Сиротюк, спираючись на дослідження нейропсихологів стосовно складної мозкової організації письма, виділяє три провідні види його порушення [10, с. 42]: 1) мовленнєву дисграфію (моторну й сенсорну), що відбувається в системі різних форм порушень; 2) немовленнєву дисграфію (гностичну), що виявляється в синдромі порушення сприйняття – зорового, просторового, оптико-просторового; 3) дисграфію як порушення (або несформованість) цілеспрямованої поведінки, її організації та контролю, несформованості мотивів.

У зарубіжній науковій літературі найчастіше розглядають три типи дисграфії [11; 12; 13].

Перший тип – «дислексична» дисграфія – характеризується проблемами з орфографією та граматику, натомість списування й моторні компоненти письма відповідають віковим нормативам. Другий тип являє собою моторну дисграфію, третій – порушення письма, пов'язані з несформованістю зорово-просторових функцій. Саме ці три типи внесені в DSM IV (1994 рік) [12]. R. Nicolson і A. Fawcett акцентують на необхідності уважного вивчення моторної дисграфії, спираючись на нейрофізіологічні механізми формування рухових навичок у дитячому віці [13].

Здійснивши порівняльний аналіз наявних підходів до порушень письма, ми дійшли певних висновків. Так, зокрема, усі класифікації, що є нині, різняться широтою охоплення симптомів порушення формування писемного мовлення. Одні дослідники зосереджують увагу

на дефіцитарності систем аналізаторів, інші – винятково на типах помилок, яких діти припускаються на письмі. У деяких класифікаціях хоча й звертається увага на те, що аналізаторні системи відіграють важливу роль у порушеннях писемного мовлення, зорово-просторова дисграфія як така все-таки не розглядається [3]; у багатьох сучасних дослідженнях не виокремлюється й моторна дисграфія [3; 4; 6].

У логопедичних класифікаціях аналіз порушень найчастіше є «зовнішнім». Такий підхід до дисграфії (симптомологічний) не розкриває всієї картини порушень і відображає лише один бік симптоматики порушень, що не обмежується недостатнім розвитком мовних засобів і не дає цілісного уявлення про структуру усного й писемного мовлення, особливості й чинники їх розвитку, взаємозв'язок з особистісною сферою, системні характеристики невербальних психічних процесів. Багато логопедів кваліфікує помилки на письмі як прояви дисграфії на підставі таких показників, як їх кількість і частотність. Проте, оскільки практично всі молодші школярі припускаються великої кількості помилок на письмі, доцільність такого аналізу є сумнівною.

За однаковими зовнішніми виявами порушень можуть критись різні мозкові й психологічні механізми. Аналіз дисграфії повинен полягати не у встановленні однозначного кореляційного зв'язку між конкретними помилками, яких припускаються діти під час письма, і зацікавленими мозковими структурами або несформованими функціями, а в описі дисграфії як системного порушення, пов'язаного зі специфічними особливостями роботи всієї функціональної системи писемного мовлення.

Висновки. Отже, результати аналізу наукових досліджень свідчать про наявність різних підходів до вивчення порушень письма. Кожен з зазначених підходів забезпечує інформативність щодо окремих аспектів цього процесу. Нині є необхідність у комплексному підході, який зможе об'єднати наявні сучасні підходи, щоб укласти повну класифікацію дисграфії. На нашу думку, саме такий підхід допоможе найповніше розкрити структурно-системні особливості мовленнєвого розвитку у дітей з дисграфією.

Список використаних джерел

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. Москва: Наука, 1980. 197 с.
2. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. *Актуальные проблемы логопедической практики* / под ред. М. Г. Храковской. Санкт-Петербург: Акционер и К, 2004. С. 225–246.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 1997. 286 с.

References

1. Anokhin, P. K. (1980). *The key issues of the functional systems theory*. Moscow: Nauka. [in Russian]
2. Akhutina, T. V. (2004). *Writing disorders: diagnostics and correction*. In: Important problems of logopedic practice. St.Petersburg: Aktsioner i K. 225–246. [in Ukrainian]
3. Korniev, A. N. (1997). *Reading and writing disorders in children*. St. Petersburg: ID «MiM». [in Russian]

4. Лалаева Р. И. Дисграфия. *Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2* / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Москва: Владос, 1997. С. 502–511.
5. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. Москва: Просвещение, 2005. 222 с.
6. Логопедія: підручник. 3-є вид., перероб. і доп. / за ред. М. К. Шеремет. Київ: ВД «Слово», 2014. 672 с.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ИЦ «Академия», 2002. 384 с.
8. Романенко О. В. Застосування системного аналізу в процесі експериментального вивчення психіки. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 510–520.
9. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов. Москва: Владос, 1995. 255 с.
10. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
11. Deuel R. K. Developmental dysgraphia and motor skill disorders. *Journal of Child Neurology*. 1994. 10 (1). P. 6–8.
12. Kay M. J. Dysgraphia: Developmental Writing Disorder. *Learning Disabilities Sourcebook. Omnigraphics*. 2003. P. 16–42.
13. Nicolson R. I., Fawcett A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex* 47(1). January, 2011. P. 117–127.
4. Lalaieva, R. I. (1997). *Disgraphia. Reader on logopedia: in 2 vol. Vol. 2*. Moscow: Vlados. 502–511. [in Russian]
5. Levina, R. E. (2005). *Problems of reading and writing in children*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
6. Sheremet, M. K. (2014). *Logopedia: textbook*. Kyiv: PH «Slovo». [in Ukrainian]
7. Luria, A. R. (2002). *Basics of neuropsychology: study guide for students of HEIs*. Moscow: PC «Akademia». [in Russian]
8. Romanenko, O. V. (2013). Use of system analysis in the process of experimental study of psychic. *Problemy suchasnoii psykholohii*, 22, 510–520. [in Ukrainian]
9. Sadovnikova, I. N. (1995). *Writing disorders and the ways to overcome them in junior schoolchildren: a book for speech therapists*. Moscow: Vlados. [in Russian]
10. Syrotiuk, A. L. (2003). *Neuropsychological and psychophysiological support of training*. Moscow: TC Sfera. []
11. Deuel, R. K. (1994). Developmental dysgraphia and motor skill disorders. *Journal of Child Neurology*, 10 (1), 6–8. [in English]
12. Kay, M. J. (2003). *Dysgraphia: Developmental Writing Disorder. Learning Disabilities Sourcebook. Omnigraphics*. 16–42. [in English]
13. Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex* 47(1), 117–127. [in English]

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

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: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2450

*Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 14. 06. 2018 р.*

Information about the author:

Zhuravliova Larysa 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. 05. 2018.
Accepted for publishing 14. 06. 2018.*

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Валентина Мелаш¹, Ірина Щербак²

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹
КЗ «Терпіннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Запорізької обласної ради²*

Анотація:

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування природознавчої компетентності в учнів молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку, зокрема, у процесі інтенсивної педагогічної корекції під час екологічних екскурсій. З'ясовано, що в основу природознавчої компетентності молодших школярів з затримкою психічного розвитку покладено взаємозв'язок трьох факторів – емоційно-позитивного ставлення до природи, знань про природу, діяльності дітей у природі.

Ключові слова:

природознавча компетентність; діти молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку; корекційно-розвивальна мета природничих екскурсій.

Аннотация:

Мелаш Валентина, Щербак Ирина. **Формирование природоведческой компетентности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.** В статье представлено обоснование педагогических условий формирования естественнонаучной компетентности у учеников младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в частности, в процессе интенсивной педагогической коррекции на экологических экскурсиях. Определено, что основой естественнонаучной компетентности младших школьников с задержкой психического развития является взаимосвязь трех факторов – эмоционально-положительного отношения к природе, знаний о природе, деятельности детей в природе.

Ключевые слова:

природоведческая компетентность; дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития; коррекционно-развивающая цель природоведческих экскурсий.

Resume:

Melash Valentyna, Shcherbak Iryna. **Formation of Nature Studies competence in junior schoolchildren with a delay in mental development.**

The article provides justification of the pedagogical conditions for the formation of Nature Studies competence among schoolchildren of elementary school age with a delay in mental development through intensive pedagogical correction on ecological excursions. The authors found that the basis of the Nature Studies competence of junior schoolchildren with a delay in mental development is the interconnection of three factors: emotionally positive attitude to nature, knowledge of nature, the activity of children in nature.

Key words:

nature competence; children of primary school age with a delay in mental development; corrective-developing purpose of nature excursions.

Постановка проблеми. Характерною тенденцією сучасної освітньої реформи в Україні є її спрямованість на підвищення якості освіти, орієнтація на всебічний розвиток особистості та підвищення рівня її освіченості. Важливим складником загальної освіти кожної людини є природнича освіта. У Державному стандарті нової української початкової школи визначено мету освітньої галузі «Природознавство», як формування компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей на основі опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основ наукового світогляду та критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки учнів у довіллі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку [1].

У школі інтенсивної педагогічної корекції кінцева мета вивчення предметів природознавчого циклу проектується через педагогічні цілі природничої освіти й відповідає вимогам загальноосвітньої масової школи.

Проблема взаємовідносин людини та природи набуває сьогодні глобальних масштабів і потребує від людства глибоких соціально-

економічних змін, передбачаючи відмову від споживацького ставлення до ресурсів, переосмислення наявних поглядів на природу, перебудову системи цінностей [3].

Отже, важко переоцінити необхідність навчання й виховання покоління, здатного позитивно та екологічно грамотно взаємодіяти з природою, керуючись розумним і гуманним ставленням до неї.

Важливе значення для формування природознавчої компетентності та екологічної культури має молодший шкільний вік (6-10 років), у період якого дитина проходить найбільш визначальний шлях свого індивідуального розвитку, а її організм є найсприятливішим ґрунтом для становлення й розвитку багатогранних відносин з природним і суспільним оточенням [4, с. 80].

Учень початкової школи з затримкою психічного розвитку (ЗПР) здатен активно й усебічно пізнавати довкілля, тому формувати в нього природознавчу компетентність та екологічну культуру потрібно комплексно й систематично, поступово, у певній логічній послідовності – від простого до складного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні підходи в галузі інтенсивної педагогічної корекції засобами природи розробляли такі вітчизняні вчені, як Б. Білий,

Т. Власова, В. Лубовський, Т. Ілляшенко, Т. Сак. Вони вказують на те, що диференціація дітей за навчальними здібностями є реальністю у функціонуванні сучасної школи. За таких умов особливо загострюється питання щодо навчання дітей, які неспроможні засвоювати навчальну програму без спеціальної корекційної допомоги, спрямованої на подолання шкільної незрілості. Без необхідної допомоги ці діти стійко не встигають у початковій школі і стають дедалі більше педагогічно занедбанними. Неуспішне навчання поєднується з порушеннями дисципліни, що здебільшого є наслідком особливого становища слабкого учня в класі, школі, сім'ї. Природа в цій ситуації виконує функцію корекційної допомоги.

Формулювання цілей статті. На наше переконання, для учнів з особливими потребами необхідно створити умови для спільного навчання з однолітками, використовуючи при цьому спеціальну корекційну технологію викладання.

Тому метою нашої статті є обґрунтування педагогічних умов формування природознавчої компетентності в учнів молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку шляхом інтенсивної педагогічної корекції на екологічних екскурсіях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предметна природознавча компетентність для дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа».

З огляду на те, що у дітей з ЗПР знижена працездатність, спостерігається порушення емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, важливо побудувати роботу так, щоб дитина більше спілкувалась з реальними об'єктами природи, щоб у неї формувались чіткі, правильні уявлення (образи) про рослини, тварин, явища природи в їх взаємодії.

Аналіз наукової літератури з проблеми та особистий практичний досвід роботи в початковій школі з дітьми з ЗПР доводять, що формування природознавчої компетентності у таких школярів відбувається більш успішно під час екскурсій у природу (у заповідники, зоопарки, прогулянки на природі). Вони «наживо» можуть спостерігати за природою, за змінами в ній у різні пори року. Правильно організована екскурсія розширює, поглиблює знання та уявлення дітей з ЗПР про навколишню дійсність, природу. Водночас вони можуть спостерігати за рослинними й тваринними організмами в природному середовищі,

за зв'язком рослин з ґрунтом, тварин – з рослинами [2, с. 223]. Засвоєні поняття про окремі об'єкти, явища об'єднуються в загальні поняття про природу, формується уявлення про цілісність природи в різні пори року.

Поряд з навчальною функцією екскурсії відіграють значну виховну роль. Вони сприяють розвитку спостережливості, інтересу до вивчення природи, зміцненню свідомої дисципліни, вихованню дбайливого ставлення до природи, свідомого ставлення до цінності людської праці.

Під час екскурсій демонструється дітям як негативний, так і позитивний вплив людини на природу, прищеплюється бережливе ставлення до неї, звертається увага на раціональне використання природних багатств, розкривається краса всього живого.

Діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР) відрізняються від своїх ровесників з нормальним розвитком переважно труднощами в навчанні. У позакласному житті вони добре вписуються в колектив дітей загальноосвітньої школи, спілкування з якими сприяє їхньому розвитку. Крім того, багато дітей після певного періоду корекційного навчання в спеціальному класі (або за спеціальною програмою) може повернутись до навчання в звичайному класі загальноосвітньої школи.

Поняття «затримка психічного розвитку у дітей» у вітчизняній педагогічній практиці з'явилося порівняно нещодавно. Виділення окремої категорії дітей з цією проблемою було зумовлено насамперед необхідністю відокремити їх від розумово відсталих, що навчаються, зазвичай, у спеціальних допоміжних школах. На відміну від розумово відсталих, діти з затримкою психічного розвитку мають якісно інші порушення інтелектуальної діяльності. Ми дотримуємося класифікації форм затримки психічного розвитку (ЗПР), запропонованої Лебединською:

- Конституціональна – уповільненість дозрівання різних систем дитячого організму.
- Соматогенна – виникає внаслідок тривалого захворювання (хронічні інфекції, алергічні стани, вади серця).
- Психогенна – несприятливі умови виховання.
- Церебрально-органічна – виникає внаслідок раннього ураження головного мозку дитини (хвороби матері, вірусні інфекції).

Слід чітко відрізнити дітей з ЗПР від розумово відсталих. Різниця полягає як у самих виявах порушень, так і у способах їх вираження.

По-перше, для дітей з затримкою психічного розвитку характерне нерівномірне порушення психічних функцій, на відміну від тотального порушення у розумово відсталих дітей. З одного боку, у дітей з ЗПР зберігається досить висока здатність до компенсації психічної діяльності за рахунок збереження функцій, а з іншого – наявність «слабких місць» створює серйозні труднощі під час навчання, які зумовлюють стійке невстигання учнів, що потребує спеціальної корекції.

По-друге, на відміну від розумової відсталості, для якої визначальним є різке зниження здатності до абстрактного мислення, за затримки психічного розвитку ця функція первинно збережена, а певні розлади її є вторинними і виникають через порушення так званих передумов інтелекту: працездатності, емоційно-вольової сфери, уваги, пам'яті, мовлення.

По-третє, доволі часто ознаки повного відставання дитини від вікових норм психічного розвитку з віком згладжуються, що й дало назву такій аномалії, як «затримка психічного розвитку». Але вирівнювання недоліків психічної діяльності відбувається не завжди. Певні недоліки окремих функцій можуть залишатися й упродовж усього життя, але наскільки вони обтяжують дитині адаптацію до суспільного життя, залежить від вчасної та якісної педагогічної корекції її психічного розвитку, особливо в ранньому дитинстві. Дітям з такими розладами часто помилково ставлять діагноз «розумова відсталість» і рекомендують навчання в допоміжній школі за спеціальною програмою. Таким чином, учні з затримкою психічного розвитку не отримують належної корекції і, що дуже важливо, швидко втрачають інтерес до навчання.

З огляду на це, зрозуміло, наскільки принципово важливим є вчасне діагностування затримки психічного розвитку й надання дітям з цією вадою корекційної допомоги, яка відповідає їхнім психологічним особливостям.

Специфіка підготовки та проведення природознавчих екскурсій у класах інтенсивної педагогічної корекції зумовлена особливостями пізнавальної діяльності дітей з затримкою психічного розвитку. Під час екскурсії діти потрапляють у нове оточення, яке їх «перезбуджує». Величезна кількість нової зорової інформації відволікає їх, вони не слухають учителя, не сприймають нові знання, їм важко зосередити увагу на об'єкті дослідження. У дітей з ЗПР немає того підвищеного інтересу до навколишнього світу, який спостерігається у дітей норми, їх легко зацікавити новими незнайомими об'єктами. Тому успішне проведення екскурсії потребує ретельної

підготовки. Передусім учитель має надати той мінімум знань і вмінь, які учні повинні запам'ятати на екскурсії. Якщо школярі з нормальним розвитком здатні ознайомитись за екскурсію з 5 новими об'єктами, то можливості дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) обмежені, що зумовлено особливостями їхньої пізнавальної діяльності. Висновки зі спостереження-аналізу, зміст якого полягає в умінні докладно характеризувати об'єкти, свідчать про те, що такі діти виділяють і в знайомих предметах переважно яскраві ознаки (розмір, колір), які є не дуже суттєвими. Під час аналізу діти діють хаотично, їм складно виділити форми, частини рослин, їх розташування, тобто ті об'єднувальні ознаки, за якими об'єкт належить до родини, класу. Важко дається також дослідження нових об'єктів, що ґрунтується на протиставленні й зіставленні ознак нових об'єктів з вивченими раніше. Такий процес у дітей з ЗПР характеризується рядом недоліків: їм важко залучати в процес порівняння спільні ознаки кількох предметів, виділяти суттєві й порівнювати їх з родовою ознакою, тому діти не завжди розуміють, чому та чи та рослина або тварина не належить до певної групи живих організмів. Отже, необхідно врахувати це, готуючись до екскурсії, а також під час її проведення. Насамперед перед екскурсією слід повторити характерні особливості рослин, тварин, неживих об'єктів, з якими діти ознайомились раніше і які бачитимуть на екскурсії. Для цього доцільно виконати вправи, що передбачають аналіз і порівняння цих об'єктів. Це допоможе актуалізувати раніше здобуті знання, повторити прийоми аналізу, порівняння, які діти застосовують під час дослідження нових об'єктів.

Для дітей з затримкою психічного розвитку важливим є те, що поступово набуваючи природознавчу компетентність, вони вчаться розв'язувати доступні соціальні й практичні задачі.

Усе це закладено в програмі предмета «Природознавство», у «корекційно-розвивальній» змістовній лінії.

Корекційно-розвивальна мета реалізується шляхом виконання завдань, які формуються за симптоматикою порушень психічної сфери й особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з затримкою психічного розвитку.

Ознайомлення з природою є важливим розділом навчально-виховної роботи. У процесі ознайомлення дітей з ЗПР з природою потрібно поступово виконувати такі завдання:

- формувати реалістичні уявлення і поняття про предмети та явища природи й зв'язки між ними;

- розвивати мову й мислення, допитливість і спостережливість;
- здійснювати сенсорне виховання;
- виховувати любов до природи, бережного й дбайливого ставлення до тварин і рослин;
- виховувати інтерес до праці, працьовитість, формувати трудові вміння та навички;
- здійснювати естетичне виховання.

Для дитини з затримкою психічного розвитку важливо оволодіти знаннями, які відображають закономірні взаємозв'язки, залежності в природі. Оволодіння цими знаннями сприяє кращому орієнтуванню в навколишньому середовищі, забезпечує розумову активність. Психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що діти з затримкою психічного розвитку можуть розуміти причини деяких простих явищ і здатні до елементарних логічних міркувань у тому разі, коли завдання, що вони мають виконувати, – цікаве й зрозуміле, і вони можуть спиратись під час його виконання на спостереження або практичну діяльність. Формування реалістичних уявлень і понять про предмети та явища природи сприяє розвитку мовлення, оскільки у дітей з затримкою психічного розвитку дуже часто спостерігається його недорозвинення (часто важкі форми). Кожний новий предмет, з яким ознайомлюються діти, потрібно позначити словом. З педагогічної та психологічної практики відомо, що не позначений словом предмет не виділяється з сукупності інших, і діти не відрізняють його від інших. Особливо це стосується об'єктів природи.

Важливо, щоб у процесі ознайомлення з природою мовлення дітей збагачувалось прикметниками, дієсловами, образними висловами, порівняннями.

Розвиток пізнавальних інтересів – важливий мотив навчальної діяльності. Якщо в цей період дитина не отримує яскравих уявлень, корисних і цікавих знань про те, що її оточує, – вона не матиме міцної основи для засвоєння знань.

Одним зі складників ознайомлення дітей з затримкою психічного розвитку з природою є сенсорне виховання. Під час ознайомлення з природою виникають великі можливості для

розвитку дотикового аналізатора. Розглядаючи й порівнюючи насіння, листочки, діти вчаться розрізняти предмети на дотик. Навчаючи дітей з затримкою психічного розвитку слухати й розрізняти шум вітру, завивання бурі, гудіння бджіл, джмелів, спів птахів, відчувати запахи квітів, листя, повітря в лузі, у лісі, учитель допомагає розвивати їм слухову й зорову увагу. У процесі ознайомлення з природою виконується важливе завдання – виховання любові до природи, бережливе й дбайливе ставлення до тварин і рослин.

Це зумовлено також тим, що сьогодні надзвичайно загострилась проблема взаємовідносин людини з навколишнім середовищем. З прискоренням технічного прогресу, швидким зростанням промисловості, сільського господарства все більше залучаються до господарського обороту природні ресурси: земля, вода, ліси, надра, тваринний і рослинний світ. Забруднення води, повітря, зменшення зеленого покриву планети – ось наслідки негативного впливу людини на природу. Важливо, щоб актуальність завдань природоохоронного виховання була усвідомлена педагогами. Саме педагоги повинні ознайомити дітей зі світом природних цінностей, показати значення природи в житті людини, розробити нові правила поведінки щодо природи.

Висновки. Отже, можемо твердити, що основою природознавчої компетентності молодших школярів з затримкою психічного розвитку є взаємозв'язок трьох факторів – емоційно-позитивного ставлення до природи, знань про природу, діяльності дітей у природі. Це дає змогу таким дітям засвоювати навчальний матеріал у тому темпі, що відповідає їхньому розвитку, а вчителів – добирати необхідні методи його викладу, коригувати тривалість навчання, що передбачає високу індивідуалізацію педагогічної діяльності. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в окресленні та вивченні основних напрямів підготовки майбутніх педагогів до формування природничої компетентності у дітей з затримкою психічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 19. 05. 2018).
2. Дубяга С. М. Екскурсія в природу як форма організації навчального процесу з природознавства в початковій школі. *Північне Приазов'я: проблеми регіонального розвитку в міжнародному контексті*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Мелітополь, 14-15 вересня 2017 р.) / за ред. Л. М. Донченко, С. І. Пачева, І. М. Арсененко, О. В. Непші, А. М. Крилової.

References

1. State standard of elementary education (Approved by the decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018, No. 87). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>. [in Ukrainian]
2. Dubiaha, S.M. (2017). *Excursion to nature as a form of organization of educational process in natural science in elementary school*. In: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation "Northern Azov Sea: Problems of Regional Development in the International Context", Melitopol, September 14-15, 2017. Melitopol: Vyd-vo MDPU imeni

- Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. С. 19–22.
3. Дубяга С. М., Непша О. В., Дорожко Г. І. Формування поняття про екологічні зв'язки в природі в учнів початкових класів на уроках «Природознавства». *Екологія – філософія існування людства*: зб. наук. праць / за заг. ред. М. М. Радевої, В. М. Коломієць. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2018. С. 24–27.
 4. Мелаш В. Д., Ковальчук К. І. Теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2013. №1 (10). С. 80–84.
 5. Сак Т. Психологічний зміст корекційно-розвивальної складової освітньої галузі «Природознавства» у школі інтенсивної педагогічної корекції. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. Київ, 2009. Вип. 11. С. 223–227.
- Bohdana Khmelnytskoho, 19–22. [in Ukrainian]
3. Dubiaha, S.M., Nepsha, O.V., Dorozhko, H.I. (2018). *Formation of the concept of environmental connections in nature in elementary school students at the lessons of "Natural Science"*. In: Ecology is the philosophy of the existence of mankind: coll. of scientific works. Melitopol: TOV "Kolor PrintK", 24–27. [in Ukrainian]
 4. Melash, V.D., & Kovalchuk, K. I. (2013). Theoretical and Methodical Principles for the Formation of Environmental Competence of Younger Schoolchildren. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*, 1 (10), 80–84. [in Ukrainian]
 5. Sak, T. (2009) *Psychological content of the correctional and developmental component of the educational branch of "Natural Science" at the school of intensive pedagogical correction. Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school*. Kiev, Issue 11, 223–227. [in Ukrainian].

Рецензент: д.пед.н., професор Лук'янова Л.Б.

Відомості про авторів:
Мелаш Валентина Дмитрівна
 vmelash@i.ua

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

Щербак Ірина Вікторівна
 КЗ «Терпіннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат»
 Запорізької обласної ради
 с. Терпіння, Мелітопольський р-н
 Запорізької обл., Україна

doi: doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2451

*Матеріал надійшов до редакції 25. 05. 2018 р.
 Прийнято до друку 10. 06. 2018 р.*

Information about the authors:
Melash Valentyna Dmytrivna
 vmelash@i.ua
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Shcherbak Iryna Viktorivna
 CI "Terpinnia Specialized General
 Education Boarding School» of
 Zaporizhia Region Council,
 village of Terpinnia, Melitopol district
 Zaporizhia region, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 25. 05. 2018.
 Accepted for publishing 10. 06. 2018.*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Інна Омеляненко

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Анотація:

Аналіз чинної навчальної програми з фізичної культури для учнів основної школи показав її поступ у реалізації ідеї компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу, порівняно з попередніми аналогічними державними документами. Було виявлено недоліки чинної навчальної програми, що гальмують запровадження компетентнісного підходу в практику фізичного виховання школярів, як-то: неузгодженість змісту елементів цільового компонента, а також цільового та результативного компонентів фізичного виховання школярів; наявність переліку лише ключових компетентностей, за відсутності предметних; відірваність способів формування ключових компетентностей від засобів. Для усунення цих недоліків рекомендується інтенсифікація курикулярної ідеї, оновлення змісту фізичного виховання та структури навчальної програми, забезпечення всеосяжності контингенту загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова:

навчальна програма; основна школа; фізичне виховання; компетентності.

Аннотация:

Омеляненко Инна. Проблемы формирования компетентности учащихся основной школы на уроках физической культуры.

Анализ действующей учебной программы по физической культуре для учащихся основной школы показал ее продвижение в реализации идеи компетентного подхода к организации учебно-воспитательного процесса по сравнению с предыдущими аналогичными государственными документами. Были выявлены недостатки действующей учебной программы, тормозящие внедрение компетентного подхода в практику физического воспитания школьников, в частности такие, как: несогласованность содержания элементов целевого компонента, а также целевого и результативного компонентов физического воспитания школьников; наличие перечня только ключевых компетентностей, при отсутствии предметных; оторванность способов формирования ключевых компетентностей от средств. Для устранения этих недостатков рекомендуется интенсификация курикулярной идеи, обновление содержания физического воспитания и структуры учебной программы, обеспечение всеохватности контингента общеобразовательных школ.

Ключевые слова:

учебная программа; основная школа; физическое воспитание; компетентности.

Resume:

Omelyanenko Inna. Problems of formation of basic school students' competence at physical education classes.

The analysis of the current physical education curriculum for basic school students showed its progress in implementing the idea of a competent approach to the organization of the educational process, in comparison with previous similar state documents. The shortcomings of the current curriculum were identified, which impede the introduction of a competent approach to the practice of physical education of schoolchildren, such as: the inconsistency of the content of the target component, as well as the target and effective components of physical education of schoolchildren; the presence of a list of only key competencies, lacking the subject ones; separation of ways of forming key competencies from means. In order to address these shortcomings, the intensification of the curricular idea, the updating of the content of physical education and the structure of the curriculum, the provision of comprehensive contingent of secondary schools are recommended.

Key words:

curriculum; basic school; physical education; competence.

Постановка проблеми. Запроваджена Міністерством освіти і науки освітня реформа має на меті створення школи, яка даватиме учням не лише знання, як це відбувається нині, а й уміння застосовувати їх у житті. Для реалізації цієї реформи школа, яка надає дітям знання, що дуже швидко застарівають, має перейти до школи компетентностей. Нове призначення школи – навчити дітей, як втілювати знання й навички в життя.

Однією з провідних ідей реформи загальної освіти є забезпечення автономії шкіл. Школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани, а учитель – готувати власні авторські навчальні програми, методики, стратегії, засоби навчання [2]. Наразі перелік оновлених типових (модельних) навчальних програм затверджено Міністерством освіти і науки та впроваджено в практику загальноосвітніх закладів [7]. І хоча положення про можливість розробки вчителем фізичної культури авторської навчальної програми, ще від часу чинності попередньої програми, зрештою

знайшло своє місце в пояснювальній записці, імовірність його реалізації є дуже низькою через бюрократичні перепони обов'язкового затвердження такого документа профільним міністерством.

Навчальна програма як різновид документів проектування навчально-виховного процесу відіграє провідну роль у забезпеченні ефективності фізичного виховання школярів. Навчальна програма визначає зміст навчального матеріалу, а пояснювальна записка до неї – особливості реалізації програмної інформації в контексті державної парадигми освіти. Тому аналіз окреслених у навчальній програмі змісту й методичних аспектів фізичного виховання школярів виявить його внесок у формування ключових компетентностей в умовах реформування шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Від часу здобуття Україною незалежності фахівці в галузі фізичного виховання (Г. Дмитренко, 1999; В. Веселова, О. Булейченко, О. Підвальна, 2001; М. Зубалій, 2013; Г. Шамардіна, 2004;

Б. Шиян, 2006; І. Бакіко, 2007; О. Калиниченко, 2009; І. Омельяненко, 2010; Н. Кравченко, 2012; Т. Ротерс, 2012 та інші) систематично звертались до проблеми якості навчальних програм, аналізуючи їх структуру, засоби, тестові вправи, навчальні нормативи. Маніфестація урядовцями від освіти компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу детермінувала широке обговорення науковцями (І. Іваній, 2013; Н. Устинова, 2013; Є. Захаріна, Л. Сущенко, 2012; Ю. Черпак, 2014; І. Іваній, 2015; Л. Котегова, 2015; Ю. Васьков, 2016; С. Криштанович, 2017 та інші) його реалізації в процесі фізичного виховання школярів і студентів.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – визначити можливості чинної навчальної програми з фізичної культури для основної школи у формуванні компетентностей учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу засобами фізичного виховання не є інноваційною. Уперше про компетентнісний підхід було заявлено в навчальній програмі з фізичної культури 2004 року [8], де передбачено формування ключових компетентностей – соціальних, мотиваційних та функціональних. Заявлені ключові компетентності в документі від 2004 року мали лише декларативний характер. Відтоді фактичних змін у фізичному вихованні школярів не відбулось, а освітяни сприймали нову дефініцію як формальне положення, чергову бюрократичну вигадку, що імітує приєднання України до європейського освітнього простору.

У пояснювальній записці програми-наступниці [4] компетентності школярів не прописані взагалі, утім наприкінці кожного модуля наводяться «рівні компетентності» (високий, достатній, середній, низький) для оцінки розвитку фізичних якостей і виконання навчальних нормативів. Такий перелік навчальних нормативів можна розцінювати як предметні компетентності.

І лише в чинній навчальній програмі [5] маніфестовано про внесок фізичного виховання у формування ключових компетентностей школярів з рекомендованими способами їх становлення. Таке оновлення навчальної програми є проривом у реалізації компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу учнів основної школи засобами фізичного виховання.

Пояснювальною запискою оновленої навчальної програми з фізичної культури для учнів 5-9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів заявлено про формування таких

ключових компетентностей, як: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитись упродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність і самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя [5]. Їх перелік закріплений законом України «Про освіту» (стаття 12) і Концепцією «Нова українська школа» й відповідає переліку компетентностей, укладеному з урахуванням «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти протягом усього життя» [14; 2; 9]. Ключові компетентності утворюють «канву», яка є основою для успішної самореалізації учня як особистості й громадянина. Усі перелічені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. До того ж ключові компетентності здебільшого формуються за умови реалізації міжпредметних зв'язків, які розглядаються розробниками навчальної програми як вимога до сучасного уроку фізичної культури, а її дотримання сприятиме формуванню уявлень школярів про цілісний світ, забезпечуватиме набуття ними прикладних навичок.

Вітаючи визнання функціонерами від профільного міністерства ролі фізичного виховання у формуванні особистості учнів на тлі усталеного сприйняття фізичної культури як навчального предмета, спрямованого передусім на забезпечення рухової активності школярів, ми виявили деякі проблеми щодо реалізації інноваційних положень, викладених у навчальній програмі. Так, зокрема, серед ключових компетентностей навчальної програми бракує запису про інноваційність – положення, передбаченого нормативно-правовою базою середньої освіти. Його вилучення з переліку компетентностей, що формуються засобами фізичного виховання, є безпідставним і помилковим. Креативність – невіддільна риса інноваційної діяльності, яка успішно розвивається за допомогою фізичних вправ: музично-ритмічних, сюжетних ігор і багатьох інших, де можна використовувати рухову імпровізацію. До того ж засоби фізичного виховання ефективно використовуються для розвитку особистісних якостей, які детермінують прояв творчих здібностей учнів: упевненість у своїх силах; домінування емоцій радості, схильність до ризику; відсутність страху

бути незвичайним і дивним; наявність уяви, фантазії, мислення.

Ефективна реалізація змісту навчальної програми можлива за умови узгоджених позицій пояснювальної записки. Натомість, прогресивна мета навчання фізичної культури в основній школі, заявлена в документі, не відповідає традиційним у фізичному вихованні завданням, сформульованим для її досягнення. Так, у документі зазначено, що навчання фізичної культури в основній школі спрямовано на досягнення загальної мети базової загальної середньої освіти, що полягає в розвитку й соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення й поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів, що дисонує з завданнями, які є традиційними для фізичного виховання: формування загальних уявлень про фізичну культуру, її значення в житті людини, збереження та зміцнення здоров'я, фізичного розвитку; розширення рухового досвіду, удосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності; розширення функціональних можливостей організму дитини через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей; формування практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами й проведення активного відпочинку тощо. Навіть більше, приклади способів формування компетентностей школярів часто не передбачають включення їх у рухову активність, що підтверджує суперечливість мети і завдань, сформульованих у навчальній програмі. Двовекторність цільового компонента навчальної програми дезорієнтує фахівців. Можна з великою ймовірністю припустити, що за такої умови вони обиратимуть шлях найменшого опору й працюватимуть за традиційними, застарілими методиками.

Екстраполяція реформаторських ідей на шкільне фізичне виховання в частині цільового компонента спричинила невідповідність між маніфестованою в навчальній програмі метою навчання фізичної культури та його результатами, відображеними у видах діяльності учнів, що оцінюється в процесі фізичного виховання. Такі традиційні для фізичного виховання види діяльності, як-то: засвоєння техніки виконання фізичної вправи, виконання навчального нормативу, виконання навчальних завдань під час проведення уроку, засвоєння теоретико-методичних знань не дають змогу оцінити ефективність педагогічного впливу

засобами фізичного виховання на формування особистості. Навчальною програмою не пропонується використання способів психодіагностики, дидактики та методів визначення рівня вихованості учнів, визначення інших результатів педагогічної діяльності, спрямованої на становлення суб'єкта соціокультурного життя, що передбачено ключовими компетенціями.

До того ж навчальна програма, основними компонентами якої є знаннєвий, діяльнісний і ціннісний, пропонує оцінювати лише предметні компетентності. Їх зміст розкрито в рубриці програми «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів/учениць». Аналіз таких компонентів дав змогу дійти висновку про невідповідність між очікуваними результатами діяльності учнів на уроках фізичної культури й ключовими компетентностями. Утім, перелік очікуваних результатів збігається зі змістом навчального матеріалу й передбачає виявлення знань, умінь і навичок виконувати фізичні вправи, а також інших дій учнів, що забезпечують їхню самостійну рухову діяльність. Архаїчні підходи до оцінки результатів діяльності учнів на уроках фізичної культури не сприятимуть формуванню ні ключових, ні предметних компетентностей школярів.

Перетворення цільового компонента навчальної програми мали б детермінувати зміни її змістового наповнення. Утім, цього не сталося. Оновлена програма дублює навчальний матеріал попередньої програми [4]. Попри сталий зміст навчальної програми, її автори пропонують у пояснювальній записці лише приклади шляхів формування ключових компетентностей учнів. Використання інноваційних способів реалізації звичайних для фізичного виховання засобів є цілком прийнятним підходом до оновлення методик фізичного виховання школярів. Але при цьому необхідною є зміна структури навчальної програми для якомога повнішого наповнення документа інформацією про використання способів формування компетентностей з прив'язкою до засобів фізичного виховання, а не випадкове ілюстрування окремих з них у пояснювальній записці.

Навчальна програма є документом, що регламентує зміст навчальної дисципліни, а не покликаний прописувати методику проведення уроків [6], тому цілком справедливими можуть бути нарікання з боку фахівців щодо запропонованих у навчальній програмі ймовірних шляхів формування компетентностей школярів. Такі способи можуть мати лише рекомендаційний характер і розглядатись науковцями в методичних

розробках. Протиріччя між вимогами до змісту різних видів друкованих видань і необхідністю реалізації нових підходів до імплементації реформаторських ідей в умовах функціонування старої системи освіти й підготовки спортивних педагогів можна розв'язати шляхом розроблення курикулуму. Це пакет документів з освітньої політики, що обґрунтовують філософію освіти, транспредметні навчальні цілі, навчальні цілі для рівнів освіти й типів шкіл, навчальні програми з предметів, підручники та навчальні посібники, методичні рекомендації [3]. Він допоможе знайти практичні підходи до кореляції традиційного змісту фізкультурної освіти з інноваційним концептом для вітчизняної педагогічної теорії і практики. Курикулум стане дороговказом у процесі підготовки спортивних педагогів у закладах вищої освіти. Тому в умовах європейської спрямованості модернізації української освіти курикулярна ідея потребує інтенсифікації.

Чинна навчальна програма покликана забезпечити «розвивальний характер навчання та виховання», «формування всебічно розвинутої особистості» [5], утім такі дії школярів, як «підрахунок частоти серцевих скорочень у стані спокою та під час фізичних навантажень», «ведення рахунку при проведенні змагань у різних видах спорту», не є адекватними для формування математичної компетентності учнів 5-9 класів і не мають розвивального ефекту, а «розрахунок зусилля для досягнення мети, аналіз швидкості, відстані, траєкторії» взагалі не передбачає виконання математичних дій, а вважається результатом розвитку психомоторних здібностей. Ряд невдалих способів внеску предмета «Фізична культура» у формування ключових компетентностей, прописаних у навчальній програмі, можна було б продовжити.

Поза увагою розробників навчальної програми залишився контингент учнів загальноосвітньої школи, який через специфіку стану свого здоров'я потребує особливих підходів до організації фізичного виховання. Це, насамперед, діти з інвалідністю, що навчаються в інклюзивних класах і є рівноправними учасниками освітнього процесу. Їхня кількість за минулий рік збільшилася на 50%. На 17 337 шкіл в Україні, у яких навчається майже 4 мільйони дітей, припадає 7% шкіл з інклюзивною освітою, кількість яких невпинно зростає. Очевидно, що для школярів з інвалідністю актуальними є компетентності, зумовлені їхніми особливими потребами. Перелік таких компетентностей мав

би знайти місце в навчальній програмі з фізичної культури, засоби якої є потужним чинником інтеграції школярів з інвалідністю в суспільство, взаємодії з іншими людьми, розвитку індивідуальних сильних сторін і талантів дитини. У цьому ж документі доцільно було б передбачити й особливі предметні компетентності для школярів, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи. Таким чином, навчальна програма для загальноосвітніх шкіл має враховувати інтереси й можливості її різноманітного контингенту й мати всеохопний характер. Така вичерпна навчальна програма розширює інструментарій для формування ключових компетентностей учнів, створює зручності для її використання фахівцями, показує можливості залучення всіх школярів загальноосвітньої школи в спільний процес фізичного виховання.

Висновки. Чинна навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх закладів освіти базується на компетентнісному підході до фізичного виховання школярів, започаткованому аналогічним документом від 2004 року. Відтоді ідея формування компетентностей набула розвитку в навчальних програмах – від лише задекларованих компетентностей (2004) через формування предметних компетентностей з оцінкою рівнів їх досягнення за допомогою орієнтовних нормативів (2012) до визначення внеску фізичного виховання у формування ключових компетентностей школярів (2017). У чинній навчальній програмі для основної школи не узгоджено елементи цільового компонента (мети та завдань), а також цільового й результативного компонентів (оцінювання результатів діяльності) фізичного виховання школярів; зазначено лише перелік ключових компетентностей, за відсутності предметних; відокремлено способи від засобів формування ключових компетентностей. Для посилення можливостей навчальної програми у формуванні компетентностей засобами фізичного виховання рекомендується інтенсифікація курикулярної ідеї, оновлення змісту фізичного виховання та структури навчальної програми, забезпечення всеосязності контингенту загальноосвітніх шкіл.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення зарубіжного досвіду щодо реалізації курикулярної ідеї для формування компетентностей школярів засобами фізичного виховання й розроблення концепції програмних основ фізичного виховання в загальноосвітній школі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05. 09. 2017.

References

1. Law of Ukraine «On Education» No 2145-VIII dated September 5, 2017. [in Ukrainian]

2. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 25. 05. 2018).
3. Локшина О. І. Погляди зарубіжних педагогів на сутнісні характеристики курикулуму. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*: наук. журнал. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. Вип. 1(79). С. 38–41.
4. Навчальна програма з фізичної культури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Т. Ю. Круцевич та ін. Київ, 2012. 294 с.
5. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1407 від 23. 10. 2017.
6. Омеляненко І. О. Про дефініцію «програмні основи» системи фізичного виховання школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я*: науково-практичний журнал. Дніпро: Інновація, 2018. № 1. С. 209–213.
7. Про оновлені навчальні програми для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Наказ МОН № 804 від 07. 06. 2017 року.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура. 5-12 класи / В. М. Єрмолова, М. Д. Зубалій, Л. І. Іванова та ін. Київ-Ірпін: Перун, 2005. 272 с.
9. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/> (дата звернення: 25. 05. 2018).

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

Відомості про автора:

Омеляненко Інна Олександрівна
omelinna23@gmail.com

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, Тернопіль, 46000, Україна
вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський,
Хмельницька обл., 32301, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2452

*Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 17. 06. 2018 р.*

Information about the author:

Omelianenko Inna Oleksandrivna
omelinna23@gmail.com

Ternopil Volodymyr Hnatiuk
National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonos St., Ternopil, 46000, Ukraine
61 Ohienka St., Kamyanets-Podilskyi,
Khmelnitsky region, 32301, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 30. 05. 2018.
Accepted for publishing 17. 06. 2018.*

МЕТОДИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ: СТАВЛЕННЯ ДО НИХ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Олена Попадич, Володимир Староста

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Анотація:

У статті проаналізовано погляди дослідників і виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем зі створення оптимальних умов для свого розвитку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; набуття учасниками вмінь щодо організації спільної навчальної діяльності тощо. Виявлено позитивне ставлення студентів – майбутніх учителів до методів інтерактивного навчання, оскільки покращується пізнавальна активність, мотивація навчання, співпраця в колективі та ін. Застосування методів традиційного навчання, на думку студентів, є особливо ефективним для самостійної роботи, оцінювання результатів навчання тощо.

Анотация:

Попадич Елена, Староста Владимир. **Методы традиционного и интерактивного обучения: отношение к ним будущих учителей.** В статье проанализированы взгляды исследователей и выделены основные сущностные характеристики понятия «методы интерактивного обучения» как системы способов: целенаправленного активного взаимодействия субъекта обучения с учебной средой по созданию оптимальных условий для своего развития; субъект-субъектного взаимодействия через беседу, диалог между всеми участниками учебного процесса; приобретения умения участниками организывать совместную учебную деятельность и т. п. Выведено положительное отношение студентов – будущих учителей к методам интерактивного обучения, поскольку улучшается познавательная активность, мотивация учения, сотрудничество в коллективе и т. д. Примененные методы традиционного обучения, по мнению студентов, является особенно эффективным для самостоятельной работы, оценки результатов обучения и т. д.

Resume:

Popadych Olena, Starosta Volodymyr. Methods of traditional and interactive learning: future teacher attitudes.

In the article the authors singled out the most essential characteristics of the concept of "interactive learning methods" as a system of approaches by analyzing scientific psychological and pedagogical literature and practice of specialist training: the purposeful and active interaction between the subject of learning and the learning environment can create optimal conditions for student development; subject-to-subject interaction through conversation, a dialogue between all participants in the educational process; formation of the experience in intensive communication; mutual learning among participants and with the teacher in the process of communication; developing organizational skills for joint educational activities and the exchange, change and variety of activities; purposeful reflection by all participants on their activity and interaction. Certain differences in the interpretation of the concept of «interactive learning methods» occur due to the complexity and specificity of interactive learning. The results of the survey of 120 students are presented in order to: a) identify the attitude of students to traditional methods of interactive learning in using 14 separate aspects of educational and cognitive activity of students in the process of studying; b) students' assessment of the microteaching method as one of the specific methods of interactive learning; c) Students evaluate the objectivity of methods and forms of control. Students are future teachers and they feel positive about methods of interactive learning because such aspects as their cognitive activity, motivation to study, teamwork improve. The use of traditional teaching methods, according to students' opinions, is especially effective for independent work, assessment of learning outcomes, etc. The authors believe that student assessment of interactive learning methods is somehow overestimated and it is also affected by increased attention of teachers and researchers to this problem and a significant number of publications, methodological developments, etc.

Ключові слова:

інтерація; традиційне та інтерактивне навчання; методи традиційного та інтерактивного навчання; мікровикладання.

Ключевые слова:

интеракция; традиционное и интерактивное обучение; методы традиционного и интерактивного обучения; микропреподавание.

Key words:

interactions; traditional and interactive learning; methods of traditional and interactive learning; microteaching.

Постановка проблеми. Покращення ефективності педагогічного процесу з метою формування й розвитку творчої особистості – актуальне завдання як у різні історичні епохи, так і сьогодні, у час реформування української школи. Відповідно важливого значення набуває створення психологічно комфортних умов навчання, орієнтація на розвиток особистості, використання її внутрішнього потенціалу. Одним зі шляхів розв'язання цієї актуальної проблеми є застосування методів інтерактивного навчання, які в процесі підготовки майбутніх учителів стають не тільки засобом, а й метою навчання. Сучасний учитель має володіти комплексом традиційних та інноваційних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка майбутніх учителів до застосування методів інтерактивного навчання в професійній діяльності розглядається в психолого-педагогічній літературі в різних аспектах, зокрема таких, як: теоретико-методологічні й технологічні основи професійної підготовки вчителя в закладах вищої освіти, підвищення якості цієї підготовки (В. Андрущенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.); розв'язання проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності (І. Лернер, В. Лозова, С. Максименко, М. Махмутов,

Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); характеристики інтерактивних технологій навчання (Н. Балицька, К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, О. Комар, І. Мельничук, М. Окса, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Т. Сердюк та ін.); педагогічні підходи до використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності (Х. Лийметс, К. Нор, В. Онищук, І. Первін, О. Ярошенко та ін.); теорії ігрового та інтерактивного навчання (І. Абрамова, Н. Борисова, А. Вербицький, Ю. Ємельянов, М. Кларін, В. Рибальський, А. Смолкін, С. Шмаков та ін.).

Інтерактивні методи навчання – це дієвий педагогічний засіб і необхідна умова оптимального розвитку студентів і викладачів, тому навчання майбутніх фахівців засобами інтерактивних технологій сьогодні на часі (І. Мельничук, 2011 [8, с. 104]).

Оскільки в сучасних умовах педагоги використовують поряд з інтерактивними також і традиційні методи навчання, то постає питання, як майбутні вчителі ставляться до обох зазначених груп методів навчання.

Формулювання цілей статті. Мета статті – з'ясувати ставлення майбутніх учителів до методів традиційного та інтерактивного навчання. Основні завдання: надати сутнісну характеристику поняттю «методи інтерактивного навчання», проаналізувати ставлення студентів до методів традиційного та інтерактивного навчання загалом і конкретно на прикладі мікрОВкладання як одного з методів інтерактивного навчання.

Для досягнення поставленої мети й виконання завдань використовувались такі взаємопов'язані методи дослідження: теоретичні – для усвідомлення сутності й особливостей традиційного та інтерактивного навчання, розробки запитань анкети, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (абстрагування, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та ін.);

емпіричні – метод анкетування для виявлення ставлення студентів до методів традиційного та інтерактивного навчання; математичні – для обробки отриманих результатів анкетування (метод реєстрування, ранжування, описова статистика). Емпіричне дослідження проводили на базі педагогічного факультету Мукачівського державного університету. До анкетування залучали студентів – майбутніх учителів, які навчаються за спеціальностями «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» (3-5 курси, разом – 120 студентів).

Виклад основного матеріалу дослідження. За традиційного навчання, зазначає М. Кларін (1995 [4]), викладач виконує роль «посередника-фільтра», який через себе пропускає навчальну інформацію (рис. 1; А). За інтерактивного навчання кожен з учнів / студентів стає джерелом інформації через наявний досвід і завдяки прямій взаємодії між учасниками. Таким чином, інтерактивне навчання означає певний порядок навчально-пізнавальної взаємодії між суб'єктом навчального процесу й навчальним середовищем. Реалізація методів інтерактивного навчання можлива за наявності проблеми та роботи над нею в навчальних групах, ухвалення узгодженого рішення за результатами групової діяльності (М. Кларін, 1995 [4, с. 32]). Педагог виступає в ролі помічника учнів у процесі їхньої взаємодії з навчальним матеріалом (рис. 1; Б), в ідеалі (рис. 1; В) – керівником їхньої самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва. Викладач не дає готових знань, але спрямовує всіх на їх самостійний пошук. Порівняно з традиційним, в інтерактивному навчанні змінюється й взаємодія з викладачем: його активність переходить в активність учасників; викладач повинен створити умови для такого переходу. За умов правильної організації навчального процесу під час інтерактивного навчання створюються ситуації для максимальної відкритості у взаємовідносинах між членами групи та окремими групами.

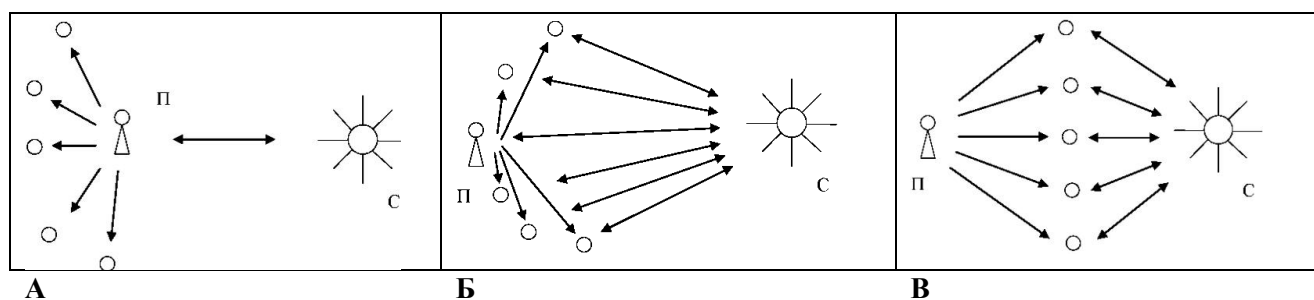


Рис. 1. Моделі навчання: традиційне (А); інтерактивне навчання (Б), (В) (М. Кларін, 1995 [4])

Метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів для розв'язання педагогічних задач, тобто для розвитку. Таким чином, інтерактивні методи, на

думку О. Комар (2011 [7]), можна трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку.

Інтерактивне навчання О. Пометун (2007 [10, с. 7]) трактує як організацію вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів і методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних відносинах педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учня.

Аналіз джерел свідчить, що дослідники вживають як термін «інтерактивні методи», так і «методи інтерактивного навчання». Цілком погоджуємось з О. Пометун, яка розрізняє «інтерактивні методи» та «методи інтерактивного навчання». Перші характеризують якість самого методу. Пізнавальна діяльність учнів при цьому є вторинною, тобто як тільки перестає працювати метод – учень перестає активно навчатись і взаємодіяти з іншими. В інтерактивному навчанні основою є активність учнів, яка задається не тільки безпосередньо методом, а й освітнім середовищем (О. Пометун, 2007 [10, с. 12]).

Наведемо деякі трактування дослідниками поняття «інтерактивні метод(и) навчання», «метод(и) інтерактивного навчання»:

- інтерактивний метод – це спосіб взаємодії через бесіду, діалог (В. Беспалько, 1989 [1, с. 34]);
- методи інтерактивного навчання – сукупність педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу та створення умов, що мотивують учасників до самостійного, ініціативного й творчого засвоєння навчального матеріалу в процесі взаємодії та взаємонавчання студентів між собою та в процесі спілкування з викладачем (Т. Добриніна, 2008 [2]);
- інтерактивні методи навчання – педагогічна взаємодія з високим рівнем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулась (С. Кашлев, 2005 [3, с. 19]);
- інтерактивні методи – це методи взаємодії з колегами, «з досвідом, який слугує центральним джерелом навчального пізнання», сприяння налагодженню міжособистісних стосунків у групі, інтенсивному засвоєнню матеріалу й активній участі суб'єкта навчальної діяльності; це система науково обґрунтованих дій учасників процесу соціально-психологічної взаємодії

(інтерактивне спілкування та інтерактивний діалог), виконання яких з великою ймовірністю гарантує досягнення поставлених цілей навчання (М. Кларін, 2000 [5, с. 13]);

- інтерактивні методи навчання – це такий спосіб досягнення дидактичної мети, за якого навчально-пізнавальна діяльність упорядкована на основі інтерактивної моделі навчання (Т. Коваль, Н. Кочубей, 2011 [6, с. 161]);
- інтерактивний метод навчання – це впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, спрямований на досягнення цілей і завдань освіти, що сприяє виконанню навчально-виховних завдань і водночас накопиченню учнями досвіду спілкування й набуття ними вмінь організації спільної навчальної діяльності (О. Комар, 2011 [7]);
- інтерактивний метод – метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, створює це (О. Пометун, 2007 [10, с. 12]);
- інтерактивні методи – спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем для досягнення визначених дидактичних результатів (Т. Сердюк, 2010 [12]).

Зауважимо, що певні відмінності в трактуваннях зумовлені складністю та специфікою інтерактивного навчання.

1. Ключовим у розумінні психологічної основи методів інтерактивного навчання є поняття **інтерації**, більш відомої в російській та українській психологічній літературі як міжособистісна чи соціальна взаємодія. Соціальна взаємодія вважається складником спілкування та спільної діяльності, які утворюють нерозривну єдність. Люди не просто спілкуються в процесі виконання ними суспільних функцій, вони завжди спілкуються під час певної діяльності, «з приводу неї» (Є. Полат та ін., 2001 [9, с. 27]).
2. Аналогічну думку висловлює О. Пометун. Відповідно, категорією, що визначає сутність інтерактивних методів, є «**взаємодія**». Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає

партнер по спілкуванню або група і, відповідно, інтерпретувати ситуацію й конструювати власні дії. Педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між педагогом і учнями, де діяльність одного зумовлює діяльність іншого (інших). Вона є процесом спільної діяльності педагога й учнів, атрибутами якого є (О. Пометун, 2007 [10] та інші праці дослідниці): присутність учасників в єдиному часі й просторі, що створює можливість особистого контакту між ними; наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного; планування, контроль, корекція й координація дій; розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками; виникнення міжособистісних відносин.

3. Інтерактивні методи – це посилені педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя й учнів, де педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить у позицію суб'єкта освітньої діяльності учня. Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною й розмаїттям її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулась. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, удосконалення моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу (О. Комар, 2011 [7]).

4. Визначення інтерактивного методу навчання, запропоноване О. Комар (2011 [7]), містить усі три ознаки методу навчання: мета – засвоєння змісту освіти, єдність викладання й учіння, тобто бінарність навчання й характеру способу засвоєння, спрямованого на кожний елемент змісту освіти. Аналогічні ознаки методу навчання є й у формулюванні Т. Сердюк (2010 [12]), що визначає інтерактивні методи як спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем для досягнення визначених дидактичних результатів.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел ми виокремили основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного

навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем зі створення оптимальних умов для свого розвитку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; набуття досвіду інтенсивного спілкування; взаємонавчання учасників між собою й у процесі спілкування з викладачем; набуття учасниками вмінь організувати спільну навчальну діяльність, а також обмін, зміну й розмаїття видів діяльності; цілеспрямованої рефлексії учасниками своєї діяльності та взаємодії.

Надалі розглянемо ставлення студентів до методів традиційного та інтерактивного навчання. Багато науковців, згідно з М. Тесленко (2010 [13, с. 64]), поділяють інтерактивні методи на два види: *групові* (робота в парах, трійках, карусель, акваріум тощо) і *фронтальні* (велике коло, мікрофон, мозковий штурм, незакінчене речення, дискусія, кейс-метод тощо). Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці – від 2 до 6-ти осіб), інші – спільну роботу та взаємонавчання всієї групи. Робота в малих групах дає всім студентам змогу діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, зокрема володіння прийомами активного слухання, вироблення спільного рішення тощо.

О. Пометун і Л. Пироженко (2004) розподіляють інтерактивні технології за формами навчання на чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів [11, с. 27]: *інтерактивні технології кооперативного навчання* (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо); *інтерактивні технології колективно-групового навчання* (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурна пилка та ін.); *технології ситуативного моделювання* (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.); *технології опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, займи позицію, кейс-метод, дискусія тощо).

Реальна практика показує, що в процесі навчання найчастіше використовуються вказані М. Тесленко (2010 [13, с. 64]) дві форми організації навчально-пізнавальної діяльності (*групові* та *фронтальні*), а тому під час дослідження й анкетування студентів ми взяли за основу зазначений підхід. Аналогічні форми (кооперативне й колективно-групове навчання) виділяють і О. Пометун та Л. Пироженко (див. вище [11, с. 27]).

Науковці здебільшого розглядають мікрореконструкцію як метод навчання, який спрямований на формування практичних навичок викладання в процесі підготовки майбутніх учителів (J. Vajtoš, R. Orosová,

2011 [14]). Саме мікрОВикладання передбачає проведення мікроуроку, який триває кілька хвилин. Кожен мікроурок спрямований на формування певної навички викладання (мотивація учіння, застосування навчальних завдань, оголошення домашнього завдання, вербальна чи невербальна комунікація тощо). Отже, на нашу думку, мікрОВикладання є методом інтерактивного навчання й належить до колективно-групової форми.

У процесі емпіричного дослідження методом анонімного анкетування студентам було запропоновано оцінити ефективність за п'ятибальною шкалою (1 – дуже низька; 2 – низька; 3 – середня; 4 – достатня / висока; 5 – дуже висока) використання методів традиційного та інтерактивного навчання за такими аспектами навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчальних занять:

1. Рівень особистої пізнавальної активності.
2. Рівень пізнавальної активності академічної групи.
3. Стимулювання до навчальної діяльності.
4. Усвідомлення мети заняття, її реалізація.
5. Увага викладача до особистості студента (реалізація індивідуального підходу).

6. Можливість висловлювати свою думку під час обговорення.

7. Навчальне спілкування (розвиток комунікативних здібностей).

8. Можливість співпрацювати в колективі протягом заняття.

9. Практичне засвоєння знань, формування умінь і навичок.

10. Формування навичок самостійної роботи.

11. Об'єктивність контролю за навчальними досягненнями студентів.

12. Ефективність щодо професійного спрямування (для майбутньої педагогічної діяльності).

13. Комфортна психологічна атмосфера на заняттях.

14. Формування активної життєвої позиції.

Проведене дослідження (рис. 1) виявило позитивне ставлення студентів до інтерактивних методів навчання, оскільки завдяки їм покращується пізнавальна активність студентів, мотивація до навчання, співпраця в колективі протягом заняття та ін. Застосування методів традиційного навчання, на думку студентів, особливо ефективно для самостійної роботи, оцінювання результатів навчання тощо.

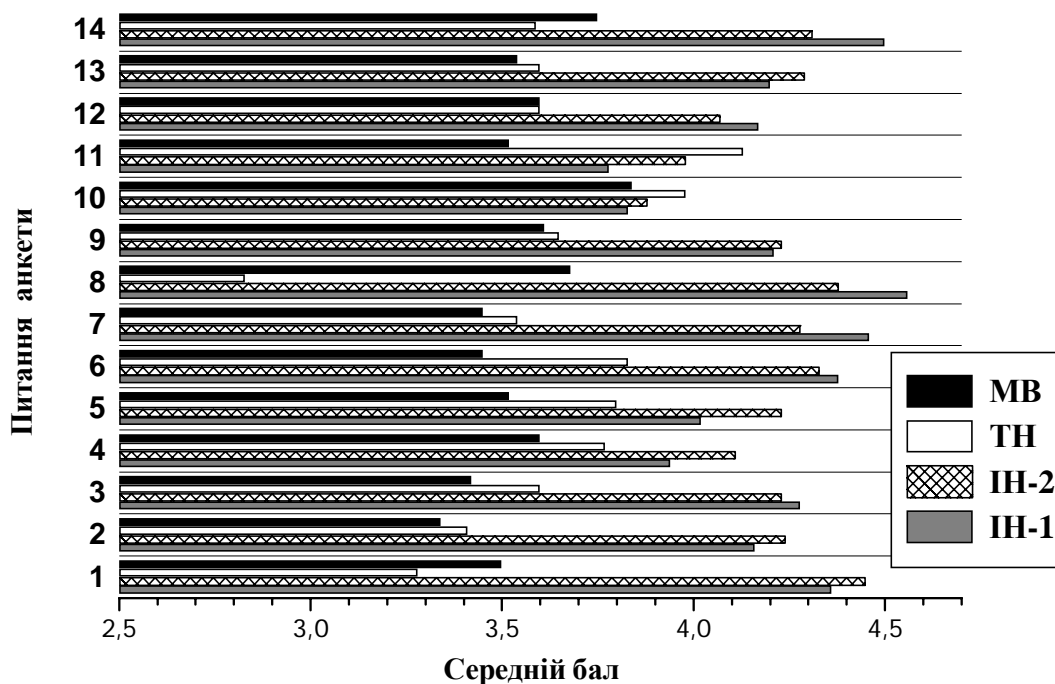


Рис. 2. Ефективність (у балах) традиційного та інтерактивного навчання за результатами анкетування студентів

Позначення: 1-14 – досліджувані аспекти навчально-пізнавальної діяльності;

IH-1 – інтерактивне навчання (кооперативна форма – карусель, акваріум та ін.); IH-2 – інтерактивне навчання (колективно-групової форма – мікрофон, дискусія та ін.); TH – традиційне навчання (колективно-групової форма – запитання / відповідь, самостійна письмова робота тощо); MB – мікрОВикладання.

За кілька місяців студентам запропонували провести таке ж оцінювання для методу мікрОВикладання як одного з конкретних методів

інтерактивного навчання, який використовується в процесі підготовки майбутніх учителів. Інтервал у часі ми використали для того, аби

зменшити можливий вплив на відповіді студентів їхніх настанов, поглядів, які виникали під час першого анкетування. Для цього ми також не вказали належність цього методу (мікрОВикладання) до колективно-групової форми інтерактивного навчання. Згідно з результатами анкетування (рис. 2), показники ефективності методу мікрОВикладання нижчі, порівняно з іншими методами інтерактивного навчання (ІН-1, ІН-2) і практично наближаються до традиційного навчання. Отже, вважаємо, що оцінки студентами методів інтерактивного навчання (ІН-1, ІН-2) певним чином завищені. Можливо, на таке оцінювання впливає достатньо підвищена увага педагогів і дослідників до

проблеми інтерактивного навчання, значна кількість публікацій, методичних розробок тощо. Методи традиційного та інтерактивного навчання, на наше переконання, мають сильні та слабкі сторони. Завдання педагога визначити умови, за яких той чи інший метод можна використовувати з максимальною ефективністю.

Студентам також було запропоновано: «Оцініть методи та форми контролю щодо об'єктивності оцінювання викладачами Ваших знань і вмінь (1 – дуже низька; 2 – низька; 3 – середня; 4 – достатня / висока; 5 – дуже висока)». Результати (рис. 3) узгоджуються з попереднім висновком.

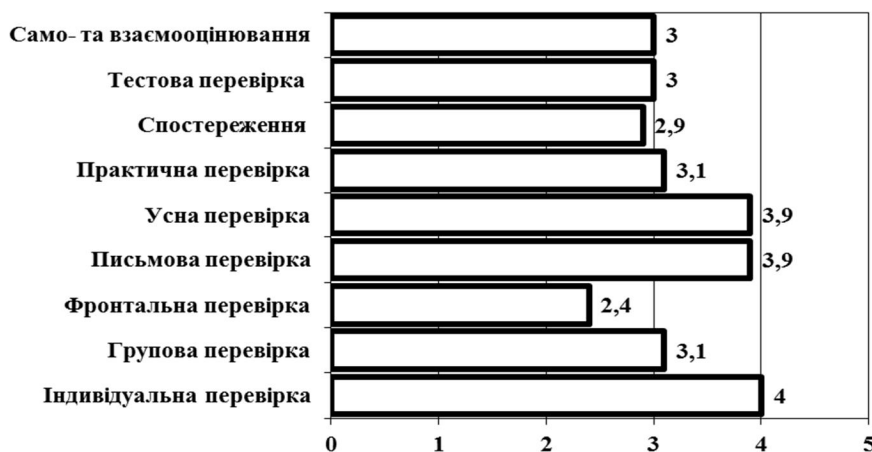


Рис. 3. Оцінка студентами (у балах) методів і форм контролю щодо об'єктивності оцінювання викладачами

Студенти вважають, що застосування методів усної, письмової та індивідуальної перевірки створює умови для більшої об'єктивності під час оцінювання знань і вмінь. А це методи традиційного навчання.

Висновки. Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних джерел і практики підготовки фахівців виокремлено основні сутнісні характеристики поняття «методи інтерактивного навчання» як системи способів: цілеспрямованої активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем зі створення оптимальних умов для свого розвитку; суб'єкт-суб'єктної взаємодії через бесіду, діалог між усіма учасниками навчального процесу; набуття учасниками вмінь організації спільної навчальної діяльності тощо. Виявлено

позитивне ставлення студентів – майбутніх учителів до методів інтерактивного навчання, оскільки завдяки їм покращується пізнавальна активність, мотивація навчання, співпраця в колективі та ін. Застосування методів традиційного навчання, на думку студентів, особливо ефективно для самостійної роботи, оцінювання результатів навчання тощо.

Подальші дослідження в цьому напрямі, на нашу думку, доцільно спрямувати на вивчення способів виявлення й використання зворотного зв'язку між студентами та викладачем, аби покращити об'єктивність контролю за навчальними досягненнями студентів, оскільки в умовах інтерактивного навчання в цьому аспекті виникають певні проблеми.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. 183 с.
3. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский верасень, 2005. 176 с.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

References

1. Bepal'ko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
2. Dobrynina, T. N. (2008). *Interactive training in higher education: monograph*. Novosibirsk: NGPU. [in Russian]
3. Kashlev, S. S. (2005). *Interactive learning technology*. Mn.: Belorusskij verasen'. [in Russian]
4. Klarin, M. V. (1995). *Innovations in world pedagogy: learning based on research, games and discussion. (Analysis of foreign experience)*. Riga: NPC «Jeksperiment». [in Russian]

5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 12–18.
6. Коваль Т. І., Кочубей Н. П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 7. С. 160–163.
7. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2011. 512 с.
8. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Тернопільський нац. економ. ун-т. Тернопіль, 2011. 585 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Ю. Петров. Москва: Академия, 2001. 272 с.
10. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А. С. К., 2007. 142 с.
11. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. Київ: А. С. К., 2004. 136 с.
12. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
13. Тесленко М. Вплив інтерактивних методів на формування пізнавальної самостійності студентів педагогічних університетів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Вип. III. Ч. II. Слов'янськ: СДПУ, 2010. С. 58–66.
14. Bajtoš Ján, Orosová Renáta. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. 86 s.
5. Klarin, M. V. (2000). *Interactive learning is a tool for mastering a new experience*. *Pedagogy*, 7, 12-18. [in Russian]
6. Koval, T. I., Kochubei, N. P. (2011). *Interactive Technologies for the Study of Foreign Languages Proceedings*. Nizhyn national teachers training university of Mykola Hohol. *Psychological-pedagogical sciences*, 7, 160-163. [in Ukrainian]
7. Komar, O. A. (2011). *Theoretical and methodological principles of the preparation of future elementary school teachers for the use of interactive technology*. Doctor's thesis for the use of interactive technology. Uman. [in Ukrainian]
8. Melnychuk, I. M. (2011). *Theory and methods of training future social workers by means of interactive technologies*. Doctor's thesis. Ternopil. [in Ukrainian]
9. Polat, E. S., Buharkina, M. Ju., Moiseeva, M. V., Petrov, A. Ju. (2001). *New pedagogical and information technology education system*. Moscow: Academy. [in Russian]
10. Pometun, O. (2007). *Encyclopedia of interactive learning*. Kyiv. [in Ukrainian]
11. Pometun, O. I., Pirozhenko, L.V. (2004). *Modern lesson. Interactive Learning Technologies*. K.: ASK. [in Ukrainian]
12. Serdiuk, T. V. (2010). *Interactive technologies of teaching social disciplines as a means of activating educational and cognitive activity of students of higher educational institutions I-II levels accreditation*. Extended abstract of candidate's thesis. Krivoy Rog. [in Ukrainian]
13. Teslenko, M. (2010). *Impact of interactive methods on the formation of cognitive autonomy of students of pedagogical universities*. *Humanization of educational process*, 3(2), 58-66. [in Ukrainian]
14. Bajtoš, J., Orosová, R. (2011). *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. [in Slovak]

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

Відомості про авторів:

Попадич Олена Олександрівна
olena.popadych@uzhnu.edu.ua
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»
пл. Народна, 3, м. Ужгород,
Закарпатська обл., Україна, 88000

Староста Володимир Іванович
volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»
пл. Народна, 3, м. Ужгород,
Закарпатська обл., Україна, 88000

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2453

Матеріал надійшов до редакції 05. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 20. 06. 2018 р.

Information about the authors:

Popadych Olena Oleksandrivna
olena.popadych@uzhnu.edu.ua
State higher education institution «
Uzhhorod National University»,
3 Narodna Sq., Uzhhorod, Ukraine, 88000

Starosta Volodymyr Ivanovych
volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
State higher education institution
«Uzhhorod National University»,
Sq. Narodna, 3, Uzhhorod, Ukraine, 88000

doi:

Received at the editorial office 05. 06. 2018.
Accepted for publishing 20. 06. 2018.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Юлія Шевченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено психологічні механізми духовно-морального розвитку в структурі готовності до професійної педагогічної діяльності. Доведено, що пізнання сутності й особливостей психологічних механізмів духовно-морального розвитку особистості є складним і відповідальним завданням, що постає перед студентами педагогічного ВНЗ. Визначено особливості мотиваційної готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів і виміри аналізу наукового уявлення про психологічну структуру особистості. Обґрунтовано, що психологічні механізми розвитку особистості студента є важливим структурним компонентом педагогічної компетентності, що передбачає розвиток його духовності. Розкрито питання розуміння природи особистості, рушійних сил її розвитку та взаємозв'язку з духовним потенціалом, а також розуміння індивідуальних якостей особистості на психологічному рівні її життєдіяльності.

Ключові слова:

духовно-особистісний підхід; феномен духовного порядку; самопізнання; самосвідомість; рефлексія; психологічна структура особистості; духовно-моральні емоції особистості; мотиви поведінки особистості; мотиваційна готовність; пізнавальний фактор.

Анотация:

Шевченко Юлія. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности.

В статье рассмотрены психологические механизмы духовно-нравственного развития в структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности. Доказано, что познание сущности и особенностей психологических механизмов духовно-нравственного развития личности является сложной и ответственной задачей для студентов педвузов. Определены особенности мотивационной готовности к духовно-нравственному развитию младших школьников и измерения анализа научного представления о психологической структуре личности. Обосновано, что психологические механизмы развития личности студента являются важным структурным компонентом педагогической компетентности, которая предполагает развитие его духовности. Раскрыты вопросы понимания природы личности, движущих сил ее развития и взаимосвязи с духовным потенциалом, а также понимание индивидуальных качеств личности на психологическом уровне ее жизнедеятельности.

Ключевые слова:

духовно-личностный подход; феномен духовного порядка; самопознание; самосознание; рефлексия; психологическая структура личности; духовно-нравственные эмоции личности; мотивы поведения личности; мотивационная готовность; познавательный фактор.

Resume:

Shevchenko Yuliia. Psychological mechanisms of moral development as part of the readiness for professional educational work.

The article reveals psychological mechanisms of spiritual and moral development in the structure of readiness for professional pedagogical activity. It is proved that the cognition of the essence and features of the psychological mechanisms of the individual's spiritual and moral development is a complex and responsible practice for obtaining an important component for students of pedagogical universities. Also the author determines the features of motivational readiness for the spiritual and moral development of younger schoolchildren; automation of measurements of the scientific concept of the psychological structure of the individual. It is substantiated that the psychological mechanisms of the student's personality development are an important structural component of the pedagogical competence, suggesting the development of his spirituality. The results of the research are questions of personality's understanding the nature, determining the driving forces of its development and the relationship with the spiritual potential and understanding of individuality at the psychological level of its life activity.

Key words:

spiritual-personal approach; the phenomenon of spiritual order; self-knowledge; self-awareness; reflection; the psychological structure of the personality; spiritual and moral emotions of the individual; motives of personality behavior; motivational readiness; cognitive factor.

Постановка проблеми. На сьогодні дослідження проблем моделювання розвитку освітньо-виховної роботи у вищих педагогічних закладах ускладнюється глобалізацією освіти в крос-культурному просторі. Інтегрування української педагогічної освіти з загальноєвропейським і освітнім крос-культурним простором вимагає усвідомлення змін щодо засад і принципів професійної підготовки вчителів. У наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців відображено розробки в галузі технології і теорії моделювання в освітній сфері. Глобалізація освіти є однією з фундаментальних сучасних тенденцій у розвитку освіти й відображає формування єдиного інформаційного й освітнього простору. Відповідно, у крос-культурному просторі відбулися зміни моделей освіти й виховання, що зумовлює зміни

в освітньо-виховній роботі самих педагогів. Визначальний вплив мають зміни в стереотипах суспільства в напрямі демократизації, ставлення до духовно-морального виховання та ціннісної, спрямованості на розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим внеском у вивчення досліджуваної проблеми є праці вчених, у яких уже розглядалися ті чи ті її аспекти. Серед останніх слід назвати роботи вчених-педагогів І. Бега, В. Беспалько, І. Блауберга, Є. Помиткіна, С. Сидорова, у яких розкрито психолого-педагогічні уявлення про розвиток особистості як цілісний феномен. Дослідження Н. Бердяєва, В. Колесникова, І. Павлова, В. Шадрикова та ін. присвячені проблемі формування духовно-моральних основ особистості й актуалізації в цьому процесі духовних цінностей.

Формування цілей статті. Мета статті – розкрити психологічні механізми духовно-морального розвитку в структурі готовності до професійної педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях, присвячених формуванню готовності студентів педагогічних ВНЗ до духовно-морального розвитку молодших школярів, науковці вказують на таку можливість за умов певного рівня розвитку особистості. Сучасні навчальні педагогічні освітньо-розвивальні технології продовжують удосконалюватись у напрямі змін навчальних програм з урахуванням такого важливого складника, як духовно-моральний розвиток школярів різного віку. На особливу увагу заслуговують дослідження духовного потенціалу як учнів молодшого шкільного віку, що є вихованцями майбутніх учителів, так і студентів як майбутніх учителів. У цих дослідженнях застосовуються різні методологічні підходи, зокрема такі, як індивідуально-психологічний, особистісно-орієнтований, соціологічний, віковий, діяльнісний, системно-психологічний, акмологічний, аксіомологічний, особистісний і гуманістичний. Вибір оптимальної сукупності методологічних підходів дає змогу визначитись з цілісною характеристикою особистості й розкрити її психологічну структуру через взаємозв'язок її складових елементів. Природа особистості, на думку філософів і психологів, потребує використання для дослідження її духовного потенціалу окремого духовно-особистісного підходу. Такий вибір методології дослідження дає змогу розглянути феномен духовного порядку не відокремлено від психологічної структури особистості з усіма притаманними їй внутрішніми процесами. Цілісна перебудова особистісних орієнтацій студента педагогічного вишу відбувається завдяки усвідомленню покликання до професійної діяльності, внутрішньої настанови на повагу до дитини, дотримання кодексу національної свідомості, формування гуманістичного світогляду.

Використання духовно-особистісного підходу дає змогу розглянути феномени духовного порядку, досягнути природу особистості, визначити рушійні сили її розвитку та взаємозв'язок з біологічним і духовним потенціалом і зрозуміти індивідуальні якості особистості на біологічному, психологічному й духовному рівнях її життєдіяльності [6].

Над дослідженнями сутності особистості працювали мислителі різних епох і сьогодні вчені-дослідники, філософи, педагоги, психологи продовжують цікавитись не тільки сутністю особистості, її біологічним і духовним потенціалом, а й рушійними силами її духовно-

морального розвитку як фундаменту розвивального процесу. Відповідно до філософських поглядів Г. В. Ф. Гегеля, під особистістю слід розуміти Дух, що виявляє себе в системі індивідуальних якостей людини. А на думку В. Зеньківського, основною ознакою особистості є самосвідомість [8].

Психолог П. Чамата визначає «самосвідомість як пізнавальну, емоційну й вольову форму вияву» особистості [13, с. 24–26]. Процес пізнання особистістю своїх внутрішніх психологічних актів і станів спрямований на осмислення й розміркування над самим собою. М. Мамардашвілі, Е. Соловйов, В. Швирьов акцентують на тому, що «самосвідомість користується знаряддям рефлексії й тоді стає інтелектуальною». Ю. Назаров визначає, що прилучення дитини до навчання, праці, мистецтва відіграє важливу роль у формуванні її самоусвідомлення, тобто ставлення дитини до самої себе. Однак самосвідомість не впливає на якість самовиховання чи самовдосконалення. За твердженням Ю. Азарова, самосвідомість є психологічним механізмом, на основі якого ці духовні процеси можуть реалізуватись [1]. Отже, потрібні цілеспрямовані виховні дії – «механізм формування» духовної самосвідомості (рефлексії) для досягнення самовиховання й самовдосконалення».

Психологічні дослідження в межах сучасної педагогічної науки на основі визначення особистісної самосвідомості як функції самопізнання, розглядають розвиток рефлексії як новоутворення, яке виявляється вже в молодшому шкільному віці. Я. Рогачова підкреслює, що підкорення безпосередніх бажань дитини вимогам соціуму до особистості стає стійким моментом саморегулювання в молодшому шкільному віці. Унаслідок пізнання й сприйняття людських рішень і вільних дій у позанавчальному просторі учні молодшого шкільного віку можуть самостійно дати оцінку подіям, явищам і спричинити певні дії. Проте самостійна визначеність не завжди спрямована на духовно-моральні вимоги соціуму й може призвести до появи негативних новоутворень. У підлітковому віці спостерігається бурхливий розвиток самосвідомості й самооцінки, інтересу до самоаналізу, відповідно до вимог духовно-моральних якостей визначеного підлітками еталону. Л. Божович зауважує, що, незалежно від відмінностей підлітків у статусі, психологічні особливості, в основі яких вимоги до себе в досягненні рівня обраного зразка, – однакові [4].

Провідною концепцією дослідження самовдосконалення й самореалізації особистості

є ідея цінностей як результату визначення якостей і властивостей предметів, явищ і процесів, що задовольняють потреби й прагнення людей, сприяють самореалізації їх у всіх сферах життєдіяльності. Педагогічний процес у шкільних закладах нині сприймається як засіб здобуття освіти на загальноприйнятих основах знань і вмінь. Серед педагогічних праць з питань духовно-моральних цінностей бракує науково обґрунтованої системи педагогічно-виховного процесу на аксіомологічних засадах, не визначені також умови її реалізації на практиці. Ознайомлення з теоретичними працями вчених і практичним досвідом роботи освітніх закладів дає змогу виявити причини відсутності духовно-морального виховання. Насамперед цю ситуацію зумовлюють такі протиріччя: між вимогами до формування гармонійного розвитку особистості на засадах загальнолюдських і національних цінностей і браком педагогічно-виховної системи в шкільних навчальних закладах, зокрема з питань ціннісних пріоритетів, які узгоджувались би з визначеними цінностями; між цілісним характером освітнього процесу та його відображенням у змісті виховання й навчання. Брак необхідного науково-методичного забезпечення, нерозуміння змісту виховної роботи через розмаїття концепцій і моделей світових освітніх систем у культурному просторі, а також зміни моделей освіти вносять корекцію в тлумачення понятійного апарату й відповідної термінології, змінюючи сам зміст процесу виховання, викладання й навчання.

Якісні зрушення, які відбуваються в освітніх системах, сприяють самореалізації учнів ще у віці молодшого школяра й у підлітковому віці, що є основою психологічних новоутворень, але, на думку Ю. Орлова, можуть формувати негативні новоутворення, зокрема такі, як неповноцінність, непомірна гордість, заздрість, неспокій, незадоволеність, пихатість тощо, які з віком можуть прогресувати [11]. Формування цілісної внутрішньогармонійної, духовної самодіяльності, спрямованої на саморозвиток, потребує концентрації багатомірної, системно-функціональної, особистісної рефлексії як психологічної основи розвивального виховання і самовиховання особистості, що характерно для студента педагогічного ВНЗ, який має схильність до самоаналізу. Цілеспрямованому формуванню готовності студентів педагогічних вишів до духовно-морального саморозвитку має передувати психологічна готовність до реалізації мети у виховній духовно-перетворювальній діяльності. Духовно-перетворювальні можливості охоплюють:

1. Самоактивність, метою якої є спрямування зусиль і уваги не на фіксацію пізнавальних процесів і пам'ять, а на процеси, що визначають продуктивність.

2. Визначальну рефлексію, яка формується на основі осмислення суб'єктом власного «Я».

Розвиток самосвідомості за умови особистісно-розвивального виховання в гуманістичному напрямі – це шлях до досягнення рівня заданого самим собою зразка для формування позитивних новоутворень [8, с. 68; 9].

Відповідно до науково-психологічних досліджень, проведених В. Бехтеревим, Л. Виготським, В. Зеньківським, Г. Костюком, О. Кульчицьким, О. Лазурським, О. Леонтьєвим, Ф. Лерш, В. Моргун, К. Платоновим, С. Рубінштейном та ін., за одиницю психологічного аналізу прийнято поняття «властивості особистості». Попри різноманітність психологічних властивостей, на думку вчених, усі вони мають однакову структуру, що містить три складники – змістовий, мотиваційний та операційний. Духовність визначено як певне функціональне новоутворення і як змістовий складник процесу розвитку особистості [12, с. 424].

На думку В. Рибалки, наукове уявлення про психологічну структуру особистості, тобто кожна її властивість як «одиниця», має бути проаналізована в трьох вимірах:

– у змістовно-психологічному – через функції, стани, процеси, властивості, що містяться в підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психотерапії;

– у діяльнісному – через структурні компоненти діяльності: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілетвірний, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий;

– у генетичному або віковому (що передбачає врахування в часі рівня становлення властивості від задатків до здібностей).

Якщо скористатись духовно-особистісним підходом до оцінки духовно-моральних емоцій особистості, урахувавши функціональний і змістовий виміри, розділивши їх на позитивні й негативні, то можна визначити актуальність або неактуальність духовно-морального потенціалу особистості. Оскільки в змістовому вимірі основними смислотвірними категоріями духовно-морального розвитку є Краса, Добро, Істина та Любов, то виокремимо з переліку емоційно-почуттєвих станів людини ті, які свідчитимуть про актуальність духовного потенціалу особистості, відповідно до даних таблиці 1.

Духовно-моральні та емоційно-почуттєві стани особистості

Позитивні		Негативні	
Вдячність	Обожнення	Байдужість	Ніяковість
Великодушність	Патріотизм	Безжалісність	Пиха
Самовідданість	Підтримка	Жорстокість	Презирство
Відповідальність	Почесті	Заздрість	Приниження
Гідність	Привітність	Зверхність	Провина
Доброзичливість	Слава	Зловтіха	Розкаяння
Доброта	Смиренність	Зневага	Сором
Єдність	Співчуття	Зніяковілість	Упередженість
Жалість	Справедливість	Зневіра	Холодність
Милосердя	Турбота	Лукавство	Неприємність
Цнотливість	Спокій	Нехтування	
Обов'язок	Честь		

Отже, до гуманістичних, духовно-моральних емоцій і почуттів зараховано ті, які пов'язані з совістю, піднесенням або приниженням особистості, які виражають певне ставлення до неї.

Пізнання сутності й особливості мотивації духовно-морального розвитку особистості є складним і відповідальним завданням набуття важливого професійного складника студентами педагогічних вишів. Природі не властива одноманітність, тому в різних особистостях, які виховуються в однотипних умовах з раннього дитинства, спостерігається безліч індивідуальних відмінностей. Оскільки за одиницю психологічного аналізу уявлень про особистість узято поняття «властивості особистості», то набуття особистістю різноманітних властивостей є результатом її культурного, історичного, філо- та онтогенетичного розвитку. Зростання духовного потенціалу стає можливим, якщо людина прагне до знань, Істини, докладає зусилля до розвитку мислення, гармонійності, узгодженості інтелектуального та емоційного станів, підпорядковує собі всі прояви емоційної свідомості. Спрямованість мислення зумовлена потребами й бажаннями особистості відповідно до мотивів. Тільки мотивація спонукає мати бажання, пізнавати й удосконалювати себе, розвивати й збагачувати свої здібності, свій талант, духовний потенціал [14].

Теорія мотивації А. Маслоу є однією з найвідоміших психологічних концепцій, яка пояснює мотиви поведінки особистості [7]. До потреб, на думку вченого, належать: фізіологічні потреби, любов, потреба безпеки, належність до людської спільноти, потреби щодо самореалізації своїх здібностей і таланту. Дослідники духовного розвитку людини звернули увагу на вияви нестандартної поведінки людини, які не типові для поведінки багатьох. Так, наприклад, доведено, що мотиви

поведінки духовних сподвижників перебувають поза межами біологічних інстинктів і соціальних орієнтирів. В основу мотивації поведінки особистості з високим духовно-моральним потенціалом покладено відтворення прекрасного й досконалого в собі, що відтворюється в поведінковій реальності. Це пошук і відтворення Істини, дотримання духовно-моральних цінностей і принципів, відтворення гармонії у власному житті, сприйняття й виконання духовної місії. Спонування таких мотивацій духовного самовдосконалення пов'язано з процесами внутрішніх перетворень особистості або є їх наслідком

С. Гроф зазначає: «Оскільки духовні практики спеціально орієнтовані на духовне саморозкриття, то для багатьох людей духовність стала сферою особистого досвіду, а не просто чимось, про що вони чули або читали»; «буває що “нормальна” людина зі здивуванням і занепокоєнням помічає у своєму внутрішньому світі раптові або ж поступові зміни» [5]. Інколи зміни відбуваються без особливих причин. Виникає ілюзорне відчуття чогось пропущеного або на другий план відходять колись важливі чи цінні плани, нові проблеми. Пошук мотивації до духовного самовдосконалення є виявом свідомої волі особистості, спрямованої на перетворення себе відповідно до ідеального «Я». Мірою оцінки досягнення нових вершин у різних сферах життя слугує життєвий шлях особистості. Хибні ідеали самовдосконалення можуть мати деструктивний вектор, і тоді людина може стати на шлях удосконалення шкідливих для себе та інших негативних навичок або моделей поведінки.

Дослідження вчених свідчать, що людина яка прагне до духовно-морального вдосконалення бере на себе відповідальність за своє життя й спрямовує свої зусилля на життєтворчу діяльність і самореалізацію. Потреба у вдосконаленні виявляється ще в ранньому

дитинстві несвідомо й спонтанно, вона спонукає до розвитку свідомості, самосвідомості й духовно-морального розвитку. Це визначення є підґрунтям спрямованого впливу на розвиток духовно-моральних якостей молодшого школяра. Мотиви самовдосконалення особистості закладено в основу всіх духовних, філософських і релігійних вчень. Прикладом самозречення може слугувати, зокрема клятва Бодгісаттви, яка виголошується наприкінці буддистських церемоній як присягання жити заради блага всіх:

«Наскільки незчисленні є живі істоти, присягаюся, що всі вони будуть урятовані!

Наскільки незчисленими є мої недоліки, присягаюся, що викореню їх усі!

Якою незбагненою не здавалась би Драхма, присягаюся, що пізнаю її!

Яким незбагненим не здавався б стан Будди, присягаюся, що досягну його!».

Формування мотивації щодо служіння ближньому й надання йому допомоги відбувається внаслідок отримання дитиною любові й турботи від батьків, рідних, близьких людей. Пізнавальна ціннісна спрямованість, що виявляється в особистості з дитинства, прагне знайти відповіді на складні запитання, такі, як сенс життя і смерті, сутність природи людини та Всесвіту. Надалі набуття життєвого досвіду зумовлює прагнення особистості до постійного самопізнання, збагачення знань, осмислення подій власного життя й життя оточення. Усвідомлення життєвого досвіду є осягненням мудрості. Мудрість потрібна людині, щоб менше робити помилок у своєму житті й ділитись досвідом з іншими.

Мотивами духовно-морального самовдосконалення є відповідальність людини як за себе, так і за інших людей і за світ загалом, допомога тим, хто її потребує, турбота про рослини, тварин. Усе це ознаки гуманістичної ціннісної орієнтації особистості, яку вона осягає вже в молодшому шкільному віці. Зростання духовного потенціалу стає можливим за умови прагнення до знань, до Істини, до гармонійності, докладання зусиль до узгодженості інтелектуального та емоційного станів, підпорядкованості всіх виявів емоційної активності й свідомості людини. Спонукає особистість мати бажання, пізнавати й удосконалювати себе, розвивати й збагачувати свої здібності, свій талент, духовний потенціал тільки мотивація. Керує бажаннями й потягами людини свідомість, вона спонукає особистість до діяльності з метою наповнити своє життя смислами вищого духовно-морального порядку.

Мотиваційна готовність у психології розглядається не лише як умова досягнення успіху, а і як детермінанта оволодіння

професійними знаннями з подальшою трансформацією їх у педагогічну практику (А. Вербицький, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.). Науковці довели, що розвиток особистості тісно пов'язаний з мотиваційною сферою, а набуття професії сприймається студентом як особистісна цінність (І. Пасічник, В. Татенко, О. Хохліна, О. Чебикін та ін.) На їхню думку, є пряма залежність результативності підготовки фахівців-педагогів у ВНЗ від сформованості мотиваційної сфери. Тому важливим є діагностичне обстеження рівня сформованості мотиваційної готовності студента до професійної діяльності. Діагностичне обстеження дає змогу дослідити закономірності й динаміку розвитку мотиваційної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в період навчання. Також діагностика допомагає експериментально перевірити психологічні засади ефективності впливу на динаміку розвитку мотиваційної готовності студента до професійної діяльності. Брак методичного забезпечення, необхідного для визначення рівня готовності майбутніх учителів до викладацької і виховної професійної функції, стає проблемою для проєктування виховної діяльності, вибору форм виховного розвивально-особистісного впливу на індивідуальність.

Пізнавальний фактор у готовності студентів до духовно-морального розвитку реалізується через освоєння професійних знань і умінь з уведенням у навчальні програми виховного компонента.

У дослідженнях зарубіжних учених (Д. Зеєбах, К. Інгенкамп, К. Клаузер, Б. Лівер, В. Ройлекс, Д. Равен, З. Хелус та ін.), присвячених проблемі педагогічної діагностики, розроблено методики вивчення диференціації процесу навчання і виховання учнів. Проблеми професійної підготовки вивчаються в умовах посилення ролі самостійної роботи студентів, упровадження сучасних інформаційних технологій навчання у вищій школі (О. Абдуліна, В. Бондар, І. Зязюн, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.). Важливою умовою пізнавального аспекту є врахування суб'єктивної позиції студента щодо здобуття ним професійних знань шляхом саморозвитку. Засобом забезпечення суб'єктивної участі студента, який створює сприятливе середовище для формування готовності до професійного саморозвитку, учені вважають новітні особистісно-розвивальні технології, що передбачають активне залучення студента в процес самоосвіти (Л. Гур'є, В. Докучаєв, М. Кларін, А. Криуліна, О. Мещанінов).

Високий рівень педагогічної компетентності, що передбачає розвиток духовності, Г. Беленька

визначає як особливий інтеграл, структурними компонентами якого є мотиви діяльності, система знань, фахові вміння й професійно значущі особливості. Г. Селевко розглядає компетентність як освітній результат, що виявляється в готовності виконувати поставлені завдання, у формах вияву знань, умінь і навичок. Виховні навички особистість набуває внаслідок практичної виховної роботи, унаслідок суб'єктивного досвіду професійної діяльності. О. Леонтьєв уважає, що компетентність – це цільова спрямованість дії, елемент системи діяльності. Готовність – це система компонентів, які перебувають у функціональній залежності – мотиваційній, пізнавальній, емоційній, вольовій. А. Ліненко наголошує на тому, що готовність педагога – це цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну й вольову мобілізаційність суб'єкта. Л. Дудорова під готовністю педагога розуміє результат готовності до діяльності, закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти (у педагогічній діяльності).

Отже, погоджуючись з наведеними вище твердженнями вчених, ми визнаємо доцільною наявність цього компонента для виховання у студента такого рівня духовності, який надалі активізує його можливості щодо духовно-морального розвитку молодших школярів, відповідно до вимог крос-культурного простору.

Вимоги до готовності студента педагогічного вишу, який має проводити виховну роботу, спрямовану на духовно-моральний розвиток школярів молодшого віку в крос-культурному просторі, такі:

- усвідомлення студентом того, що духовно-моральні цінності повинні мати особистісний сенс і соціально-історичне значення для суспільства;
- визначеність студентом педагогічного вишу власних духовних і матеріальних потреб. Наприклад, цінності, які утверджують вчителя в суспільстві, що впливають на комунікативність; цінності, що ведуть до самовдосконалення, самовираження; цінності, пов'язані з утилітарно-гуманістичним запитом;
- сформованість світоглядних переконань та ідеалів. Можливості формування цінностей, які в духовно-моральному розвитку майбутнього вчителя стануть фундаментом його творчого професійного світоmodellювання, переконань та ідеалів.

Процес духовно-морального виховання молодого покоління належить до ємних і багатоаспектних процедур, що потребують використання всіх теоретичних і практичних знань щодо розвитку духовно-морального потенціалу. За твердженням А. Армагакова, «виховання передбачає викладання, а

викладання є одним з головних засобів виховання, оскільки будь-яке викладання містить у собі виховний елемент». Поняття «освіта» зміщується з вихованням або виховання зміщується з викладанням. Так, зокрема, німецьке визначення найбільш узагальнене – виховання є освітою найкращих людей [2, с. 3].

На думку Н. Лейтеса, особистісний підхід до визначення рівня розвитку духовно-морального потенціалу має ґрунтуватись на основі синтезу індивідуального й вікового підходів.

Крім особистісного підходу, як твердить В. Рибалка, слід також урахувати:

- наукові уявлення про духовність, її смислотвірні категорії;
- процес актуалізації розвитку духовного потенціалу особистості.

Окреслення психологічних механізмів у системі взаємопов'язаних послідовних компонентів у їх прямому й зворотному зв'язку дає змогу констатувати, що один компонент механізмів має горизонтальну структуру, у якій виникає мотив духовно-морального розвитку особистості на основі розуміння й переживання знання, який діє через психічну саморегуляцію, що зумовлює певну поведінку. Другий компонент має вертикальну структуру, основою якої є вплив рівнів психіки один на одного й усіх разом на фізіологічні механізми. Конкретні знання, звички й навички, емоції, відчуття, дії перетворюються на свідомі настанови, але є і зворотна дія інстинктів: через емоції на образи уяви й почуття – гальмування свідомості та волі, формування шкідливих настанов. Ці взаємовпливи відбуваються на основі механізмів психічної саморегуляції, а саме – саморегуляції мотивації. Процес саморегуляції мотивації особистості в духовно-моральному розвитку полягає у виборі між різними можливими діями, позиціями, смислами з урахуванням поєднання потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів, подолання ситуативної амбівалентності спонукальної сфери, поєднання потенційної й актуальної мотивації тощо.

Висновки. Отже, на наше переконання, одним зі структурних компонентів готовності студентів до професійної педагогічної діяльності є психологічні механізми духовно-морального розвитку особистості студента. При цьому глибину розвитку внутрішнього світу допомагає розкрити таке психологічне поняття, як духовність.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у формулюванні принципів духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі, сукупність яких визначає стратегію педагогічної, науково-дослідної, теоретичної та практичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Азаров Ю. П. Самосознание подростка. *Мудрость воспитания. Книга для родителей*. Москва: Педагогика, 1989. С. 121–124.
2. Армагаков А. П. Мысли о современном и будущем воспитании и обучении. Полоцк: Типография Х. В. Клячко, 1896. 222 с.
3. Бабайлов В. К. Культура ділового спілкування менеджера: навч. посібник. Харків: Бізнес Інформ, 1999. 116 с.
4. Божович Л. М. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 398 с.
5. Гроф С. Области человеческого бессознательного. Данные исследований ЛСД / пер. с англ. Москва: Изд-во Трансперсонального Института, 1998. URL: <http://psylib.ukrweb.net/books/grofs01/txt19.htm> (дата звернення: 10. 06. 2018).
6. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 140 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 352 с.
8. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Москва: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. 223 с.
9. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью: методическое пособие. Москва: Психотерапия, 2003. 302 с. (Советы психолога).
10. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
11. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
12. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.
13. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ: Знання, 1965. 48 с.
14. Шевченко Ю. М. Духовна спрямованість полікультурної компетентності як складовий компонент професійної освіти майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка: зб. наук. праць / ред. кол.: І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. Мелітополь, Запорізька обл., 72312, Україна*, 2017. Вип. 19(2). С. 93–99.

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

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: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2454

Матеріал надійшов до редакції 14. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 25. 06. 2018 р.

References

1. Azarov, Yu. P. (1989). *Teenager's self-awareness. Wisdom of upbringing. A book for parents*. Moscow: Pedagogika. 121–124. [in Russian]
2. Armagakov, A. P. (1896). *Reflections on modern and future upbringing and education*. Polotsk: Printing house of Kh. V. Kliachko. [in Russian]
3. Babailov, V. K. (1999). *The culture of manager's business communication: study guide*. Kharkiv: Biznes Inform. [in Ukrainian]
4. Bozhovich, L. M. (1968). *Personality and its development in childhood*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
5. Grof, S. (1998). *Spheres of human unconscious. Trans. from English*. Moscow: Publishing of Transpersonal Institute. Retrieved from: <http://psylib.ukrweb.net/books/grofs01/txt19.htm> [in Russian]
6. Dmytrenko, H. A. (1996). *Strategy management. Targeted education on the basis of the qualimetric approach: study guide*. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian]
7. Maslow, A. (2011). *Motivation and personality*. St. Petersburg: Piter. [in Russian]
8. Zenkovskiy, V. V. (1993). *Education problems in the light of Christian anthropology*. Moscow: Izd-vo Sviato-Vladimirskogo Bratstva. [in Russian]
9. Kozlov, V. V. (2003). *Work with a crisis personality: a methodological guide*. Moscow: Psikhoterapia. [in Russian]
10. Kostiuk, G. S. (1988). *Selected works on psychology*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
11. Orlov, Yu. M. (1991). *Ascension to individuality: teacher's book*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
12. Rybalka, V. V. (1996). *Psychology of the creative personality development: study guide*. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian]
13. Chamata, P. R. (1965). *Self-conscious and its development in children*. Kyiv: Znannia. [in Ukrainian]
14. Shevchenko, Yu. M. (2017). The spiritual orientation of multicultural competence as a component of the future teacher's professional education. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Series «Pedagogy»: coll. of research works*. Issue 19(2). 93–99. [in Ukrainian]

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:

Received at the editorial office 14. 06. 2018.
Accepted for publishing 25. 06. 2018.

ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дмитро Юник¹, Тетяна Юник², Ліна Котова³

Національна музична академія України імені П. І. Чайковського¹

Київський національний університет культури і мистецтв²

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького³

Анотація:

У статті розкрито зміст і структуру емоційної стійкості музикантів-інструменталістів, яка в умовах прилюдних виступів забезпечує максимально якісне відтворення необхідної інформації завдяки збереженню сенсомоторної стійкості без виснаження енергетичних ресурсів організму. Обґрунтовано парадигму (сукупність загальнотеоретичних основ) розвитку означеного феномену. За провідну ідею цієї парадигми взято максимальне «занурення уваги» виконавців у процес інтерпретації музичних творів з уникненням усвідомленої фіксації власного самопочуття під час гри. Доведено, що сформована здатність доволіно управляти власними емоціями завдяки знеціненню значущості негативної дії стресорів є основною детермінантою працездатності музикантів-інструменталістів в емоційногенних умовах сценічних виступів.

Аннотация:

Юнык Дмитрий, Юнык Татьяна, Котова Лина. Парадигма развития эмоциональной устойчивости музыкантов-инструменталистов в процессе подготовки к сценической деятельности.
В статье раскрыта сущность эмоциональной устойчивости музыкантов-инструменталистов, которая в условиях публичных выступлений обеспечивает максимальную успешность воспроизведения необходимой информации благодаря сохранению сенсомоторной стойкости без истощения энергетических ресурсов организма. Обоснована парадигма (совокупность общетеоретических основ) развития данного феномена. В качестве основной идеи этой парадигмы взято максимальное «углубление внимания» исполнителей в процесс интерпретации музыкальных произведений с уклонением от осознанной фиксации своего самочувствия во время игры. Доказано, что сформированная способность управлять собственными эмоциями благодаря нивелированию значимости негативного действия стрессоров выступает основной детерминантой работоспособности музыкантов-инструменталистов в эмоциогенных условиях сценических выступлений.

Resume:

Yunyk Dmytro, Yunyk Tetiana, Kotova Lina. Paradigm of musicians'-instrumentalists' emotional stability development in the process of preparation to stage activity.

The content and structure of musicians'-instrumentalists' emotional stability is shown in the article. In conditions of public performances it provides the highest quality reproduction of the necessary information by maintaining the stability of sensorimotor stability without depletion of energy resources of the organism. Emotional stability of musicians-instrumentalists should be characterized by not stagnation of emotions, but stability of their action. It is also characterized by a complex dynamic structure that combines physiological, psychological, psychophysiological and socio-psychological levels of organization of the mental state of interpreters. The main components of emotional stability are: correspondence of emotional reactions to external and internal stimuli; the harmony of relationship between all features of the performing process in usual and stage conditions; emotional reactivity and ability to regulate stage behavior. The paradigm (set of general theoretical foundations) of development of musicians'-instrumentalists' emotional stability is set out in the article. For the leading idea is taken the maximum "immersion of their attention" into the process of pieces' of music interpretation with the avoidance of conscious fixation of your own well-being during the playing. It is proven that formed ability to arbitrarily manage own emotions provides the devaluation of importance of the negative impact of stressors and it becomes the main determinant of development of the musicians'-instrumentalists' emotional stability. The authors argue that all musicians-instrumentalists can achieve a high level of emotional stability regardless of the innate properties of strength-weakness of the nervous system. It requires an individual approach to the development of the designated properties. The qualitative interpretation of pieces of music without unnecessary tension in emotional conditions of stage performances is carried out on the basis of unity of energy and information mental processes.

Ключові слова:

парадигма; емоційна стійкість; музиканти-інструменталісти; виступи; стресори; саморегуляція; сценічне самопочуття.

Ключевые слова:

парадигма; емоциональная устойчивость; музыканты-инструменталисты; выступления; стрессоры; саморегуляция; сценическое самочувствие.

Key words:

paradigm; emotional stability; musicians-instrumentalists; stage performances; stressors; self-regulation; well-being on stage.

Постановка проблеми. Потреба суспільства в розробленні й застосуванні ефективних технологій підготовки музикантів-інструменталістів до сценічної діяльності зумовлена забезпеченням реальної, а не декларованої пріоритетності освіти в контексті вимог ХХІ століття, а також європейським принциповим підходом до їх комунікативної взаємодії зі слухачами.

Відродження й розвиток української національної культури підвищують вимоги до підготовки кадрів мистецького фаху, серед яких значуще місце належить музикантам-інструменталістам. Успішність їхньої сценічної діяльності, крім високоякісного оволодіння матеріалом музичних творів і досконалої технічної оснащеності, ґрунтується на

досягнутій психологічній готовності, у структурі якої чільне місце посідає емоційна стійкість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес підготовки музикантів-інструменталістів до сценічної діяльності є класичним предметом дослідження як зарубіжної, так і вітчизняної педагогіки, психології та мистецтвознавства. Розв'язання цієї проблеми науковці пов'язують:

– з усвідомленим управлінням емоційним станом у період уявної побудови інтерпретаційної моделі музичних творів та її сценічної реалізації (Л. Бочкарьов, А. Готсдинер, В. Москаленко, В. Петрушин та інші);

– з довільною та мимовільною ліквідацією «дефіциту музичної інформації» (В. Бурназова, О. Гольденвейзер, Й. Гофман, В. Муцмахер та інші);

– специфікою роботи різновидів пам'яті музикантів-інструменталістів (Л. Маккіннон, Г. Коган, Г. Ониськів, С. Савшинський та інші);

– з опорою на побудову мелодико-інтонаційних ліній у художньо-естетичних стилях музичних творів (Б. Асаф'єв, Л. Гінзбург, А. Маліновська, О. Матвєєва та інші);

– з наданням пріоритетного значення інтерпретаційному мисленню музикантів-інструменталістів (Л. Московчук, Г. Нейгауз, В. Самітов, І. Пясковський та інші) тощо.

Аналіз літератури з окресленої проблеми, а також вивчення практичного досвіду сценічно-виконавської діяльності визначних музикантів-інструменталістів дали змогу констатувати: нерозв'язаними залишились питання цілеспрямованого розвитку емоційної стійкості виконавців до надмірної дії стресорів прилюдної інтерпретації музичних творів з урахуванням сучасних досягнень психолого-педагогічної науки. Реалії сьогодення потребують ґрунтовного розгляду означених питань.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розкритті парадигми розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів, що в умовах негативної дії стресорів прилюдних виступів забезпечує реалізацію досягнутого рівня результативності гри.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній науці кінця ХХ – початку ХХІ століть спостерігається науковий розвиток різноманітних моделей і концепцій емоційної стійкості особистості. Означений феномен розглядався в напрямках:

• цілісної функціональної системи емоційної саморегуляції напруженої й одночасно продуктивної діяльності (Л. Аболін, О. Баранов, Л. Бучек та інші);

• стабільної спрямованості емоційних переживань на позитивне виконання поставлених завдань (М. Дьяченко, В. Пономаренко, А. Черкашин та інші);

• єдності енергетичних та інформаційних характеристик психічних процесів (І. Бех, А. Мірошин, О. Чебикін та інші).

Відповідно до першого вищезначеного напряму розгляду емоційної стійкості, ця властивість музикантів-інструменталістів характеризується цілісністю функціональної системи в досягненні певного ступеня корекції їх емоційних станів. До негативних факторів впливу на емоційну стійкість музикантів-інструменталістів належить насамперед наявність сформованої саморегуляції їх власного самопочуття, що порушує оптимальну сценічну поведінку та автоматизовану злагоженість відтворення виконавських дій. Саморегуляція означеної сфери визначається самоконтролем, самооцінкою та самокорекцією музикантів-інструменталістів.

Виконавські негарзди музикантів-інструменталістів детермінуються наявністю самоконтролю за власним самопочуттям як у період підготовки до сценічної діяльності, так і в ході прилюдних виступів. Це породжується визначеністю атрибутів контролю, сформованістю уявних образів цих атрибутів чи порушенням роботи каналів прямого та зворотного зв'язку в мнемічній системі головного мозку. Успішність роботи каналів прямого та зворотного зв'язку залежить від швидкості проходження вихідних і вхідних потоків інформації, узгодженості між темпом надходження сигналів і пропускнуною спроможністю «операторів» музикантів-інструменталістів. Необхідний робочий рівень функціональної системи виконавців створюється задовго до сценічної діяльності, тобто ще під час програмування інтерпретаційної моделі музичних творів. У процесі прилюдних виступів запрограмована швидкість надходження інформації, зазвичай, не зазнає значних змін. Утім, чим щільнішим у часі стає сигнальний ряд, тим більшою стає швидкість прийому інформації. Зниження такого темпу спричиняє появу «зайвих» думок, що негативно впливає на емоційну стійкість музикантів-інструменталістів.

Самооцінка власного самопочуття музикантів-інструменталістів у процесі сценічної діяльності також негативно впливає на їхню емоційну стійкість. Вона може здійснюватись безпосередньо в ході самого інтерпретаційного процесу та після його завершення. Самооцінка власного самопочуття здійснюється завдяки неусвідомленому емоційному та усвідомленому логічному оцінюванню його атрибутів контролю. Обов'язкові внутрішні нормативні стандарти сценічного самопочуття музикантів-інструменталістів регулюються рівнем

самооцінки не автоматично, а за умови об'єктивної самооцінки через спрямування уваги на відповідні атрибути контролю. Цей рівень залежить від адекватності самооцінки, яка ускладнюється браком об'єктивних критеріїв визначення її ефективності й досить частим домінуванням емоційної сфери виконавців у процесі інтерпретації музичних творів. Адекватна самооцінка власного самопочуття музикантів-інструменталістів, а також власних творчих можливостей щодо успішного виконання поставлених завдань слугує джерелом необхідної інформації, на основі якої прогнозується правильність подальших ухвалених рішень. Емоції музикантів-інструменталістів є провідним фактором адекватності самооцінювання через спонукування організму до активності, що характеризується як «диктатура артистизму» в процесі створення інтерпретаційної моделі музичних творів та її сценічної реалізації. Зайвий вплив емоційної сфери виконавців на процес самопізнання власного самопочуття призводить до хибної оцінки змісту предметної дійсності через її спотворену презентацію у свідомості музикантів-інструменталістів.

Внутрішня єдність емоцій і самооцінювання відображається в суті цих понять, де віддзеркалюється ставлення до власного «я» лише з тією різницею, що в емоціях вона відображається у формі суб'єктивних переживань, а в самооцінці – у формі сигналу, який окреслюється відповідним знаком (позитивним або негативним) ще до усвідомленого надання логічної оцінки якості атрибутів контролю. Емоції беруть участь у таких процесах, як:

- розмежування та інтеграція емоціогенних умов сценічної діяльності;
- реалізація упередженого планування прояву артистизму;
- створення автономності й оперативності сценічної діяльності;
- згортання раціонального рівня самоконтролю.

Вплив емоційної сфери музикантів-інструменталістів на адекватність самооцінювання власного самопочуття зумовлюється їхнім виконавським досвідом. У ньому згорнуті інтегративні «успіхи – неуспіхи» здійсненої раніше сценічної діяльності. Роль «негативних» і «позитивних» емоцій в адекватності самооцінювання власного самопочуття музикантів-інструменталістів неоднозначна. Загалом, якщо перші відображають сигнали безладу, збентеження й небезпеки, то другі – благополуччя. «Негативні» емоції будь-якого рівня інтенсивності викликають сигнали про

незадовільну оцінку власного самопочуття в музикантів-інструменталістів доти, доки ситуація не виправиться або значення емоцій не знеціниться. Поява «ефекту неадекватності» під час оцінювання музикантами-інструменталістами власного самопочуття негативно позначається на їхній емоційній стійкості. За таких обставин з'являється невпевненість у власних творчих можливостях; створюються умови для виникнення негативних видів хвилювання; порушується самовладання на естраді; руйнується технічна злагодженість автоматизованого відтворення виконавських рухів, а також порушується реалізація заздалегідь створеної інтерпретаційної моделі музичних творів тощо.

Самокорекція власного самопочуття музикантів-інструменталістів здійснюється неусвідомленою (емоційною) чи усвідомленою (логічною) зміною оцінених атрибутів контролю. Її можна схарактеризувати як систему спеціальних психологічних заходів, спрямованих на виправлення недоліків під час сценічної діяльності. Самокорекції властивий двовекторний замкнутий процес постійного узгодження отриманих ознак атрибутів контролю з уявними взірцями, унаслідок чого вони видозмінюються. Якщо коректуванню підлягають уявні взірці цих атрибутів (перший вектор), то видозмінення програми реалізації артистичної поведінки музикантів-інструменталістів (другий вектор) стає наслідком пертурбації моделей вторинних перцептивних образів.

Зауважимо, що ефективність роботи означених складників саморегуляції власного самопочуття в музикантів-інструменталістів (самоконтролю, самооцінки і самокорекції) безпосередньо залежить від самоналаштування на максимальне «занурення їхньої уваги» в процес прилюдної інтерпретації музичних творів. Саме завдяки такому самоналаштуванню вони можуть уникати зняття (фіксації) власного самопочуття під час сценічної діяльності, тобто зводити нанівець негативний вплив саморегуляції власного самопочуття на емоційну стійкість. За браком самоналаштування на максимальне «занурення уваги» в інтерпретацію музичних творів чи недостатньої її сформованості в музикантів-інструменталістів генеруються побічні психічні процеси, спрямовані на подолання невизначеності, осмислення незапланованих ситуацій і побудову певних здогадок (гіпотез). За браком такого самоналаштування також виникають перешкоди у функціонуванні мнемічної системи під час зіставлення отриманої інформації з ознаками уявних взірців.

Недостатнє «занурення уваги» музикантів-інструменталістів у процес прилюдної інтерпретації музичних творів залишає вільний простір в обсягу їхньої оперативної пам'яті, який миттєво може бути заповнений створеною інформацією дієвих стресорів сценічної діяльності. За таких умов психофізіологічна сфера музикантів-інструменталістів змушена емоційно реагувати на отримані певні сигнали цих стресорів, що може спонукати їх до саморегуляції власного самопочуття. Актуалізація відповідних емоційних реакцій музикантів-інструменталістів на дію стресорів залежить від того, як оцінюються ці стресори або якого значення їм надається під час оцінювання. Якщо стресори передають інформацію про властивості об'єктів чи подій і водночас несуть зміни афективного характеру, то рівень емоціогенності ситуації підвищується. Оцінюючи таку ситуацію, визначається спроможність музикантів-інструменталістів до адекватної «відповіді» на дію цих стресорів. За умови сприйняття її зверхності над власними можливостями виникає «ефект дистресу», що порушує злагодженість відтворення виконавських дій. Утім, «вимоги» висуваються як емоціогенною ситуацією до музикантів-інструменталістів, так і, навпаки, інтерпретаторами до неї. Їх реальне чи потенційне незадоволення дезорганізує сценічну поведінку музикантів-інструменталістів. Звичайно, емоціогенна ситуація залежить не лише від власної оцінки її значущості, а й від особистісного ставлення інтерпретаторів до стресорів. Серед музикантів-інструменталістів спостерігається наявність «інтерпретаторів-репресорів», що утримують в собі важкі переживання стресорів, та «інтерпретатори-приховувачі», які свідомо ігнорують їх вплив на перебіг сценічної діяльності. Саме останні (приховувачі) мають меншу схильність до дистресу й більш високу емоційну стійкість.

У сценічній діяльності музикантів-інструменталістів спостерігається й інша форма саморегуляції власного самопочуття, за якої актуалізується спрямованість емоційного впливу на досягнення певної мети. Означена форма саморегуляції власного самопочуття інтерпретаторів під час сценічної діяльності залежить від генералізації та сумачі емоційних подразників. Емоційна сфера регулює адаптивну поведінку музикантів-виконавців, оскільки емоції оцінюють сприйняту на естраді інформацію (зовнішню і внутрішню), відчуття якої кодуються у формі суб'єктивних образів. Емоційна адаптація їхньої сценічної поведінки здійснюється через оцінювальну, ідеомоторну та синтезувальну функції. Оцінювальна функція сприяє емоційному відображенню емоціогенної

ситуації завдяки глибині та якісній своєрідності переживань. Ідеомоторна функція емоцій упереджує результат виконавських дій в уяві. За допомогою синтезувальної функції музиканти-інструменталісти усвідомлюють ситуацію навіть за умови її невизначеності. У процесі сценічної інтерпретації музичних творів подібний подразник викликає ту саму емоцію, що й індиферентний. Її сила може навіть збільшуватись через сумачію, а отже, впливати на власне самопочуття музикантів-інструменталістів у процесі сценічної діяльності. Сфера вияву їх емоційних реакцій залежить від того, наскільки широкою була генералізація емоцій. Вона (генералізація) здійснюється не лише за подібністю ознак-стимулів, а й також на основі тих ознак, які з'являлись водночас з джерелом емоції певного знаку чи модальності під час попередніх виступів. Легкість утворення «умовних» емоцій є наслідком встановлення зв'язків з різними елементами раніше створених ситуацій, що надає сценічній поведінці інтерпретаторів невизначеності й непередбаченої дифузності.

За усвідомленої оцінки сприйнятої інформації від дієвих стресорів сценічної діяльності емоційна значущість подібних ситуацій «зміщується», утворюючи видозмінену форму емоцій. Саме тому будь-який прилюдний виступ формує певний емоційний фон для музикантів-інструменталістів, що залежить від того, які емоції ними «оволодівали» в подібних умовах. Одним з визначальних факторів генералізації емоцій є інтенсивність індиферентного стресора. Чим більшою вона є, тим сильніша генералізація. Її межа залежить від схильності музикантів-інструменталістів до сприймання відповідного виду стресорів, хоча, своєю чергою, вона визначається просторовою та часовою віддаленістю від значущої для них ситуації. Підвищена схильність до сприймання певного виду стресорів спостерігається в емоційній реакції на них, значення яких має досить віддалену подібність. Саме тому виникнення в музикантів-інструменталістів сильних емоційних реакцій на слабку силу дії стресорів трактується для цих інтерпретаторів як симптом наявної емоціогенної ситуації. Процес генералізації емоцій у музикантів-інструменталістів не є статичним. Йому властива динамічність, що залежить від інтенсивності емоцій: тобто в одних умовах стресори нейтральні, а в інших – здатні створювати досить сильну емоціогенну ситуацію. Саме це дає підстави виділити передконцертні й концертні емоції музикантів-інструменталістів, функції яких полягають:

– у підтримці потрібного рівня активності під час формування процесуальної мотивації, програм техніко-тактичних дій та їх реалізації;

– у наданні емоційності музичним уявленням під час створення інтерпретаційної моделі музичних творів і її сценічної реалізації;

– у посиленні динамізму передачі інформації слухачам засобами відповідної емоційно-виразної реакції.

Згідно з другим, вищеозначеним напрямом розгляду емоційної стійкості особистості (стабільної спрямованості емоційних переживань на позитивне виконання поставлених завдань), цю властивість музикантів-інструменталістів доцільно пов'язувати з інтеграцією її ознак, що відображають динамічні міжпроцесуальні взаємовідносини в їхній психіці з позицій знаку та інтенсивності емоцій. Максимізація позитивного й мінімізація їх негативного впливу на результативність сценічної діяльності є вирішальною детермінантою вияву окресленого феномену. Інтерпретація змісту емоційної стійкості музикантів-інструменталістів зводиться до їхньої здатності регулювати власні емоційні стани або до властивості організму бути емоційно стабільним, тобто мати незначні зрушення у величинах, які характеризують емоційні реакції у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності. Відповідно до цього підходу, виокремлюють два різні поняття: «стійкість емоцій музикантів-інструменталістів» та «емоційна стійкість музикантів-інструменталістів». Перше поняття (стійкість емоцій музикантів-інструменталістів) означає статичність відчуття емоцій певного знаку й модальності, що практично суперечить сутності процесу творчості (саме з цих позицій спостерігається брак потреби в ретельному розгляді змісту означеного поняття). Друге поняття (емоційна стійкість музикантів-інструменталістів) відображає здатність управляти власними емоціями для збереження високої працездатності без зайвого напруження в емоціогенних умовах.

Відповідно до третього вищеозначеного напряму розгляду емоційної стійкості (єдності енергетичних та інформаційних характеристик психічних процесів), цю властивість музикантів-інструменталістів доцільно пов'язувати з вродженими рисами темпераменту (збудженням, гальмуванням, рухливістю й лабільністю нервових процесів, рівнем тривожності чи невротизму, інтроверсією та екстраверсією), а також з регулятивними механізмами самоконтролю.

За нашими дослідженнями, у музикантів-інструменталістів слабого типу нервової системи під час тривалої одноманітної

діяльності зниження працездатності настає раніше, ніж в індивідів з сильним типом нервової системи. При цьому перші можуть реактивніше реагувати на тривале повторення монотонних стресорів, ніж останні. Їм, на відміну від музикантів-інструменталістів з сильною нервовою системою, недостатньо власних внутрішніх енергетичних ресурсів для підтримки функціонального тону в період дії сценічних стресорів (хоча першим властива більша перцептивна чуттєвість, ніж останнім).

Утім, слід визнати, що під час сценічної діяльності музиканти-інструменталісти з ідентичними вищеозначеними вродженими рисами темпераменту можуть демонструвати різний рівень емоційної стійкості щодо мотивів, які спонукають їх до активних дій, оскільки це залежить від сили мотивації. Чим вищою є сила мотивації щодо забезпечення успішної сценічної діяльності, тим більш негативно вона позначається на емоційній стійкості музикантів-інструменталістів, зокрема:

– за низької сили мотивації емоціогенні умови спричиняють незначні порушення в злагодженості відтворення виконавських дій і зумовлюють пасивність музикантів-інструменталістів;

– за середньої сили мотивації емоціогенні умови активізують діяльність музикантів-інструменталістів і сприяють мобілізації їхніх творчих зусиль;

– за великої сили мотивації та наявності негативної оцінки результативності діяльності сценічні умови можуть дезорганізувати злагодженість відтворення виконавських дій.

Формування мотиваційної активності музикантів-інструменталістів доцільно проводити в два етапи, а саме:

1-й етап – інтелектуальне «вживання» в спеціально створені уявні емоціогенні умови сценічної діяльності;

2-й етап – активація мотивів мінімальними вольовими зусиллями в умовах реальної сценічної діяльності.

Висновки. Узагальнивши вищевикладений матеріал щодо парадигми розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів у процесі підготовки до сценічної діяльності, ми дійшли таких висновків.

1. Емоційну стійкість музикантів-інструменталістів слід трактувати як властивість особистості, яка забезпечує максимально якісне відтворення необхідної інформації у звичних і сценічних умовах діяльності завдяки збереженню сенсомоторної стійкості без виснаження енергетичних ресурсів організму. Їй має бути притаманна не застійність емоцій, а стабільність їх дії, а також складна динамічна структура, що поєднує фізіологічний,

психологічний, психофізіологічний і соціально-психологічний рівні організації психічного стану інтерпретаторів. До основних її складників належать: відповідні емоційні реакції на зовнішні і внутрішні подразники; гармонійність взаємозв'язку між усіма ознаками виконавського процесу у звичних і сценічних умовах діяльності; емоційна реактивність і здатність до регулювання сценічної поведінки.

2. Розвиток емоційної стійкості музикантів-інструменталістів необхідно розпочинати з формування вмінь максимального «занурення їхньої уваги» в процес інтерпретації музичних творів і уникнення свідомої фіксації власного самопочуття під час гри. Наявність самоконтролю за власним самопочуттям безпосередньо в процесі гри знижує емоційну стійкість музикантів-інструменталістів. Недостатнє «занурення їхньої уваги» в процес інтерпретації музичних творів залишає вільний простір в обсязі оперативної пам'яті, який миттєво може «заповнюватись» створеною інформацією дієвих стресорів, що змушує психофізіологічну сферу музикантів-інструменталістів неусвідомлено реагувати на отримані певні сигнали від цих стресорів і спрямовувати увагу на атрибути контролю за власним самопочуттям.

3. Ефективними методами і прийомами розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів є максимізація й мінімізація залежності результативності власної сценічної діяльності від позитивного чи негативного впливу стресорів на неї. Сформована здатність усвідомлено управляти власними емоціями завдяки знеціненню значущості негативної дії стресорів є основною детермінантою їхньої працездатності в емоціогенних умовах сценічних виступів.

4. Розвиток емоційної стійкості музикантів-інструменталістів необхідно здійснювати на основі єдності енергетичних та інформаційних психічних процесів. Усі музиканти-інструменталісти можуть досягти високого рівня емоційної стійкості, незалежно від вроджених властивостей сили-слабкості нервової системи за умови індивідуального підходу до розвитку означеної властивості.

Звичайно, викладена інформація не претендує на вичерпне розкриття порушеної проблеми. Вона може слугувати підставою для подальшого вивчення сукупності загальнотеоретичних основ розвитку емоційної стійкості музикантів-інструменталістів у процесі підготовки їх до сценічної діяльності, адже поза увагою залишилися питання впливу сценічних умов на процес розвитку означеного феномену.

Список використаних джерел

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, её психологические механизмы и пути повышения: автореф. дисс. на соискание учёной степени д-ра психол. наук: 19.00.01. Москва, 1990. 43 с.
2. Баранов А. А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 1995. 217 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Либідь, 2008. 838 с.
4. Бочкарёв Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Киев, 1989. 433 с.
5. Бучек Л. І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київ, 1993. 110 с.
6. Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 106–112.
7. Мирошин А. В. Эмоционально-волевая устойчивость и её формирование у студентов (на материале педагогического вуза): дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Москва, 1988. 260 с.
8. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения: монография. Москва: МГУ, 2003. 416 с.
9. Чебыкин А. Я. Особенности эмоциональной устойчивости спортсменов и психологические средства её формирования: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Москва, 1979. 151 с.
10. Черкашин А. І. Формування емоційної стійкості фахівця пожежної охорони до впливу стрес-факторів

References

1. Abolin, L. M. (1990). *Emotional stability in strenuous activity, its psychological mechanisms and ways of increase*. Extended abstract of PhD thesis: General psychology. Moscow. [in Russian]
2. Baranov, A. A. (1995). *Stress-resistance in the structure of the personality and activity of teachers of high and low professional skill*. PhD dissertation: Pedagogical psychology. SPb. [in Russian]
3. Bekh, I. D. (2008). *Individual education: textbook*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
4. Bochkarev, L. L. (1989). *Psychological mechanisms of music experience*. PhD dissertation: General psychology, psychology of personality, history of psychology. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Buchek, L. I. (1993). *Analysis of emotional stability as a manifestation of peculiarities of self-regulation of personality*. PhD dissertation: General psychology, history of psychology. Kyiv. [in Ukrainian]
6. Dyachenko, M. I., Ponomarenko, V.A. (1990). About approaches to the study of emotional stability. *Voprosy psikhologii*, 1, 106 – 112. [in Russian]
7. Miroshin, A. V. (1988). *Emotional-strong-willed stability and its formation in students (on the material of pedagogical high school)*. PhD dissertation: Pedagogical psychology. Moscow. [in Russian]
8. Khutorskoy, A. V. (2003). *Didactic heuristics: theory and technology of creative learning: monograph*. Moscow: MGU. [in Russian]
9. Chebykin, A. Ya. (1979). *Features of emotional stability of sportsmen and psychological means of its formation.* PhD dissertation: General psychology. Moscow. [in Russian]
10. Cherkashin, A. I. (1995). *Formation of emotional stability of a specialist of fire protection to the influence*

підвищеної інтенсивності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 1995. 25 с.

of stress-factors of increased intensity. PhD dissertation: General psychology, history of psychology. Kharkiv. [in Ukrainian]

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

**Відомості про авторів:
Юник Дмитро Григорович**

d.yunyk@gmail.com
Національна музична академія України
імені П. І. Чайковського
вул. Архітектора Городецького, 1-3/11,
Київ, 01001, Україна

Юник Тетяна Іванівна

tyunyk@gmail.com
Київський національний університет культури і мистецтв
вул. С. Коновальця, 36, Київ, 01133, Україна

Котова Ліна Миколаївна

kotova.lina70@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2455

*Матеріал надійшов до редакції 01. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 17. 06. 2018 р.*

Information about the authors:

Yunyk Dmytro Hryhorovych

d.yunyk@gmail.com
Petro Tchaikovsky National
Music Academy of Ukraine
1-3/11 Arkhitektora Horodetskoho St.,
Kyiv, 01001, Ukraine

Yunyk Tetiana Ivanivna

tyunyk@gmail.com
Kyiv National University of Culture and Arts,
36 Konovaltsa St., Kyiv, 01133, Ukraine

Kotova Lina Mykolaiivna

kotova.lina70@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 01. 06. 2018.
Accepted for publishing 17. 06. 2018.*

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378.147:004.4

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Віра Андрієвська

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Анотація:

У статті розкрито специфіку використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи на сучасному етапі її модернізації. Визначено причини орієнтації змісту сучасної освіти на формування якісно нових умінь молодого покоління – метапредметних ІКТ-умінь; уточнено види метапредметних ІКТ-умінь (інформаційно-аналітичні, інструментальні, поведінкові вміння в цифровому світі, комунікативні вміння). Доведено необхідність поетапного підходу в процесі набуття молодшими школярами зазначених ІКТ-умінь; схарактеризовано етапи їх формування (пропедевтичний, практичний, перспективний); конкретизовано завдання щодо набуття молодшими школярами метапредметних ІКТ-умінь, які реалізуються на кожному з визначених нами етапів.

Ключові слова:

інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); метапредметні ІКТ-уміння; початкова школа.

Аннотация:

Андреевская Вера. Специфика использования ИКТ в учебном процессе начальной школы на современном этапе ее модернизации.

В статье раскрыта специфика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе начальной школы на современном этапе ее модернизации. Определены причины ориентации содержания образования на формирование качественно новых умений подрастающего поколения – метапредметных ИКТ-умений; уточнены виды метапредметных ИКТ-умений (информационно-аналитические, инструментальные, поведенческие умения в цифровом мире, коммуникативные умения). Доказана необходимость поэтапного подхода к формированию у младших школьников указанных ИКТ-умений; охарактеризованы этапы их формирования (пропедевтический, практический, перспективный); конкретизированы задачи относительно формирования у младших школьников метапредметных ИКТ-умений, которые реализуются на каждом из выделенных нами этапов.

Ключевые слова:

информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); метапредметные ИКТ-умения; начальная школа.

Resume:

Andriievskia Vira. Key features of using ICT in educational process of elementary school at the modern stage of its modernization.

This paper examines the key features of using information communication technologies (ICT) in educational process of elementary school with focus on formation of qualitatively new abilities of the younger generation – meta-subject ICT skills. Four different types of meta-subject ICT skills were determined: informational-analytical, instrumental, behavioural skills in the digital world, communicative skills. Informational-analytical skills include skills of schoolchildren: to read information presented in various types (text, graphic, numeric, etc.); to read foreign language information; to evaluate the content value of information; to analyze the reliability of information and its source. To the instrumental skills (possession of methods and means of working with information) we attribute the skills of schoolchildren: to use effective methods of information retrieval; to work out various types of information (figurative, storyline, etc.); to group information according to a certain attribute, to organize it in ascending or descending order, structured save and accumulate; to submit information in different types (text, graphic, etc.). Behavioural abilities in the digital world include the skills of schoolchildren: to adhere to the rules of security on the network; safe use of mobile devices; to create your own image on the net and your own reputation, understanding the essence and significance of the digital trace; to use the information correctly. Communicative skills include the ability of schoolchildren: to use appropriately different ways of communication (text / audio messages, emoticons, etc.) in public space and private communication; to use software tools to support dialogue in multimedia space; to adhere to the ethics of electronic communication (interpersonal, group, network); to perceive feelings and thoughts of other participants of communication, to build a positive dialogue.

The necessity of the step-by-step approach in formation of the meta-subject ICT skills of junior pupils is proved; stages of their formation (elementary, practical, perspective) are characterized; the task for the formation of meta-subject ICT skills of junior pupils, which are implemented on each of our selected stages, is specified.

Key words:

information and communication technologies (ICT); meta-subject ICT skills; elementary school.

Постановка проблеми. Інформатизація початкової освіти впливає на методи педагогічної роботи вчителя й на способи навчально-пізнавальної діяльності учнів, зумовлює необхідність упровадження нових освітніх практик, які враховують інтереси й особливості сучасних школярів і зорієнтовані на підготовку особистості до подальшого успішного життя в умовах динамічних соціальних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій освіті широко висвітлені в працях багатьох сучасних науковців Н. Бібік, Л. Білоусової, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, В. Коткової, Н. Листопад, Г. Ломаковської, Н. Олефіренко, О. Савченко, О. Співаковського, О. Суховірського, О. Шиман та інших. Однак сьогодні нові завдання, а отже,

і вектор підготовки молодших школярів окреслюють розроблені Концепція Нової української школи й Концепція розвитку педагогічної освіти.

Формулювання цілей статті. У межах цієї статті ми зосередили увагу на специфіці використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі початкової школи на сучасному етапі її модернізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах, коли інформація стає основним ресурсом, зміна культури, цінностей, мислення людини неминуча. Чим далі, тим більше людство відходить від традиційних парадигм мислення й виробляє нові традиції, звички, форми спілкування тощо [3]. Так, у Концепції розвитку педагогічної освіти наголошується на тому, що, з огляду на тенденції трансформації сучасного суспільства, у змісті шкільної освіти все більша увага повинна приділятися розвитку загальних (універсальних, ключових, soft, transversal) компетентностей учнів і створенню умов для набуття ними вмінь надалі безперервно вчитись упродовж життя [6; 9]. Можна твердити, що такі ІКТ-уміння, як здійснення цільового пошуку інформації в Інтернеті, її оцінювання, аналіз, перетворення, подання, обмін інформацією, співпраця з використанням мережних комунікацій, є складниками зазначених загальних компетентностей і основою для навчання впродовж життя. Окреслений комплекс умінь характеризуємо як метапредметні ІКТ-уміння.

Формування метапредметних ІКТ-умінь молодого покоління – вимога часу, продиктована низкою причин:

1. Інтенсивність процесу становлення інформатизованого суспільства висуває нові вимоги щодо цілей і змісту освіти.

2. Розвиток інформаційно-комунікативного середовища суспільства зумовлює той факт, що новітні технології стають дієвим складником інформаційно-комунікаційних зв'язків без обмежень; виникає нова форма комунікації.

3. Поширення нової форми комунікації сприяє зростанню значущості формування в нового покоління емоціонального інтелекту EQ (від англ. Emotional Quotient).

4. Інформаційно-технологічний розвиток об'єктивно впливає на умови розвитку й становлення молодого покоління в сучасному світі, що зумовлює необхідність формування у дітей DQ (від англ. Digital Intelligence Quotient) – цифрового інтелекту.

5. Інформаційно-технологічний розвиток об'єктивно зумовив трансформацію традиційних видів діяльності (наприклад, перехід професійно-комунікативних відносин у віртуальний простір).

6. Орієнтація на підтримку глобальної світової концепції «LifeLong Learning» – «Навчання протягом усього життя».

7. Стрімке зростання, насиченість інформаційного простору зумовлюють необхідність формування в молодого покоління вміння критично сприймати контент, адже невіддільним складником інформаційного простору є наявність дезінформації.

8. Зниження вікового бар'єру використання дітьми ІКТ – упровадження й поширення ІКТ у дошкільній освіті.

Зважаючи на викладений матеріал, у межах нашого дослідження виокремлюємо такі види метапредметних ІКТ-умінь: інформаційно-аналітичні вміння; інструментальні вміння (володіння прийомами й засобами роботи з інформацією), поведінкові вміння в цифровому світі, комунікативні вміння.

До **інформаційно-аналітичних умінь** школярів, на нашу думку, належать такі вміння:

- § зчитувати інформацію, подану в різних видах (текстовому, графічному, числовому тощо);
- § зчитувати іншомовну інформацію;
- § оцінювати змістову цінність інформації;
- § аналізувати достовірність інформації та її джерело.

До **інструментальних умінь** (володіння прийомами і засобами роботи з інформацією) належать такі вміння школярів:

- § використовувати ефективні прийоми пошуку інформації;
- § опрацьовувати різнотипну інформацію (образну, сюжетну тощо);
- § групувати інформацію за певною ознакою, упорядковувати її за зростанням або спаданням виділеної ознаки, структуровано зберігати й накопичувати;
- § подавати інформацію в різних видах (текстовому, графічному тощо).

До **поведінкових умінь у цифровому світі** належать такі вміння школярів:

- § дотримуватись правил безпеки в мережі;
- § безпечно використовувати мобільні пристрої;
- § створювати власний образ у мережі й власну репутацію, розуміючи суть і значущість цифрового сліду;
- § коректно використовувати інформацію.

Комунікативні вміння охоплюють такі вміння школярів:

- § доречно використовувати різні способи спілкування (текстові / звукові повідомлення, емодіки тощо) у публічному просторі й приватному спілкуванні;

§ використовувати програмні інструменти для підтримки діалогу в мультимовному просторі;

§ дотримуватись етики електронного спілкування (міжособистісного, у групі, у мережі);

§ сприймати почуття й думки інших учасників спілкування, будувати позитивний діалог.

Володіння молодшими школярами зазначеними ІКТ-уміннями є основою організації й регуляції будь-якої діяльності учня, незалежно від її предметно-орієнтованого змісту. Зауважимо, що

по-перше, кожна з наведених у переліку груп ІКТ-умінь потребує деталізації й конкретизації щодо їх вияву в межах предметної діяльності;

по-друге, на кожному освітньому етапі вияв і рівень сформованості метапредметних ІКТ-умінь має певну специфіку;

по-третє, метапредметні ІКТ-уміння в їх конкретизованому вигляді не є сталими, незмінними в часі, вони модифікуються разом з розвитком особистості й відповідно до мінливості умов, у яких цей розвиток відбувається.

Характеризуючи специфіку вияву й рівень сформованості в учнів метапредметних ІКТ-умінь, підкреслимо, що саме на молодший шкільний вік припадає інтенсивний розвиток і перебудова розумової діяльності, перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, зміна образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Під впливом систематичного навчання формується понятійне або теоретичне мислення, дитина розвивається інтелектуально, удосконалюється, полегшується процес засвоєння знань, набуття вмінь, навичок [1; 12].

Чільне місце в проблемі розвитку мислення молодших школярів посідає робота з інформацією, адже навчання в школі передбачає ускладнення інформаційного контексту, активне включення дитини в певне інформаційне середовище, де будь-який програмний матеріал є певною інформацією – вербальною чи невербальною (графічною, текстовою, асоціативною тощо) [11]. Занадто великі обсяги інформації є причиною поверховості сприйняття її дитиною, що призводить до кліпового мислення: інформація зберігається й накопичується короткими уривками, без встановлення між нею логічних зв'язків, що характерно саме для нового покоління. Головний недолік звички до кліпового мислення полягає в слабкому розвитку у дітей навичок аналізу [10]. Водночас, головною умовою успішної роботи з інформацією є вміння школярів грамотно

виконувати аналітичну діяльність, спрямовану на оцінювання інформації, ухвалення рішень, унаслідок чого розрізнені дані учень узагальнює й презентує у вигляді певного завершеного інформаційного продукту [5]. Набутий практичний досвід роботи з інформацією надалі слугуватиме основою для самостійного, відповідального ухвалення зважених рішень у будь-якій ситуації.

Звернемо увагу, що практична діяльність з інформацією змінюється з віком, адже коли дитина дорослішає, у неї змінюються її пізнавальна сфера, а також різні психофізіологічні функції. У зв'язку з цим, формування метапредметних ІКТ-умінь в учнів початкової школи вимагає поетапного підходу. Виокремлюємо пропедевтичний (1 клас), практичний (2-3 класи) і перспективний (4 клас) етапи й конкретизуємо завдання з формування в молодших школярів метапредметних ІКТ-умінь, які реалізуються на кожному з етапів.

На пропедевтичному етапі вчителю важливо зосередити увагу на формуванні таких умінь дитини, які є базовими, наскрізними для будь-якої освітньої галузі: уміння здійснювати пошук інформації, зчитувати інформацію, надану в різних видах (текстовому, графічному, числовому тощо). Набуття першокласником досвіду пошукової діяльності має першорядне значення, адже такий досвід відіграє важливу роль у розвитку пізнавального інтересу. Під час пошукової роботи молодші школярі навчаються моніторити значну кількість інформації з різних дисциплін, яка являє собою факти, відомості, події тощо в різних видах, знаходити саме ту інформацію, яка потрібна.

Використання пошукових систем дає змогу майже миттєво відібрати десятки тисяч джерел з ресурсів мережі Інтернет, проте для того, щоб результати пошуку були релевантними, школярам слід набути вмінь «правильно» ставити запити до пошукової системи, зокрема простий пошук даних (запит за ключовим словом) або розширений пошуку (запит за групою слів, зв'язаних логічними операторами І, АБО, НЕ тощо). Формування пошукових умінь учнів доцільно здійснювати в межах пошукових систем, зорієнтованих на молодших школярів, таких, як українська пошукова система «Shukalka», дитяча пошукова система «Kiddle», що є аналогом традиційного варіанту Google та іншомовні дитячі пошукові Web-сайти, зокрема «Safe Search Kids» тощо.

Пошук інформації в Інтернеті потребує дотримання вмінь безпечно поводитись у цифровому світі в умовах наявності й зростання ризиків і загроз у мережі. На набуття молодшими школярами вмінь безпечної поведінки в мережі спрямована

спеціальна програма «Онляндія», у рамках якої першокласники дізнаються, яких правил слід дотримуватись під час завантаження на комп'ютер будь-яких файлів або встановлення програмного забезпечення з невідомих веб-сайтів; як ефективно використовувати ресурси мережі й захистити себе від небажаного контенту тощо [7].

Зауважимо, що в 2017 році в Україні створено «Центр кращого Інтернету» (https://betterinternetcentre.org/?page_id=2) для просування культури й безпеки користування мережею Інтернет. Шляхи безпечного використання Інтернету першокласники опановують також завдяки сервісу YouTube і розміщеним на відеохостингу освітнім відеоматеріалам, зокрема «Family Safety Centre» (<https://www.youtube.com>). Такі матеріали спрямовані на формування поведінкових умінь у цифровому світі, умінь безпечно використовувати мобільні пристрої тощо.

Для учнів першого класу практичні дії з інформацією відіграють значну роль у розвитку пізнавальних процесів. Це пов'язано з тим, що під час пошуку інформації в учнів виникає необхідність зосереджувати увагу на сутності понять, фактів, процесів тощо, адже подальша робота передбачає виокремлення необхідних частин інформації з загальної кількості знайденої. У цьому виді роботи важливою стає пропедевтика більш складних умінь, зокрема структурування, групування, упорядкування інформації в процесі її накопичення й збереження (за датою, подією, темою, алфавітом тощо); подання інформації в різних видах (текстовому, графічному, числовому тощо). Початкове набуття зазначених умінь на пропедевтичному етапі доцільно організувати за допомогою некомп'ютерних засобів, спеціальних інструментів, зокрема LapBook-а – інтерактивної папки або міні-книжки, у якій зручно систематизувати відомості з певної теми. Виготовлення LapBook-а передбачає використання в роботі уяви дитини, адже, попередньо визначаючи ефективні способи подання інформації в LapBook-у, учень подумки уявляє її зовнішній вигляд, обмірковує дизайн її елементів. Змістовне наповнення LapBook-а має відображати сутність певного поняття, явища, розкривати його істотні ознаки, але разом з тим повинно містити цікаві малюнки, картинки тощо, що привносить ігрову компоненту в загальну структуру уроку.

Розширення спектра інструментів дає змогу молодшому школяреві працювати з різноспрямованою інформацією. У нагоді може стати програма MS Publisher, яку характеризують як домашню типографію.

Використовуючи її, учні отримують змогу створювати різні види друкованої продукції, зокрема такі, як буклети, листівки тощо. Наприклад, створюючи е-буклет, першокласники закріплюють уміння структурувати інформацію, презентувати її різними способами (малюнок, схема тощо). Використання MS Publisher дає змогу відчутти переваги ІКТ, адже з'являється можливість розширити коло практичних умінь школярів. Так, виготовлення е-буклета дає змогу учневі легко виконувати практичні дії з його елементами, змінюючи окремі параметри, такі, як колір, розмір, змістовне наповнення тощо. Така робота спирається винятково на самостійну, експериментальну діяльність школяра й значно розширює можливості для організації творчої діяльності особистості, адже вільне маніпулювання елементами (додавання бажаних складників до буклета, їх вилучення, зміна, варіювання змістовного наповнення тощо) сприяє сміливому втіленню «у життя» власних рішень, задумів.

Метапредметні ІКТ-уміння, сформовані у дітей на пропедевтичному етапі, отримують подальший розвиток, удосконалюються на **практичному етапі, що припадає на навчання в 2-3 класах**. У цей період зміст шкільних дисциплін ускладнюється, що зумовлює й варіативність подання інформації. Діти вдосконалюють уміння зчитувати інформацію, надану в різних видах (текстовому, графічному, числовому тощо), ознайомлюються з різними способами візуалізації інформації у предметній діяльності, зокрема [2; 13]:

- § просте візуальне подання кількісної інформації в схематичній формі, наприклад, кругові, лінійні діаграми, гістограми, спектрограми, таблиці, різні види точкових графіків, дашборди (2-3 класи);
- § графічне подання структурної інформації за допомогою е-пірамід, наприклад, екологічна піраміда (2-3 класи); е-дерев, наприклад, родинне дерево (2-3 класи);
- § візуальне подання даних у формі, яка посилює сприйняття й аналіз інформації, зокрема, е-карти, які відображають, наприклад, материки або частини світу, містять загальні відомості про країну (мова, часовий пояс, валюта тощо), вбудовані варіанти маршрутів туристської подорожі; додатковий розмовник у малюнках, який допоможе зрозуміти культурні особливості місцевих жителів і багато іншого (3 клас).

Для успішного тлумачення таких відомостей учні повинні вміти отримувати якісну

й кількісну інформацію, розуміти сутність наданої інформації, вилучати смислове значення, уміти порівнювати дані, презентовані в різних видах («текст-малюнок» або «таблиця-графік» тощо), формулювати висновки й робити прогнози на основі аналізу зчитуваної інформації. Пізнавальна цінність проведення молодшими школярами аналізу, наприклад, графіків або дашбордів пояснюється їх здатністю відображати реальну дійсність у простому, чіткому й наочному вигляді [4]. Використання різних способів візуалізації інформації розкриває перед школярами варіативні шляхи подання інформації.

На практичному етапі формування в учнів метапредметних ІКТ-умінь ускладнюється зміст практичних завдань, орієнтованих на подання інформації в різних видах. Учні ознайомлюються з різними прийомами візуалізації даних. Наприклад, продовжується робота дітей з виготовлення LapBook-ів у межах предметних галузей з використанням різни технік (Layer book, Tabbed book, Flip flap book, Matchbook та інші) залежно від навчальної мети. Школярі можуть вибрати шаблон для LapBook-інгу, скориставшись багатим набором наданих варіантів LapBook Templates (<http://www.homeschoolshare.com/lapbook-templates.php>).

Набуття вмінь компоувати інформацію різних видів дає поштовх творчій діяльності учнів. Одним з варіантів організації творчої роботи молодших школярів є залучення їх до створення онлайн-фотокниги, онлайн-календаря або онлайн-листівки. Така робота передбачає вибір формату й дизайну власної продукції (декоративних елементів тла, рамки, підписів тощо); добір і розміщення ілюстративних і текстових елементів на сторінках онлайн-видання тощо.

Використовуючи програмний засіб MS Publisher, учні ознайомлюються з техніками створення не лише е-буклета, а й інших е-видань. Для створення зразка друкованого е-видання учні вивчають види публікацій, різні засоби, що застосовуються для створення публікації. Під час такої роботи учні опановують елементи дизайну, грамотно використовуючи знання дизайн-оформлення в практичній діяльності (наявність певної кількості графічних елементів у виданні, текстових даних, відповідність розміру зображення, наприклад, величині літер тексту, колірна гама, шрифти тощо), адже е-видання повинні не лише містити логічно подану інформацію, а й мати естетичний вигляд, бути оригінальними та ефективними й цим привертати увагу, запам'ятовуватись. Крім того, процес створення е-видання передбачає вияв творчого задуму, умінь

проекувати структуру публікації відповідно до її призначення; вибрати відповідний шаблон тощо.

Виконуючи завдання на графічне подання інформації, учні не лише вчать вибрати відповідно до навчальної мети тип відображення даних, наприклад, гістограма, DOT-діаграма, дашборд тощо, а й грамотно використовувати елементи форматування (розмір, колір шрифту/чисел, додавання спеціальних ефектів тощо), дотримуватись культури оформлення (стисло, за змістом відображати підписи даних, легенду тощо), оволодівають специфічними знаннями з дизайн-оформлення (розташування сегментів діаграми, відділення їх кольором, використання фільтра даних тощо).

Підкреслимо, що набути школярами вміння зчитувати й подавати інформацію в різних видах (текстовому, графічному, числовому тощо) широко застосовуються в конкретних освітніх галузях. Так, наприклад, у межах математичної освітньої галузі учень перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) на схему, таблицю, схематичний рисунок [2 MAO 2.2-1]; виконує завдання, що постає з тексту, використовуючи конкретні об'єкти, малюнки, таблиці [2 MAO 2.3-3]. У межах природничої освітньої галузі фіксує здобуту інформацію / дані словами, зображеннями, символами [2 ПРО 2.2-1].

У межах інформатичної освітньої галузі читає та пояснює запропоновані прості схеми і / або інформаційні знаки [2 ІФО 1.2-5]; відповідає на запитання за даними таблиці, схеми [2 ІФО 1.2-6] тощо [6].

На практичному етапі триває формування умінь школярів здійснювати продуктивний пошук інформації. Розширюється спектр пошукових систем, з якими працюють діти в межах предметних освітніх галузей. Так, учні опановують прийоми здійснення поетапного пошуку, вчать користуватись однією з найпопулярніших пошукових систем «Google.com.ua», одночасно ознайомлюючись з принципами здійснення ефективного, зручного пошуку. Користуючись «Google Advanced Search», учень може окреслити межі пошуку інформації, наприклад, за певною країною або за часом подій тощо. Використання спеціальних знаків, наприклад, «+» / «-», дає змогу штучно додавати або видаляти будь-яке слово в запиті; узяття фрази або слова у «" "» дасть можливість шукати веб-сторінки, де є така фраза (форма слова) тощо. Важливо, щоб використання ІКТ було спрямовано на формування таких важливих ІКТ-умінь у процесі предметної навчальної діяльності.

На цьому етапі дорослішання молодших школярів посилюється вплив мас-медіа на світогляд дитини, на її поведінкові вміння

в цифровому світі. Особливої значущості набувають міжособистісні відносини в публічному е-просторі. Для формування комунікативних умінь дитини доречним є ознайомлення молодших школярів з дитячими Інтернет-браузерами, зокрема такими, як «Гогуль» (<http://www.gogul.tv/>), завдяки використанню яких школярі отримують змогу відвідувати дитячі форуми («Boomparty», «Girls Forum») або вести власний блог на сайті «Maya» тощо. Залучення школярів до створення таких власних медіапродуктів, як, наприклад, блог – найефективніший спосіб формування поведінкових умінь (створення власного образу в мережі й власної репутації, розуміючи суть і значущість цифрового сліду).

У цей період доцільно розпочати ознайомлення школярів з дотриманням етики електронного спілкування (міжособистісного, у групі, у мережі), використовувати програмні інструменти для підтримки діалогу в мультимовному просторі, а також продовжити формування вмінь безпечної поведінки в мережі. Наприклад, за допомогою «Family Safety Centre» учні можуть ознайомитись з принципами конфіденційності, навчитись вибирати надійний пароль, безпечний режим для роботи тощо.

Упевнене використання молодшими школярами метапредметних ІКТ-умінь, їх закріплення, а також формування ІКТ-орієнтованих навичок здійснюється **на третьому, перспективному етапі** в 4 класі.

Характеристика навчальних досягнень учнів 4 класу свідчить про їх ґрунтовність. Зокрема дитина вже впевнено висловлює й аргументує своє ставлення до отриманої інформації; у повному обсязі, поглиблено розуміє фактичний зміст інформації; орієнтується в структурі й змісті різних типів видань; виявляє системність знань і способів математичної діяльності, використовує набутий досвід у змінених навчальних умовах і життєвих ситуаціях; демонструє нестандартний підхід до виконання навчальних і практично зорієнтованих завдань тощо [8]. У молодших школярів спостерігається сформованість умінь правильно формулювати свої запити, завдяки чому значно розширюється спектр пошукових систем, з яким працюють школярі в межах предметних освітніх галузей (наприклад, пошукова система компанії Microsoft – bing.com; українські пошукові системи – meta.ua, google.com.ua та інші).

На перспективному етапі продовжується формування вмінь школярів здійснювати продуктивний пошук інформації. Практичні вміння дітей збагачуються вмінням створювати бібліографічний запис сайтів, що передбачає таку покрокову роботу:

- 1) вибір пошукової системи для пошуку інформації в мережі;
- 2) вибір способу пошуку (простий, розширений, контекстний, спеціальний);
- 3) формулювання запиту відповідно до обраного способу пошуку;
- 4) вибір необхідних web-сторінок з результатів пошуку;
- 5) збереження web-сторінок або використання закладок для подальшої обробки інформації;
- 6) складання бібліографічного запису обраних сайтів.

У такій роботі інформаційно-аналітичні вміння учнів зчитувати інформацію, оцінювати її доповнюються інструментальними вміннями використовувати ефективні прийоми пошуку інформації, структуровано зберігати її, накопичувати. Крім того, важливим надбанням школярів стає вміння впорядковувати дані. У процесі складання бібліографічного запису інформація систематизується за різними ознаками: предметне спрямування, вид електронного ресурсу тощо. Розширення видів роботи молодших школярів з інформацією зумовлює необхідність оволодіння ними вміннями оцінювати змістовну цінність інформації, перевіряти її достовірність. Учні навчаються критично аналізувати інформацію, звертати увагу на її джерело, зіставляти інформацію, отриману з різних джерел, відхиляти інформацію, яка не заслуговує на довіру.

У процесі просування школяра в навчання збільшується кількість використовуваних ним програмних засобів, електронних ресурсів, додатків, які надалі в процесі навчання стають надійними інструментами його успішної діяльності. Зауважимо, що пошукова робота школярів не обмежується винятково роботою в мережі за стаціонарним комп'ютером. На перспективному етапі діти набувають навичок голосового пошуку інформації на мобільних пристроях за допомогою мобільного додатка «Ok Google». Ця програма не лише виконує функції голосового пошуку, а й дає змогу, наприклад, отримати швидкі відповіді (дізнатись точний час, прогноз погоди, перекласти слова чи фразу, здійснити підрахунки тощо); прокласти маршрут, знайти місця поблизу та багато іншого. Для розширення вмінь компонувати інформацію різних видів, на нашу думку, важливим і цікавим є ознайомлення школярів з мобільними додатками створення колажу, наприклад, KD Collage (GooglePlay). Крім таких систематично оновлюваних можливостей мобільних редакторів, як тло, наліпки, 3D-зображення тощо учні отримують змогу легко обмінюватись, наприклад, колажами, фотографіями в соціальних мережах, розуміючи суть і значущість цифрового сліду.

З огляду на те, що соціалізація молодших школярів дедалі частіше відбувається в цифровому світі під впливом мас-медіа, ІКТ, комп'ютерних мереж, на продуктивному етапі важливо розширити уявлення дітей щодо типів візуалізації інформації і можливостей її опрацювання, зокрема [13]:

- § візуальне подання даних у формі, що посилює сприйняття й аналіз інформації, (наприклад, е-карти дають змогу миттєво отримати схематичні дані локації бажаного об'єкта, схему будь-якого маршруту, інформацію про перебування на ньому, необхідний вид транспорту на маршруті й час його прибуття у визначений пункт тощо);
- § графічне подання структурної інформації за допомогою карт-даних (наприклад, карта метро);
- § комбінована візуалізація, що дає змогу об'єднати кілька складних графіків в одну схему, зокрема, як на карті з прогнозом погоди або карті вітрів. Так, наприклад, користуючись «Earth Wind Map», учні вчать зчитувати інформацію, подану на е-карті у вигляді даних швидкості вітру, напрямку вітру в градусах. Учень може вільно оперувати е-картою, віртуально пересуваючись по всій планеті з метою

аналізу даних, наближатись до конкретних місць, отримуючи деталізоване зображення переміщення повітряних мас у певному регіоні тощо.

На перспективному етапі в учнів 4 класу вже сформована достатня база предметних знань, і для їх більш ємної презентації в нагоді може стати створення, наприклад, Dashboard-а (е-панель з лаконічно поданою інформацією, статистичними даними та ін.) або Mindmaps (е-інтелект-карт), які є ефективним способом запам'ятовування інформації, її структурування, а також наочного подання власного задуму. Таке урізноманітнення засобів візуалізації знань полегшує розуміння, засвоєння, запам'ятовування учнями навчального матеріалу, дає їм змогу відтворити ті образи, які постають у процесі його сприйняття.

Висновки. Отже, однією з ключових компетентностей у Концепції Нової української школи визнано інформаційно-цифрову компетентність – упевнене й водночас критичне застосування ІКТ для роботи з інформацією в школі, публічному просторі та приватному спілкуванні. Зважаючи на це, формування в учнів молодшого шкільного віку якісно нових умінь – метапредметних ІКТ-умінь – сприятиме надалі успішній адаптації особистості до освітнього й сучасного соціального середовища.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В. Інформаційні технології у початковій школі. *Навчальний посібник для студентів факультету початкового навчання*. Харків, 2011. 90 с.
2. Інтернет на користь: онлайн-ресурси для вивчення географії. URL: <https://naurok.com.ua/post/internet-na-korist-onlayn-resursi-dlya-vivchennya-geografi> (дата звернення: 19. 03. 2018).
3. Кремень В. Г. Інноваційність як вимога часу. URL: <http://znannya.org.ua/index.php/novini-znannya/nauka-i-suspilstvo/56-filosofiya/286-innovatsijnist-yak-vimoga-chasu> (дата звернення: 19. 03. 2018).
4. Мартинюк Т. С. Використання графіків для аналізу статистичного матеріалу в підручниках географії. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/7f0/7f05d73f28043628898ddcda63e00fba.pdf> (дата звернення: 19. 03. 2018).
5. Навчальні матеріали онлайн. URL: http://pidruchniki.com/1953031653909/informatika/analitichna_skladova_informatsiyno-analitichnoyi_diyalnosti#79 (дата звернення: 19. 03. 2018).
6. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 19. 03. 2018).
7. Основи безпечної роботи в мережі. URL: <https://disted.edu.vn.ua/media/bp/html/etusivu.htm> (дата звернення: 19. 03. 2018).
8. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. URL: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-%D1%96.pdf> (дата звернення: 19. 03. 2018).
9. Проект концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 19. 03. 2018).

References

1. Andriievska, V. (2011). *Information technologies in elementary school* // Textbook for students of the Faculty of Elementary Education. Kharkiv. [in Ukrainian]
2. *The Internet in favour: online resources for studying geography*. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/post/internet-na-korist-onlayn-resursi-dlya-vivchennya-geografi> [in Ukrainian]
3. Kremin, V. H. *Innovation as a Time Requirement*. Retrieved from: <http://znannya.org.ua/index.php/novini-znannya/nauka-i-suspilstvo/56-filosofiya/286-innovatsijnist-yak-vimoga-chasu> [in Ukrainian]
4. Martyniuk, T. *Use of graphs for analysis of statistical material in textbooks of geography*. Retrieved from: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/7f0/7f05d73f28043628898ddcda63e00fba.pdf> [in Ukrainian]
5. *Training materials online*. Retrieved from: http://pidruchniki.com/1953031653909/informatika/analitichna_skladova_informatsiyno-analitichnoyi_diyalnosti#79 [in Ukrainian]
6. *New Ukrainian School*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. [in Ukrainian]
7. *Basics of safe operation in the network*. Retrieved from: <https://disted.edu.vn.ua/media/bp/html/etusivu.htm> [in Ukrainian]
8. *Appropriate requirements for the control and evaluation of educational achievements of elementary school students*. Retrieved from: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-%D1%96.pdf> [in Ukrainian]
9. *Draft concept of pedagogical education development*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ru/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in

10. Савченко Р. Кліпове мислення та школа: суміщаючи несумісне. URL: <https://osvita.ua/school/57359> (дата звернення: 19. 03. 2018).
11. Соняк Н. Деякі аспекти роботи з текстовою інформацією в початковій школі. URL: http://nvk-9.at.ua/publ/dejaki_aspekti_roboti_z_tekstovoju_informacieju_u_pochatkovij_shkoli/1-1-0-22 (дата звернення: 19. 03. 2018).
12. Турбылева Н. Ф. Способы развития информационно-аналитических умений младшего школьника. URL: <http://xn--i1abnckbmc19fb.xn--p1ai> (дата звернення: 19. 03. 2018).
13. Як і для чого використовувати візуалізацію даних? URL: <http://eidos.org.ua/novyny/yak-i-dlya-choho-vykorystovuvaty-vizualizatsiyu-danyh> (дата звернення: 19. 03. 2018).
10. Savchenko, R. (2017). *Clip thinking and school: combining incompatible*. Retrieved from <https://osvita.ua/school/57359/> [in Ukrainian]
11. Sonyak, N. *Some aspects of working with text information in elementary school*. Retrieved from: http://nvk-9.at.ua/publ/dejaki_aspekti_roboti_z_tekstovoju_informacieju_u_pochatkovij_shkoli/1-1-0-22 [in Ukrainian]
12. Turbileva, N. *Ways of development of informational-analytical skills of junior schoolboy* Retrieved from <http://xn--i1abnckbmc19fb.xn--p1ai/> [in Russian]
13. *How and why to use visualization of data?* Retrieved from: <http://eidos.org.ua/novyny/yak-i-dlya-choho-vykorystovuvaty-vizualizatsiyu-danyh/> [in Ukrainian]

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

Відомості про автора:
Андрієвська Віра Михайлівна
 andvera80@gmail.com

Харківський національний педагогічний університет
 імені Г. С. Сковороди
 вул. Валентинівська, 2-а, м. Харків, 61000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2456

*Матеріал надійшов до редакції 23. 03. 2018 р.
 Прийнято до друку 21. 04. 2018 р.*

Information about the author:
Andriievska Vira Mykhailivna
 andvera80@gmail.com

H.S. Skovoroda Kharkiv
 National Pedagogical University
 2-a Valentynivska St., Kharkiv, 61000, Ukraine

doi:

*Received at the editorial office 23. 03. 2018.
 Accepted for publishing 21. 04. 2018.*

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вікторія Балакірева

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Анотація:

У статті обґрунтовано доцільність критеріального підходу в підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. Для розкриття сутності критеріального підходу доцільно виконати такі завдання: розширити понятійний апарат, виявити механізм і сконструювати критеріальну основу. Методи критеріального оцінювання відрізняються від традиційних. Останніми роками в педагогіці йде процес переосмислення системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Для вимірювання реального стану підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до організації трудової діяльності молодших школярів і динамічності змін у дослідно-експериментальному навчанні ми розробили такі компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний, процесуально-операційний, контрольньо-оцінний, результативний. У контексті дослідження підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації трудового навчання школярів ми розуміємо як процес, що забезпечує студентам оволодіння методами і прийомами педагогічної діагностики у вищій школі й охоплює, крім фахової, ще й методичну підготовку з трудового навчання.

Ключові слова:

критерії; компоненти; початкова школа; майбутній учитель; трудове навчання.

Аннотация:

Балакірева Виктория. Критериальный подход в подготовке будущих учителей к организации трудового обучения младших школьников.

В статье обоснована целесообразность критериального подхода в подготовке будущих учителей к организации трудового обучения младших школьников. Для раскрытия сущности критериального подхода необходимо решить ряд задач: расширить понятийный аппарат, выявить механизм и сконструировать критериальную основу. Методы критериального оценивания отличаются от традиционных. В последние годы в педагогике идет процесс переосмысления системы оценивания знаний студентов. Для измерения реального состояния подготовленности будущего учителя начальной школы к организации трудового обучения младших школьников и динамичности изменений в опытно-экспериментальном обучении мы разработали следующие компоненты: мотивационно-волевой, когнитивный, процессуально-операционный, контрольно-оценочный, результативный. В контексте исследования подготовку будущего учителя начальной школы к организации трудового деятельности школьников можно понимать как процесс, обеспечивающий студентам овладение методами и приемами педагогической диагностики в высшей школе, включая, кроме профессиональной, еще и методическую подготовку по трудовому обучению.

Ключевые слова:

критерии; компоненты; начальная школа; будущий учитель; трудовое обучение.

Resume:

Balakireva Viktoria. Criterial approach to preparing future teachers to organization of labour training for junior schoolchildren.

The article substantiates the expediency of a criterial approach for training future teachers for organizing labour training for junior schoolchildren. To reveal the essence of the criterial approach, it is advisable to solve a number of tasks: to expand the conceptual apparatus, to discover the mechanism and to construct a criterial basis. Methods of criterion evaluation differ from traditional ones. In recent years, in pedagogy there is a process of rethinking the system of assessing academic achievements of students. To measure the real state of preparedness of the future teacher of primary school for the organization of labour training of junior schoolchildren and the dynamism of changes in experimental training, we developed the following components: motivational-volitional, cognitive, procedural-operational, control-evaluation, and effective. In the context of the study, the preparation of a future primary school teacher to organize labour training for schoolchildren can be understood as a process that ensures students master the methods of pedagogical diagnostics in higher education, and includes, in addition to professional training, also methodological training on labour training.

Key words:

criteria; components; primary school; future teacher; labour training.

Постановка проблеми. Теоретичний аналіз наукової літератури переконує, що загалом проблему розроблення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, який працює в дошкільній і початковій шкільній ланках освіти, потрібно розв'язувати з позиції цілісного підходу до розгляду педагогічної діяльності як діяльності, спрямованої на створення умов для неперервного розвитку дитини з урахуванням загальних завдань і наступності цих суміжних освітніх ланок. Цей погляд на проблему спирається на гармонійне поєднання тих критеріїв класифікації педагогічних умінь, які висували різні науковці – природу педагогічної діяльності й потреби особистості та суспільства.

Випускати висококваліфікованих фахівців можна тільки за умов суворого дотримання й виконання державних стандартів освіти та

нормативних документів Міністерства освіти і науки України, а також технологічного режиму побудови навчального процесу на всіх етапах життєвого циклу – від прийому студентів до навчального закладу й до їхнього випуску. Вимоги сьогодення диктують необхідність у постійному оновленні змісту освіти, у розробленні нових навчально-методичних комплексів, пошуку нових інноваційних технологій як навчання, так і контролю за успішністю навчально-виховного процесу для якісної підготовки майбутніх учителів до організації трудової діяльності молодших школярів. Контроль за успішністю навчально-виховного процесу з підготовки майбутнього вчителя початкової школи передбачає постійний моніторинг досягнутих результатів і зіставлення їх з очікуваними результатами в якісному та кількісному відображенні на основі визначених

компонентів, критеріїв і показників рівнів оволодіння навчальним матеріалом і розвитку професійних якостей фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні підходи до висвітлення проблем моніторингу якості освіти відображено в дослідженнях таких відомих вітчизняних науковців, як В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремень, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.

Науковці Н. Авалуєва, А. Жалдак [2] виділяють кілька видів критеріального оцінювання ефективності педагогічної діяльності: «оперативне», «динамічне» й «моніторингове». В. Якунін уважає критеріями оцінки ефективності навчання та виховання зміст і рівень сформованості основних умінь у процесі професійної підготовки [5, с. 24]. З. Курлянд трактує критерій як мірило оцінки та необхідну й достатню умову вияву або існування якогось явища чи процесу [3].

З огляду на викладене вище, можна твердити, що критерій оцінки ефективності підготовленості майбутніх учителів до педагогічної діагностики – це міра (ступінь) вияву ознаки, що характеризує ефективність підготовки до професійно-педагогічної діяльності [4]. Однак аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на наявність певних розбіжностей у підходах і визначеннях компонентів, критеріїв і показників професійної підготовленості майбутніх учителів початкової школи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування доцільності критеріального підходу в підготовці майбутніх учителів до організації трудової діяльності молодших школярів. Для розкриття сутності критеріального підходу доцільно виконати такі завдання: розширити понятійний апарат, виявити механізм і сконструювати критеріальну основу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для з'ясування ступеня підготовки студентів до організації трудової діяльності молодших школярів передусім необхідні знання з теорій вимірювання, оцінювання, педагогічної експертизи, елементів теорій моделювання й ухвалення рішень, методів індивідуального та групового оцінювання, а також умінь відбирати змінні норми, формувати системи показників і критеріїв, аргументувати вибір процедур, будувати системи алгоритмів, моделювати прогностичні результати, тобто формулювати гіпотезу, робити вибірку.

Щоб з'ясувати сьогоденний стан цієї проблеми, ми звернулись до 47 вчителів початкової школи методичних об'єднань міста Одеси з проханням відповісти на запитання розробленої нами анкети.

Анкета

1) Як Ви розумієте поняття «організація трудової діяльності»?

2) Чи вважаєте Ви необхідною трудову діяльність для учнів початкової школи?

3) Як Ви підходите до трудової діяльності молодших школярів на уроках?

4) Які види, форми й засоби трудової діяльності Ви використовуєте?

5) Які труднощі, на Вашу думку, є в застосуванні трудової діяльності в початковій школі?

Опитування вчителів засвідчило, що тільки 1 учитель (14,2%) надав повне, чітке й обґрунтоване формулювання поняття трудового навчання; 57,1% опитаних ототожнюють трудову діяльність з працею; решта вчителів (28,7%) пояснили поняття на конкретних прикладах.

85,8 % респондентів вважають організацію трудової діяльності нагальною потребою сучасної школи, 14,2% вказали, що організація такого навчання потребує багато часу та зусиль, які не завжди виправдовують себе.

Серед труднощів, з якими стикаються вчителі, були названі: брак позитивної навчальної мотивації учнів у навчанні (85,7%), що не забезпечує ефективності у виконанні завдань; необхідність у виділенні індивідуальних особливостей учнів і розподіл їх за типологічними групами (42,8%); організація групової роботи (71,4 %); організація самостійної роботи (42,8 %); брак часу на підготовку матеріалів (100%).

Відповіді на питання анкети «Які форми організації навчання, крім уроку, Ви використовуєте?» виявились такими: 76,0% опитаних педагогів використовують заняття в групі подовженого дня; 18,0% – заняття в гуртках; 43,3% – уроки-ігри (захисти проєктів, уроки-мандрівки); 12,0% – навчальні екскурсії. Як бачимо, педагоги здебільшого усвідомлюють необхідність введення в навчальний процес комплексу різноманітних форм організації навчання, адаптованих до умов школи й вікових особливостей учнів: різні типи уроків, консультацій, конференцій, співбесід тощо для подолання нівелювання в організації процесу навчання.

Як показало опитування, найчастіше вчителі застосовують у роботі такі словесні методи: бесіди (44,0%); ігри (60,0%); розповіді (14,0%); диспут (1,7%). Серед наочних методів учителі назвали: картини, ілюстрації, малюнки (93,3%); таблиці (14,0%); демонстрації (21,3%); презентації (21,3%); схеми (1,0%). Серед практичних методів було названо ручну працю (36,7%).

Тенденція залишкового фінансування освіти з боку держави призвела до того, що в багатьох школах немає можливості оновити кабінети, закупити нове обладнання, відчувається нестача наочності. Усе це негативно позначається на якості навчання, зниженні інтересу молодших школярів до уроків. Наше дослідження підтвердило зазначену тенденцію й показало, що лише 29,0% опитаних педагогів оцінює оснащеність навчального процесу зі свого предмета як гарну; 61,0% оцінили оснащеність як задовільну, а 10,0% – як «скоріше незадовільну, ніж задовільну».

Методи критеріального оцінювання відрізняються від традиційних. Останніми роками в педагогіці йде процес переосмислення системи оцінювання навчальних досягнень студентів. Є очевидним, що одним із завдань вищої школи повинно стати створення умов, що сприяють прагненню до самоосвіти, самопізнання особистості, а також розвитку мотивації досягнення успіху. Традиційне оцінювання здійснюється в два кроки. Робота спочатку умовно оцінюється в п'ять балів (за національною шкалою), які потім починають знижуватись (мінус за кожен виявлену помилку). У критеріальному ж оцінюються рівні досягнень студентів (зокрема й мінімальні), що відповідають кожному балу. Важливо, що всі бальні шкали починаються з нуля. Це робить очевидним, що оцінюється не особистість студента, а його діяльність. Зауважимо, що критеріальне оцінювання не передбачає відмову від цифрової, формальної оцінки, від бальної системи. Головне, щоб кожний бал був змістовно наповнений і ним позначався конкретний рівень досягнень.

З філософського погляду, критерії як певні норми і правила дають змогу оцінити кожний окремий крок, не розглядаючи загалом професійно-педагогічну діяльність. Критерії не фіксують найбільш перспективні й продуктивні принципи та способи дії, а тільки виражають об'єктивні закони й логіку розвитку явища.

Одна з найважливіших вимог до педагогічного експерименту – визначення міри (критерію) тієї властивості, на аналіз якої спрямовано дослідження, тобто критерію валідації. Таким критерієм на практиці найчастіше слугують:

– об'єктивні біографічні дані (стать, вік, обрана спеціальність, вступ до вищого закладу освіти тощо);

– показники успішності, що найчастіше постають критеріями рівня знань, мірою тестів здібності до навчання, тестів інтелекту;

– результати реальної діяльності (для учнів і студентів – виконання під час практики професійних завдань, створення економічних

плакатів, кросвордів, написання бізнес-планів тощо);

– контрольні випробування знань і вмінь;

– дані інших методик і тестів, валідність яких (тобто придатність до вимірювання того, що вони планують виміряти) є визнаною

Критерії оцінювання підготовки студентів ЗВО до організації трудового навчання слід добирати з огляду на загальні принципи функціонування сучасної системи освіти; її спрямованість на якість і позитивний результат; динаміку змін мотивів до навчання; динаміку навчальних досягнень студентів.

Для того, щоб встановити ступінь відповідності, наближення реального стану до норми, ідеалу, критерій повинен бути розгорнутим, розчленованим, тобто він повинен містити в собі певні компоненти, якісь одиниці вимірювання, що дають змогу «заміряти» дійсність, зіставляти її з нормою.

Зауважимо, що компоненти можуть бути індикаторами, які варто розглядати як доступні спостереженню й вимірюванню характеристики досліджуваного явища.

Тому критерій оцінки ефективності, з одного боку, – це інструмент для визначення, виявлення факту наявності або відсутності ефективності застосування педагогічної діагностики в підготовці до професійно-педагогічної діяльності, а з іншого – правило, що дає змогу визначити, наскільки, якою мірою професійно-педагогічна діяльність є ефективною в організації трудової діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Отже, серед особливостей критеріального підходу можемо виділити такі: оцінка освітніх досягнень студентів стає відкритою, більш об'єктивною, прозорою; такий підхід сприяє встановленню доброзичливих відносин між учасниками освітнього процесу; з'являється можливість рефлексії професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів; студент осмислює результати своєї навчальної діяльності; є можливість виділити окремі елементи роботи й оцінювати їх частинами; підвищується рівень навченості та якості освіти майбутніх учителів початкової школи.

Критеріальний підхід у системі оцінювання навчальних досягнень студентів надає інформацію викладачам, студентам, деканатам, ректорату про те, як йде процес навчання. Застосування критеріального підходу дає змогу студентам усвідомлено засвоювати знання, надає їм упевненості в собі, у своїх уміннях. Розроблені критерії співвідносять оцінку з самооцінкою, що дає змогу без конфліктів, об'єктивно оцінювати знання студентів.

За результатами аналізу наукових джерел ми розробили основні компоненти підготовки

до організації трудової діяльності учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. У контексті нашої роботи критеріальний підхід передбачає дослідження, засновані на порівнянні реальних досягнень особистості з чітко визначеними, заздалегідь відомими всім учасникам навчального процесу критеріями, що відповідають меті й змісту початкової освіти та сприяють формуванню фахової настанови. Під критерієм сучасна наука розуміє істотну, відмінну ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація [1, с. 45].

Для вимірювання реального стану підготовленості майбутнього вчителя початкової школи до організації трудової діяльності молодших школярів і динамічності змін у дослідно-експериментальному навчанні ми розробили такі компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний, процесуально-операційний, контрольньо-оцінний, результативний.

Мотиваційно-вольовий компонент. Першим компонентом підготовки до організації трудової діяльності студентів було визнано мотиваційно-вольовий компонент, що передбачає визначення мети й окреслення конкретних завдань. Ми поділяємо мотиваційно-вольовий компонент на мотиви та волю. Серед мотивів провідними є бажання, схильність і зацікавленість. Студент, який має схильність до певної діяльності (у нашому прикладі – навчальної), буде зацікавлений у розвитку й бажатиме досягти певних результатів. При цьому важливими є вольові стани: цілеспрямованість, наполегливість і рішучість, оскільки, яку б схильність до організації трудової діяльності студент не мав, він мусить виявити рішучість у досягненні результатів, цілеспрямовано та наполегливо йти до поставленої мети. Крім того, студент, на нашу думку, має продемонструвати такі вольові властивості на шляху до отримання знань, як самостійність, ретельність і активність. Демократизація процесу освіти сприяє: розвитку в учнів бажання вчитись; формуванню й розвитку в них позитивно спрямованої мотивації навчально-пізнавальної діяльності; формуванню відповідального ставлення до процесу та результатів власної трудової діяльності; розвитку творчих здібностей; зміцнює зв'язки між суб'єктами та об'єктами навчання; формує всебічно гармонійно розвинуту особистість, яка знає, до чого вона прагне в житті, і намагається повноцінно реалізувати себе в суспільному житті.

Когнітивний компонент. Процес досягнення мети розкривається через конкретний пізнавальний зміст, тобто через ті знання, які вже має особистість, і ті, що засвоюються (пізнаються). Наявність змісту в процесі

пізнавальної активності студентів дає підстави виділити в її структурі когнітивний компонент. Студент повинен отримати глибокі загальні й спеціальні знання навчального матеріалу й уміти застосовувати їх у своїй практичній, трудовій діяльності.

Процесуально-операційний компонент. У структурі підготовки до організації трудової діяльності учнів у навчально-виховному процесі початкової школи виділяється процесуально-операційний компонент. У ньому хотілось би особливу увагу звернути на вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію. Крім того, важливу роль відіграє адаптація та швидке включення в роботу (система базових знань і способів учіння, усі мислительні операції, здатність до самостійної перетворювальної діяльності – передбачення, домислювання, переконструювання, перенесення знань в інші умови, встановлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, узагальнення).

Контрольно-оцінний компонент. Умовою досягнення позитивного результату будь-якої діяльності є здійснення контролю за її ходом і оцінювання отриманого результату. Контроль і оцінка – необхідна умова коригування процесу активності студентів в організації трудової діяльності для досягнення результату. Це є підставою для виділення в структурі організації трудової діяльності студентів контрольньо-оцінного компонента. Контроль повинен здійснюватись не лише з боку викладача, а й з боку самого студента (самооцінка та самоконтроль), а також з боку його одногрупників (взаємоконтроль і взаємооцінка). Це допомагає дисциплінувати самих студентів і зробити процес навчання більш ефективним.

Результативність є необхідним компонентом організації трудової діяльності студентів. До результативного компонента входить творче відтворення, що є процесом реконструкції актуалізованого змісту в тій чи іншій формі: студент розробляє конспекти уроків початкової школи; студентові цікаві заняття з курсів професійно-предметної підготовки, він постійно їх відвідує й виконує всі завдання, запропоновані викладачем; уміння самостійно розробляти діагностичні завдання, спрямовані на виявлення якості освіти з трудової діяльності молодших школярів; уміння оцінювати успішність у навчанні молодших школярів.

Висновки. Наявність показників і критеріїв дає змогу визначити рівні організації трудової діяльності майбутніх учителів початкової школи й схарактеризувати шкалу оцінювання їх рівня. У різних галузях науки критерій розглядається як ознака, на підставі якої виробляється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь;

мірило оцінки, правило, що дає змогу зробити вибір. Критерії як певні норми й правила уможливають оцінку кожного окремого кроку, не розглядаючи професійно-педагогічну діяльність загалом. Критерії не фіксують найбільш перспективні й продуктивні принципи та способи дії, а лише виражають об'єктивні закони й логіку розвитку явища. У контексті дослідження підготовка майбутнього вчителя

початкової школи до організації трудової діяльності школярів розумілась як процес, що забезпечує студентам оволодіння методами і прийомами педагогічної діагностики у вищій школі й охоплює, крім фахової, ще й методичну підготовку з трудового навчання. Подальшу роботу в цьому напрямі вбачаємо в розробленні рівнів організації трудового навчання учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 136 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання, д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова; за ред. З. Н. Курлянд. 2-е вид. переоб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.
4. Савченко Л. О. Критеріальний підхід до з'ясування стану підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти. *Проблеми трудової і професійної підготовки в контексті національної стратегії розвитку освіти України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Слов'янськ, 9-10 жовтня 2015 р.)* / ред. В. В. Стещенко. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2015. С. 52–54.
5. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Полиус, 1998. 639 с.

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

Відомості про автора:

Балакірєва Вікторія Анатоліївна

torri.kosenko@gmail.com

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса,
Одеська обл., 65020, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2457

Матеріал надійшов до редакції 29. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 13. 06. 2018 р.

References

1. Voronin, A.S. (2006). *Dictionary of terms on general and social pedagogy*. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU–UPI. [in Russian]
2. Nikolaieva, S. Yu. (2003). *European-wide recommendations on language education: study, teaching, evaluation*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]
3. Kurlyand, Z. N., Khmeliuk, R. I., Semenova, A. V. et al. (2005). *Pedagogy of higher education*. Kyiv: Znanie. [in Ukrainian]
4. Savchenko, L.O. (2015). *A criterion approach to finding out the state of future teachers' training for pedagogical diagnostics of the quality of education. Problemy трудової і професійної підготовки в контексті національної стратегії розвитку освіти України: Proceedings of All-Ukrainian Scientific-Practical Conference (Sloviansk, 9-10 October 2015)*. Sloviansk: DVNZ «DDPU». [in Ukrainian]
5. Yakunin, V. A. (1998). *Pedagogical psychology*. Spb.: Izd-vo «Polius». [in Russian]

Information about the author:

Balakireva Viktoriya Anatoliivna

torri.kosenko@gmail.com

State Institution «South- Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
26 Staroportofrankivska Str., Odesa,
Odesa region, 65020, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 29. 05. 2018.
Accepted for publishing 13. 06. 2018.

ДОБІР МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН КУРСІВ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ В ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ІНФОРМАТИКИ

Тетяна Вакалюк

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Анотація:

У статті проаналізовано наявні масові відкриті онлайн курси (МВОК), що доцільно використовувати в процесі підготовки бакалаврів інформатики. Розроблено критерії та відповідні показники добору таких МВОК: інформаційно-дидактичний (створення власних курсів, наявний банк курсів, покриття тем різних предметів, покриття тем дисципліни, завдання, курси світових університетів); функціональний (багатомовність, реєстрація користувачів, один обліковий запис – декілька курсів). Наведено результати експертного оцінювання МВОК за розробленими критеріями та показниками. Встановлено, що найбільш зручним інструментарієм серед МВОК у підготовці бакалаврів інформатики, з урахуванням усіх критеріїв, є Udemu.

Ключові слова:

масові відкриті онлайн курси; бакалаври інформатики; підготовка фахівців.

Аннотация:

Вакалюк Татьяна. Отбор массовых открытых онлайн курсов для использования в подготовке бакалавров информатики.
В статье проанализированы существующие массовые открытые онлайн курсы (МООК), которые целесообразно использовать в подготовке бакалавров информатики. Разработаны критерии и соответствующие показатели отбора таких МООК: информационно-дидактический (создание собственных курсов, имеющийся банк курсов, покрытие тем различных предметов, покрытие тем дисциплины, задачи, курсы мировых университетов) и функциональный (многоязычие, регистрация пользователей, один аккаунт – несколько курсов). Приведены результаты экспертной оценки МООК по разработанным критериям и показателям. Установлено, что наиболее удобным инструментарием среди МООК в подготовке бакалавров информатики, с учетом всех критериев, является Udemu.

Ключевые слова:

массовые открытые онлайн курсы; бакалавры информатики; подготовка специалистов.

Resume:

Vakaliuk Tetiana. Selection of massive open online courses for use in the preparation of bachelors of computer science.

The article presents the analysis of existing massive open online courses (MOOC), which are expedient to use in the preparation of bachelors of computer science. The criteria and corresponding indicators of selection of such massive open online courses are developed: informative and didactic (creation of own courses, available courses of courses, coverage of subjects of various subjects, coverage of disciplines, tasks, courses of world universities); functional (multilingual, user registration, one account - several courses). The results of the expert assessment of MOOC on the developed criteria and indicators are given. The experts were involved twice. At the first stage – to determine the most significant massive open online courses for use in the preparation of bachelors of computer science. Experts were deans of faculties, heads and teachers of departments of domestic higher education institutions, associated with the preparation of bachelors of computer science. At the second stage, another group of experts was involved in selecting the most significant massive open online courses according to the relevant criteria and indicators. For this purpose, the manifestation of each of the identified criteria for each of the named massive open online courses was tested. The results of expert evaluation of massive open online courses based on developed criteria and indicators are given. It has been established that Udemu is the most convenient tool among massive open online courses in preparation of bachelors of informatics in respect of all the criteria.

Key words:

massive open online courses; bachelor of computer science; training of specialists.

Постановка проблеми. Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів інформатики дав змогу дійти висновку, що сьогодні однією з особливостей їх підготовки є велика кількість годин, яка відводиться на самостійну роботу [3; 4]. Самостійне опрацювання студентами значної кількості матеріалу передбачає використання хмаро орієнтованого навчального середовища в навчальному процесі, а також застосування різних новітніх засобів навчання, зокрема хмаро орієнтованих сервісів для спільної роботи, масових відкритих онлайн курсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки фахівців з інформаційних технологій, зокрема й бакалаврів інформатики, порушена в працях таких науковців, як М. Жалдак, В. Єремєєв, Н. Морзе, В. Осадчий, О. Спірін та ін.

Критерії та показники добору ІКТ для навчальної та наукової діяльності аналізували у своїх роботах В. Биков, К. Колос, Л. Лупаренко, О. Спірін та ін.

Проте потребують подальшого вивчення проблеми комплексного оцінювання масових відкритих онлайн курсів (МВОК) для використання їх у підготовці бакалаврів інформатики з уточненням критеріїв і показників якості, що пов'язані з процесом і результатом навчальної діяльності.

Формулювання цілей статті. Саме тому метою статті є визначення критеріїв і встановлення відповідних показників добору масових відкритих онлайн курсів для використання в підготовці бакалаврів інформатики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи: вивчення практичного досвіду використання масових відкритих онлайн курсів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (спеціальність «Інформатика») у 2012-2018 рр., систематизація й узагальнення даних для визначення критеріїв і показників добору, метод експертного оцінювання.

Для визначення найбільш значущих для використання масових відкритих онлайн курсів був застосований метод експертного оцінювання.

Експерти залучались двічі. На першому етапі – для визначення найбільш значущих масових відкритих онлайн курсів для використання в підготовці бакалаврів інформатики. Експертами стали декани факультетів, завідувачі та викладачі кафедр вітчизняних закладів вищої освіти, що готують бакалаврів інформатики (14 осіб).

Використання методу експертного оцінювання для визначення найбільш значущих масових відкритих онлайн курсів для використання в підготовці бакалаврів інформатики полягає в тому, що відповідні МВОК нумерують за зростанням або спаданням певної ознаки, за якою і проводять ранжування. Разом для аналізу з метою ранжування експертам було запропоновано 10 різних МВОК, які можна використовувати в процесі підготовки бакалаврів інформатики.

Для оцінювання була запропонована бальна система, де для $N=10$ технологій навчання значення N надається найвагомішому у використанні, 1 – найменш вагомому. Результати опитувань вносяться в таблицю, у якій зазначають номер технології і номер експерта. Для унеможливлення психологічної підказки, яка могла б вплинути на вибір експертом певного порядку ранжування, МВОК у картці розміщують за зростанням в алфавітному порядку.

Основним параметром оцінювання значущості показника є його сумарний ранг (S). Однак об'єктивними такі сумарні ранги будуть, якщо між експертами є певний рівень погодженості. Ступінь такої погодженості визначає коефіцієнт конкордації W [1]. Виконавши обчислення за формулами для коефіцієнта конкордації W [1], на основі експериментальних даних отримуємо певне значення W . Якщо одержане значення суттєво відрізняється від нуля, то можна твердити, що між експертами є об'єктивне погодження (при $W=0$ вважається, що зв'язку між ранжуваннями експертів немає, при $W=1$ – ранжування цілком збігаються) і сумарні ранги є достатньо об'єктивними.

На другому етапі інша група експертів залучалась для добору найбільш значущих МВОК за відповідними критеріями і показниками: перевірявся вияв кожного з визначених критеріїв для кожного з названих МВОК.

Під час проведення наукових конференцій, майстер-класів, семінарів, особистих зустрічей, круглих столів, електронного листування тощо з результатами використання МВОК

у підготовці бакалаврів інформатики було ознайомлено значну кількість деканів факультетів, завідувачів і викладачів кафедр вітчизняних закладів вищої освіти, що готують бакалаврів інформатики (за приблизними підрахунками – понад 50 осіб).

Однак інформація для перевірки вияву кожного з названих критеріїв для кожного з обраних МВОК була взята лише від 12 респондентів. Це пояснюється тим, що під час бесід значна частина експертів, що забезпечують навчальний процес підготовки бакалаврів інформатики, не змогла дати обґрунтовані відповіді стосовно визначення показників критеріїв використання МВОК у навчанні бакалаврів інформатики, оскільки взагалі не була ознайомлена з такими технологіями.

Для з'ясування ступеня вияву кожного критерію учасникам опитування пропонувалось оцінити його показники. Оцінювання показників здійснювалось за такими параметрами: 0 балів – показник не дотримується, 1 бал – показник радше не дотримується, ніж дотримується, 2 бали – показник радше дотримується, ніж не дотримується, 3 бали – показник цілком дотримується. Показник уважався позитивним, якщо значення відповідного коефіцієнта – середнього арифметичного значення його параметрів – було не менше ніж 1,5.

Разом з тим, критерій уважався недостатньо виявленим, якщо менше ніж 50% його показників були позитивними; критичний вияв критерію – 50-55%; достатній вияв – 56-75%; високий вияв – 76-100%.

Дослідження проводилось у рамках НДР №0117U001063 «Хмарні технології у навчанні майбутніх вчителів інформатики» кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Схарактеризуємо масові відкриті онлайн курси.

Масові відкриті онлайн курси (МВОК) – це онлайн курси з відкритим доступом через мережу Інтернет і масштабною участю користувачів [6].

Такі курси містять традиційні матеріали для вивчення (відеолекції, матеріали для самостійного опрацювання та відповідні завдання) і дають змогу створити й вести форум зареєстрованих користувачів, де студенти можуть спілкуватись і отримувати відповіді на свої запитання від викладачів або більш компетентних користувачів МВОК.

На першому етапі експертам була запропонована анкета з метою визначення найбільш значущих МВОК для навчання бакалаврів інформатики (див. табл. 1).

Картка опитування експерта з метою визначення найбільш значущих МВОК

Оцініть запропоновані МВОК:
значення 10 надається найвагомішому у використанні, 1 – найменш вагомому.

№	МВОК	Ваша оцінка
1.	https://live.easygenerator.com/signin	
2.	https://prometheus.org.ua/	
3.	https://vum.org.ua/	
4.	https://www.coursera.org/	
5.	https://www.ed-era.com/	
6.	https://www.edx.org/	
7.	https://www.kadenze.com/	
8.	https://www.netacad.com/ru (Academy Cisco)	
9.	https://www.udacity.com/	
10.	https://www.udemy.com/	

Результати першого етапу експертного оцінювання наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Ранжування МВОК

МВОК \ Експерт	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	4	10	5	8	1	3	2	9	7	6
2	3	9	4	10	2	1	5	8	6	7
3	2	8	3	9	1	5	4	10	7	6
4	1	9	3	10	2	4	5	6	7	8
5	5	6	4	7	1	2	3	8	9	10
6	4	10	5	9	1	2	3	6	7	8
7	2	9	3	8	1	5	4	10	7	6
8	1	9	5	6	2	3	4	7	8	10
9	3	10	5	9	1	2	4	7	8	6
10	2	8	4	9	1	3	5	10	6	7
11	1	7	2	6	3	4	5	8	9	10
12	2	9	5	8	1	3	4	6	10	7
13	3	10	1	6	2	5	4	7	8	9
14	3	6	2	7	1	4	5	8	9	10
S	36	120	51	112	20	46	57	110	108	110
d	-41	43	-26	35	-57	-31	-20	33	31	33

У результаті отримали коефіцієнт конкордації $W = 0,82$. Одержане значення суттєво відрізняється від нуля, тому можна твердити, що між експертами є об'єктивна погодженість і сумарні ранги є достатньо об'єктивними.

За результатами опитування найбільш значущими МВОК для використання в підготовці бакалаврів інформатики було визнано такі: Prometheus, Coursera, Academy Cisco, Udacity, Udemy.

Проаналізуємо більш детально обрані МВОК з метою використання їх у підготовці бакалаврів інформатики, урахувавши специфіку навчання та перевагу тих МВОК, де наявне покриття не лише тем програм, а й цілих дисциплін [3;4].

Prometheus (prometheus.org.ua) – масові відкриті онлайн курси, що можна

використовувати в підготовці бакалаврів інформатики, оскільки вони містять курси з таких напрямів:

– Основи програмування – базується на основах програмування. Таких курсів є декілька – від викладачів КПІ до Гарвардського університету.

– Розробка й аналіз алгоритмів – передбачає вивчення, побудову й аналіз програмних алгоритмів і структур даних.

– Основи інформаційної безпеки – передбачає вивчення матеріалу та набуття навичок захисту свого комп'ютера від кіберзагроз.

– Основи програмування на C# – курс, розрахований на початківців, які прагнуть навчитись програмування на мові C#. Курс веде співробітник компанії Microsoft.

– Основи програмування на Java – курс розрахований як на початківців, так і на тих, хто хоче вдосконалити свої навички з програмування. Курс від співробітника провідної компанії, яка займається розробкою ПЗ.

– Сучасне керівництво проектами – мистецтво порушення правил. Цей курс навчає гнучких постановок завдань проектів.

– Алгоритми і проекти Scratch – курс розрахований на школярів, батьків і вчителів.

– Основи Web UI розробки – вивчаються основи створення веб-сайтів і базові інструменти веб-розробок: Html, CSS, Javascript.

– Основи тестування програмного забезпечення – зорієнтований на отримання базових знань, необхідних тестувальнику ПЗ у майбутній професійній діяльності.

Перевагою Prometheus є те, що після реєстрації на МВОК можна, за бажанням, записатись на всі курси.

Coursera (www.coursera.org) – масові відкриті онлайн курси, які можна використовувати в підготовці бакалаврів інформатики, оскільки вони містять курси з таких напрямів:

- Розробка ПЗ.
- Розробка мобільних і веб-додатків.
- Алгоритми.
- Комп'ютерна безпека та мережі.
- Дизайн і аналіз алгоритмів.
- Теорія ігор.
- Криптографія.
- Програмне забезпечення як сервіс тощо.

Перевагою Coursera є те, що засновники цього МВОК адаптували наявні курси провідних університетів світу (Стенфорда, Мічигану, Берклі) під онлайн проходження цих курсів. Також усі курси, які є в цьому МВОК, вимагають від користувачів знань на рівні, не вище 7-10 класу загальноосвітньої школи. Також є розподіл за рівнями знань: є курси для початківців, а є поглибленні курси.

Academy Cisco (www.netacad.com/ru) охоплює курс за такими напрямками: мережні технології, безпека, Інтернет речей, програмування, операційні системи тощо. Наприклад:

– Інформаційна безпека – містить матеріали з захисту інформації і мережних систем, захист систем від загроз, ризиків і атак, а також такі різновиди курсів, як: Вступ до кібербезпеки, Основи кібербезпеки, CCNA операції з кібербезпеки, CCNA захист.

– Курси з ОС та ІТ – містять курси з Linux (декілька різновидів), а також курси з набуття базових знань і умінь користувача ПК, соціальних мереж тощо.

– Курси з програмування – містять курси з основ програмування такими мовами програмування, як C, C++, Python, а також поглиблені курси вивчення цих мов програмування.

Недоліком цього МВОК є реєстрація на кожен курс окремо.

Udacity (www.udacity.com) – у цих МВОК курси створюються наново, а не беруться за основу курси відомих університетів. На сьогодні наявні такі курси:

- Створення пошукової системи.
- Програмування мовою Python.
- Програмування машини-робота.
- Java програмування.
- Інженерія веб-додатків.
- Архітектура комп'ютерних програм.
- Мови програмування.
- Алгоритми.
- Тестування ПЗ.
- Налаштування ПЗ.
- Дизайн.
- 3D графіка.
- Розробка ПЗ.
- Криптологія.
- Вступ до проблеми штучного інтелекту.

Udemy (www.udemy.com) – з усіх розглянутих, цей МВОК містить найбільшу кількість курсів різної тематики, цілком придатних для навчання бакалаврів інформатики:

– Веб-розробка – містить курси з таких розділів: Javascript, Angular, Node.js, CSS, html, php, адаптивний дизайн тощо.

– Мобільні додатки – розробка під Android, ios; Swift, Java, Python, Redux Framework тощо.

– Мови програмування – Python, Java, C#, C++, аналіз даних, об'єктно-орієнтоване програмування, візуалізація даних тощо.

– Розробка ігор – штучний інтелект, анімація 3d, розробка 3d ігор, основи розробки ігор тощо.

– Бази даних – SQL, MySQL, Oracle SQL, управління базам даних, SQL Server тощо.

Крім того, є ще курси з таких напрямів, як розробка ПЗ, тестування ПЗ, інструменти розробки, мережі та безпека, ІТ-сертифікація, апаратне забезпечення, операційні системи, кібербезпека тощо. У цій системі є можливість для викладача створювати власні курси.

Особливістю всіх перелічених МВОК є також автоматична перевірка завдань з програмування (як в автоматизованих системах перевірки знань з програмування [5]). За потреби якихось додаткових знань з певного курсу, автори додають необхідний матеріал.

Зазначивши безперечні переваги використання МВОК у навчальному процесі, вкажемо й на деякі недоліки: обмеженість у завданнях, де студенти можуть показати, що вони, власне, засвоїли (це тип завдань, які можуть перевіритись автоматично в межах цього МВОК, тобто викладач сам не перевіряє їх); обмежені можливості онлайн спілкування й зворотного зв'язку (на відміну від хмаро орієнтованих систем підтримки навчання [2]), проблеми

з аутентифікацією особистості (не можна перевірити точно, хто з тих, які отримали сертифікат, реально проходив цей курс).

Визначимо критерії добору МВОК для використання їх у підготовці бакалаврів інформатики в закладах вищої освіти [3;4], зважаючи на особливості такої підготовки.

Під **критеріями добору МВОК** будемо розуміти такі якості, ознаки та властивості МВОК, що є необхідними для успішного навчання майбутніх бакалаврів інформатики.

Досвід проведення експериментальних педагогічних досліджень свідчить про необхідність обґрунтованого обмеження кількості показників (досить часто науковці використовують від 3 до 7 показників для кожного критерію).

Визначимо такі критерії й відповідні показники для добору МВОК:

– **Інформаційно-дидактичний** (створення власних курсів, наявний банк курсів, покриття тем різних предметів, покриття тем дисципліни, завдання, курси світових університетів).

– **Функціональний** (багатомовність, реєстрація користувачів, один обліковий запис – декілька курсів).

Розглянемо детальніше це на прикладі кожного з обраних МВОК для використання їх у підготовці бакалаврів інформатики.

Інформаційно-дидактичний критерій характеризує інформаційний і дидактичний складник МВОК. Проаналізуємо детальніше кожний показник цього критерію.

Показник «створення власних курсів» вказує на можливість для викладача створювати власні онлайн курси.

Показник «наявний банк курсів» забезпечує наявність великої кількості курсів.

Показник «покриття тем різних предметів» забезпечує наявність курсів з різних навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки бакалаврів інформатики.

Показник «покриття тем дисципліни» передбачає покриття тем навчальної дисципліни відповідно до навчальної та робочої програм дисципліни.

Показник «завдання» передбачає наявність після кожного відео завдання або хоча б запитання для перевірки й закріплення знань.

Показник «курси світових університетів» передбачає наявність курсів з різних навчальних дисциплін, що пропонуються світовими університетами.

У таблиці 3 наведено показники інформаційно-дидактичного критерію за кожним з обраних МВОК.

Функціональний критерій покриває функціональні можливості масових відкритих онлайн курсів.

Показник «багатомовність» вказує на можливість у МВОК прослуховувати курс різними мовами.

Показник «реєстрація користувачів» вказує на те, чи є МВОК відкритим для всіх, чи лише для зареєстрованих користувачів.

Показник «один обліковий запис – декілька курсів» вказує на можливість записатись від одного імені на декілька курсів.

У таблиці 4 наведено показники функціонального критерію за кожним з обраних МВОК.

Таблиця 3

Інформаційно-дидактичний критерій МВОК та його показники

Показники МВОК	Створення власних курсів	Наявний банк курсів	Покриття тем різних предметів	Покриття тем дисципліни	Завдання	Курси світових університетів	Вияв критерію
Prometheus	0,00	2,50	2,50	2,58	2,50	1,67	83%
Coursera	0,00	2,50	2,33	2,50	2,58	3,00	83%
Academy Cisco	0,00	2,17	1,50	2,50	2,50	3,00	83%
Udacity	0,00	2,75	2,58	2,42	1,50	0,00	66%
Udemy	2,67	3,00	2,58	2,50	2,58	1,50	100%

Таблиця 4

Функціональний критерій МВОК та його показники

Показники Система	Багатомовність	Реєстрація користувачів	Один обліковий запис – декілька курсів	Вияв критерію
Prometheus	1,33	2,83	3,00	67%
Coursera	1,17	2,67	2,33	67%
Academy Cisco	1,92	1,33	1,25	33%
Udacity	1,42	2,50	2,67	67%
Udemy	2,50	2,50	2,67	100%

Узагальнено результати в табл. 5.

Таблиця 5

Узагальнені результати за всіма критеріями

Критерії Система	Інформаційно-дидактичний	Функціональний
Prometheus	83%	67%
Coursera	83%	67%
Academy Cisco	83%	33%
Udacity	66%	67%
Udemy	100%	100%

Висновки. Отже, як доводить дослідження, найбільш зручним і якісним інструментарієм серед МВОК для використання його в процесі

підготовки бакалаврів інформатики, за виявом усіх критеріїв, є МВОК Udemy.

Зауважимо, що використання МВОК у підготовці бакалаврів інформатики буде доцільним лише за умови винесення частини матеріалу на самостійне опрацювання, що, за аналізом навчальних програм бакалаврів інформатики, становить не менше ніж 66% [3;4]. Вони зручні у використанні та є гарним додатковим засобом навчання, будучи складником хмаро орієнтованого навчального середовища (ХОНС) для підготовки бакалаврів інформатики [3;4].

Перспективою подальших досліджень може стати розробка методики використання МВОК як складника ХОНС.

Список використаних джерел

1. Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. Москва: Статистика, 1980. 263 с.
2. Вакалюк Т. А. Модель хмаро орієнтованої системи підтримки навчання бакалаврів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 6(56). С. 64–76. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1415/1098> (дата звернення: 18.05.2018).
3. Вакалюк Т. А. Особливості та специфіка підготовки бакалаврів інформатики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань, 2017. С. 28–35.
4. Вакалюк Т. А. Структурно-функціональна модель хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 3(59). С. 51–61. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1674/1190> (дата звернення: 18.05.2018).
5. Спирін О. М., Вакалюк Т. А. Критерії добору відкритих Web-орієнтованих технологій навчання основ програмування майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 4(60). С. 275–287. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1815/1229> (дата звернення: 18.05.2018).
6. Kaplan Andreas M., Haenlein Michael. Higher education and the digital revolution: *About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster, Business Horizons*, 2016. Volume 59.

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

Відомості про автора:

Вакалюк Тетяна Анатоліївна

neota@zu.edu.ua

Житомирський державний університет імені Івана Франка,
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир,
Україна, 10008

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2458

Матеріал надійшов до редакції 21. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 07. 06. 2018 р.

References

1. Beshelev, S. D. & Gurvich, F.G. (1980). *Mathematics and statistics methods of expert assessment*. Moscow: Statistika. [in Russian]
2. Vakaliuk, T. A. (2016). Model of the cloud-oriented system of support for the training of bachelors of computer science. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 6 (56), 64 – 76. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1415/1098> [in Ukrainian]
3. Vakaliuk, T. A. (2017). Features and specifics of bachelor's degree in computer science. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia : zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny / [red. kol. : Bezliudnyi O. I. (hol. red.) ta in.]*, 16, 28–35. [in Ukrainian]
4. Vakaliuk, T. A. (2017). Structural-functional model of the cloud-oriented learning environment for the preparation of bachelors of informatics. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 3 (59), 51–61. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1674/1190> [in Ukrainian]
5. Spirin, O. M. & Vakaliuk, T. A. (2017). Criteria for the selection of open Web-oriented technologies for the training of the basics of programming of future teachers of informatics. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 4 (60), 275–287. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1815/1229> [in Ukrainian]
6. Kaplan, Andreas M. & Haenlein, Michael (2016). Higher education and the digital revolution: *About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster, Business Horizons*, Volume 59. [in English]

Information about the author:

Vakaliuk Tetiana Anatoliivna

neota@zu.edu.ua

Zhytomyr Ivan Franko State University
40, Velyka Berdychivska St., Zhytomyr,
Ukraine, 10008

doi:

Received at the editorial office 21. 05. 2018.
Accepted for publishing 07. 06. 2018.

ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Віра Вихрущ

Національний університет «Львівська політехніка»

Анотація:

На основі діагностичної методики «Переклад на суахілі» подано порівняльну характеристику рівнів сформованості рефлексивної компетентності вчителів і майбутніх учителів початкової школи з урахуванням таких показників, як суб'єктна орієнтація вчителя, орієнтація на індивідуальність учня та особистісна включеність учителя.

Ключові слова:

рефлексія; рефлексивна компетентність; учитель початкової школи; студент як майбутній учитель початкової школи; діагностика; порівняльний аналіз.

Анотация:

Вихрущ Вера. Диагностика формирования рефлексивной компетентности учителя начальной школы: сравнительный анализ. На основе диагностической методики «Перевод на суахили» представлена сравнительная характеристика уровней сформированности рефлексивной компетентности учителей и будущих учителей начальной школы с учетом таких показателей, как субъектная ориентация учителя, ориентация на индивидуальность учителя и личностная включенность учителя.

Ключевые слова:

рефлексия; рефлексивная компетентность; учитель начальной школы; студент как будущий учитель начальной школы; диагностика; сравнительный анализ.

Resume:

Vykhruhshch Vira. Diagnosis of formation of reflexive competence of elementary school teacher: comparative analysis.

On the basis of the Diagnostic Method "Swahili Translation", a comparative characteristic of the levels of the formation of reflexive competence of teachers and future teachers of elementary school is given, taking into account such indicators as teacher's subject orientation, orientation to the student's individuality, and personal inclusiveness of the teacher.

Key words:

reflection; reflexive competence; elementary school teacher; student as a future teacher of elementary school; diagnostics; comparative analysis.

Постановка проблеми. Професія вчителя – одна з найбільш внутрішньо суперечливих. Її діалектика будується на протиставленні консерватизму й новаторства, тенденції до збереження традицій і постійного оновлення, до заперечення себе на попередньому етапі. В епоху інформаційних технологій час вимагає зміни самих функцій учителя. Якщо раніше основна функція вчителя полягала в трансляції соціального досвіду (у вигляді знань і способів пізнання), то в сучасній школі від учителя очікують виконання завдання проектування й управління процесом індивідуального інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Відповідно, на перший план виходять такі форми діяльності вчителя, як розроблення індивідуальних стратегій навчання різних дітей, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування тощо [6].

Практична реалізація такої діяльності передбачає високий рівень професіоналізму вчителя, важливим компонентом якого є його здатність до професійної рефлексії.

Значущою є роль рефлексії й в осмисленні вчителем свого професійного досвіду, адже, як зазначав К. Ушинський, використовується не сам досвід, а думка, виведена з нього. Навіть більше, саме поєднання досвіду професіонала та його рефлексії дає, як уважав Д. Познер (Posner D.), ключ до розвитку професійної майстерності: «Досвід + рефлексія = розвиток» [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значення рефлексії в роботі вчителя є фундаментальним і різноплановим, оскільки рефлексивні процеси «... буквально пронизують

усю професійну діяльність учителя [3, с. 73], виявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування й конструювання їх навчальної діяльності, і на етапі самоаналізу й самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта (О. Анісімов, В. Богін, Є. Бодров, С. Карпова, О. Лисичко, В. Метаєва, Н. Созоров, І. Семенов, В. Стенькова, С. Степанов, А. Хуторської та ін.). Необхідність рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності визначається багатьма факторами, які зумовлені поліфункціональністю педагогічної професії.

Як свідчать дослідження В. Богін, В. Вульфова, Н. Зеленко, А. Гройсмана, І. Ільєсова, Ю. Кулюткіна, І. Можаровського, Н. Нікандрової, В. Кан-Каліка, В. Слєпко, Л. Подимової, І. Лернера, Г. Сухобської, В. Харкіна, рефлексивна інтеграція теоретичних знань учителя і його практичного досвіду породжує якісно нове утворення професіонала, наповнене особистісним змістом – провідні ідеї, які уособлюють регульовальну функцію його діяльності.

Розумінню сутності та процедур здійснення педагогічної рефлексії сприяє з'ясування її структури. Розгляд структури педагогічної рефлексії вважаємо за доцільне вести з урахуванням структури педагогічного процесу, педагогічної взаємодії.

Акцентуючи увагу на тому, що педагогічний процес передбачає спільну діяльність педагога й учнів, правомірно в структурі рефлексії виділити такі її компоненти, як: рефлексія педагогом діяльності учня; рефлексія педагогом своєї діяльності; рефлексія педагогом педагогічної

взаємодії; рефлексія учнями своєї діяльності; рефлексія учнями діяльності педагога; рефлексія учнем його місця в педагогічній взаємодії.

Педагогічний процес здійснюється педагогом з метою створення умов для розвитку учнів. Це означає, що всі компоненти рефлексії в педагогічному процесі зумовлені рефлексією вихованцем власної навчальної діяльності. Ця обставина визначає доцільність рефлексивної діяльності педагога, рефлексії здійсненої взаємодії.

Рефлексія – необхідна характеристика практичного мислення вчителя, що виявляється в застосуванні загальнопедагогічних знань до конкретних ситуацій дійсності. Без рефлексивного опрацювання професійні предметні знання, з яких складаються концептуальні уявлення, не є активними, сконцентрованими у свідомості, що не дає змогу їм стати безпосереднім керівництвом до дії. Постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної підготовки з позиції щоденної професійної практики дає можливість учителеві стати компетентним у своїй професійній справі. Засновник аналітичної психології К. Юнг зазначав, що вчитель приречений бути компетентним.

Формулювання цілей статті. Метою статті є порівняльний аналіз сформованості рефлексивної компетентності вчителів і студентів – майбутніх учителів початкової школи. Завданнями, реалізованими в цій статті, були:

- аналіз літератури з проблеми дослідження;
- характеристика діагностичного інструментарію дослідження;
- порівняльний аналіз рівня сформованості педагогічної рефлексії (за основними показниками: суб'єктна орієнтація вчителя, орієнтація на індивідуальність учня та особистісна включеність учителя) в обраних категоріях учасників дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентність – це особливий тип організації знань, що забезпечує можливість ухвалення ефективних рішень у певній предметній галузі діяльності. Дослідження психологічної природи компетентності дали змогу М. Холодній виділити ознаки організації знань, які вирізняють компетентну людину й свідчать про її рефлексивність [6].

Кожен учитель, виконуючи рефлексивне завдання, проходить через такі етапи: проектування предметного змісту та форм діяльності учнів, які необхідні для досягнення поставленої мети; реалізація прогнозованого проекту в безпосередній взаємодії з учнями; підсумкова оцінка досягнутих результатів.

Реалізація кожного з цих етапів ставить учителя в певну функціональну позицію:

- учитель як проектувальник власної діяльності в навчанні учнів – «експерт з подання інформації»;

– учитель як організатор діяльності учнів з виконання навчального завдання – «експерт з комунікації»;

– учитель як творець власного досвіду – «дослідник-аналітик» [3].

У кожній з цих функціональних позицій практичне мислення вчителя, безпосередньо включене в його діяльність, передбачає як аналітичні, так і конструктивні процеси.

Відповідно до поставленої мети – аналізу змістових і рівневих характеристик педагогічної рефлексії – нами була використана спеціальна експериментальна методика з умовною назвою «Переклад на суахілі».

Її автори – К. Дункер та І. Семенов – спирались на ідею змістово-сислового аналізу дискурсивного мислення, заснованого на об'єктивізації в експериментальних умовах розумового процесу через його вербалізацію (мислення вголос або в письмовій формі), що дає змогу зробити доступними для вивчення рефлексивні властивості педагогічного мислення [5]. Вихід учасників дослідження на рефлексивну позицію щодо своєї педагогічної діяльності стимулювало створення в експериментальних умовах когнітивного конфлікту (проблемна ситуація в процесі розв'язання ситуаційних задач).

По-перше, будучи предметною, ситуаційна задача дає змогу вчителям прилучитись до її розв'язання на однакових «стартових» умовах.

По-друге, у процесі виконання завдань евристичного типу, як встановлено, більш яскраво актуалізуються рефлексивно-особистісні властивості мислення, що пов'язано з необхідністю мобілізації суб'єктом своїх особистісних та інтелектуальних ресурсів в умовах, що не передбачають стандартних рішень.

І нарешті, звернення саме до такої ситуаційної задачі зумовлено тим, що процес її розв'язання, на перший погляд, не є складним у разі стереотипного, шаблонного підходу (опора на аналогію в синтаксичній структурі фраз української мови і мови суахілі – штучно створеної мови), але неминуче призводить до помилкового результату. Це робить її «зручною» для моделювання педагогічної ситуації надання учителем допомоги учневі, який відчуває труднощі. Сам процес розв'язання евристичної задачі учителем становить інтерес насамперед як показник його здатності входити в рефлексивну позицію щодо власної діяльності. Для цього після закінчення розв'язання задачі пропонується подумки повернутись до її початку й спробувати ретроспективно проаналізувати свій хід розв'язку, спираючись при цьому на фрази-стимули, що спрямовують і підтримують рефлексивний процес.

Перший етап експериментальної методики заснований на загальному, «позапрофесійному» виді рефлексії – на здатності суб'єкта зробити предметом аналізу й осмислення власні розумові дії і переживання в процесі розв'язання будь-якої задачі. Цей вид рефлексії умовно позначений нами як «інтелектуальна» рефлексія, щоб відрізнити її від професійної рефлексії вчителя, що має свою специфіку.

Друга серія експериментальної методики моделює педагогічну ситуацію надання учителем допомоги учневі, який, розв'язуючи цю ж задачу, робить помилковий хід і потрапляє в логічну безвихідь. При цьому педагогові пропонується два блоки допоміжної інформації.

По-перше, щоб наочно уявити хід міркувань учня, відтворюється умовний запис ходу розв'язання ним цієї задачі.

По-друге, учасникам дослідження, які виконують це експериментальне завдання, пропонується на вибір дві моделі учня, презентовані в тексті завдання як два психологічні портрети, що відрізняються вираженими індивідуальними особливостями й проявляються в процесі навчання. Вісь диференціації в цих умовних портретах проходить за такою відомою в психології парадигмою когнітивних стилів, як «імпульсивність – рефлексивність» і «аналітичність – синтетичність» [6]. Вибір саме цих індивідуальних особливостей визначається доволі широкою обізнаністю учителів з цим феноменом, а також «пізнаваністю», правдоподібністю таких типів учнів, що підтвердилося на попередніх етапах дослідження. Задані індивідуальні особливості учнів припускали можливість урахування їх учителем у процесі побудови ним своєї тактики навчання в умовах модельованої взаємодії з учнем. При цьому вивчення орієнтації вчителя на індивідуальні особливості учня не було самоціллю його діяльності, а здійснювалося у рамках вивчення ступеня його професійно-особистісної центрації на учня в навчальній ситуації.

Задані портрети учнів повинні були допомогти оживити умовність модельованої ситуації, більш адекватно передати психологічну реальність педагогічної діяльності. У цій серії експериментальної методики стимульована рефлексія вчителя набуває професійної спрямованості. Учителя поставлено в рефлексивну позицію щодо модельованої (але цілком можливої в його реальній практичній діяльності) навчальної ситуації щодо дій учня, щодо власних дій. Запис своїх навчальних дій-рекомендацій, а також прогнозованих відповідних дій учня вчитель здійснює за репліками, що спрямовують його рефлексію:

«На що ви звернете увагу учня насамперед? Як Ви думаєте, що він швидше за все зробить у відповідь на Вашу рекомендацію? Як Ви допоможете учневі далі? Чому саме так?» і далі за схемою «Ваші рекомендації: «....» – передбачувані Вами дії учня: «....».

Отриманий у результаті протокол-самозвіт учасників експерименту містить у собі рельєфну проекцію рефлексивних властивостей професійного мислення, виявлених у ситуації розв'язання ними проблемної педагогічної задачі. Отже, така експериментальна методика базується на тому виді рефлексії, що виявляється в процесі виконання вчителем професійних завдань, а тому набуває своєї професійної специфіки, зберігаючи, безумовно, при цьому свої загальні властивості.

Педагогічна рефлексія реалізується в здатності вчителя займати аналітичну позицію щодо своєї діяльності, критерієм аналізу якої є результат діяльності учня. Ефективність рефлексивного мислення вчителя визначається його умінням «входити» в навчальні та особистісні проблеми учня, визначати причини цих проблем, планувати й надавати конкретну допомогу, згідно з його індивідуальними особливостями.

Цілком очевидно, що рефлексія як психолого-педагогічний феномен реальної професійної діяльності вчителя значно багатша за своїм змістом і внутрішньою динамікою, оскільки вона відображає всю багатогранність і непередбачуваність педагогічної практики, і насамперед, у початковій школі. Однак у ситуації цього експерименту вчителі початкової школи ($n = 221$) і студенти педагогічного ЗВО – майбутні вчителі початкової школи ($n = 84$) перебували в рівних умовах і виконували те саме експериментальне завдання, що дає змогу нам розглядати одержані результати як об'єктивні й такі, що можуть підлягати всім видам аналізу. Рівень вираженості кожної категорії рефлексії оцінювався за п'ятибальною шкалою. Це дало змогу визначити середнє арифметичне значення для кожної з них у вибірці вчителів ($n = 221$) і студентів (експериментальна і контрольна групи, $n = 84$), а також провести їх порівняльний аналіз.

Як видно з таблиці 1, найбільш високі бали у вибірці вчителів початкової школи отримали такі категорії: інтелектуальна рефлексія, особистісна включеність, активізація самостійного мислення учня. Близькі середні величини мають ці ж категорії й у студентів – майбутніх учителів початкової школи.

Повний збіг спостерігається в учителях і студентів за категоріями, які мають найнижчий середній бал: прогнозування дій учня й орієнтація на врахування індивідуальних особливостей. Однак в отриманих даних про характер прояву педагогічної рефлексії за

трьома експериментальними вибірками виявилися й істотні відмінності як за окремими категоріями, так і в сумарному середньоарифметичному коефіцієнті рівня вияву педагогічної рефлексії в кожній вибірці. Аналіз засвідчив, що під час виконання цього експериментального завдання досліджувана вибірка вчителів показала нижчі результати, ніж інші учасники дослідження. Середній коефіцієнт рівня рефлексії за вибіркою вчителів менший за середній коефіцієнт по групах студентів відповідно: 2.8 бала – учителі, 3.6 бала – експериментальна група студентів і 3.0 бали –

контрольна група студентів (відмінності статистично значущі при $p \leq 0.01$).

Для отримання внутрішнього зрізу за кожною категорією балів було проведено частотний аналіз. Усі одержані бали за кожною категорією класифіковані за трьома групами відповідно: високий рівень вияву ознаки – 5-4 бали; середній рівень – 3 бали; низький рівень – 1-2 бали. Результати аналізу наведено в таблиці 2. Кількісний показник, наведений у таблиці щодо кожної категорії, означає процентне співвідношення балів цього рівня до загальної кількості одержаних цією категорією балів.

Таблиця 1

Середні оцінки категорій контент-аналізу емпіричних даних за експериментальною методикою «Переклад на суахілі» (за п'ятибальною шкалою)

№	Найменування категорій	Учителі		Студенти (експ. гр.)		Студенти (контр. гр.)	
		m	y	m	y	m	y
1.	Інтелектуальна рефлексія (ауторефлексія)	3.71	0.9	3.74	0.95	3.28	1.1
Особистісний блок							
2.	Суб'єктна орієнтація вчителя	2.82	1.6	3.45	1.0	3.00	1.6
3.	Орієнтація на індивідуальність учня	2.26	1.35	2.94	1.1	2.30	1.3
4.	Особистісна включеність учителя	2.84	1.5	3.75	0.9	3.20	1.4
Операційний блок							
5.	Адаптація навчального матеріалу	2.76	1.6	3.70	0.9	3.26	1.4
6.	Конструювання навчальної ситуації	2.75	1.6	3.63	0.9	3.38	1.3
7.	Активізація самостійного мислення учня	2.83	1.4	3.63	1.0	3.14	1.1
8.	Прогнозування відповідних дій учня	2.64	1.6	3.17	1.0	3.00	0.9
Середній коефіцієнт рівня рефлексивності професійного педагогічного мислення		2.8		3.6		3.0	

Таблиця 2

Рівень розвитку педагогічної рефлексії вчителів і студентів педагогічного університету на матеріалі експериментальної методики «Переклад на суахілі» (частотний аналіз у відсотках (%) від їх загальної кількості в групі)

№	Найменування категорій	Учителі		Студенти (експ. гр.)		Студенти (контр. гр.)	
		m	y	m	y	m	y
1.	Інтелектуальна рефлексія (ауторефлексія)	3.71	0.9	3.74	0.95	3.28	1.1
Особистісний блок							
2.	Суб'єктна орієнтація вчителя	2.82	1.6	3.45	1.0	3.00	1.6
3.	Орієнтація на індивідуальність учня	2.26	1.35	2.94	1.1	2.30	1.3
4.	Особистісна включеність учителя	2.84	1.5	3.75	0.9	3.20	1.4
Операційний блок							
5.	Адаптація навчального матеріалу	2.76	1.6	3.70	0.9	3.26	1.4
6.	Конструювання навчальної ситуації	2.75	1.6	3.63	0.9	3.38	1.3
7.	Активізація самостійного мислення учня	2.83	1.4	3.63	1.0	3.14	1.1
8.	Прогнозування відповідних дій учня	2.64	1.6	3.17	1.0	3.00	0.9
Середній коефіцієнт рівня рефлексивності професійного педагогічного мислення		2.8		3.6		3.0	

Аналіз даних щодо вибірки учителів засвідчив, що високий рівень педагогічної рефлексії в середньому за всіма категоріями виявив приблизно кожен третій учасник експерименту (32%).

Кількість студентів, які виконали експериментальне завдання на високому рівні педагогічної рефлексії, перевищує результат, порівняно з вибіркою вчителів і становить 56%. Дані щодо кількості експериментальних робіт з низьким рівнем педагогічної рефлексії загалом

зберігають таку саму тенденцію, але в дзеркальному відображенні: в учительській вибірці – 43%, у студентській експериментальній – 17%. Середній рівень вияву рефлексивних властивостей педагогічного мислення характерний приблизно для однакової кількості виконаних завдань – для кожного четвертого вчителя й студента, який брав участь в експерименті (відповідно 25% і 27%).

Частотний аналіз дав змогу отримати дані й за додатковою категорією контент-аналізу «результат розв'язання евристичної задачі». Примітно, що кількість учасників експерименту, які правильно розв'язали задачу, однакова й в учительській, і в студентській вибірках і становить 59% від загальної кількості (у студентській контрольній групі – 50%). Частотний аналіз показав нерівномірність розподілу категорій за рівневою шкалою. Найбільш «успішними» категоріями для вчителів виявилися такі, як «інтелектуальна рефлексія», «особистісна включеність» і «конструювання навчальної ситуації», високий рівень яких зареєстрований відповідно в 59%, 36% і 36% робіт. Найменш успішно вчителі виявили себе в умінні будувати рефлексивний прогноз щодо дій учня й орієнтуватись на його

індивідуальні особливості. У студентській вибірці (експериментальна група) розподіл категорій за рівневою шкалою більш рівномірний: високий рівень більшості категорій характерний для 51-68% від загальної кількості робіт. Лише одна категорія – «орієнтація на врахування індивідуальних особливостей учня» засвідчила високий рівень у 30% робіт (у вчителів – у 18%).

Висновки. Рефлексивна компетентність передбачає адекватне осмислення педагогічної ситуації та сприяє «дозріванню» провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття учителем початкової школи. Унаслідок цього підвищується його «чутливість» до проблем професійної реальності, потенціал його практичного мислення збагачується авторськими стратегіями (уміння мислити по-новому, оригінально), що дає змогу йому, виявляючи в конкретному явищі його загальну педагогічну суть, ухвалювати найбільш ефективні рішення. Отже, підготовка вчителів початкової школи повинна будуватись на засадах рефлексивної педагогіки й спрямовуватись на чітке її структурування з урахуванням складників рефлексивної компетентності та специфіки навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти.

Список використаних джерел

1. Вульф В. З., Харкин В. Н. Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя). Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1995. 112 с.
2. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХП», 2008. № 4. С. 17–25.
3. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. Москва: Педагогика, 1990. 104 с.
4. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 243 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
8. Posner D. (1985) *Field Experience: A Guide to Reflective Practice*. NY. Reagan, 2000.

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

Відомості про автора:

Вихрущ Віра Олександрівна
nazarenkovira@i.ua

Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, м. Львів, 79000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2459

Матеріал надійшов до редакції 26. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 13. 06. 2018 р.

References

1. Vulfov, V. Z. & Kharkin, V. N. (1995). *Pedagogy of reflection (a glance at the teacher's professional training)*. Moscow: IChP «Izdatelstvo Magistr». [in Russian]
2. Haluziak, V. M. (2008). Reflection and structure of the teacher's personal-professional maturity. Theory and practice of social systems management. *Shhokvartalnyi naukovopraktychnyi zhurnal*, 4, 17-25. [in Ukrainian]
3. Kuliutkin, Yu.N. & Sukhobskaya, G.S. (1990). *Teacher's thinking: personal mechanisms and categorical framework*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
4. Kholkovska, I. L. (Eds.). (2017). *Professional-pedagogical competence of teacher of higher educational institution: study guide*. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD» [in Ukrainian]
5. Semenov, I.N. & Stepanov, S.Yu. (1983). Reflection in organization of thinking and personality self-development. *Voprosy psikhologii*, 2, 35-42. [in Russian]
6. Kholodnaya, M.A. (2002). *Psychology of intelligence. Paradoxes of research*. St.Petersburg: Piter. [in Russian]
7. Khutorskoi, A.V. (2001). *Contemporary didactics: Textbook for HEIs*. St.Petersburg: Piter. [in Russian]
9. Posner, D.(1985). *Field Experience: A Guide to Reflective Practice*. NY. Reagan, 2000. [in English]

Information about the author:

Vykhrushch Vira Oleksandrivna
nazarenkovira@i.ua

National University «Lviv Polytechnic»
12 Stepan Bandera Str., Lviv, 79000, Ukraine

doi:

Received at the editorial office 26. 05. 2018.
Accepted for publishing 13. 06. 2018.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Андрій Головач, Сергій Дейнеко, Олексій Філоненко, Юрій Черезов

Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів)

Анотація:

У статті розглянуто сучасний стан здоров'я студентської молоді. Проаналізовано шляхи вдосконалення професійної підготовки кадрів у галузі фізичної культури та спорту. Обґрунтовано необхідність посилення уваги суспільства до збереження та покращення здоров'я, формування культури здоров'я у студентської молоді, що визначається сформованими універсальними та спеціально спрямованими потенціалами, пов'язаними з оволодінням засобами самостійного використання прийомів і методів фізичної культури для підвищення адаптаційних резервів організму, працездатності й зміцнення здоров'я. Визначено перспективи проведення наукових досліджень, упровадження їх результатів у практику роботи закладів фізичної культури та спорту в системі підготовки кадрів у галузі фізичної культури та спорту для вдосконалення професійної підготовки кадрів шляхом збереження й зміцнення здоров'я, формування культури здоров'я у студентської молоді.

Ключові слова:

студент; фізична культура та спорт; професійна підготовка; культура здоров'я; здоровий спосіб життя.

Аннотация:

Головач Андрей, Дейнеко Сергей, Філоненко Алексей, Черезов Юрий. Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта. В статье рассмотрено современное состояние здоровья студенческой молодежи. Проанализированы пути усовершенствования профессиональной подготовки кадров в области физической культуры и спорта. Обоснована необходимость усиления внимания общества к сохранению и улучшению здоровья, формирования культуры здоровья у студенческой молодежи, что определяется сформированными универсальными и специально направленными потенциалами, связанными с овладением средствами самостоятельного использования приемов и методов физической культуры для повышения адаптационных резервов организма, работоспособности и укрепления здоровья. Определены перспективы проведения научных исследований, внедрения их результатов в практику работы заведений физической культуры и спорта в системе подготовки кадров в области физической культуры и спорта для совершенствования профессиональной подготовки кадров путем сохранения и улучшения здоровья, формирования культуры здоровья у студенческой молодежи.

Ключевые слова:

студент; физическая культура и спорт; профессиональная подготовка; культура здоровья; здоровый образ жизни.

Resume:

Holovach Andrii, Deineko Serhii, Filonenko Oleksii, Cherezov Yurii. Special features of professional training of future specialists in the field of physical education and sport.

The article focuses on the problem of saving and strengthening the health of student youth. It is connected with the fact that at present about 90% of students have serious deviations in their health, 50% of them are on dispensary registration, and every fifth student is in a preparatory or special medical group or is relieved of physical activity due to health condition, more than 70% of students have low and below average somatic health. The given statistics shows the necessity to maintain objective analysis of the most widespread form of organization the classes on Physical Education for student youth.

Among the main reasons of the deterioration of health, the researchers name neglecting of the problem of health and environmental protection, drawbacks in economical and social policies, changes in the way of life of the population, stresses which are exposed to people due to unsatisfactory conditions and norms of life, high spreading of self-destructive types of behavior, such as: drinking, drug addicting, substance abusing, hookah smoking. Accordingly, all that and many other things have a negative effect on young specialists' in the field of Physical Education and sport training.

Studying the problems of students' professional training in Physical Education shows mainly insufficient professional level of graduates for work as teachers, lecturers and coaches of Physical Education or a specific kind of sport. First of all, it is connected with the motivational sphere of activity, although often there is an insufficient level of cognitive and operational component. In order to overcome the drawbacks in specialists' of Physical Education and sport training, a lot of modern methods have been developed, such as personal, competence approaches.

Using the materials, which have been analyzed by us, the problem of improving professional training in the field of Physical Education and sport by saving and strengthening the health, forming a health culture among student youth, can be partially or completely solved.

Key words:

a student; Physical Education and sport; professional training; health culture, healthy lifestyle.

Постановка проблеми. В умовах складної соціально-економічної ситуації в Україні продовжують погіршуватись показники життя та здоров'я молоді загалом і студентської зокрема. Станом на 2016 рік під диспансерним наглядом перебувало 915 тисяч хворих. Найбільш поширеними є хвороби органів дихання (37,1 тисяч випадків на 100 тисяч населення), травми, отруєння та деякі інші наслідки дії зовнішніх чинників (5,4 тисячі), хвороби системи кровообігу (4 тисячі), шкіри та підшкірної клітковини (3,9 тисячі), ока та його придаткового апарату, кістково-м'язової системи та сполучної

тканини (по 3,6 тисячі), сечостатевої системи (3,5 тисячі). За рік зареєстровано 748,5 тисяч випадків захворювань з уперше в житті встановленим діагнозом. Рівень захворюваності населення збільшився з 70,3 тисяч випадків у розрахунку на 100 тисяч населення в 2015 році до 72,6 тисяч – у 2016 році [9].

У середньому кожен житель міста Чернігів 9 разів на рік відвідував лікаря, двоє з трьох робили виклик до дому, а до кожного третього виїжджала швидка медична допомога.

Результати опитування свідчать, що в 2016 році на Чернігівщині стан свого здоров'я

оцінили як «добрий» 44% респондентів, як «задовільний» – 40%, а вважали його «поганим» – 16%. В Україні таких осіб 49%, 41% і 10% відповідно [9].

Серед регіонів найкраще оцінили свій стан здоров'я жителі Львівської, Чернівецької та Київської областей (67-62%), а найгірше – Чернігівської, Донецької, Івано-Франківської та Херсонської (16-14%) [11].

У країнах ЄС найбільша частка населення (80-72%) з «добрим» здоров'ям мешкає на Кіпрі, у Швеції, Нідерландах, Бельгії, Греції та Іспанії. Найбільш незадоволені станом свого здоров'я мешканці Португалії, Литви, Латвії, Угорщини, Естонії та Польщі (18-15%) [11].

На Чернігівщині, за даними опитування, 84% населення хворіло протягом року. Майже половина (47%) жителів області мають хронічні захворювання або проблеми зі здоров'ям. Найбільш поширені серед них: гіпертонія (майже третина населення), серцеві захворювання (майже кожен п'ятий мешканець області), остеохондроз, артроз та артрит (кожна дев'ята особа).

Отже, проблема збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді сьогодні є особливо актуальною. Це пов'язано з тим, що нині близько 90% студентів мають серйозні відхилення в стані здоров'я. 50% з них перебувають на диспансерному обліку, а кожен п'ятий студент зарахований до підготовчої чи спеціальної медичної групи або звільнений за станом здоров'я від фізичних навантажень. Понад 70% студентів мають низький і нижчий за середній рівні соматичного здоров'я. Наведені статистичні дані свідчать про необхідність неупередженого аналізу найбільш поширеної форми організації занять з фізичного виховання студентської молоді.

Серед основних причин погіршення здоров'я населення дослідники називають нехтування проблемами охорони здоров'я та навколишнього середовища, прорахунки в економічній і соціальній політиці, зміни в способі життя, стресові ситуації, у яких опиняються люди внаслідок незадовільних умов і норм життя, високий рівень поширення саморуйнівних видів поведінки: пиятика, наркоманія, токсикоманія, куріння кальяну. Відповідно все це й багато іншого негативно впливає на підготовку молодих фахівців у галузі фізичної культури та спорту [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати наукових досліджень доводять, що низький рівень наукових знань у галузі фізичної культури негативно позначається на навчальних академічних і самостійних заняттях студентів, на їхньому ставленні до фізичної культури та її структурних складників, зокрема на стані

здоров'я та психофізичній готовності до майбутньої професійної діяльності [2]. Науковими дослідженнями встановлено, що в загальному комплексі умов, які визначають рівень здоров'я сучасного студентства, першорядного значення набуває саме здоровий спосіб життя [3].

Формулювання цілей статті Мета статті – дослідити особливості професійної підготовки кадрів у галузі фізичної культури та спорту й перспективи її вдосконалення.

Завдання роботи:

- проаналізувати науково-методичну літературу щодо вдосконалення підготовки фахівців у галузі фізичного виховання та спорту;
- дослідити особливості збереження й зміцнення здоров'я студентів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми підготовки кадрів у галузі фізичної культури та спорту постійно перебувають у полі зору фахівців України (М. Герцик, О. Вацеба, О. Куц, М. Носко, Б. Шиян та ін.). Процес навчання потребує стійкості й концентрації уваги, часто супроводжується виникненням стресових ситуацій (іспити, заліки), що підтверджує практичний досвід.

Аналізуючи сучасний стан вищої освіти в країнах пострадянського простору, А. Тихонов, А. Баженов наголошують на тому, що абсолютно немає взаємозв'язку між професійною освітою, науково-дослідною роботою та практичною діяльністю. Такого висновку дійшли й українські вчені Е. Можаяєв, С. Рясса та ін.

Хоча Україна й приєдналась до Болонської конвенції, модернізація національної системи вищої освіти має тільки деякі спільні ознаки з Болонським процесом, а за багатьма напрямками вона йому не відповідає. Перебудова національної системи освіти, зокрема й фізичної культури, у напрямках, зазначених Болонською декларацією, потребує визначення пріоритетних шляхів її вдосконалення. Сьогодні в галузі підготовки фахівців з фізичної культури та спорту накопичилось чимало наукових праць, присвячених оптимізації освітнього процесу в цій царині. В освітній сфері «фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» в Україні підготовка здійснюється за трьома напрямками: «фізичне виховання», «спорт» і «здоров'я людини», які, зі свого боку, на рівні магістратури поділяються ще на кілька спеціальностей. Кожна з них (викладач фізичного виховання, тренер з виду спорту, викладач фізичної реабілітації тощо) має свої специфічні особливості. Дослідження Ю. Коваленко свідчить про неготовність випускників вишів за напрямом «фізична культура» на високому професійному рівні

керувати процесом фізичного виховання школярів. Науковець окреслює умови підвищення ефективності професійної підготовки студентів, які набувають цю спеціальність: формування професійної готовності студентів до фізичного виховання дітей шкільного віку, що полягає в єдності мотиваційного (сформованість інтересу й потреби до майбутньої професії, до здорового способу життя); когнітивно-діяльнісного (професійні знання, уміння та навички), особистісного (професійно значущі якості особистості), здоров'язбережного (рівень фізичного здоров'я, функціональної підготовленості) компонентів з урахуванням їх взаємодії; інтеграція знань загальних основ фізичного виховання й особливостей психофізичного розвитку школярів; реалізація специфічних принципів пріоритету особистості майбутнього фахівця, безперервність і багаторівневість освіти, необхідність інтенсифікації навчального процесу, урахування специфіки майбутньої професії. Досить серйозною є проблема підготовки фахівців з адаптивного фізичного виховання. У 2017-2018 н. р. в Чернігівській області функціонувало 520 закладів загальної середньої освіти з контингентом 92 389 учнів, серед них у сільській місцевості – 369 закладів, де навчаються 25 115 учнів. Уперше сіли за парти 9 806 першокласників. До мережі закладів повної загальної середньої освіти входять: 24 гімназії, 7 ліцеїв, 1 колегіум. На території області функціонує 2 спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, 6 навчально-реабілітаційних центрів. Щороку кількість вихованців у таких закладах скорочується на 1-2 %, що пов'язано з інтеграцією дітей з особливими потребами в загальноосвітні навчальні заклади. Водночас, орієнтуючись на світовий досвід, в Україні все більше використовується спільна форма навчання та виховання дітей з особливими потребами та їхніх здорових однолітків. За даними О. Мельник, зі 100 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані в загальноосвітні школи, 45 % становлять діти-інваліди. Вони мають проблеми розумового розвитку, сенсорні порушення (глухі, зі знизеним слухом, сліпі, слабозорі), з порушенням опорно-рухового апарату. Однак організаційно-методичні основи навчального процесу в загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей, які нормально розвиваються, тому проблема визначення особливостей побудови й методики занять фізичною культурою з дітьми, що мають особливі потреби, у навчальних програмах підготовки вчителів фізичної культури залишається нерозв'язаною. У наукових дослідженнях, присвячених

питанням професійної підготовки фахівців у сфері фізичної культури та спорту обґрунтовують зокрема й зміст навчальних дисциплін, відповідно до контингенту учнів. Окрема увага зосереджується на модульно-рейтинговому навчанні, рейтинговому контролі в процесі навчання; упровадженні оцінки ECTS (Європейська кредитно-трансферна система) в систему фізичної культури; на психолого-педагогічних основах професійної підготовки. У науковій літературі особливу увагу приділено особистісному підходу, який забезпечує розуміння, пізнання, розвиток і самореалізацію особистості майбутнього фахівця в його цілісності й гармонійності. Це можливо за умови особистісно спрямованої трансформації форм і методів навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах. Зауважимо, що принцип особистісного підходу, покладений в основу побудови особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичного виховання та спорту піднімає останню на новий, більш якісний рівень функціонування [7].

Особистісно-орієнтована освіта майбутніх фахівців у галузі фізичної культури та спорту реалізується в діяльності, яка має й зовнішні атрибути спільності, і своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їхніх особистісних функцій. Особистісно-орієнтована освіта відрізняється від традиційної, яка переслідує мету функціональної, предметно-речової освіченості людини, використовуючи особистість як засіб. Натомість особистісно-орієнтована освіта розглядає механізми існування особистості (рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність тощо) як самоціль освіти. На думку Є. Губіної, основною процесуальною характеристикою такої освіти є навчальна ситуація, що актуалізує особистісні функції учнів. В. Сериков і Е. Крюкова пропонують використання різномірних особистісно-орієнтованих завдань, засвоєння змісту в умовах діалогу особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-змістове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості: імітацію соціально-рольових і просторово-часових умов, що вимагають від студентів прояву особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, змагання («Технологія імітаційних ігор»). Розвиваючи теорію особистісно-орієнтованого навчання, В. Лобачов і А. Вербицький звертають увагу на компетентнісний підхід, виділяючи три групи професійно-педагогічних компетенцій: компетентності, що характеризують особистість як таку, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; компетентності,

пов'язані з діяльністю людини, яка виявляється в усіх своїх типах і формах [7].

Для реалізації компетентнісного підходу В. Лобачов пропонує інноваційну педагогічну технологію – «квазіпрофесійну технологію навчання», суть якої в тому, щоб у базові спортивні дисципліни впроваджувати елементи теорії й методики фізичної культури в школі. Квазіпрофесійна технологія спирається на такі психолого-педагогічні принципи (Ю. Орлов): 1) принцип імітаційного моделювання умов професійної діяльності; 2) принцип спільної діяльності учнів; 3) принцип діалогічного спілкування, як необхідна умова розв'язання навчальних проблем, підготовки й ухвалення узгоджених рішень тощо; 4) принцип проблемності; 5) принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності, згідно з яким діяльність професійного характеру, виконувана студентами в квазіпрофесійній роботі, носить одночасно діловий та ігровий характер. Продовжуючи тему компетентності, А. Тихонов наголошує на тому, що сучасний учитель не відповідає вимогам нинішньої освіти саме низьким рівнем суб'єктивного контролю й невмінням розв'язувати навчальні проблеми, що є однією з ключових компетентностей. Те саме стосується й інших ключових компетентностей – комунікативної та психологічного здоров'я. Індикаторами комунікативної компетентності вчений визначив способи розв'язання конфліктних ситуацій і вміння давати словесну інструкцію в усній і письмовій формах. У результаті досліджень А. Тихонов дійшов висновку, що вчителі в основному не можуть відмовитись від авторитарної школи – понад 60 % не змогли реалізувати суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями. На практиці виникають проблеми з застосуванням принципів демократизації, гуманізації та діяльнісного підходу. Досліджуючи самоактуалізацію (або, за А. Маслоу, психологічне здоров'я), науковець указує на те, що вчителів фізичної культури переважно відрізняють середні показники за всіма шкалами, що є нормою, крім самоповаги й самосприйняття. Середні дані за цими шкалами відповідають особистостям, здатним до самоактуалізації, що ускладнює вихід на міжособистісний рівень спілкування. Тому уявлення про природу людини в них не таке гарне, ніж про себе. У роботі Е. Самойлової звернуто увагу на доцільність переорієнтації акцентів освітнього процесу у ВНЗ з оцінки знань дидактичних одиниць Державного освітнього стандарту на розуміння компетенції фахівця з вищою освітою, конкурентоспроможного на ринку праці, який має попит у роботодавців. Дослідниця конкретизує проблему цілепокладання

професійної успішності майбутнього фахівця в галузі фізичної культури з виявленням основних причин: брак інформації про алгоритм постановки професійних цілей; брак методичного супроводу постановки професійних цілей; брак технологічних знань, умінь і навичок постановки професійних цілей; брак традицій постановки професійних цілей у професійному соціумі. Окреслені причини браку прогнозованої професійної успішності призводять до інтуїтивного підходу у формулюванні професійних цілей, до неефективного плану професійного розвитку, що ускладнює професійну самореалізацію.

На брак концепції організації самоосвітньої діяльності студентів звертають увагу О. Карпова та Є. Скочиллова, які проаналізували проблему на теоретико-методологічному рівні, визначили вміст компонентів самоосвіти студентів, розробили критеріально-діагностичну базу, теоретично обґрунтували комплекс педагогічних умов сприяння самоосвітній діяльності. Науковці експериментально випробували основні функції взаємозалежної аудиторної й позааудиторної діяльності: мотивувальні (задоволеність студентів власними досягненнями); інтегративні (поєднання загальних і спеціальних міжпредметних знань); накопичувальні (засвоєння соціального досвіду людства, збагачення додатковими знаннями й навичками спілкування); компенсаторні (подолання недоліків вузькоспеціальної освіти й особистісного розвитку); практичні (освоєння різних способів діяльності); розвивальні (удосконалення особистісних і професійно значущих якостей, розвиток досвіду самостійного проектування власної життєдіяльності). На основі практичних досліджень Т. Круцевич, Т. Матвійчук, А. Вербицький розробили організаційно-методичні умови, що сприяють формуванню мотивації до покращення професійної та спортивної підготовленості студентів, які здобувають професію вчителя фізичної культури [7; 8; 10].

Експериментальні умови охоплюють: орієнтацію на повний опис фахівця з фізичного виховання та спорту; активізацію творчої діяльності студентів у процесі засвоєння теоретичних профільних дисциплін навчального плану; активізацію практичної діяльності студентів для вдосконалення спортивної майстерності. Повний опис фахівця з фізичного виховання та спорту передбачає виконання таких завдань: а) студенти повинні скласти перелік фахових якостей спеціаліста з фізичного виховання та спорту, необхідних для роботи вчителем фізичної культури в школі й тренером з виду спорту, порівняти їх, знайти спільні та відмінні риси; б) виконати самоаналіз цих

якостей у себе; в) визначити їх необхідність; г) вказати, що подобається в професії вчителя фізичної культури й що не подобається; г) вказати, що подобається в професії тренера з виду спорту й що не подобається [6].

Невіддільним складником підготовки студентів у галузі фізичної культури та спорту є рівень фізичної підготовленості майбутніх фахівців як для покращення свого здоров'я, так і для показу школярам усіх рухових дій на заняттях з фізичної культури. Адже метод показу посідає провідне місце в методиці навчання рухових дій. Тому дуже важливо, щоб випускник ВНЗ міг показати техніку всіх вправ, передбачених шкільною програмою, у показі відобразити індивідуалізацію техніки для окремих школярів для покращення результатів виконання [5]. Саме здоров'я відіграє важливу роль у підготовці фахівців фізичного виховання і спорту. Загальновідомо, що навчальні заклади через дисципліну «Фізична культура» переслідують мету розв'язання виховних, освітніх, розвивальних і оздоровчих питань. Як важливий базовий компонент формування загальної культури студентів, фізична культура своїми формами та методами покликана отримати гармонізацію тілесного й духовного початку особистості, формуванню здоров'я. Остання обставина є особливо важливою, адже соціально-екологічні й політичні перетворення, що відбуваються сьогодні в Україні, на жаль, не сприяють удосконаленню людини, розумінню того, що саморозвиток, розвиток власної особистості – це допомога не лише собі, а й тим, хто тебе оточує. Оскільки людське життя є вищою цінністю суспільства, то сукупність властивостей якостей і стану людини є цінністю не лише самої людини, а й суспільства. Саме це перетворює здоров'я кожного індивіда на суспільне багатство.

Між тим, навчальний процес з фізичної культури, діяльність відповідних кафедр наразі спрямовані не на особистість студента, а радше – на зовнішні показники, що характеризуються контрольними нормативами навчальної програми. Як показує практика кафедр фізичного виховання вищих навчальних закладів, студентів, у кращому разі, залучають до засвоєння практичної частини програми з фізичної культури для підвищення рівня фізичної підготовки. Утворилась парадоксальна ситуація, коли студенти, що мають потребу в засвоєнні засобів і методів оздоровчої фізичної культури, такої можливості в стінах вищого навчального закладу не мають.

Список використаних джерел

1. Бороненко В. А., Лапопорт Л. А. Здоров'я і фізична культура студента. Москва: Альфа, 2009. 335 с.
2. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном формате. *Психология, педагогика, филология*. 2009. № 6. С. 67–73.

Сучасні процеси в суспільстві, зміна соціокультурних пріоритетів об'єктивно зумовлюють необхідність становлення парадигми фізичної освіти та особливу значущість інновацій у педагогічній сфері. Інновації в галузі фізичної культури – природна й необхідна умова її розвитку відповідно до потреб людей, які постійно змінюються.

Цілком очевидно, що фізична культура особистості неможлива без культури здоров'я та взаємодії фізичної культури й культури здоров'я. Актуальним залишається питання про необхідність формування у студентів культури здоров'я.

При цьому під культурою здоров'я розуміють створені цінності, що формують такий спосіб життєдіяльності людини, за якого дотримуються науково обґрунтованих соціальних і біологічних принципів здорового способу життя [1].

Висновки. Вивчення проблем професійної підготовки студентів спеціальностей з фізичної культури свідчить про переважно недостатній професійний рівень випускників для роботи вчителями, викладачами, тренерами з фізичної культури чи конкретного виду спорту. Передусім це пов'язано з мотиваційною сферою діяльності, хоча нерідко трапляється й недостатній рівень когнітивного та операційного компонентів. Для подолання цих недоліків у підготовці фахівців з фізичного виховання та спорту розроблено багато сучасних методик, наприклад, особистісний, компетентнісний підходи.

Що ж до збереження й зміцнення здоров'я студентів, то слід наголосити, що рівень культури та здоров'я особистості визначається сформованими універсальними й спеціально спрямованими потенціалами, пов'язаними з оволодінням засобами самостійного використання прийомів і методів фізичної культури для підвищення адаптаційних резервів організму, працездатності й зміцнення здоров'я. Це і забезпечує формування культури здоров'я.

Використовуючи проаналізовані нами матеріали наукових досліджень, можна частково або цілком розв'язати проблему вдосконалення професійної підготовки кадрів у галузі фізичної культури та спорту шляхом збереження й покращення здоров'я, формування культури здоров'я у студентської молоді. Звісно, ми зробили на цьому шляху лише перші кроки й уважати їх панацеєю чи універсумом не можна. Тому окреслена нами проблема потребує подальших досліджень.

References

1. Boronenko, V. A., Lapoport, L. A. (2009). *Health and physical culture of student*. Moscow: Alfa. [in Russian]
2. Verbitskii, A. A. (2009). Context learning in the competence format. *Psikhologiya, pedagogika, filologiya*, 6, 67–73. [in Russian]

3. Завидівська Н. Н. Особливості формування загальної фізкультурно-оздоровчої освіти студентів в умовах здоров'язберезувального навчання. *Слобожанський науково-спортивний вісник*: зб. наук. праць. 2014. № 1(39). С. 37–42.
4. Круцевич Т. Ю., Марченко О. Ю. Формування фізичної культури студентів у системі фізичної освіти. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. Київ: Олімп. л-ра, 2009. № 2. С. 78–81.
5. Левицкий М. Л. Профессиональная подготовка учителя. *Педагогика*. 1993. № 3. С. 40–44.
6. Матвійчук Т. В. Формування і виховання студента як суб'єкта фізичної культури. *Інститут фізичного виховання і спорту*. Серія: «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура». Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 13. С. 362–366.
7. Проблеми вдосконалення підготовки фахівців у галузі фізичної культури й спорту / Г. І. Гончар, Г. В. Безверхня. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. № 4(32). С. 9–15.
8. Скороход В. М., Скороход Т. В. Формування культури здоров'я молоді через освіту. *Основи здоров'я та фізична культура*. 2007. № 11. С. 7–8.
9. Статистичний збірник, підготовлений колективами відділів обробки даних вибіркового обстеження населення, аналізу даних демографічної та соціальної статистики, аналізу даних економічної статистики. Чернігів: Головне управління статистики у Чернігівській області, 2016. 38 с.
10. Формування здорового способу життя студентів як педагогічна проблема / Іванова І. В., Гвоздів С. П., Поліщук Л. М., Козикін А. Г. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. 2007. № 4. С. 23–28.
11. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2016 рік. МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». Київ, 2017. 516 с.

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

Відомості про авторів:

Головач Андрій Андрійович

hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Дейнеко Сергій Миколайович

hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Філоненко Олексій Анатолійович

hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Черезов Юрій Олександрович

hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Information about the authors:

Holovach Andrii Andriiovych

hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
Honcha str. 34, Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

Deineko Serhii Mykolaiovych

hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
34 Honcha St., Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

Filonenko Oleksii Anatoliiovych

hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
34 Honcha St., Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

Cherezov Yurii Oleksandrovych

hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
34 Honcha St., Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2460

doi:

Матеріал надійшов до редакції 10. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 25. 06. 2018 р.

Received at the editorial office 10. 06. 2018.
Accepted for publishing 25. 06. 2018.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ

Анна Гринчук, Юлія Чехівська

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТУ

Анотація:

У статті розглянуто погляди провідних фахівців з інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту, а також класифікації мотивації та мотивів у студентів до занять фізкультурою. Розкрито поняття «технологія» та «інновація» в контексті проведення занять з фізичного виховання. З'ясовано причини необхідності створення й упровадження інноваційних технологій у процес фізичного виховання для мотивації студентів. Визначено види сучасних технологій і способи їх використання на заняттях з фізичного виховання, а також групи мотивацій до занять фізкультурою і спортом. Окреслено нові підходи до створення більш досконалої системи мотивації студентів до занять фізичним вихованням.

Аннотация:

Гринчук Анна, Чеховская Юлия. Применение инновационных технологий как средства повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой.

В статье рассмотрены точки зрения ведущих специалистов по инновационным технологиям в сфере физической культуры и спорта, а также классификации мотиваций и мотивов у студентов к занятиям физкультурой. Раскрыты понятия «технология» и «инновация» в контексте проведения занятий по физическому воспитанию. Выяснены причины необходимости создания и внедрения инновационных технологий в процесс физического воспитания с целью мотивации студентов. Определены виды современных технологий и способы их использования на занятиях по физическому воспитанию, а также группы мотиваций студентов к занятиям физкультурой и спортом. Найлены новые подходы к созданию более совершенной системы мотивации студентов к занятиям по физическому воспитанию.

Resume:

Hrinchuk Anna, Chekhivska Yuliia. Application of innovative technologies as a measure for improving motivation of students in physical education.

The article considers the views of leading experts on innovative technologies in the field of physical culture and sports, as well as the classification of motivation and students' motives to physical education classes. The concept "technology" and "innovation" are disclosed in the context of carrying out physical education classes. The reasons of necessity to create and introduce innovative technologies in the process of physical education for students' motivation are found out. The types of modern technologies and methods of their use in physical education classes, as well as groups of motivations for physical education and sports are determined. New approaches to creating a more perfect system of student motivation for physical education are outlined.

Ключові слова:

інноваційні технології; фізична культура; мотивація; інновації; технології, компетенції.

Ключевые слова:

инновационные технологии; физическая культура; мотивация; инновации; технологии; компетенции.

Key words:

innovative technologies; physical culture; motivation; innovations; technologies; competencies.

Постановка проблеми. Фізична культура в законі України «Про освіту» презентована в загальноосвітніх навчальних закладах як навчальна дисципліна й найважливіший компонент цілісного розвитку особистості. Будучи складником загальної культури протягом періоду навчання, фізична культура входить у гуманітарний компонент освіти, значущість якого виявляється в гармонізації духовних і фізичних сил, у формуванні таких загальнолюдських цінностей, як здоров'я, фізичне й психічне благополуччя, фізична досконалість.

Основним завданням фізичного виховання є формування культурної особистості.

Оптимізація фізичного розвитку учнів повинна бути спрямована на підвищення в них рівня слабких фізичних якостей і морфофункціональних показників (поліпшення постави, регулювання маси тіла, збільшення життєвої ємності легень тощо).

Одним з найважливіших педагогічних завдань є формування відповідної мотивації до діяльності. Розвиток у студентів фізкультурно-спортивних інтересів має відбуватись на основі:

- посилення соціально значущої мотивації, інтересу;

- підвищення якості навчального процесу;
- подальшого поліпшення умов занять з фізичного виховання;
- повідомлення учням великого обсягу спеціальних знань і формування на цій підставі усвідомленої потреби в заняттях фізичною культурою і спортом.

Проте, ураховуючи сучасний темп життя і розвиток технологій, традиційна система проведення занять з фізичного виховання є неефективною й повною мірою не виконує основні завдання, відповідно до закону України «Про освіту», тому впровадження й використання інноваційних технологій дає змогу студентів оволодіти переліком компетенцій, що відповідають освітнім вимогам на вищому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний етап вивчення проблеми привертає увагу вчених і педагогів-практиків. Аспекти професійного зростання викладача фізичного виховання проаналізовані такими дослідниками, як В. Сіткар, Б. Мельникович. Фізичний розвиток у широкому контексті розкритий у працях І. Васкана, Е. Вільчковського, Б. Фадєєва, Б. Шияна. Трактують інноваційних технологій у галузі фізичної культури та їх

характеристику наводять у своїх роботах Л. Вікторова, З. Абасов та інші.

Незважаючи на велику кількість науково-методичної літератури, присвяченої інноваційним формам організації фізичного виховання в освітніх закладах, їх запровадження не набуло поширення. На думку ряду авторів, для поліпшення стану здоров'я й фізичного розвитку особистості ефективно можуть бути використані оздоровча аеробіка, фітнес (Л. Закар'ян, К. Купер, Е. Панкратова, Б. Френкса, Е. Хоулі), бодібілдинг (С. Бугайов, А. Водяний, Е. Нікітіна), дихальні вправи (С. Кучкін, Т. Кузнецова, Н. Фудін), елементи системи йоги (В. Видрін, В. Євстаф'єв, Н. Пономарьов).

У практиці фізичного виховання студентів достатньо широку популярність набули різні інноваційні педагогічні технології: ігрові (В. Вучева, 2009), технології навчання рухової діяльності (Т. Коваленко, Н. Буханцева, Д. Ульянов, 2010), технології олімпійської освіти (О. Томенко, 2012), суб'єктивної взаємодії (Н. Пешкова, 2003), рейтингового оцінювання (К. Смішнов, 2007), самостійних занять фізичними вправами (Н. Сєдих, Д. Ульянов, 2008), технології орієнтування студента на здоровий спосіб життя (Н. Земська, 2012; Е. Мануйленко, 2009; Т. Титовець, 2009), сучасні фізкультурно-оздоровчі технології (Л. Кочурова, 2011; О. Мартинюк, 2012; О. Соколова, 2011) [5, с. 203].

Формулювання цілей статті. Мета статті: виокремити й проаналізувати інноваційні технології в галузі фізичного виховання, спрямовані на мотиваційний аспект в освітньому процесі вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. З'ясовано, що фізична культура у своїй цілісності й закінченій об'єктивності (у сенсі справжньої дійсності) носить суб'єктивно-особистісний характер, тобто резюмується у формуванні особистості студента як вільної індивідуальності. У наукових дослідженнях увага концентрується на думці, що фізична культура – це об'єктивне утворення, яке має суб'єктивний і, навіть більше, індивідуально-особистісний характер. З огляду на це, фізична культура є базовим, фундаментальним шаром, інтегрувальною ланкою загальної культури людини, що містить великий потенціал відтворення особистості як цілісності [9, с. 20].

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивними пошуками нового в теорії та практиці. Цей процес зумовлений низкою протиріч, головне з яких – невідповідність традиційних методів, форм навчання і виховання в системі освіти нинішнім соціально-економічним умовам розвитку суспільства, що породила цілий ряд об'єктивних інноваційних процесів. Оновлення освіти

можливо тільки через науково обґрунтоване вдосконалення педагогічних технологій, яке стало однією з найважливіших проблем педагогічної науки і практики сьогодні. Головна мета інноваційних педагогічних технологій – підвищити ефективність освітнього процесу, гарантувати досягнення запланованих результатів навчання.

Технологія організації спортивно-орієнтованого фізичного виховання відкриває величезні перспективи освоєння цінностей фізичної та спортивної культури в умовах масового фізичного виховання й спортивної підготовки нового покоління. В основу методики й організації фізичної підготовки студентів покладено концепцію тренування. Витривалість, сила, спритність, високий рівень працездатності можуть бути сформовані тільки шляхом тренування, шляхом використання ефекту від цілеспрямованого організованого процесу адаптації організму студента до фізичних навантажень, необхідного обсягу й достатньої інтенсивності. Тому основні принципи організаційно-методичної концепції навчального тренування студентів у процесі їхньої фізичної підготовки повинні стати теоретико-методичною основою для нових форм організації занять з фізичного виховання.

Причинами необхідності створення інноваційних технологій у галузі фізичного виховання в педагогічних університетах є незадовільний стан фізичного здоров'я та рухової активності студентської молоді; поява нового програмного забезпечення, яке дає змогу поліпшити розвиток фізичних якостей студентів; інтегрування наукових досягнень і обмін інформацією щодо фізичного виховання; переосмислення історичної спадщини з питань фізичного виховання молоді в Україні та інших країнах [5, с. 202].

Технологія у фізичному вихованні – це взаємопов'язана упорядкована сукупність оптимальних та ефективних засобів, методів і прийомів, спрямованих на забезпечення планованого спортивного результату або показника фізичної підготовленості під метрологічним лікарсько-педагогічним контролем [7, с. 2].

Технології в спортивній педагогіці й дидактиці становлять частину інтелектуального вектора фізичної культури й фізкультурних знань, які спираються на фундаментальні науки. Відповідно до класифікації знань у галузі фізичної культури за чотирма рівнями, яку запропонував В. Бальсевич, технології є аспектами другого та третього рівнів, тобто охоплюють соціальні й біологічні детермінанти процесів освоєння фізкультурних цінностей і окремі наукові

дисципліни (їх технологічні продовження), що визначають конкретні шляхи та засоби реалізації досягнень науки в практиці фізкультурних інтересів людини. Сучасні технології у фізичному вихованні спрямовані на пошуки оптимуму фізичної активності людини [8, с. 23].

Технології викладання фізичної культури повинні забезпечувати системний підхід до підготовки фахівців на базі сучасних досягнень теорії і методики фізичного виховання й спортивного тренування, що відповідають сучасному рівню розвитку знань, реальним освітнім завданням і потребам суспільства. Ця діяльність у системі багаторівневого фізичного виховання і фізкультурної освіти передбачає розроблення різних науково обґрунтованих оздоровчих і освітніх програм. Такі програми повинні сприяти збільшенню рухової активності студентів у тижневому циклі, підвищенню валеологічної грамотності й зниженню негативного впливу як чинників навчальної аудиторної діяльності, так і навколишнього зовнішнього середовища [6, с. 37].

У широкому розумінні «інновація» – це синонім успішного розвитку певної сфери

діяльності на базі різноманітних нововведень [4, с. 3]. Головною ознакою інновації в аспекті ефективного фізичного виховання є: позитивні зміни, які виникають у роботі освітніх установ унаслідок спеціально організованої інноваційної діяльності.

Упровадження такої технології змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому вдосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання і виховання; технології управління навчальними закладами, системою [4, с. 57].

У психології виділяють кілька видів мотивів і мотивацій, але єдиної конкретної класифікації немає. Різні автори пропонують різні системи класифікацій, засновані на особистісних, професійних потребах, джерелах рушійної сили, навколишнього середовища, що впливають на мотивацію індивідів тощо [10, с. 102].

З огляду на це, можемо твердити, що всі види мотивацій і мотивів загалом залежать від безлічі факторів, починаючи з потреб і мотивів особистості та їх виявів і закінчуючи впливом різних факторів середовища (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація мотивацій

Вид мотивації	Характеристика
Екстринсивна	пов'язана з зовнішніми обставинами, що впливають на людину.
Інтринсивна	пов'язана з внутрішніми обставинами, що впливають на людину.
Позитивна	заснована на позитивних стимулах на особистість.
Негативна	заснована на негативних стимулах на особистість.
Матеріальна	охоплює різні види матеріального заохочення у формі премій, цінних подарунків тощо.
Нематеріальна	заснована на визнанні колективом, на нематеріальних заохоченнях у формі почесних грамот, подяк і звань.
Самоствердження	прагнення індивіда зміцнити себе в суспільстві, соціумі.
Мотивація до влади	прагнення індивіда впливати на своє оточення.
Процесуально-змістовна	прагнення індивіда виконувати певну діяльність, яка йому подобається.
Стійка	заснована на потребах людини.

Види мотивації до занять фізичною культурою можна об'єднати в декілька загальних груп так:

- пізнавальний інтерес до нових знань і вмінь;
- життєва потреба у фізичній активності молоді;
- потреба в міжособистісному спілкуванні;
- відчуття, що спортивні навички знадобляться в майбутній професії;
- турбота про власне здоров'я, засіб активного відпочинку;
- спортивне вдосконалення.

Природно, для посилення мотивації до занять фізичною культурою за кожним з напрямів необхідно проводити комплекс заходів:

- упровадження в навчальний процес спортивних аспектів, зокрема й з урахуванням нових видів спорту;

- формування навчальних груп за інтересами;
- уведення стимулювальних тестів;
- поєднання практичних занять з навчально-методичними;
- свобода вибору місця й форми занять;
- музичний супровід і художнє оформлення;
- удосконалення викладацької майстерності;
- регулярні психологічні консультації тощо.

До інноваційних технологій у фізичному вихованні належать ІКТ та здоров'язбережні технології (рис. 1).

Використання інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) у позааудиторній діяльності й на заняттях робить предмет фізичного виховання сучасним. Складниками ІКТ є електронний, програмний та інформаційний компоненти, спільне функціонування яких дає

зможу виконувати завдання, що зумовлені розвитком сучасного суспільства.

Попри те, що заняття з фізичного виховання – це практика, у них є місце й теорії. Викладачу необхідно знаходити й використовувати такі методи навчання, що дали б змогу кожному

студентові виявити свою активність, свою творчість, активізувати рухову й пізнавальну діяльність. Сучасні педагогічні технології, а також використання інтернет-ресурсів, нових інформаційних технологій дають змогу педагогові досягти максимальних результатів.

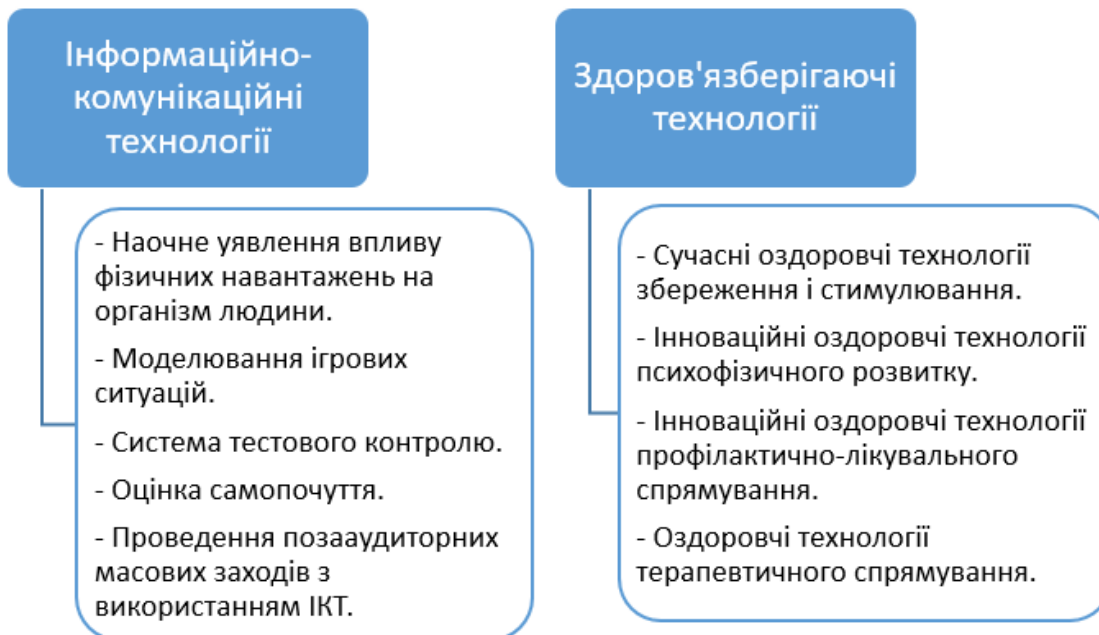


Рис. 1. Інноваційні технології у фізичному вихованні

ІКТ дають змогу організувати навчальний процес на новому, більш високому рівні, забезпечувати більш повне засвоєння навчального матеріалу. Інформаційно-комунікативні технології допомагають розв'язати проблему пошуку й зберігання інформації, планування, управління заняттями з фізичного виховання та контролю за ними, діагностики стану здоров'я та рівня фізичної підготовленості студентів.

Здоров'язбережні освітні технології є найбільш значущими з усіх технологій за ступенем впливу на здоров'я студентів, оскільки засновані на вікових особливостях пізнавальної діяльності, оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень, навчанні в малих групах, використанні наочності й поєднанні різних форм надання інформації.

Підвищити мотивацію студентів можна також, надавши перевагу методам активного навчання, які, порівняно з традиційними, мають ряд переваг:

- навчання відбувається в умовах, максимально наближених до реальної практичної діяльності студентів;
- методи активного навчання засновані на колективному ухваленні рішень;
- ігрова діяльність у процесі використання цих методів будується на моделях реальних систем;

- гра забезпечує досить оптимальний режим для занять;

- методи активного навчання дають змогу спеціальними засобами створити так звану керовану емоційну напругу студентів, іншими словами, ігри відбуваються в атмосфері емоційного підйому.

Отже, використання активних методів навчання передбачає підвищення його інтенсивності.

Розглядаючи ігри в системі педагогічних засобів, зауважимо, що для ігрової діяльності характерно повільне згасання мотивації студентів і регулярна зміна ситуації, що підтримують домінують орієнтовного рефлексу. При цьому стабільно виявляється активізація функції ретикулярної формації стовбура мозку, що відсуває момент розвитку гальмування й забезпечує високий тонус ЦНС і високу працездатність студентів на заняттях [11, с. 185].

Застосування інноваційних засобів фізичної культури в підготовчій частині заняття будь-якої спрямованості насамперед повинно відображати специфіку цього виду вправ і сприяти розвитку певних рухових здібностей студентів. У підготовчу частину занять легкоатлетичної спрямованості можуть вводитись вправи з аеробіки, наближені до техніки бігу, стрибків, метань. Для розвитку рухливості суглобів можна використовувати вправи джаз-, фанк-аеробіки

тощо. На заняттях з гімнастики застосовуються степ-аеробіка, вправи на гімнастичних м'ячах, скіп-аеробіка, шейпінг. На заняттях з ігровою спрямованістю в підготовчій частині, залежно від поставлених завдань, використовується класична аеробіка з різними переміщеннями приставними, перехресними кроками, з раптовими зупинками, стрибками, вправи зі степ-аеробіки на гімнастичній лаві. Коли погодні умови не дають змогу виходити на вулицю, то в залі проводяться вправи з силової аеробіки з гумовими бинтами під музику, терра-аеробіки з набивними м'ячами, вправи зі степ-аеробіки на лавах, скіп-аеробіки, класичної аеробіки, фолк-аеробіки.

Для виконання завдань основної частини заняття застосовують спеціально розроблені комплекси вправ з різних напрямів фітнесу (силові, танцювальні види аеробіки високої інтенсивності, стретчинг, класична аеробіка, степ-аеробіка та ін.), спрямовані на розвиток витривалості, стрибучості, сили, гнучкості та інших рухових здібностей. Наприкінці заняття для зняття напруженості, підвищення емоційного стану застосовуються фітнес-технології: стретчинг, йога-аеробіка, дитячі ритмічні танці для емоційної розрядки студентів і позитивних вражень від заняття фізкультурою [12, с. 53].

Висновки. Застосування сучасних технологій в освітньому процесі зумовлено інтеграційними та інформаційними процесами, що відбуваються в суспільстві, становленням нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір.

Формування й підвищення мотивації багато в чому визначається відповідною організацією занять, фізичними навантаженнями, проведенням діагностики фізичного стану зацікавлених, правильним вибором фізичного навантаження та його інтенсивності, індивідуального підходу, вимогливості педагога,

динамічності та емоційності, новизни навчань і форм проведення навчальних і секційних занять.

Одним з засобів ефективного забезпечення нової якості освіти студентів є використання сучасних освітніх технологій з урахуванням особливостей фізичного виховання.

Необхідно максимально урізноманітнити заняття з фізичного виховання, наприклад, шляхом уведення в програму вищих навчальних закладів ігрових або конкурентних методів, нетрадиційних видів фізичної культури, що дають змогу в процесі фізичної діяльності кожному студенту реалізувати власні рухові потреби.

Важливого значення набуває процес донесення до студентів інформації, необхідних відомостей про взаємозв'язок заняття фізичним вихованням з головними об'єктами піклування про фізичний стан, цінності здорового способу життя. Необхідно сформувати у студентської молоді бажання, тобто вмотивувати її займатись фізичною культурою протягом усього життя, сприяти усвідомленню значущості фізичного здоров'я.

Отже, центральною метою занять фізичною культурою, що проводяться в навчальних закладах, є формування фізичної культури окремої особистості, підготовка до соціально-професійної діяльності в майбутньому. Для цього слід розвивати у студентів ВНЗ прагнення до оволодіння системою компетенцій, які можуть забезпечити збереження й посилення здоров'я, психологічне благополуччя, розвиток можливостей, фізичних якостей і властивостей кожної особистості.

Проблема мотивації студентів вищої школи до навчальної та наукової діяльності вимагає глибоких досліджень і діагностики результатів. Вивчати ж навчальну, наукову і професійну мотивацію особистості слід на різних етапах її розвитку та становлення.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII / Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. С. 380.
2. Абасов З. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности. *Философия образования*. 2006. № 1(15). С. 56–62.
3. Викторова Л. Инновационные процессы в образовании. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С. 6.
4. Остапчук О. Инновационные процессы в образовании: поиск истины триває. *Підручник для директора*. 2003. № 4. С. 3–8.
5. Лясота Т. І., Левицька О. М. Інноваційні технології в системі фізичного виховання студентів. *Молодий вчений*. 2017. № 3. 1. С. 202–205.
6. Наскалов В. М., Жернакова Н. И. Инновационные технологии в физическом воспитании студентов вузов как путь к здоровьесбережению. *Научные ведомости*. Белгород: НИУ «БелГУ», 2010. (Медицина. Фармация; 22). С. 36–45.

References

1. On Education: Law of Ukraine of 09.05.2017 No 2145-VIII (2017). *Vidomosti Verkhovnoii Rady*, 38–39. [in Ukrainian]
2. Abasov, Z. (2006). Concept and terminology apparatus of innovative pedagogical activity. *Filosofia obrazovaniia*, 1 (15), 56–62. [in Russian]
3. Viktorova, L. (2002). Innovative processes in education. *Innovatsii v obrazovanii*, 2, 6. [in Russian]
4. Ostapchuk, O. (2003). Innovation processes in education: the search for truth continues. *Pidruchnyk dlia dyrektora*, 4, 3–8. [in Ukrainian]
5. Lyasota, T. I., Levytska, O.M. (2017). Innovative technologies in the system of physical education of students. *Molodyi vchenyi*, 3.1, 202–205. [in Ukrainian]
6. Naskalov, V. M., Zhernakov, N. I. (2010). Innovative technologies in the physical education of high school students as a way to health care. *Nauchnyie vedomosti*, 36–45. [in Russian]

7. Бальсевич В. К. Основные положения «Концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России». *Теория и практика физической культуры*. 2002. № 3. С. 2.
8. Бальсевич В. К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 1998. № 1. С. 23.
9. Грушевский В. А. Целесообразность использования инновационных технологий в формировании личностно-ориентированной мотивации студентов к физическому воспитанию. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. Харьков: Харьковское областное отделение НОК Украины, 2014. С. 19–24.
10. Гурова Н. А. Мотивация студентов к учебной и научной деятельности. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сборник статей по материалам XLVII международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2014. С. 102–105.
11. Хайруллин Р. Р., Прохоров В. А., Филюшин А. Г. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у студентов Казанского ГУКИ. *Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани*: сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф. / редкол.: Зотова Ф. Р., Давлетова Н. Х., Савосина М. Н., Заячук Т. В. Казань, 2013. С. 185–186.
12. Погадаев М. Е., Аморова Л. Ф., Ситников О. А. Нетрадиционные средства физической культуры в системе общего образования: методическое пособие. Уфа: ИРО РБ, 2014. 63 с.
7. Balsevich, V.K. (2002). The main provisions of the "Concept of intensive innovative transformation of the national system of physical education and sport education of children, adolescents and youth of Russia". *Teoriia i praktika fizicheskoi kultury*, 3, 2. [in Russian]
8. Balsevich, V.K. (1998). The concept of alternative forms of organization of physical education of children and youth. *Fizicheskaia kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 1, 23. [in Russian]
9. Gruzhevsky, V.A. (2014). *The expediency of using innovative technologies in the formation of personal-oriented motivation of students for physical education*. In: Pedagogics, psychology and medical-biological problems of physical education and sports. Kharkiv: Kharkiv regional branch of the NOC of Ukraine. 19–24. [in Russian]
10. Gurova, N. A. (2014). *Motivation of students for educational and scientific activity*. In: Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology: a collection of articles of XLVII International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: SibAK. 102–105. [in Russian]
11. Khayrullin, R.R. (2013). *Formation of motivation for a healthy lifestyle in students of the Kazan State University of Information Technologies*. In: Collection: Prospects for the development of modern student sports. Results of performances of Russian athletes at the Universiade-2013 in Kazan. 185–186. [in Russian]
12. Pogadayev, M.E., Amirova, L.F., Sitnikov, O. A. (2014). *Non-traditional means of physical education in the system of general education: methodological guide*. Ufa: IRO RB. [in Russian]

Рецензент: д.пед.н., професор Приходько М.І.

Відомості про авторів:

Гринчук Анна Андріївна
grinchukanna366@gmail.com

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТУ
вул. Соборна, 50, м. Вінниця,
Вінницька обл., 21050, Україна

Чехівська Юлія Станіславівна

uchehovskaya@gmail.com

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТУ
вул. Соборна, 50, м. Вінниця,
Вінницька обл., 21050, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2461

Information about the authors:

Hrinchuk Anna Andriivna
grinchukanna366@gmail.com

Vinnitsia Trade and Economic Institute of KSTU
st. Soborna, 50, Vinnitsa,
Vinnitsia region, 21050, Ukraine

Chekhivska Iuliia Stanislavivna

uchehovskaya@gmail.com

Vinnitsia Trade and Economic Institute of KSTU
st. Soborna, 50, Vinnitsa,
Vinnitsia region, 21050, Ukraine

doi:

*Матеріал надійшов до редакції 03. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 20. 05. 2018 р.*

*Received at the editorial office 03. 05. 2018.
Accepted for publishing 20. 05. 2018.*

PHONETIC COMPETENCE OF FUTURE INTERPRETERS: FEATURES OF FORMATION

Tetiana Gurova, Tetiana Riabukha, Natalia Zinenko, Natalia Gostishcheva

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University

Resume:

The article considers teaching translation in the light of the competence approach. The concept of «professional translation competence», including its socio-cultural and linguistic components, is defined. The necessity to form phonetic competence of future interpreters is proved. Difficulties of formation of the specified competence, in particular the interference of the native language, are found out. The differences between native and foreign languages at all levels of phonological system, namely at the level of sound, accent and intonation are characterized. The ways of overcoming the interference of the native language are proposed.

Key words:

professional translation competence; phonetic competence; native language interference; consecutive interpretation.

Анотація:

Гурова Тетяна, Рябуха Тетяна, Зіненко Наталія, Гостіщева Наталія. Фонетична компетенція майбутніх перекладачів: особливості формування.

У статті порушено питання навчання перекладу у світлі компетентнісного підходу. Розкрито зміст поняття «професійна перекладацька компетенція», її соціокультурний і лінгвістичний складники. Доведено необхідність цілеспрямованого формування фонетичної компетенції майбутніх перекладачів у процесі навчання усного послідовного перекладу. Схарактеризовано відмінності між рідною та іноземною мовами на всіх рівнях фонологічної системи, а саме – на рівні звуку, наголосу та інтонації. З'ясовано труднощі формування фонетичної компетенції (зокрема звернено увагу на інтерференційні впливи рідної мови) і окреслено шляхи їх подолання.

Ключові слова:

професійна перекладацька компетенція; фонетична компетенція; інтерференція рідної мови; усний послідовний переклад.

Аннотация:

Гурова Татьяна, Рябуха Татьяна, Зиненко Наталья, Гостищева Наталья. Фонетическая компетенция будущих переводчиков: особенности формирования.

В статье рассмотрен вопрос обучения переводу в свете компетентностного подхода. Раскрыто содержание понятия «профессиональная переводческая компетенция», ее социокультурная и лингвистическая составляющие. Доказана необходимость целенаправленного формирования фонетической компетенции будущих переводчиков в процессе обучения устному последовательному переводу. Охарактеризованы различия между родным и иностранным языками на всех уровнях фонологической системы, а именно – на уровне звука, ударения и интонации. Выявлены трудности формирования указанной компетенции (в частности обращено внимание на интерферирующее влияние родного языка) и предложены пути их преодоления.

Ключевые слова:

профессиональная переводческая компетенция; фонетическая компетенция; интерференция родного языка; устный последовательный перевод.

Introduction. The market economy and the globalization of communication have generated a lot of political, economic, technological, scientific and cultural exchange which is often mediated by translators and interpreters. Therefore, the need for well trained specialists who are able to convey a message effectively, be it written or spoken, from one language to another has also arisen. Besides, universities have been challenged by the new competence requirements. Translation and interpretation studies are meant to develop students' professional competences to a level that equips them to their future work, forms a basis for lifelong learning and helps update professional competences throughout training practice.

The competences and skills are defined by the EMT group (European Commission, 2009) and selected in the European Framework (European Parliament, Council, 2008).

Skill is a learnt capacity to carry out pre-determined results often with the minimum outlay of time, energy, or both; the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems.

Competence is a general ability to perform a specific task, action or function successfully on the grounds of the existing knowledge, skills and attitude system; a combination of knowledge, skills

and attitudes appropriate to the context; the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development.

Key competences are competences that all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment.

Professional competence is capability to perform the duties of one's profession generally, or to perform a particular professional task, with skill of an acceptable quality.

The European Reference Framework (European Commission, Recommendation, 2006) set out eight key competences: 1) Communication in the mother tongue; 2) Communication in foreign languages; 3) Mathematical competence and basic competences in science and technology; 4) Digital competence; 5) Learning to learn; 6) Social and civic competences; 7) Sense of initiative and entrepreneurship; 8) Cultural awareness and expression.

Communication in the mother tongue (1) and communication in foreign languages (2) are probably the most important competences in translators'/interpreters' work.

The analysis of literature on the problem (I. Alekseeva [1], R. Bell [14], J. Stuart Campbell

[15], O. Cherednychenko [12], L. Chernovatyj [13], N. Gavrilenko [2], V. Karaban [5], V. Komissarov [6], L. Latyshev [7], M. Orozco [17], A. Pym [18], I. Zimnyaya [4], etc.) demonstrates that translator's and interpreter's competence is a complex phenomenon formed on the basis of both sociocultural and linguistic knowledge and skills.

As T. Tarasenko claims, one should overcome both linguistic and sociocultural differences so that intercultural communication could be a success [11, p. 45].

Culture is a complex unity, which includes knowledge, belief, art, moral laws, customs, and other capabilities or habits acquired by individual as a member of the society. People of a particular culture perceive different things from their own point of view and way of thinking. Cultural characteristics of a particular nation are reflected in its language by various language elements such as interjections, sayings, proverbs, idioms, jokes, etc. The knowledge of a culture and such elements is crucial for successful translation.

Translators/interpreters should become aware of such elements reflecting the cultural peculiarities and choose an adequate analogue in the target language. Therefore, most translation theorists agree with the fact that a translator/an interpreter is a cultural mediator. O. Cherednychenko suggests that translator's/interpreter's bilingualism should be accompanied by biculturalism [12, p. 232]. For that reason, translators and interpreters ought to develop sociocultural knowledge and encyclopedic knowledge concerning the world in general. Besides, one acting in a particular domain needs to possess professional knowledge in a particular sphere (arts, history, politics, economy, law, medicine, etc).

Linguistic component of translator's/interpreter's competence implies good knowledge of both the source and the target language. As O. Cherednychenko claims, an excellent knowledge of two languages facilitates the ability to switch from one language to another in written and oral form. Furthermore, according to the author's opinion, linguistic competence develops linguistic skills which allow to avoid the native (the source) language interference while translating into the foreign (the target) one [12, p. 233].

Being an interpreter requires high intelligibility of a foreign language in order to fulfill the task of communicating a message properly. The usual working environment would include the situations when you cannot ask for repetition or clarification of the information you hear. Consequently, students aiming at this specialty should also aim at developing both their productive and, even more important, receptive skills in language learning. Most writers in the field emphasize that knowledge of phonemic system of a foreign language as well as

awareness of the processes in connected speech help learners to improve ability to listen actively and produce accurate and correct speech, i.e. enhance intelligibility of the language they are learning (Kenworthy [16], Roach [19], Underwood [21], etc). In our previous paper we also discussed the necessity and strategies of forming the auditory competence of future interpreters [9].

The aim of this paper is to identify the difficulties in forming phonetic competence of future interpreters and find ways to overcome them. To achieve these goals we use the method of hypothesis as well as the methods of description, analysis and synthesis.

Discussion. An ideal interpreter understands everyone and is understood by everyone. On the perception side, this means that interpreters can cope with the enormous variability in pronunciations they encounter. For their own speech production, then, this means not being marked by noticeable regional or foreign features. Accent contributes a great deal to how a speaker is perceived, and a strong foreign accent may draw attention away from what is being said as well as generate attitudinal reactions on the part of the listeners. Good interpreters do not draw attention to themselves.

Many scholars (N. D. Galskova [3], N. I. Gez [3], S. Nikolayeva [8], Ye. N. Solovova [10], etc.) claim that one of the main difficulties in learning a new language is the interference of the native language and/or previously learned foreign languages.

The term «interference» is understood by the majority of authors as a process when one language (usually the native one) has a negative impact on another language (usually the foreign one), while the term «transfer» (or «positive transfer») means the coincidence of the norms of both languages. To identify a combination of these two phenomena, the term «interaction between the languages» is used.

Interference is manifested at all levels of the phonological system of the languages. Therefore, the student should master the articulation of sounds and syllables, as well as the word stress and intonation. To do this, the student should first learn the differences between the articulation bases of the languages, that is «the general tendencies the native speakers have in the way they move and hold their lips and the tongue both in speech and in silence» [20].

The articulation basis of the English language is characterized by the following factors: the lips are «flat» (close to the teeth), spread (resemble a smile) and tense; the tip of the tongue is against the alveoli, not touching them; the middle and the back parts of the tongue are flat and low. The Ukrainian articulation basis is as follows: lips are slightly rounded and not very close to the teeth; the tip and

the blade of the tongue rest on the teeth; the front and the middle part of the tongue are raised to the palate. The native articulation basis prevents a learner from mastering the English one as a new starting position of the speech organs seems to be uncomfortable and unnatural. This results in interference, which is impossible to overcome without comparative analysis of the sounds of the English and Ukrainian languages.

The systems of English and Ukrainian vowels differ in many points.

1. The number of vowels is not the same in the two languages. There are 20 vowels in English (/i:, ɪ, e, æ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:, ʌ, ɜ:, ə, eɪ, aɪ, oɪ, aʊ, əʊ, ɪə, eə, oʊ/) and only 6 vowels in Ukrainian (/i, и, е, а, о, y/).

2. According to the stability of articulation, English vowels are divided into monophthongs and diphthongs. All the Ukrainian vowels are monophthongs, there are no diphthongs in Ukrainian.

3. English vowels differ both in quality and quantity (length), that is there are long and short vowels in English, while in Ukrainian long vowels do not exist.

4. The division of vowels into different groups according to the position of the tongue is not the same in the English and Ukrainian languages. In the English language there are front, back, and mixed vowels. In Ukrainian there are no mixed vowels at all. The English front and back vowel groups include a considerably greater number of vowels than those of the Ukrainian language.

5. The English and Ukrainian languages differ also in the articulation of vowels within the same group. Thus, the English front vowels /i:, ɪ, e/ are closer and more front than the corresponding Ukrainian (/i, и, е/. The English back vowels /ɒ, ɔ:, u:/ are more retracted than the Ukrainian back vowels /o/ and /y/.

6. The position of the lips is not the same in forming English and Ukrainian labialized vowels. In forming Ukrainian labialized sounds the lips are considerably protruded. The position of the lips is not the same in forming non-labialized vowels either. In pronouncing English non-labialized vowels the lips are «flat» (close to the teeth), while in pronouncing Ukrainian non-labialized vowels the lips move noticeably forward from the teeth.

Thus, in articulating English vowels Ukrainian students are apt to make the following mistakes:

1) they do not observe the quantitative character of the long vowels: *The sheep arrived at the port* (*The ship arrived at the port*);

2) they do not observe the qualitative difference in the articulation of such vowels as /i: – ɪ/, /u: – ʊ/, /ɔ: – ɒ/;

3) they replace 10 English vowels /i:, ɪ, ɔ:, ɒ, u:, ʊ, e, æ, ɑ:, ʌ/ by 6 Ukrainian vowels /i, и, о, у, е, а/;

4) they pronounce /i:, ɪ, e, eɪ/ without the «flat» position of the lips;

5) they soften consonants followed by front vowels /i:, ɪ, e, æ, eɪ/ and, as a result, the vowels become narrower and the consonants are palatalized;

6) they articulate back vowels /ɒ, ɔ:, ʊ, u:/ with the lips too much rounded and protruded;

7) they make the sounds /æ, ɒ/ narrower because they don't open the mouth properly, like Ukrainian /e, o/;

8) they do not observe the positional length of vowels (*we* /wi:/ – *weed* /wi:d/ – *wheat* /wit/);

9) they make both elements of the diphthongs equally distinct;

10) they pronounce initial vowels with a glottal stop.

The systems of English and Ukrainian consonants differ in many points, too.

1. The number of consonants is not the same in the two languages. There are 24 consonants in English, and only 32 consonants in Ukrainian.

2. In Ukrainian there are short and long consonants: *жити* /т/ – *життя* /тт/, etc. There are no long consonants in English.

3. In Ukrainian consonants can be non-palatalized and palatalized. There are pairs of consonants in Ukrainian which differ only in the degree of palatalization and yet are different phonemes: *кінь* /н'/ – *кін* /н/, *знати* /н/ – *зняти* /н'/, etc. Palatalized consonants do not exist in English. The English /ʃ/ and /ʒ/ are slightly palatalized but there are no corresponding non-palatalized consonants.

4. English voiceless plosives /p, t, k/ are aspirated, while there are no aspirated consonants in Ukrainian.

5. The English glottal fricative /h/ is voiceless, while the Ukrainian glottal fricative /г/ is voiced.

6. The Ukrainian group of forelingual consonants includes /ц/ and /дз/ which do not exist in English. In its turn the English group of forelingual consonants includes /θ/ and /ð/ which do not exist in Ukrainian.

7. The group of English backlingual consonants includes /k, g, ŋ/, while in Ukrainian /ŋ/ does not exist. At the same time there are two additional Ukrainian backlingual consonants /x/ and /г/.

8. There is no correspondence to English bilabial sonorant /w/ in Ukrainian.

9. The place of obstruction in production of Ukrainian forelingual consonants is generally nearer to the front upper teeth than in the corresponding English consonants. The Ukrainian /t, д, с, з, н/ are dental, while the English /t, d, s, z, n/ are alveolar; the Ukrainian /p/ is alveolar, while the English /t/ is post-alveolar.

10. The shape of the tongue in production of English and Ukrainian forelingual consonants is

different. English forelingual consonants are usually apical, while the Ukrainian ones are cacuminal.

11. The English voiced consonants /b, d, g, v, ð, z, ʒ, dʒ/ are not replaced by the corresponding voiceless sounds in word-final positions and before voiceless consonants, e.g. /bɪg teɪbl/.

The most common mistakes that may result from the differences in the articulation bases of the English and Ukrainian languages are the following:

1) dorsal articulation of the English forelingual apical /t, d, s, z, n/;

2) the use of the Ukrainian alveolar rolled /p/ instead of the English post-alveolar constrictive /r/;

3) the use of the Ukrainian backlingual /x/ instead of the English glottal /h/;

4) mispronunciation of the English interdental /θ/ and /ð/: the use of /s, t/ for /θ/ and /z, d/ for /ð/: e.g. *think* - *sink*;

5) the use of the labio-dental /v/ instead of the bilabial /w/: e.g. *wery vell*;

6) the use of the forelingual /n/ instead of the backlingual velar /ŋ/: e.g. *thing* /θɪŋ/;

7) the use of the Ukrainian dark /ш, ж/ instead of the soft English /ʃ, ʒ/;

8) absence of aspiration in /p, t, k/ when they occur initially;

9) lenis (weak) pronunciation of voiceless fortis /p, t, k, f, s, ʃ, ʒ/;

10) devoicing of voiced /b, d, g, v, ʒ, z, ʒ, dʒ/ in the terminal position: *said* /seɪ/.

Dynamic aspect of the articulation basis is manifested through the minimal unit of articulation – the syllable. The syllable is an utterance consisting of one or more syllabic sounds. In Ukrainian only vowels can be syllabic, while in English sonorants /l, m, n/ become syllabic if they occur in an unstressed final position preceded by a noise consonant: *little* /'lɪ.tl/, *blossom* /'blɒ.sm/, *garden* /'gɑ:.dn/. The commonest types of the syllable in English are closed ones VC and CVC: *Mum*. In Ukrainian more than half of all structural types constitute open CV syllabic types: *ма-ма*. It is important to pay attention to the juncture of consonants and vowels, which in the English language can be characterized as «not close», unlike the Ukrainian language where this juncture is defined as «close». Compare: *no* – *ні*, etc.

The singling out of one or more syllables in a word is known as «word stress». In English three degrees of word stress are usually distinguished: «primary» (stressed syllables), «secondary» (half-stressed syllables) and «weak» (unstressed syllables). A large group of polysyllabic words have both the primary and the secondary stresses: e.g. *conver'sation*.

In Ukrainian there are only two degrees of word stress: «primary» (stressed syllables) and «weak» (unstressed syllables). That is why Ukrainian learners of English must be particularly careful not

to omit secondary stress in English words since the interference of Ukrainian pronunciation habits is very strong in this case. Compare: *організація* – *ˌorgani 'zation*.

As for intonation patterns of the English and Ukrainian languages, they are also very different. The intonation of English utterances is marked by greater intensity and stronger energy with which the stressed and the unstressed syllables are pronounced. The intonation of Ukrainian utterances is marked by almost four times longer duration of their syllables. Consequently, Ukrainian utterances of the same number of syllables take more time to be pronounced than the English utterances. That is why the Ukrainian speech is fluent and the English speech is slightly harsh. Compare: *'Once upon a 'time there was a 'man who had an 'old 'cat*. – *'Жив собі ко'лись чоло'вік і 'був у нього ста'рпий 'кіт*. Though the total number of syllables is almost the same – 14 in English and 16 in Ukrainian, the duration of the Ukrainian utterance exceeds that in the English version. It is due to rhythmic organization of the intonation groups. The rhythmic structure of the intonation groups of the Ukrainian sentence does not display the regularity of the stressed and the unstressed syllables characteristic of the English version of the same sentence.

One more difference concerns the pitch range. The Ukrainian intonemes, no matter whether their nuclear tones are falling or rising, have a narrower pitch range than the English ones, and the concluding stressed or unstressed syllable is never pitched as low in Ukrainian as it is in English.

In English, General questions are usually pronounced with the Descending Stepping Scale up to the last syllable which, whether stressed or unstressed, has a rising nuclear tone: *'Is he at 'home now? 'Must I 'read the passage?* In Ukrainian this tone concludes on the last stressed syllable of the communicative unit only. The unstressed syllables, following the last stressed syllable, are pronounced with the falling tone: *Він сьогодні вдома? У середу ви прийдете?* This is especially felt when the polite request *Will you give it to me, please?* uttered by the Ukrainian student with Rise-Fall sounds impolite and even a bit rude.

Conclusion. This study was primarily motivated by the need to make the pronunciation training of Ukrainian interpreters into English at Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University more efficient. We have focused on the problem of forming phonetic competence of future interpreters. The comparative analysis of the articulation bases of the English and Ukrainian languages, as well as the analysis of typical errors of Ukrainian students, has shown that in the interaction of the languages on the phonological level negative interference prevails; cases of positive transfer are limited.

The knowledge of the above mentioned differences in the pronunciation habits of English and Ukrainian speakers is highly important for intercultural communication in general and interpreting practice in particular. It helps clarify the interaction of English and Ukrainian pronunciation bases and enhances mutual intelligibility between

the speakers who use English as a lingua franca. In teaching practice, the teacher's awareness of typical violations of English pronunciation norms by Ukrainian learners will help devise efficient teaching techniques and direct the learners' efforts at the acquisition of accurate English pronunciation habits.

References

1. Alekseeva, I. S. (2001). *Professional training of an interpreter*. Saint-Petersburg: Soyuz. [in Russian]
2. Gavrilenko, N. N. (2008). *Teaching translation in the field of professional communication*. Moscow: RUDN. [in Russian]
3. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. Moscow: Akademiya. [in Russian]
4. Zimnyaya, I. A. (2009). *Key competences – a new paradigm of the result of education. Eksperiment i innovatsii v shkole*, 2, 7–13. [in Russian]
5. Karaban, V. I. (2009). *Theory and practice of translation from Ukrainian into English*. Vinnytsya: Nova knyha. [in English]
6. Komissarov, V. N. (2004). *Modern translation studies*. Moscow: ETC. [in Russian]
7. Latyshev, L. K. (2008). *Translation technology*. Moscow: Akademiya. [in Russian]
8. Nikolayeva, S. Yu. (2002). *Methods of teaching foreign languages in secondary schools*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]
9. Riabukha, T. V. (2017). Formation of the auditory competence of future interpreters in the process of teaching consecutive interpretation. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohika*, 2(19), 137–143. [in Ukrainian]
10. Solovova, Ye. N. (2002). *Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures*. Moscow: Prosveshenie. [in Russian]
11. Tarasenko, T. V. (2017). Formation of the auditory competence of future interpreters in the process of teaching consecutive interpretation. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohika*, 1(18), 42–46. [in Ukrainian]
12. Cherednychenko O. I. (2007). *On language and translation*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]
13. Chernovatyj L. M. (2014). The content of the concept «professional competence of the translator» as a part of the training methodology. *Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 2, 84–86. [in Ukrainian]
14. Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman. [in English]
15. Campbell, S. J. (1991). Towards a Model of Translation Competence. *Translator's Journal*. Vol. 36 (2-3). 329–343. [in English]
16. Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman. [in English]
17. Orozco, M. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Translator's Journal*. Vol. 47 (3). 375–402. [in English]
18. Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Defence of a Minimalist Approach*. Vol. 48. No. 4. 481–497. [in English]
19. Roach, P. (1998). *English Phonetics and Phonology*, Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
20. Vassilyev, V. A. (1970). *English Phonetics: A Theoretical Course*. Moscow: Higher School Publishing House. [in English]

Список використаних джерел

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие. Санкт-Петербург: Союз, 2001. 288 с.
2. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография. Москва: РУДН, 2008. 175 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 336 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2. С. 7–13.
5. Крабан В. І., Мейс Дж. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову: посібник-довідник. <http://library.univer.kharkov.ua/OpacUnicode/index.php?url=/auteurs/view/128319/source:default> Вінниця: Нова книга, 2003. 607 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2004. 424 с.
7. Латышев Л. К. Технология перевода: учебное пособие. 4-е изд. Москва: Академия, 2008. 320 с.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
9. Рябуха Т. В., Зіненко Н. В., Гостіщева Н. О. Формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів під час навчання усного послідовного перекладу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2(19). С. 137–143.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002. 239 с.
11. Тарасенко Т. В., Куликова Л. А. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. № 18. С. 42–46.
12. Чередниченко О. І. Про мову і переклад: монографія. Київ: Либідь, 2007. 248 с.
13. Черноватий Л. М. Зміст поняття «фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 2. С. 84–86.
14. Bell R. T. *Translation and Translating*. London: Longman, 1991. 320 p.
15. Campbell S. J. Towards a Model of Translation Competence. *Translator's Journal*. 1991. Vol. 36(2-3). P. 329–343.
16. Kenworthy J. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman, 1987. 180 p.
17. Orozco M. Measuring Translation Competence Acquisition. *Translator's Journal*. 2002. Vol. 47(3). P. 375–402.
18. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach. Meta: Translator's Journal*. 2003. Vol. 48. No. 4. P. 481–497.
19. Roach P. *English Phonetics and Phonology: [A practical course]* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 262 p.
20. Vassilyev V. A. *English Phonetics: A Theoretical Course*.

21. Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman. [in English]

Moscow: Higher School Publishing House, 1970. 324 p.
21. Underwood M. *Teaching Listening*. London: Longman, 1989. 117 p.

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

Information about the authors:

Gurova Tetiana Yuriivna
angl_fil_mdpu@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Riabukha Tetiana Valeriivna
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: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2462

*Матеріал надійшов до редакції 26. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 15. 06. 2018 р.*

Відомості про авторів:

Гурова Тетяна Юріївна
angl_fil_mdpu@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

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

Зіненко Наталія Володимирівна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, З
апорізька обл., 72312, Україна

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2462

*Received at the editorial office 26. 05. 2018.
Accepted for publishing 15. 06. 2018.*

СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА ПОКАЗНИКІВ РЕФЛЕКСИВНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО КРИТЕРІЇВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Юрій Долинний

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

Анотація:

У статті розглянуто показники рефлексивного та професійного критеріїв готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними

можливостями. Для об'єктивного проведення експерименту й дослідження рефлексивного та професійного критеріїв готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними

можливостями було розроблено по дві анкети. Під час виконання завдань дослідження, зокрема реалізації практичного складника системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними

можливостями було застосовано математичну статистику. Для перевірки достовірності покращення результатів контрольних тестів значення F розрахункового порівнювались з критичними $F_{\alpha, \gamma 1, \gamma 2}$ з таблиці

теоретичного розподілення

Фішера для $\alpha=0,05$.

Проведені дослідження дають підставу твердити, що впровадження в навчальний процес експериментальної «Програми підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями» суттєво впливає на рівень підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до професійної діяльності.

Аннотация:

Долинный Юрий. Статистическая обработка показателей рефлексивного и профессионального критериев готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями.

В статье рассмотрены показатели рефлексивного и профессионального критериев готовности будущих бакалавров по физическому воспитанию к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями.

Для объективного проведения эксперимента и исследования рефлексивного и профессионального критериев готовности будущих специалистов по физическому воспитанию к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями были разработаны по две анкеты.

В процессе выполнения заданий исследования, в частности, реализации практической составляющей системы профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями была использована математическая статистика. Для проверки достоверности улучшения результатов контрольных тестов значения F расчетного сравнивались с критическими $F_{\alpha, \gamma 1, \gamma 2}$ из таблицы теоретического распределения Фишера для $\alpha=0,05$.

Проведенные исследования дают основание утверждать, что внедрение в учебный процесс экспериментальной «Программы подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями» существенно влияет на уровень подготовки будущих бакалавров по физическому воспитанию к профессиональной деятельности.

Resume:

Dolynnyi Yurii. Statistical processing of indicators of reflex and professional criteria for the readiness of future specialists on physical education and sports for rehabilitation work with children with limited physical performance.

The current problem of modern pedagogical theory and practice is the processes of professional training of future specialists in physical education and sports for rehabilitation work with children with limited physical abilities in higher education. The increased attention to this issue by a large number of teachers, psychologists, and sociologists is due to the fact that children with limited physical abilities in a modern democratic society do not have the right to remain on the verge of socio-cultural processes, systems of human relationships and values. These children have the same rights as those who are healthy: they must fully study, get general education and benefit society in future.

Democratic development of society, social policy of Ukraine requires the transition to a new type of humanistic-innovative physical education, which is carried out on the basis of the introduction of new content, forms, methods of training, improving the quality of vocational training, the development of professionally relevant qualities of the future specialist in physical education, meeting the requirements of modern rehabilitation work with children.

The study of the indicators of reflexive and professional criteria for the future bachelor's degree from physical education to rehabilitation work with children with disabilities was carried out in 12 higher education institutions of Ukraine. The educational process in the experimental groups was organized with the introduction of the "Program of training of specialists in physical education and sports for rehabilitation work with children with disabilities". Differences in the studied groups depended on the conditions of conducting, presented in the general training program of specialists in this area of training. The lessons from the experimental "Program for the training of specialists in physical education for rehabilitation work with children with disabilities" in the study groups were conducted according to the working curriculum of the experimental program in the amount of 24 hours per week. Students of control groups were trained in accordance with the comprehensive curriculum for the training of specialists in physical rehabilitation of a higher education institution. The experiment was based on generally accepted principles and methods of training.

As a result of our research, we discovered the most influential training program. In terms of educational readiness, students at the beginning of the pedagogical experiment did not differ from each other ($P < 0.05$). Training sessions were conducted in parallel in experimental groups according to the experimental program of training of specialists in physical education for rehabilitation work and in control groups according to the schedule of ordinary working curricula of a higher education institution with an average of 22.5 hours per week.

The conducted studies suggest that the introduction of an experimental "Program for the training of specialists in physical education for rehabilitation work with children with disabilities" in the educational process of future bachelors of physical education for rehabilitation work with children with disabilities significantly affects the level of their preparation for professional activities.

Ключові слова:

фізичне виховання; фахівці; дослідження; експеримент; реабілітація; діти; обмежені фізичні можливості.

Ключевые слова:

физическое воспитание; специалисты; исследования; опыт; реабилитация; дети; ограниченные физические возможности.

Key words:

physical education; specialists; research; experience; rehabilitation; children; disabilities.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки у вищій школі майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Підвищена увага до цієї проблеми великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не повинні залишатись на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі самі права, як і здорові: їм необхідно повноцінно вчитись, здобувати загальну освіту й у майбутньому приносити користь суспільству та державі [5; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для обробки результатів дослідження були використані матеріали робіт Н. Кремер, Т. Круцевич, В. Іванова, Б. Суслакова, Ю. Тюріна, у яких розглядалися методи математичної статистики.

Основним призначенням дисперсійного аналізу є кількісне дослідження впливу зовнішніх факторів на результат експерименту (Б. Суслаков).

Формулювання цілей статті. Метою статті є перевірка достовірності покращення показників рефлексивного та професійного критеріїв готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями за критичними $F_{\alpha, \gamma_1, \gamma_2}$ з таблиці теоретичного розподілення Фішера для $\alpha=0,05$.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження показників рефлексивного й професійного критеріїв готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями проводилось у 12 закладах вищої освіти України. Навчальний процес в експериментальних групах організовували з упровадженням «Програми підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями». Відмінності в досліджуваних групах залежали від умов проведення, прописаних у загальній програмі підготовки фахівців цього напрямку. Заняття за експериментальною «Програмою підготовки фахівців з фізичного виховання

і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями» в досліджуваних групах проводили за робочим навчальним планом експериментальної програми (обсяг – 24 год. на тиждень).

Студенти контрольних груп навчались за загальноосвітньою програмою підготовки фахівців з фізичної реабілітації закладу вищої освіти. Експеримент було побудовано на загальноприйнятих принципах і методах навчання. Для визначення динаміки засвоєння експериментальної та загальної навчальної програм підготовки майбутніх бакалаврів з фізичної реабілітації з 2 по 4 курс (2014-15 н. р., 2015-16 н. р., 2016-17 н. р.) було взято з робочого навчального плану середній кількісний показник навчальних годин за 3 роки навчання в обсязі 2000 годин з розрахунку 22,5 год. на тиждень з урахуванням 89 тижнів навчання за 3 роки. Визначення динаміки засвоєння експериментальної та загальної навчальної програм підготовки майбутніх бакалаврів під час експерименту оцінювалось за 4 контрольними точками за весь період експериментальної роботи (2014-2017 рр.). Перша контрольна точка – від 0 до 500 навчальних годин; друга контрольна точка – від 500 до 1000 навчальних годин; третя – від 1000 до 1500 навчальних годин; четверта – від 1500 до 2000 навчальних годин. Аналіз динаміки показників впливу засвоєння експериментальної та загальної навчальної програм на рівень навченості бакалаврів проводився через кожні 500 навчальних занять за результатами запитань (%) відношення рефлексивного та професійного критеріїв готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями [7; 8, с. 13–15].

Для об'єктивного проведення експерименту та дослідження рефлексивного й професійного критеріїв готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями були розроблені по дві анкети:

- анкети № 1, 2 – дослідження рефлексивного критерію готовності до професійної діяльності студентів (майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, фізичної терапії);
- анкета № 3 – дослідження професійного критерію у студентів (майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, фізичної терапії);

• анкета № 4 – зорієнтована на виявлення у студентів (майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, фізичної терапії) професійних знань і навичок.

У результаті проведених досліджень ми визначили найбільш впливову навчальну програму. За показниками навчальної підготовленості студенти на початку педагогічного експерименту мало відрізнялись один від одного ($P < 0,05$). Навчальні заняття проводились паралельно: у дослідних групах за експериментальною програмою підготовки фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи й у контрольних групах відповідно до розкладу звичайних робочих навчальних планів того чи іншого закладу вищої освіти в середньому обсязі 22,5 год. на тиждень.

Результати динаміки дослідження, наведені в таблицях 1–4, відображають характеристику показників рефлексивного та професійного критеріїв готовності майбутнього бакалавра з фізичної реабілітації, фізичної терапії в контрольних та експериментальних групах.

Аналіз результатів анкети № 1 – дослідження рефлексивного критерію готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до реабілітаційної роботи в процесі навчання з 2014 по 2017 н. р. у вищих навчальних закладах України (таблиця 1. 1 та рис. 1. 1) дав змогу виявити найбільший приріст середніх

арифметичних різниць високого, середнього, достатнього та низького рівнів оцінювання контрольних та експериментальних груп:

1. Після першого контрольного тестування (500 занять):

– у 2,75 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на достатньому рівні.

2. Після другого контрольного тестування (1000 занять):

– в 1,25 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

– в 1,25 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на середньому рівні;

– в 1,25 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на достатньому рівні.

3. Після третього контрольного тестування (1500 занять):

– в 1,75 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні.

4. Після четвертого контрольного тестування (2000 занять):

– в 1,75 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні.

Таблиця 1. 1

Показники приросту рефлексивного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання

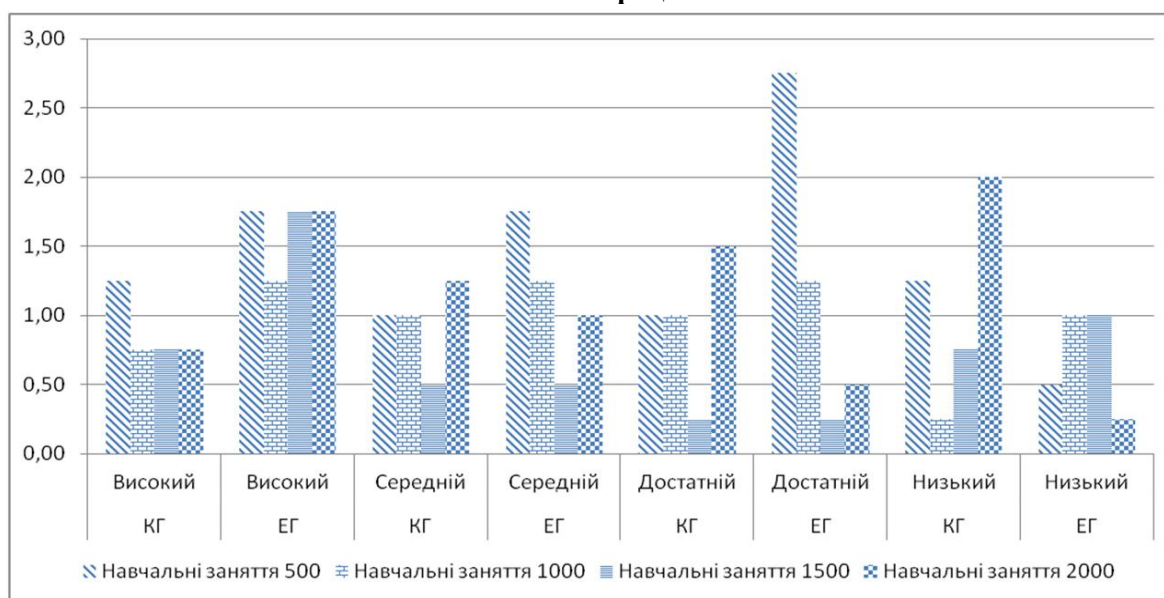
Групи	Рівень	Статистичні показники	Навчальні заняття (від 0 до 2000) у 2014-2017 н. р.			
			500	1000	1500	2000
КГ	Високий	\bar{X}	1,25	0,75	0,75	0,75
		S	0,5	0,5	0,5	0,5
		t	5;P<0,05	3;P<0,05	3;P<0,05	3;P<0,05
ЕГ	Високий	\bar{X}	1,75	1,25	1,75	1,75
		S	0,5	0,5	0,5	0,96
		t	7;P<0,05	5;P<0,05	7;P<0,05	3,6;P<0,05
КГ	Середній	\bar{X}	1	1	0,5	1,25
		S	0,82	0,82	0,58	0,96
		t	2,4;P<0,05	2,4;P<0,05	1,7;P>0,05	2,6;P<0,05
ЕГ	Середній	\bar{X}	1,75	1,25	0,5	1
		S	0,96	0,5	0,58	0,82
		t	7;P<0,05	5;P<0,05	7;P<0,05	3,6;P<0,05
КГ	Достатній	\bar{X}	1	1	0,25	1,5
		S	0,82	0,82	0,96	0,58
		t	2,4;P<0,05	2,4;P<0,05	0,5;P>0,05	5,2;P<0,05
ЕГ	Достатній	\bar{X}	2,75	1,25	0,25	0,5
		S	1,26	0,5	0,96	1,29
		t	4,4;P<0,05	5;P<0,05	0,5;P>0,05	0,8;P>0,05

КГ	Низький	\bar{X}	1,25	0,25	0,75	2
		S	0,96	0,5	0,96	0,82
		t	2,6;P<0,05	1;P>0,05	1,6;P>0,05	4,9;P<0,05
ЕГ	Низький	\bar{X}	0,5	1	1	0,25
		S	0,58	0,82	0,82	0,96
		t	1,7;P>0,05	2,4;P<0,05	2,4;P<0,05	0,5;P>0,05
$t_{(0,05;3)} = 2,35$						

На основі отриманих показників приросту рефлексивного критерію готовності можемо розробити гістограму приросту показників рефлексивного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання (рис. 1. 1).

Рис. 1. 1

Гістограма приросту показників рефлексивного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання



Аналіз результатів анкети № 2 – дослідження рефлексивного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання з 2014 по 2017 н. р. у вищих навчальних закладах України (таблиця 1. 2 та рис. 1. 2) дав змогу виявити найбільший приріст середніх арифметичних різниць високого, середнього, достатнього та низького рівнів оцінювання контрольних та експериментальних груп:

1. Після першого контрольного тестування (500 занять):

– у 2,6 раза в КГ й у 4 рази в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на середньому рівні

2. Після другого контрольного тестування (1000 занять):

– в 1,8 раза в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

– в 1,8 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на низькому рівні.

3. Після третього контрольного тестування (1500 занять):

– у 2 рази в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

– в 1,8 раза в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на низькому рівні.

4. Після четвертого контрольного тестування (2000 занять):

– в 1 раз в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

– в 1,2 раза в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на середньому рівні.

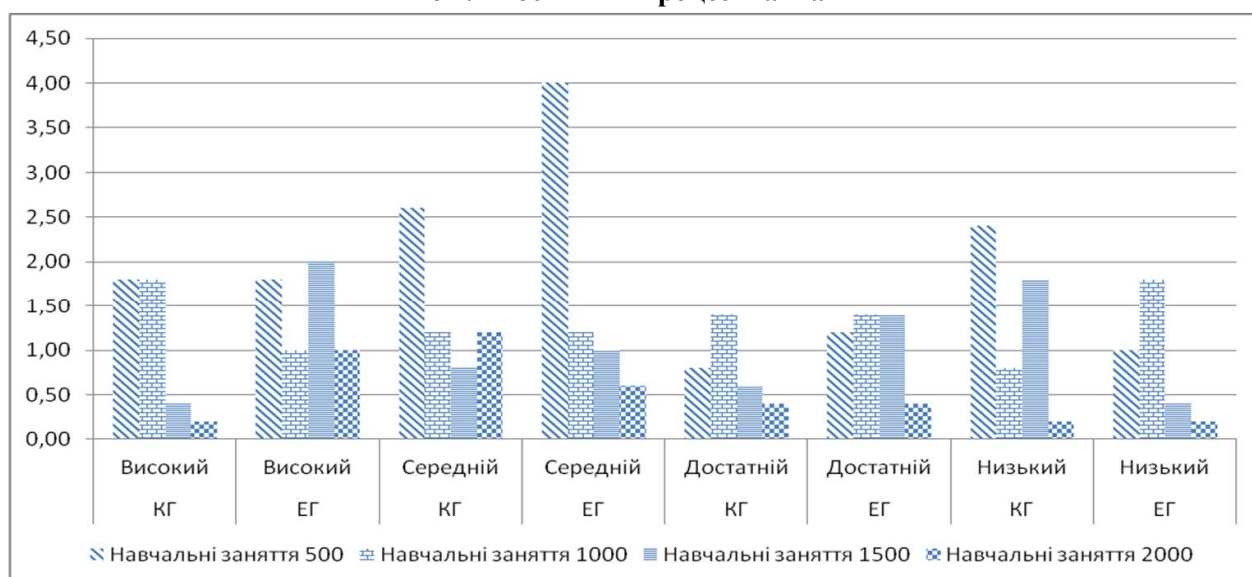
Показники приросту рефлексивного критерію готовності майбутніх бакалаврів фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання

Групи	Рівень	Статистичні показники	Навчальні заняття (від 0 до 2000) у 2014-2017 н. р.			
			500	1000	1500	2000
КГ	Високий	\bar{X}	1,8	1,8	0,4	0,2
		S	0,84	0,45	0,89	0,84
		t	4,8;P<0,05	9;P<0,05	1;P>0,05	0,5;P>0,05
ЕГ	Високий	\bar{X}	1,8	1	2	1
		S	0,84	1	1	1,22
		t	4,8;P<0,05	2,2;P<0,05	4,5;P<0,05	1,8;P>0,05
КГ	Середній	\bar{X}	2,6	1,2	0,8	1,2
		S	0,55	0,45	0,45	0,45
		t	10,6;P<0,05	6;P<0,05	4;P<0,05	6;P<0,05
ЕГ	Середній	\bar{X}	4	1,2	1	0,6
		S	1,4	1,1	0,7	0,5
		t	6,3;P<0,05	2,4;P<0,05	3,1;P<0,05	2,4;P<0,05
КГ	Достатній	\bar{X}	0,8	1,4	0,6	0,4
		S	0,45	1,2	0,9	1,2
		t	4;P<0,05	2,7;P<0,05	1,5;P>0,05	0,8;P>0,05
ЕГ	Достатній	\bar{X}	1,2	1,4	1,4	0,4
		S	0,84	0,55	0,55	0,55
		t	3,2;P<0,05	5,7;P<0,05	5,7;P<0,05	1,6;P>0,05
КГ	Низький	\bar{X}	2,4	0,8	1,8	0,2
		S	0,55	0,84	0,84	0,45
		t	9,8;P<0,05	2,1;P<0,05	4,8;P<0,05	1;P>0,05
ЕГ	Низький	\bar{X}	1	1,8	0,4	0,2
		S	0,7	0,45	0,9	0,8
		t	3,2;P<0,05	9;P<0,05	1;P>0,05	0,5;P>0,05

$t_{(0,05;3)} = 2,35$

Рис. 1. 2

Гістограма приросту показників рефлексивного критерію готовності майбутніх бакалаврів фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання



Аналіз результатів анкети № 3 – дослідження професійного критерію готовності майбутніх бакалаврів фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання з 2014 по 2017 н. р. у вищих навчальних закладах України (таблиця 1. 3 та рис. 1. 3) дав змогу виявити найбільший приріст середніх арифметичних різниць високого, середнього, достатнього та низького рівнів оцінювання контрольних та експериментальних груп:

1. Після першого контрольного тестування (500 занять):

– у 2 рази в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на достатньому рівні;

– у 2,25 рази в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на низькому рівні.

2. Після другого контрольного тестування (1000 занять):

– у 2 рази в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

– у 2 рази в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на середньому рівні.

3. Після третього контрольного тестування (1500 занять):

– в 1,75 рази в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

– у 2 рази в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на низькому рівні.

4. Після четвертого контрольного тестування (2000 занять):

– в 1,75 рази в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

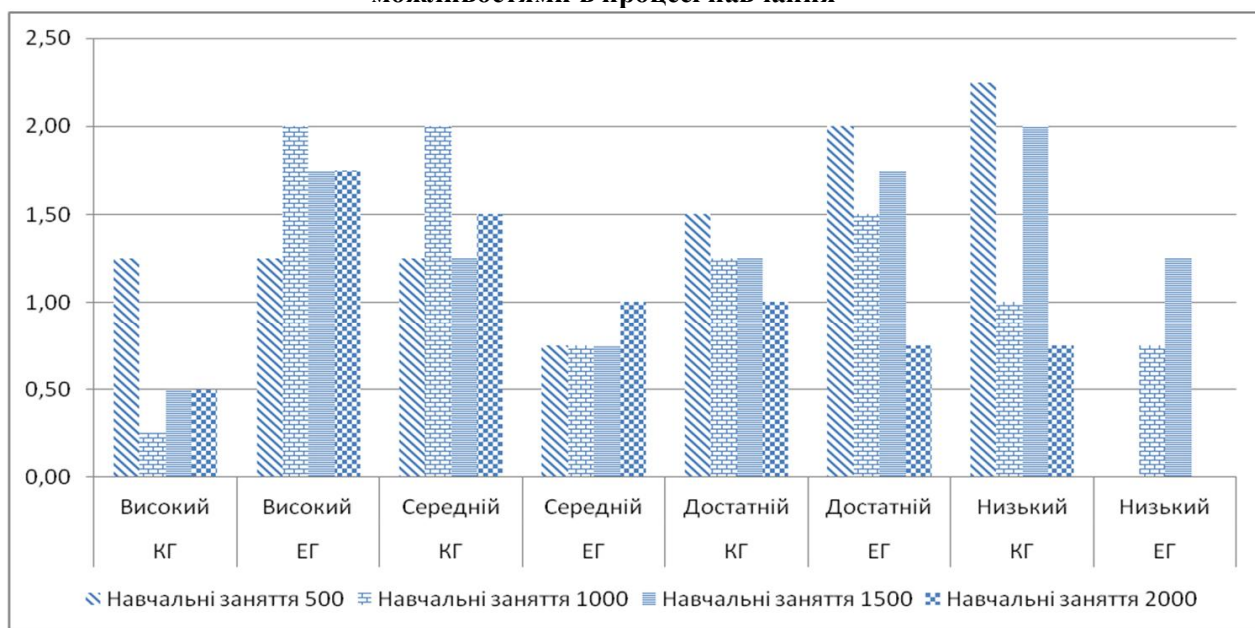
– в 1,5 рази в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на середньому рівні.

Таблиця 1. 3

Показники приросту професійного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання

Групи	Рівень	Статистичні показники	Навчальні заняття (від 0 до 2000) у 2014-2017 н. р.			
			500	1000	1500	2000
КГ	Високий	\bar{X}	1,25	0,25	0,5	0,5
		S	0,5	0,5	1	0,58
		t	5;P<0,05	1;P>0,05	1;P>0,05	1,7;P>0,05
ЕГ	Високий	\bar{X}	1,25	2	1,75	1,75
		S	0,5	0,82	0,5	0,9
		t	5;P<0,05	4,9;P<0,05	7;P<0,05	3,6;P>0,05
КГ	Середній	\bar{X}	1,25	2	1,25	1,5
		S	0,5	0,8	0,5	0,6
		t	5;P<0,05	4,9;P<0,05	5;P<0,05	5,2;P<0,05
ЕГ	Середній	\bar{X}	0,75	0,75	0,75	1
		S	0,5	0,96	0,96	0,82
		t	3;P<0,05	1,6;P>0,05	1,6;P>0,05	2,4;P<0,05
КГ	Достатній	\bar{X}	1,5	1,25	1,25	1
		S	1	0,5	1,26	0,82
		t	3;P<0,05	5;P<0,05	1,9;P>0,05	2,4;P<0,05
ЕГ	Достатній	\bar{X}	2	1,5	1,75	0,75
		S	1,15	1	0,96	0,5
		t	3,5;P<0,05	3;P<0,05	3,6;P<0,05	3;P<0,05
КГ	Низький	\bar{X}	2,25	1	2	0,75
		S	0,5	0,82	1,63	0,96
		t	9;P<0,05	2,4;P<0,05	2,4;P<0,05	1,5;P>0,05
ЕГ	Низький	\bar{X}	0	0,75	1,25	0
		S	0,82	0,5	0,96	0,82
		t	3,2;P<0,05	9;P<0,05	1;P>0,05	0,5;P>0,05
$t_{(0,05;3)} = 2,35$						

Гістограма приросту показників професійного критерію готовності майбутніх бакалаврів фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання



Аналіз результатів анкети № 4 – дослідження професійного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання з 2014 по 2017 н. р. у вищих навчальних закладах України (таблиця 1. 4 й рис. 1. 4) дав змогу виявити найбільший приріст середніх арифметичних різниць високого, середнього, достатнього та низького рівнів оцінювання контрольних та експериментальних груп:

1. Після першого контрольного тестування (500 занять):

– у 2,25 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні;

– в 1,75 раза в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на низькому рівні.

2. Після другого контрольного тестування (1000 занять):

– в 1,25 раза в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на високому рівні.

3. Після третього контрольного тестування (1500 занять):

– у 2 рази в КГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на низькому рівні.

4. Після четвертого контрольного тестування (2000 занять):

– у 2 рази в ЕГ найбільший приріст середніх арифметичних різниць на достатньому рівні.

Таблиця 1. 4

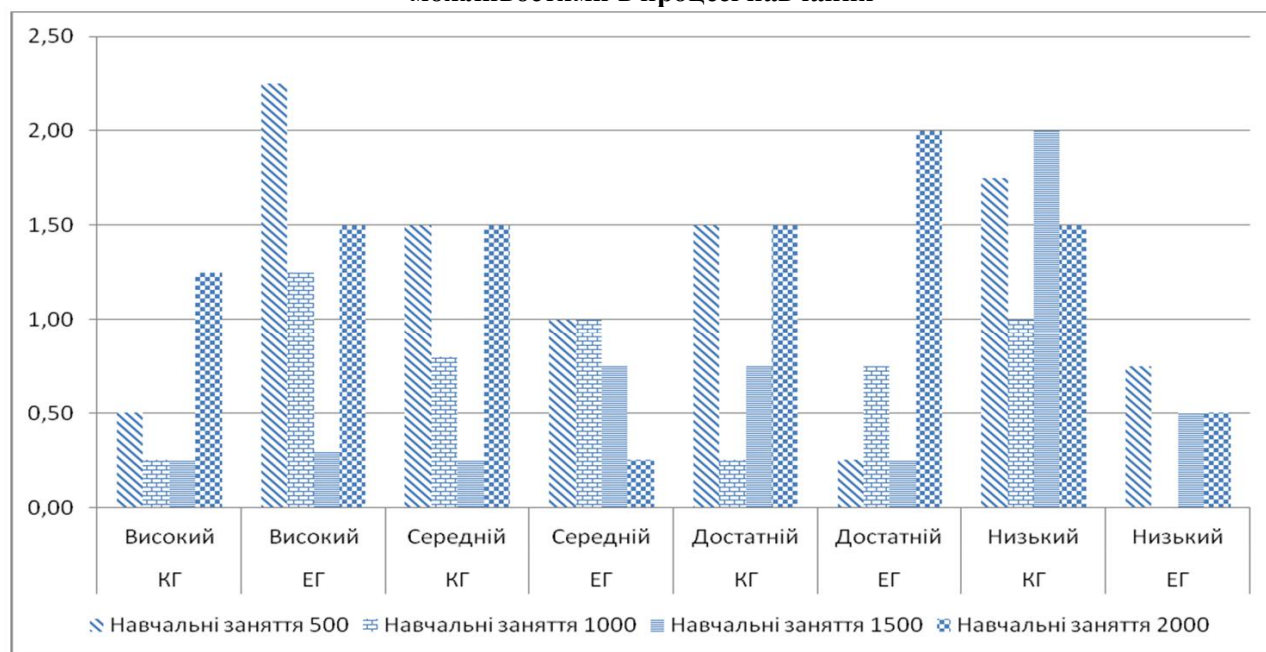
Показники приросту професійного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання

Групи	Рівень	Статистичні показники	Навчальні заняття (від 0 до 2000) у 2014-2017 н. р.			
			500	1000	1500	2000
КГ	Високий	\bar{X}	0,5	0,25	0,25	1,25
		S	0,58	0,96	0,96	0,5
		t	1,7;P>0,05	0,5;P>0,05	0,5;P>0,05	5;P>0,05
ЕГ	Високий	\bar{X}	2,25	1,25	0,3	1,5
		S	1,5	0,5	0,96	0,6
		t	3;P<0,05	5;P<0,05	1;P>0,05	5;P<0,05
КГ	Середній	\bar{X}	1,5	0,8	0,25	1,5
		S	0,58	0,5	0,5	0,58
		t	5,2;P<0,05	3;P<0,05	1;P>0,05	5,2;P<0,05
ЕГ	Середній	\bar{X}	1	1	0,75	0,25
		S	0,82	0,82	0,96	0,96
		t	2,4;P<0,05	2,4;P<0,05	2;P>0,05	0,5;P>0,05

Групи	Рівень	Статистичні показники	Навчальні заняття (від 0 до 2000) у 2014-2017 н. р.			
			500	1000	1500	2000
КГ	Достатній	\bar{X}	1,5	0,25	0,75	1,5
		S	0,58	0,96	0,96	0,58
		t	5,2;P<0,05	0,5;P>0,05	2;P>0,05	5,2;P<0,05
ЕГ	Достатній	\bar{X}	0,25	0,75	0,25	2
		S	0,5	0,5	0,96	0,96
		t	1;P>0,05	3;P<0,05	0,5;P>0,05	4,9;P<0,05
КГ	Низький	\bar{X}	1,75	1	2	1,5
		S	0,5	0,82	1,41	1
		t	7;P<0,05	2,4;P<0,05	3;P<0,05	3;P<0,05
ЕГ	Низький	\bar{X}	0,75	0	0,5	0,5
		S	0,96	0,82	1	1
		t	1,5;P>0,05	0;P>0,05	1;P>0,05	1;P>0,05
$t_{(0,05;3)} = 2,35$						

Рис. 1. 4.

Гістограма приросту показників професійного критерію готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в процесі навчання



Висновки. Результати проведених досліджень експериментальної та загальної програм свідчать про те, що в процесі застосування експериментальної програми достовірно покращились показники рефлексивного та професійного критеріїв готовності майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Тобто ефективність впливу впровадженної експериментальної програми на процес підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту значною

мірою зумовлена раціональною методикою та навчальним змістом запропонованої програми й робочого навчального плану.

Проведені дослідження дають підставу твердити, що впровадження в навчальний процес експериментальної «Програми підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями» суттєво впливає на рівень підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до професійної діяльності.

Список використаних джерел

References

1. Башкін І., Макарова Е., Кавакзе Різік А. Роль і місце фізичної реабілітації у загальній системі охорони здоров'я населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3. С. 25–29.

1. Bashkin I., Makarova, E., Kavakze Rizik, A. (2006). A role and place of physical rehabilitation in the general system of health protection of population. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*, 3, 25–29. [in

2. Бєлікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Луцький інститут розвитку людини ун-ту «Україна»; Луцьк. 2012. 450 с.
3. Гайволя Р. Ю. До питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. *Молодіжний науковий вісник: Фізичне виховання і спорт*: зб. наук. праць / Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2007. С. 3–7.
4. Демінська Л. О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; Луганськ, 2004. 208 с.
5. Долинний Ю. О. Критерії успішності професійної готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. *Глухівські наукові читання – 2016. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: матеріали VI Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів (27-29 вересня 2016 року). Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. С. 54–58.
6. Долинний Ю. О. Сучасні теоретичні основи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи. *Педагогика и современные аспекты физического воспитания*: зб. наук. праць II Міжнар. наук.-практ. конференції (21-22 квітня 2016 року) / за заг. ред. Ю. О. Долинного. Краматорськ: ДДМА, 2016. С. 235–241.
7. Иванов В. С. Основы математической статистики. Москва: Физкультура и спорт, 1990. 175 с.
8. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. Москва: Юнити, 2000. 543 с.
9. Оржеховська В. М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошук. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 4. С. 29–31.
10. Пешкова О. В. Вступ до спеціальності (Фізична реабілітація): навчальний посібник. Харків, 2007. 147 с.
11. Попов С. Н. Физическая реабилитация. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 608 с.
12. Прихода І. В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2007. Вип. 15, Ч. 1. С. 60–66.
13. Сулаков Б. А. Статистические методы обработки результатов измерений. *Спортивная метрология* / под ред. проф. Закиорского В. М.; Москва: Физкультура и спорт, 1982. С. 19–62.
14. Теория и методика физического воспитания: учебник / под ред. Т. Ю. Крутевич. К.: Олимпийская литература, 2003. Т. 1. 422 с.
15. Тюрин Ю. Н. Статистический анализ данных на компьютере / Ю. Н. Тюрин; под ред. Фигурнова В. Э. Москва: ИНФРА, 1998. 528 с.
- Ukrainian]
2. Bielikova, N. O. (2012). Theoretical and methodological principles of preparation of future specialists on physical rehabilitation to health activity: doctoral thesis. Kyiv. [in Ukrainian]
3. Haivolia, R. Yu. (2007). To the question of professional preparation of future specialists of physical education. *Molodizhnyi naukovyi visnyk*, 3–7. [in Ukrainian]
4. Deminska, L. O. (2004). *Interpersonal relationships in the process of future teachers of physical culture training: thesis*. Donetsk. [in Ukrainian]
5. Dolyynnyi, Yu. O. (2016). *Criteria for the success of the professional readiness of the future specialist in physical education for rehabilitation work with children with disabilities*. Glukhiv scientific readings – 2016. Actual questions of social sciences and humanities: materials of the VI International Internet Conference of Young Scientists and Students (27-29 September, 2016). 54–58. [in Ukrainian]
6. Dolyynnyi, Yu. O. (2016). *Modern theoretical bases for training future specialists in physical education and sports for rehabilitation work*. Pedagogy and modern aspects of physical education: Sb. sciences works II International science-practice conference (April 21-22, 2016). Kramatorsk: DDMA. 235–241. [in Ukrainian]
7. Ivanov, V. S. (1990). *Fundamentals of mathematical statistics*. Moscow: Fizkul'tura i sport. [in Russian]
8. Kremer, N. (2000). *Theory of Probability and Mathematical Statistics*. Moscow: Yuniti. [in Russian]
9. Orzhekhovska, V. M. (2011). Health preserving education and upbringing. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia: Psykholoho-pedahohichni nauky*, 4, 29–31. [in Ukrainian].
10. Pieshkova, O. V. (2007). *Introduction to specialty (Physical rehabilitation): study guide*. Kharkiv. [in Ukrainian].
11. Popov, S. N. (2006). *Physical rehabilitation*. Rostov n/D: Feniks. [in Russian].
12. Prykhoda, I. V. (2007). Organizational and methodological approaches to the professional training of specialists in physical rehabilitation in Ukraine. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity*. Issue 15, Ch. 1. 60–66. [in Ukrainian].
13. Suslakov, B. A. (1982). *Statistical methods for processing the results of measurements*. *Sports Metrology*. Moscow: Fizkul'tura i sport. 19 – 62. [in Russian]
14. Krutsevich, Yu. (2003). *Theory and methods of physical education: a textbook*. Kiev: Olimpiyskaya literatura. Vol. 1. [in Russian]
15. Tyurin, Yu. N. (1998). *Statistical analysis of data on a computer*. Moscow: INFRA. [in Russian]

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

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: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2463

Матеріал надійшов до редакції 01. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 17. 05. 2018 р.

Information about the author:

Dolyynnyi Yurii Oleksiiovych
mr.dya69@gmail.com
O. Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University
24, Kyievo-Moskovs'ka St., Hlukhiv
Sumy region, 41400, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2463

Received at the editorial office 01. 05. 2018.
Accepted for publishing 17. 05. 2018.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Сергій Конюхов

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано сучасний стан розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування. Акцентовано на доробку вітчизняних науковців, які досліджували особливості організації навчання майбутніх інженерів-програмістів, а також на роботах фахівців з комп'ютерних наук, у яких висвітлено фундаментальні поняття ООП. Уточнено такі поняття, як «методологія ООП», «парадигма ООП», «технології ООП», «компетентність майбутнього інженера-програміста з ООП». Окреслено проблеми у сфері професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, які потребують розв'язання.

Ключові слова:

заклади вищої освіти; майбутній інженер-програміст; об'єктно-орієнтоване програмування; компетентність з об'єктно-орієнтованого програмування.

Аннотация:

Конюхов Сергей. Профессиональная подготовка будущих инженеров-программистов в процессе изучения объектно-ориентированного программирования как проблема современной педагогической науки. В статье проанализировано современное состояние разработанности проблемы профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов в процессе изучения объектно-ориентированного программирования. Особое внимание уделено наработкам отечественных ученых, которые исследовали специфику организации обучения будущих инженеров-программистов, а также работам специалистов в области компьютерных наук, в которых раскрыты фундаментальные понятия ООП. Уточнены такие понятия, как «методология ООП», «парадигма ООП», «технологии ООП», «компетентность будущего инженера-программиста в ООП». Выявлены проблемы в сфере профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов, требующие решения.

Ключевые слова:

учреждения высшего образования; будущий инженер-программист; об'єктно-орієнтоване програмування; компетентність в об'єктно-орієнтованому програмуванні.

Resume:

Koniukhov Serhii. Professional training of future software engineers in the process of studying object-oriented programming as a problem of modern pedagogical science

In the article the current state of the development of the problem of professional training of future software engineers in the process of studying object-oriented programming is analyzed. Particular attention is paid to the research of domestic scientists who investigate the features of the organization of training of future software engineers, as well as the works of specialists in the field of computer science, which highlight the fundamental concepts of the OOP. The concepts "OOP methodology", "OOP paradigm", "OOP technology", "competence of a future software engineer in OOP" are clarified, and problems in the field of professional training of future software engineers that need to be addressed are outlined.

Key words:

higher education institutions; future software engineer; object-oriented programming; competence in object-oriented programming.

Постановка проблеми. Світова індустрія розробки програмного забезпечення нині характеризується високим темпом розвитку. Як наслідок, змінюються вимоги суспільства й роботодавців до інженерів-програмістів. Зокрема вони повинні мати високий рівень компетентності з обраної спеціалізації, бути здатними до професійної мобільності й адаптації до швидко змінюваних умов діяльності, а також до постійного підвищення кваліфікації.

Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти (ЗВО) має враховувати ці виклики, а також відповідати процесам інтеграції національної системи вищої освіти зі світовим освітнім простором і вітчизняної ІТ-індустрії з загальносвітовою. У зв'язку з цим вона потребує модернізації на засадах концепції студентоцентрованого навчання, компетентнісного й практикоорієнтованого підходів, посилення зв'язку з роботодавцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх інженерів-

програмістів та ІТ-фахівців у ЗВО, розкрито її теоретико-методологічні засади (Л. Гришко, В. Круглик, В. Осадчий, З. Сейдаметова, С. Семеріков та ін.), особливості впровадження компетентнісного підходу (М. Вінник, Л. Зубик, В. Сєдов, А. Стрюк та ін.), окремі аспекти вивчення об'єктно-орієнтованого програмування (О. Баранюк, І. Барков, Т. Вакалюк, В. Єремєєв, С. Жуковский, Л. Калінникова, Г. Рудакова та ін.).

Результати прикладних досліджень вітчизняних (І. Бернакевич, В. Бублик, П. Вагін, П. Кравець, М. Львов, Д. Манжос, Т. Рак, О. Співаковський та ін.), а також іноземних науковців (Т. Бенайа, М. Бен-Арі, Є. Бенедсен, М. Бергес, Е. Зур, М. Касперсен, М. Колінг, Н. Ліберман, Н. Рагоніс, П. Хабвейзер та ін.) свідчать про наявність низки проблем у процесі формування у студентів здатності до використання об'єктно-орієнтованого підходу під час написання програм.

Вітчизняні науковці досліджують також проблеми навчання об'єктно-орієнтованого програмування й об'єктно-орієнтованого

підходу до розробки програмного забезпечення. Так, наприклад, у роботах Т. Гончаренко, Л. Зубик, Ф. Ільєсової, В. Круглика, С. Лещук, С. Семерікова ООП розглядається як елемент професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів і фахівців з інформаційних технологій. О. Теплицький та І. Теплицький досліджують особливості навчання об'єктно-орієнтованого моделювання з використанням спеціалізованих програмних середовищ студентів природничих спеціальностей. Окремі аспекти методики навчання об'єктно-орієнтованого підходу в програмуванні й споріднених дисциплінах вивчають О. Азаров, О. Черняк і Л. Савицька, О. Баранюк, М. Цибулько. Місце об'єктно-орієнтованого підходу в сучасній природничо-математичній освіті є предметом розвідок І. Степури.

Разом з тим, у наявних дослідженнях об'єктно-орієнтований підхід здебільшого розглядається в межах окремих дисциплін, тому

актуальним є вивчення можливостей зазначеної парадигми як ланки, що з'єднує окремі курси з програмування.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати сучасний стан розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних дослідженнях, науковій і технічній літературі об'єктно-орієнтоване програмування часто позначається як парадигма, методологія або технологія програмування. Усі зазначені поняття є загальнонауковими й використовуються для опису дослідницької діяльності в окремих галузях науки. Поняття «методологія» і «парадигма» мають філософські витоки й використовуються для осмислення процесу пізнання й наукової діяльності загалом. У табл. 1 наведено деякі визначення зазначених понять.

Таблиця 1

Визначення понять «методологія», «парадигма» і «технологія»

Поняття	Визначення
Методологія	– «система принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про цю систему» [5, с. 19]; – «1) вчення про науковий метод пізнання; 2) сукупність методів, які застосовуються в певній галузі діяльності людини» [6, с. 217]; – «сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети» [15, с. 372].
Парадигма	– «сукупність методологічних, світоглядних, наукових, управлінських та інших настанов, що сформувались історично й прийняті у своїй спільноті як зразок, норма, стандарт розв'язання проблем» [13, с. 465]; – «означає прийняту певним науковим співтовариством модель постановки й розв'язання проблем, яка забезпечує існування наукової традиції» [15, с. 296].
Технологія	– «сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва, сукупність прийомів, які використовуються в якійсь справі, майстерності, мистецтві» [5, с. 19]; – «сукупність прийомів і способів отримання, обробки й переробки сировини, матеріалів, напівфабрикатів або виробів, а також наукова дисципліна, що розробляє й удосконалює такі прийоми та способи» [13, с. 65].

Проаналізувавши визначення, наведені в табл. 1, доходимо висновку, що кожне з цих понять може бути застосовано до комп'ютерних наук і програмування як до особливого виду діяльності.

Методологія програмування – це «об'єднана загальним філософським підходом сукупність методів, які використовуються в процесі розроблення програмного забезпечення» [5, с. 19; 10, с. 32]. Більш розгорнуте визначення наведено в тлумачному словнику з інформатики: «Методологія – сукупність поглядів на розробку ПЗ і його логічну структуру, втілених у формі набору взаємодіючих інструментальних і мовних засобів, підтримуваних прийнятою в організації нормативною базою, системою навчання та

сформованою корпоративною культурою» [14, с. 419].

Поняття «парадигма» в сучасній науковій обіг увів Т. Кун у роботі «Структура наукових революцій». Науковець розглядав її як спосіб виконання дій, зразок розв'язування дослідницьких задач, а не лише як теорію [6, с. 279].

Отже, поява понять «парадигма програмування» й «парадигма об'єктно-орієнтованого програмування» є закономірною, оскільки будь-яке програмування передбачає використання певних зразків і стандартів у процесі написання програм.

Термін «парадигма програмування» вперше використав проф. Р. Флойд у своїй лекції

лауреата премії Тюрінга в 1978 р., апелюючи саме до роботи Т. Куна. Науковець зазначав, що деякі його ідеї можна застосовувати в галузі комп'ютерних наук. Зокрема в ній, як і в будь-якій іншій науці, є спільноти однодумців, що використовують власні мови й парадигми [18, с. 456]. Р. Флойд підкреслював, що розвиток комп'ютерних наук і програмування вимагає створення нових парадигм, але розвиток майстерності окремого програміста вимагає від нього оволодіння різними парадигмами [18, с. 457] (а не відмови від старих на користь нових – *прим. автора*).

У тлумачному словнику з інформатики зазначено, що термін «парадигми програмування» пов'язаний з уявленнями про основні елементи програмування й зв'язки між ними. Такими базовими елементами є дані, механізми їх оброблення (оператори, функції, процедури, методи тощо мов програмування), способи організації взаємодії даних і засобів їх обробки [14, с. 461–462].

Як зауважує І. Одинцов, коли методологія використовується на стадії програмування, її часто називають парадигмою програмування – способом мислення й програмування, який не пов'язаний з конкретною мовою [10, с. 74].

Технологію програмування прийнято розглядати як наукову дисципліну і як сукупність процесів розробки програмного забезпечення [5; 10; 14]. Зокрема, В. Камаєв і В. Костерін визначають технологію програмування так: «наукова й практично апробована стратегія створення програм, що містить опис сукупності методів і засобів розробки програм, а також порядок застосування цих методів і засобів» [5, с. 20]. Подібне трактування технології програмування містить і «Тлумачний словник з інформатики»: «Набір методичних, організаційних та інструментальних засобів, що полегшують створення програм і допомагають підвищити їх споживчі характеристики» [14, с. 563].

Ми дотримуємось поглядів авторів наведених визначень і вважаємо, що вони не суперечать загальнонауковим дефініціям (табл. 1) і можуть використовуватись для визначення методології, парадигми й технології об'єктно-орієнтованого програмування (ООП).

Об'єктно-орієнтованому програмуванню присвячено чимало наукових, навчально-методичних, технічних праць. Дослідники наводять як термінологічні, так і описові (через опис функцій і властивостей) визначення ООП, які спираються на концептуальні особливості цього підходу. У зв'язку з цим зупинимось лише на окремих дефініціях.

Зокрема, термінологічне визначення наводить Г. Буч: «Об'єктно-орієнтоване програмування –

це метод програмування, що ґрунтується на поданні програми у вигляді сукупності об'єктів, що взаємодіють між собою, кожний з яких є екземпляром певного класу, а класи є членами певної ієрархії спадкування». Дослідник підкреслює, що програму можна вважати об'єктно-орієнтованою, коли виконуються три умови, зазначені в цьому визначенні [2, с. 69].

На нашу думку, це визначення не потребує розширення або уточнення й на нього можна спиратись у процесі навчання майбутніх інженерів-програмістів.

У роботі І. Одинцова зазначено: «Методологія об'єктно-орієнтованого програмування – це підхід, який використовує об'єктну декомпозицію, коли статична структура системи відображена в термінах об'єктів і зв'язків між ними, а поведінка системи – в термінах обміну повідомленнями між об'єктами» [10, с. 83].

Основними поняттями ООП є «клас» і «об'єкт». Г. Шилдт, автор фундаментального керівництва з програмування на C++, зазначає, що клас визначає новий тип даних, який задає формат об'єкта. Він містить дані й код для виконання над ними, тобто пов'язує дані з кодом. Об'єкти – це екземпляри класу [16, с. 30–31].

До основних концепцій ООП належать: абстрагування, інкапсуляція, модульність, ієрархія (Г. Буч [2]); інкапсуляція, спадкування, поліморфізм, композиція (М. Вайсфельд [3]); моделювання дій реального світу, наявність типів даних користувача, приховування деталей реалізації, можливість багаторазового використання коду, інтерпретація викликів функцій на етапі виконання (А. Пол [11]).

Загалом нині залишається актуальною думка, яку висловив Б. Страуструп (B. Stroustrup) ще в 1988 р.: об'єктно-орієнтоване програмування – це парадигма написання «гарних» програм для розв'язання безлічі проблем. Об'єктно-орієнтовані мови повинні добре підтримувати об'єктно-орієнтований стиль програмування, тобто надавати засоби для того, щоб програмування було зручним (легким, безпечним, ефективним) [21, с. 10].

Отже, як слушно зазначив С. Семеріков, «об'єктно-орієнтоване програмування є найбільш природною методологією програмування, яка, урахувавши особливості психічних процесів, дає змогу створювати чітко структуровані та осяжні складні програмні продукти» [12, с. 58].

Спираючись на наведені вище визначення, а також урахувавши особливості ООП, вважаємо за доцільне уточнити поняття «методологія об'єктно-орієнтованого програмування»,

«парадигма об'єктно-орієнтованого програмування» й «технологія об'єктно-орієнтованого програмування».

Ми розглядаємо *методологію ООП* як сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, які використовуються в процесі написання складних програм, що являють собою сукупності дискретних об'єктів – екземплярів певних класів, які, своєю чергою, утворюють ієрархію спадкування й об'єднують у єдине ціле дані й поведінку. До таких методів, зокрема, належать: аналіз предметної області й виявлення важливих елементів, декомпозиція та композиція об'єктів, побудова діаграм класів, вибір об'єктно-орієнтованої мови програмування тощо.

Ми розглядаємо *парадигму ООП* як прийняту за норму (стандарт, зразок) певною неформальною спільнотою програмістів модель написання складних програм, що передбачає ефективно використання таких механізмів, як інкапсуляція, приховування даних, інтерфейси, спадкування, множинне спадкування, повторне використання коду, поліморфізм, переваження функцій і операцій тощо.

Ми розглядаємо *технологію ООП* як практично апробовану й задокументовану (формально або неформально) стратегію написання об'єктно-орієнтованих програм, що полегшує створення таких програм і допомагає забезпечити належну якість продукту. Найчастіше такі стратегії представлені у вигляді шаблонів (патернів) проектування, що дає змогу багаторазово використовувати ефективні рішення.

Отже, поняття «методологія ООП», «парадигма ООП» і «технологія ООП» не є синонімічними, але всі вони використовуються для опису процесу створення складних об'єктно-орієнтованих програм. З огляду на це, їх можна використовувати як взаємозамінні.

Компетентність фахівців ІТ-галузі з ООП є предметом багатьох досліджень. Наприклад, М. Havenga, Е. Mentz, і R. De. Villiers виділили чотири категорії здібностей (знань, умінь і стратегій діяльності), необхідних для успішного застосування ООП: 1) когнітивні (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання); 2) метакогнітивні (знання про себе, задачі, стратегії діяльності й керування тощо); 3) розв'язання проблем (знання про типи проблем, шляхи їх розв'язання та ін.); 4) з ООП (розробка й обслуговування програмного забезпечення, умінь проектувати класи, створювати об'єкти, використовувати методи, контролювати доступ тощо) [19, с. 3–7].

Під *компетентністю з ООП майбутніх інженерів-програмістів* ми розуміємо: здатність розуміти фундаментальні основи об'єктно-орієнтованого програмування, використовувати

знання з царини методології та технології ООП й умінь виконувати декомпозицію та композицію предметної області, яка підлягає моделюванню, визначати властивості об'єктів і взаємодію між ними, розробляти алгоритми оброблення об'єктів, реалізовувати їх засобами об'єктно-орієнтованих мов програмування для виконання професійних завдань і створення ефективних, надійних, якісних програм.

У процесі формування в майбутніх інженерів-програмістів професійної компетентності під час навчання ООП виникають різні проблеми. Зокрема, однією з них, за визначенням Д. Саянемі, М. Куїтнінен і Т. Тінкасало є наявність у студентів-початківців помилкових уявлень про такі концептуальні поняття ООП, як «клас» і «об'єкт», які є основою для виокремлення даних і методів у програмі. Дослідники також підкреслюють важливість розуміння студентами ще одного аспекту об'єктно-орієнтованих програм – їх виконання (послідовність використання методів та їхній вплив на об'єкти) [20].

Ще дві суттєві проблеми, які постають у процесі навчання ООП, називає Л. Манжос: труднощі з розумінням базових понять ООП і вибором мови програмування. Щодо останньої, то автор наголошує на тому, що під час вибору слід урахувувати такі характеристики, як кросплатформність, наявність різноманітних вільно поширюваних і комерційних середовищ розроблення, можливість використання для розв'язання широкого кола задач [8, с. 48]. На нашу думку, важливими є також інші фактори, зокрема повнота реалізації в мові програмування концепцій ООП, попередній рівень професійної підготовки та ін.

Цікаві думки на проблеми навчання ООП висловлює М. Касперсен. На його переконання, складність вивчення об'єктно-орієнтованого підходу зумовлена двома чинниками: внутрішньою складністю самої парадигми й випадковою складністю, яка пов'язана з зовнішніми факторами (використання неадекватних мов програмування, інструментів, стратегій навчання, брак практичного досвіду ООП у викладачів тощо). Дослідник зауважує, що багато проблем пов'язано з випадковою складністю, тому їх можна й потрібно долати [17, с. 77].

Спираючись на роботи цих та інших дослідників, а також на власний досвід, виділимо такі основні проблеми, що негативно впливають на ефективність формування в майбутніх інженерів-програмістів професійної компетентності й вимагають подолання в процесі навчання об'єктно-орієнтованого програмування:

1. Когнітивні проблеми, що пов'язані зі складністю об'єктно-орієнтованої парадигми.

2. Недостатній рівень сформованості інтра- та інтерперсональних здібностей (особистих, соціальних, управлінських).

3. Проблема вибору мови програмування для навчання ООП.

4. Проблеми програмного забезпечення, яке використовується в навчанні ООП.

Отже, залишається актуальним завдання щодо вдосконалення наявних і впровадження нових форм, методів і засобів формування в майбутніх інженерів-програмістів розуміння фундаментальних положень об'єктно-орієнтованої парадигми, а також здатності до їх практичного застосування. Одним зі шляхів виконання цього завдання є аналіз прогресивного досвіду навчання ООП у закладах вищої освіти.

Так, В. Круглик у межах запропонованої ним системи підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності особливу увагу приділив вивченню парадигм програмування, зокрема об'єктно-орієнтованого. Науковець підкреслює, що в процесі вивчення ООП необхідно приділяти особливу увагу активізації пізнавальної діяльності студентів шляхом організації їхньої самостійної роботи й залучення до науково-дослідної роботи. Дослідник розробив струнку схему навчання майбутніх інженерів-програмістів програмування, якою передбачено вивчення об'єктно-орієнтованої парадигми на другому році навчання в межах дисципліни «Програмування» на прикладі мов програмування C++ або C#. Корисним для практики викладання ООП є розкритий ним методичний прийом, коли для демонстрації відмінностей між об'єктно-орієнтованим і структурним підходами використовується приклад гри в теніс [7, с. 289–290]. Уважаємо, що цей приклад викладач може легко змінити на будь-який інший або запропонувати студентам самостійно виконати добір подібних прикладів. Закріплювати й поглиблювати знання й навички з ООП В. Круглик пропонує під час вивчення таких професійно-орієнтованих дисциплін: «Операційні системи та системне програмування», «Веб-програмування», «Візуальне програмування». Так, у курсі «Веб-програмування» окремо розглядається реалізація ООП у мові програмування PHP [7, с. 293]; у курсі «Візуальне програмування» студенти навчаються створювати програми з графічним інтерфейсом користувача засобами середовищ візуального об'єктно-орієнтованого програмування [7, с. 294].

С. Семеріков розробив методичну систему активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення чисельних методів, що ґрунтується на використанні об'єктного підходу,

об'єктно-орієнтованої технології програмування й спеціалізованої математичної об'єктно-орієнтованої бібліотеки, призначеної для програмування чисельних методів [12]. Науковець подав докладну характеристику технології об'єктно-орієнтованого програмування, доводячи її найбільшу придатність і зручність для застосування в курсі чисельних методів. Він підкреслив, що «об'єктно-орієнтоване програмування є найбільш природною методологією програмування, яка, урахувавши особливості психічних процесів, дає змогу створювати чітко структуровані й осяжні складні програмні продукти» [12, с. 59]. Особлива цінність розглянутого дослідження, на нашу думку, полягає в тому, що запропонована автором методика продемонструвала можливості розширення сфери застосування ООП на дисципліни математичного циклу, які часто вивчалися окремо від курсів програмування.

Л. Зубик у дисертації зосередила увагу на формуванні професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. Зокрема на основі аналізу виробничих функцій, які формуються в процесі опанування таких дисциплін, і послідовності їх вивчення дослідниця виявила наявність змістового зв'язку курсів «Об'єктно-орієнтоване програмування» (вивчається в 3-4 семестрах) і «Web-технології та web-дизайн» (вивчається в 6 семестрі) [4, с. 34–35]. Л. Зубик показала, що «Об'єктно-орієнтоване програмування» є одним з тих фундаментальних курсів, вивчення яких повинно передувати опануванню фахових дисциплін (зокрема «Web-технології та web-дизайн», «Організація баз даних і знань», «Технології комп'ютерного проектування») і мати з їх змістом прямий теоретичний зв'язок [4, с. 148–149].

Необхідність застосування прийомів критичного підходу в процесі навчання ООП підкреслюють О. Азаров, О. Черняк і Л. Савицька. У своїй роботі вони зазначають, що студентам обов'язково слід показати й переваги, і недоліки ООП, сформувати в них уміння визначати, які об'єктно-орієнтовані засоби слід використовувати для ефективного виконання поставлених завдань. Автори зосереджують увагу на організації вивчення поняття «поліморфізм» і механізмах його реалізації (перевантаження функцій, перевизначення функцій, віртуальні функції, інтерфейси, параметризовані типи) в мовах програмування C++ і C# з застосуванням критичного підходу [1].

С. Лещук розкриває досвід виконання студентами програмного проекту в межах

спецкурсу для майбутніх фахівців з інформатики. Дослідниця звертає увагу на те, що одним з завдань цього спецкурсу є закріплення розуміння студентами принципів об'єктно-орієнтованого програмування. Для цього, крім власне створення проекту, студентам були запропоновані дидактичні вправи, обговорення, дискусії [8, 84–85]. Запропонований С. Лещук спецкурс був зорієнтований на студентів освітнього ступеня «магістр» і освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст». На нашу думку, здійснювати формування розуміння концепцій ООП на цьому етапі навчання вже запізно, але систематизація й закріплення сформованих раніше знань і навичок є важливим завданням, що й продемонструвала у своїй роботі дослідниця.

На основі аналізу зазначених досліджень доходимо висновку, що наявні проблеми у сфері професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів з об'єктно-орієнтованого програмування можна подолати шляхом створення комплексу умов для формування у студентів відповідних знань, умінь і навичок у процесі вивчення фахових дисциплін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження ми проаналізували сучасний стан розробленості проблеми професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування. Акцентовано на доробку вітчизняних науковців, які досліджували особливості організації навчання майбутніх інженерів-програмістів, а також на роботах визнаних фахівців з комп'ютерних наук, у яких висвітлені фундаментальні поняття ООП. Це дало змогу уточнити такі важливі поняття, як «методологія ООП», «парадигма ООП», «технології ООП», «компетентність майбутнього інженера-програміста з ООП», а також окреслити ряд проблем у сфері професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, які потребують розв'язання.

Подальші дослідження спрямовуватимуться на розробку організаційно-методичних умов формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого програмування в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Азаров О. Д., Черняк О. І., Савицька Л. А. Аспекти критичного підходу до викладання поняття поліморфізму в об'єктно-орієнтованому програмуванні. *Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія*. 2017. Т. 39. № 2. С. 31–34.
2. Буч Г., Максимчук Р. А., Энгл М. У., Янг Б. Дж., Коналлен Д., Хьюстон К. А. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений. Москва: ООО «И. Д. Вильямс», 2008. 720 с.
3. Вайсфельд М. Объектно-ориентированное мышление. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 304 с.
4. Зубик Л. В. Формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет водного господарства та природокористування. Рівне, 2016. 341 с.
5. Камаев В. А., Костерин В. В. Технологии программирования: Учебник. Москва: Высш. шк., 2006. 454 с.
6. Краткий философский словарь / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев и др.; под ред. А. П. Алексеева. Москва: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2004. 496 с.
7. Крулик В. С. Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2018. 682 с.
8. Лещук С. О. Окремі методичні аспекти підготовки ІТ-фахівців. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 1(30). С. 81–96.
9. Манжос Л. А. Объектные технологии и объектно-ориентированное программирование. *Инженерия программного обеспечения*. 2010. № 3. С. 47–49.
10. Одинцов И. О. Профессиональное программирование. Системный подход. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2004. 624 с.

References

1. Azarov, O.D., Cherniak, O.I., Savytska, L.A. (2017). Aspects of a critical approach to teaching the concept of polymorphism in object-oriented programming. *Informatsiini tekhnologii ta kompiuterna inzheneriia*. Vol. 39, No. 2. 31–34. [in Ukrainian]
2. Buch, G., Maksimchuk, R.A., Engl, M.U., Yang, B.Dzh. et al (2008). *Object-oriented analysis and design with examples of applications*. Moscow: ООО «I.D. Vilyams». [in Russian]
3. Vaisfeld, M. (2014). *Object-Oriented Thinking*. SPb.: Piter. [in Russian]
4. Zubyk, L.V. (2016). *Formation of professional competences of future bachelors on information technologies in the process of professional disciplines: thesis*. Rivne. [in Ukrainian]
5. Kamaev, V.A., Kosterin, V.V. (2006). *Programming Technologies: Textbook*. Moscow: Vyssh. shk. [in Russian]
6. Alekseev, A.P., Vasilev, G.G. (et al.) (2004). *Brief philosophical dictionary*. Moscow: TK Velbi, Izd-vo Prospekt. [in Russian]
7. Krukhlyk, V.S. (2018). *System of training future programmers-engineers for professional activity in higher educational institutions: Doctoral dissertation*. Zaporizhia. [in Ukrainian]
8. Leshchuk, S.O. (2017). Some methodological aspects of IT specialists training. *Informatsiini tekhnologii v osviti*, 1 (30), 81–96. [in Ukrainian]
9. Manzhos, L.A. (2010). Object Technologies and Object-Oriented Programming. *Inzheneriya prohramnoho zabezpechennya*, 3, 47–49. [in Ukrainian]
10. Odintsov, I.O. (2004). *Professional programming. Systems approach*. Spb.: BHV-Peterburg. [in Russian]
11. Pol, A. (2001). *Object-oriented programming in C ++*. Moscow: Binom. [in Russian]
12. Semerikov, S.O. (2000). *Activation of cognitive activity of students in the study of numerical methods in object-oriented programming technology: thesis*. Kryvyi Rih. [in Ukrainian]

11. Пол А. Объектно-ориентированное программирование на С++. Москва: Бином, 2001. 464 с.
12. Семеріков С. О. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні чисельних методів у об'єктно-орієнтованій технології програмування: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2000. 255 с.
13. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: Підручник для науковця. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.
14. Глумачний словник з інформатики / Півняк Г. Г., Бусигін Б. С., Дівізніок М. М. та ін. Дніпропетровськ: Нац. гірнич. ун-т, 2010. 600 с.
15. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
16. Шилдт Г. С++: руководство для начинающих. Москва: Издательский дом «Вильямс», 2005. 672 с.
17. Bennedsen J., Caspersen M. E., Kölling M. (Eds.). Reflections on the Teaching of Programming: Methods and Implementations. LNCS 4821. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2008. 258 p.
18. Floyd R. W. The paradigms of programming. *Communications of the ACM*. 1979. Vol. 22. Issue 8. P. 455–460.
19. Havenga M., Mentz E., Villiers R. De. Knowledge, skills and strategies for successful object programming: a proposed learning repertoire. *South African Computer Journal*. 2008. Vol. 12. № 1. P. 1–8. URL: <https://journals.co.za/content/comp/12/1/EJC28081> (дата звернення: 23. 05. 2018).
20. Sajaniemi J., Kuittinen M., Tikansalo T. A Study of the Development of Students' Visualizations of Program State during an Elementary Object-Oriented Programming Course. *Journal on Educational Resources in Computing (JERIC)*. 2008. Vol. 7. Issue 4. Article № 3.
21. Stroustrup B. What Is Object-Oriented Programming? *IEEE Software*. 1988. Vol. 5. Issue 3. P. 10–20.
13. Surmin, Yu.P. (2006). *Scientist's workshop: A textbook for a scientist*. Kyiv: Navchalno-metodychnyi tsentr «Konsortsium z udoskonalennia menedzhment-osvity v Ukraini». [in Ukrainian]
14. Pivniak, H.H., Busyhin, B.S., Diviziniuk, M.M. (et al.). *Dictionary of Informatics*. Dnipropetrovsk: Nats. hirnych. un-t. [in Ukrainian]
15. Shynkaruk, V.I. (ed.) (2002). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Kyiv: Abrys.
16. Shildt, G. (2005). *C ++: A Beginner's Guide*. Moscow: Izdatelskiy dom "Vilyams". [in Russian]
17. Bennedsen, J., Caspersen, M.E., Kölling, M. (Eds.) (2008). *Reflections on the Teaching of Programming: Methods and Implementations*. LNCS 4821. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. [in English]
18. Floyd, R.W. (1979). The paradigms of programming. *Communications of the ACM*. Vol. 22. Issue 8. 455–460. [in English]
19. Havenga, M., Mentz, E., Villiers, R. De. (2008). Knowledge, skills and strategies for successful object programming: a proposed learning repertoire. *South African Computer Journal*. Vol. 12. No 1. 1–8. Retrieved from: <https://journals.co.za/content/comp/12/1/EJC28081>. [in English]
20. Sajaniemi, J., Kuittinen, M., Tikansalo, T. (2008). A Study of the Development of Students' Visualizations of Program State during an Elementary Object-Oriented Programming Course. *Journal on Educational Resources in Computing (JERIC)*. Vol. 7, Issue 4, Article No. 3. [in English]
21. Stroustrup, B. (1988). What Is Object-Oriented Programming? *IEEE Software*. Vol. 5, Issue 3. 10–20. [in English]

Рецензент: д.пед.н., професор Лук'янова Л.Б.

**Відомості про автора:
Конюхов Сергій Леонідович**

konukhov@mdpu.org.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72300, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2464

Матеріал надійшов до редакції 29. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 13. 06. 2018 р.

**Information about the author:
Koniukhov Serhii Leonidovych**

konukhov@mdpu.org.ua

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmanska Str., Melitopol,
Zaporizhia region, 72300, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2464

Received at the editorial office 29. 05. 2018.
Accepted for publishing 13. 06. 2018.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СЛУХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НЕМОВНОГО ВНЗ

Ірина Кривонос

Таврійський державний агротехнологічний університет

Анотація:

У статті розглянуто найбільші труднощі процесу аудіювання англійською мовою. Узагальнено етапи роботи над текстом для аудіювання й наведено зразки завдань перед прослуховуванням, під час прослуховування й після прослуховування матеріалу, завдань для набуття лексичних і граматичних навичок. Наведено приклади використання інтернет-ресурсів на практичних заняттях зі студентами спеціальності «Харчові технології». Визначено мету використання електронних ресурсів на практичному занятті з англійської мови, зокрема для розвитку аудіювання, що пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Ключові слова:

фахівець-випускник; самостійна робота; практичне заняття; аудіювання; труднощі процесу аудіювання; інтернет-ресурси.

Аннотация:

Кривонос Ирина. Использование интернет-ресурсов в процессе обучения английской речи на слух студентов технических специальностей неязыковых вузов.

В статье рассмотрены наибольшие трудности процесса аудирования на английском языке. Обобщены этапы работы над текстом для аудирования и приведены образцы заданий до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания материала, задания для формирования лексических и грамматических навыков. Приведены примеры использования интернет-ресурсов на практических занятиях со студентами специальности «Пищевые технологии». Определены цели использования электронных ресурсов на практическом занятии по английскому языку, в частности, для развития аудирования, которое связано с другими видами речевой деятельности.

Ключевые слова:

специалист-випускник; самостоятельная работа; практическое занятие; аудирование; трудности процесса аудирования; интернет-ресурсы.

Resume:

Kryvonos Iryna. Use of Internet resources in the process of teaching English speech by listening to students of technical specialties at non-language HEIs.

The article considers the greatest difficulties in the process of listening in English. The stages of work on the text for listening are generalized and examples of listening tasks are given, during listening and after listening to the material, tasks for the formation of lexical and grammatical skills. The study gives examples of the use of Internet resources in practical classes with students of the specialty "Food Technologies". The purposes of using electronic resources at a practical lesson of the English language on the development of auditing, which is associated with other types of speech activity, are proposed.

Key words:

graduate specialist; independent work; practical lesson; listening; difficulties in the process of listening; Internet resources.

Постановка проблеми. Інтенсивне вивчення іноземної мови набуло особливої популярності в зв'язку з тим, що ритм нашого життя значно збільшився останніми роками й продовжує прискорюватись. З новим поколінням з'являються нові технології. Використання інформаційних технологій у процесі навчання іноземної мови має незаперечні переваги, оскільки навчальні матеріали подаються яскраво, інтерактивно, з різними функціями перегляду, містять ігровий складник. Сучасні студенти набагато краще за своїх викладачів володіють інформаційними технологіями та здатні отримувати доступ до будь-якої інформації за лічені хвилини. Отже, і знання вони бажають здобувати швидко й легко. Але, як відомо, іноземна мова вимагає активного, а не пасивного сприйняття. Вивчити будь-яку іноземну мову можна самостійно й інтенсивно, але це складно зробити, якщо бракує ланки, що організовує й спрямовує цей процес, – викладача, до якого можна звернутись за роз'ясненнями в складних питаннях.

Останніми роками в системі вищої освіти поширилась тенденція щодо перерозподілу навчального часу студента. З одного боку, усе більша увага акцентується на самостійній роботі, відповідно, кількість аудиторних занять скорочується, а з іншого – вимоги до якості

підготовки фахівця-випускника вищого навчального закладу зростають. Випускник будь-якого ВНЗ повинен володіти, як мінімум, однією іноземною мовою. При цьому до обов'язкових компетенцій входять уміння не тільки читати й перекладати зі словником тексти професійної спрямованості, а й продуктивно використовувати іноземну мову в усному спілкуванні. Так, наприклад, метою вивчення дисципліни «Іноземна (англійська мова) за фаховим спрямуванням» у бакалаврів спеціальності «Харчові технології» факультету агротехнологій та екології Таврійського державного агротехнологічного університету є «набуття студентами кваліфікації самостійного користувача на рівні "B2 – незалежний користувач"». Основними завданнями курсу є: «набуття навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, зумовленої потребами сфер майбутньої діяльності (особистої, публічної, професійної, освітньої) і вдосконалення вже набутих умінь з лексики та граматики через опрацювання новітньої автентичної інформації, продукування діалогічного й монологічного мовлення в межах побутової та загальноосвітньої тематики; переклад рідною мовою англійських текстів побутового характеру; анування текстів

загальноосвітнього й соціокультурного характеру рідною та іноземною мовами» [3, с. 3]. Одним з можливих способів досягнення поставлених завдань може стати методично обґрунтоване й технологічно забезпечене застосування інтернет-ресурсів як у процесі самостійної роботи, так і під час занять в аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам навчання англійської мови на слух присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема І. Гальперіна, І. Зимньої, Н. Складенко, Н. Гальської, О. Суздалевої, І. Малініної, L. Bachman, N. Brieger та інших.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є узагальнення етапів роботи над текстом для аудіювання, аналіз застосування інтернет-ресурсів і з'ясування цілей їх використання на практичних заняттях у процесі навчання аудіювання студентів технічних спеціальностей. Під час роботи над статтею були використані теоретичні методи педагогічного дослідження – метод узагальнення й метод аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Англійська мова в реальному житті виконує комунікативну функцію; під час практичного заняття й самостійної роботи вдома вона одночасно є і метою, і засобом навчання. У мережі Інтернет зберігається безліч мультимедійних файлів англійською мовою з навчальної, методичної, наукової інформації різної спрямованості, що дає змогу планувати аудиторні практичні заняття й позааудиторну роботу різного рівня, змісту, інтенсивності, організувати науково-дослідну діяльність, інтерактивні форми контролю (творчі проекти в рамках однієї дисципліни, міждисциплінарний проект, поточний контроль успішності, диспут, дискусія, мозковий штурм, ділові, рольові ігри, тренінги, презентації, комп'ютерні, віртуальні проекти тощо).

Найбільш складним у процесі оволодіння англійською мовою є, зазвичай, аудіювання, тобто сприйняття й розуміння усного мовлення на слух, оскільки воно передбачає подолання великої кількості труднощів, які зумовлені такими факторами, як смисловий зміст, джерела інформації, характер мовленнєвого матеріалу, умови подання, а також індивідуальні особливості як того, хто говорить (темп, манера мовлення, наявність акценту), так і слухача (його досвід аудіювання тощо). Але при цьому аудіювання – це потужний засіб навчання англійської мови, оскільки сприяє засвоєнню лексичного складу мови та його граматичної структури, дає змогу опанувати звуковий бік досліджуваної мови, її фонемний склад

та інтонацію (ритм, наголос, мелодію). Крім того, аудіювання є ефективним засобом навчання інших видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання й письма. Аудіювання не тільки прийом повідомлення, а й підготовка у внутрішньому мовленні відповідної реакції на почуте висловлювання. Аудіювання, поряд з говорінням, забезпечує можливість комунікації іноземною мовою. Отже, без набуття вміння аудіювання стає неможливим спілкування [4]. Сприйняття іноземної мови на слух – процес складний, що вимагає від студента максимальної уваги, а від викладача – послідовної підготовки до розвитку цього виду мовленнєвої діяльності. Тому необхідна методично правильна організація процесу навчання аудіювання.

Практика показує, що навіть люди, які достатньо вільно володіють мовою, відчують труднощі, коли слухають носіїв мови. Н. Гальська твердить: це пов'язано з тим, що сприйняття й розуміння усного мовлення є досить складною психічною діяльністю: пропускну спроможність звукового каналу значно менша за зоровий, слухова пам'ять у людей розвинена здебільше гірше, ніж зорова, а слухова рецепція одноразова й неповторна. І зазвичай слухачі, які спілкувались усно з викладачем нормативною літературною мовою, погано розуміють носіїв мови в природних умовах [1].

О. Суздалева визначає аудіювання як складний розумовий процес сприймання, розпізнавання й розуміння мовлення, що супроводжується активним переробленням отриманої інформації в її зв'язку з наявним в аудитора лінгвістичним і прагматичним досвідом та оцінкою інформації, що сприймається, у внутрішньому мовленні [6, с. 38]. На нашу думку, саме таке трактування аудіювання не лише відображає його діяльнісний характер, а й дає змогу розглядати цей вид мовленнєвої діяльності в професійно-орієнтованому аспекті, який у поєднанні з лінгвістичними й психологічними факторами забезпечує розуміння й усвідомлення почутого.

Вченими було доведено, що аудіювання – це активна діяльність, під час якої відбувається напружена робота всіх психічних і розумових процесів. Аудіювання тісно пов'язано з іншими видами мовленнєвої діяльності: аудіювання й читання спрямовані на сприйняття й смислово переробку інформації, і цим пояснюється спільність мовленнєвих механізмів, які обслуговують рецептивні види мовленнєвої діяльності. Аудіювання й говоріння являють собою дві сторони єдиного явища, так званого усного мовлення. Аудіювання – єдиний вид мовленнєвої діяльності, коли від слухачів майже нічого не залежить, оскільки мовленнєва форма й зміст задані ззовні тим, хто говорить. У реальній ситуації спілкування не можна

повторити те, що ми чуємо або слухаємо. Наприклад, мова викладача, лектора, розмова двох або більше співрозмовників, теле- і радіопередача, новини тощо.

Отже, можна дійти висновку, що навчити аудіювання важко, важче навіть, ніж інших видів мовленнєвої діяльності, оскільки, як зауважують викладачі-практики, робота над аудіюванням у самих студентів не викликає позитивних емоцій. Проте необхідність навчання аудіювання як окремого, самостійного виду зумовлена такими факторами: 1) через слух надходять зразки англійської мови, які, будучи еталонами, закладаються в довготривалу пам'ять і там зберігаються; 2) слухо-мово-моторні образи входять у всі види мовленнєвої діяльності і, відповідно, не можна навчити інших видів мовленнєвої діяльності без розвитку слухового аналізатора; 3) у слухача (студента) розвивається слуховий контроль, який є складником усіх видів мовленнєвої діяльності, тобто людина, коли говорить, пише або читає контролює себе через слух; 4) розвивається слухова пам'ять, без якої неможлива успішна навчальна діяльність (оскільки йдеться про організацію навчально-виховного процесу) і неможливо, зокрема, опанувати англійську мову [5].

У методиці навчання іноземних мов визначено такі етапи роботи над текстом для

аудіювання: установчий (передтекстовий), супровідний (текстовий) і післятекстовий або, іншими словами, завдання перед прослуховуванням, під час прослуховування й після прослуховування. Узагальнивши всі труднощі в роботі з аудіоматеріалами, ми пропонуємо скористатись такими практичними порадами. У роботі зі студентами технічних спеціальностей першим кроком на етапі «перед прослуховуванням» доречна вступна бесіда, зазвичай, у режимі «викладач-студенти» для виявлення фонових знань останніх. Іноді доцільно вступну бесіду подавати як прогноз можливого змісту тексту, використовуючи заголовок тексту для аудіювання, його перші речення; надання різних передтекстових опор (вербальних: ключові слова на дошці, початки речень, план, питання; візуальних (невербальних): картинки, карти, схеми, діаграми тощо). Наступний етап дуже дієвий у групі студентів: усунення труднощів (мовленнєвих: фонетико-лексико-граматичних і змістовних) цього тексту, роз'яснення складних моментів у тексті для прослуховування.

Ми пропонуємо нашим студентам різні типи завдань для набуття ними лексичних і граматичних навичок, які також використовуємо на стадії перед прослуховуванням (табл. 1):

Таблиця 1

Зразки типів завдань для набуття лексичних і граматичних навичок

Зразки типів завдань для набуття лексичних навичок	Зразки типів завдань для набуття граматичних навичок
<ul style="list-style-type: none"> – поєднати слова (синоніми, антоніми); – дібрати синоніми або / та антоніми; – утворити спільнокореневі слова; – дати пояснення або визначення слова; – доповнити речення поданим новим словом, однокореневим або з зі словотвірного ланцюжка; – скласти монолог / діалог за пропонованою темою, використовуючи нові слова, вирази, форми слів тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> – вибрати слово / частину речення, змінюючи які, утворити правильну граматичну форму, що ілюструє певне граматичне явище; – доповнити речення поданими словами з таблиці або словами, які виділені в контексті, і утворити певну граматичну форму; – використовуючи правильну форму дієслова, ступінь порівняння прикметників, прислівник, займенник, артикль та інші граматичні явища, заповнити пропуски в реченнях, висловлюваннях тощо. – пояснити вживання виділених слів / словосполучень з певними вивченими граматичними формами в запропонованому тексті тощо.

На стадії *прослуховування* студенти чують матеріал декілька разів. Перший раз прослуховування має ознайомлювальний характер – під час нього відбувається розуміння загального змісту матеріалу; другий раз студенти прослуховують текст для більш детального його вивчення та розуміння подробиць прослуханого. У реальному житті вони прослуховують інформацію з певною метою, для розуміння основного змісту матеріалу, вибіркового розуміння необхідної

інформації або відносно повного розуміння почутого. Завдання на розуміння основного змісту прослуханого матеріалу розвивають уміння визначати тему або проблему почутого, виділяти основну інформацію від другорядної або узагальнювати фактичну інформацію почутого після першого прослуховування. Виконуючи завдання на відносно повне й докладне розуміння змісту почутого матеріалу, студенти розвивають навички вилучати головну інформацію з контексту, відокремлювати

головне від другорядного, виділяти факти відносно запропонованих питань і тверджень щодо змісту почутого. Студенти отримують такі завдання: прослухати текст і визначити місцезнаходження, мовленнєву ситуацію, родинні зв'язки учасників бесіди або проблемні питання почутого; визначити помилки в поданій текстовій інформації, порівняно з почутою; заповнити пропуски в тексті, таблицю детальною інформацією; порівняти почуте з побаченим (пропонуємо картинку, фото); підтвердити чи спростувати інформацію, подану в твердженнях, відповідно до змісту почутого матеріалу тощо.

Після прослуховування матеріалу студенти отримують такі завдання на більш детальне розуміння його змісту: обговорити зміст усно, у монологічному чи діалогічному мовленні, письмово висловити свою думку, оцінку, висунути ідеї щодо розв'язання почутих проблем, надати пропозиції та рекомендації тощо.

Виходячи зі специфіки аудіювання як одного з найбільш складних видів мовленнєвої діяльності, вважаємо за доцільне схарактеризувати пов'язані з ним труднощі й вказати шляхи їх успішного подолання, запропоновані в працях Л. Зайцевої [2]:

1. Труднощі, пов'язані з мовленнєвим аспектом: а) труднощі, пов'язані з особливостями акту слухання й мовленнєвої діяльності слухача (широке коло тем, багатий мовленнєвий матеріал, більш швидкий темп мовлення носіїв мови). б) труднощі, пов'язані з особливостями мовлення носіїв мови (невідповідність матеріалів багатьом УМК критеріям автентичності; відмінності між розмовним і писемним мовленням, автентичними й навчальними текстами, між фамільярним і літературним стилями).

2. Труднощі, пов'язані з культурою країни – труднощі, пов'язані з соціолінгвістичним і соціокультурним компонентом комунікативної компетенції (мова є феноменом певної цивілізації, а тому повинна вивчатись у контексті цієї цивілізації).

Навчитися чути й розуміти мовлення носія мови, прагнення вдосконалювати мовленнєві вміння безпосередньо пов'язані з самостійною роботою студента під час аудіювання. Завдання викладача полягає в тому, щоб звернути увагу студента на найбільш цікавий і потрібний йому, як майбутньому фахівцеві, автентичний матеріал, що сприятиме підвищенню пізнавального інтересу студентів, мотивації до вивчення іноземної мови. You Tube, Learn American English online, British Council, BBC English, SMRT Canadian College, National Geographic, BBC Student News та інші

пропонують широкий спектр навчальних аудіо- та відеоматеріалів: новини, реклама, життєві ситуації. Максимально наближене до реальності мовленнєве середовище у відеороликах – один з головних складників успішного оволодіння англійською мовою.

Ми погоджуємось з багатьма фахівцями, які твердять, що Інтернет надає такі можливості для навчання: організація та планування процесу навчання; пошук потрібної інформації як для викладача, так і для студента; підбір текстів для студентів з різним рівнем володіння англійською мовою, що дає змогу не тільки інтенсифікувати навчально-виховний процес, а й використовувати особистісно-орієнтований підхід, а це загалом дасть змогу забезпечити рівень володіння англійською мовою, який відповідає сучасним запитам суспільства. З огляду на це, використання Інтернету в системі навчання англійської мови, з погляду методики викладання, є актуальним і забезпечує сьогодні найбільш ефективний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема й аудіювання.

Завдяки появі освітніх інтернет-ресурсів більш докладне (а отже, трудомістке) опрацювання тексту можна здійснювати в аудиторії і вдома, повторно прослуховуючи його й виконуючи різні текстові завдання. Так, наприклад, освітній ресурс <http://www.esl-lab.com> є прекрасним засобом для розвитку навичок аудіювання на практичних заняттях і вдома. Randall's ESL Cyber Listening Lab пропонує велику базу щоденних бесід дорослими й дитячими голосами, лекцій, інтерв'ю та розмов для підготовки навіть до тестів TOEFL/TOEIC, за різними рівнями складності, за загальною, побутовою, академічною тематикою. Автори сайту пропонують свої підказки щодо навчання: встановити реальні цілі; вчитися добре й розуміти, що оволодіти мовою за 30 днів неможливо; використовувати гарний словник зі зразками речень і важливих слів; створити навчальну групу з кількома людьми, щоб тренувати свої навички, а також бути терплячими. Згаданий ресурс не вимагає обов'язкової реєстрації, але зареєстровані користувачі мають ряд переваг: вони можуть пройти тест на визначення свого рівня сформованості навички аудіювання й мати збережену історію пройдених тестів і отриманих результатів. Цей ресурс, розвиваючи навички аудіювання, водночас тренує писемне мовлення і, крім того, є прекрасним засобом роботи з лексикою й розширення словникового запасу. При цьому тексти, що використовуються, – автентичні й сучасні, що особливо імпонує студентам, оскільки їм подобається працювати з матеріалом, який нині активно обговорюється.

Наведемо приклад використання цього інтернет-ресурсу на консультаційному занятті зі студентами спеціальності «Харчові технології» (щотижневі консультації викладачі нашої кафедри проводять для студентів, які прагнуть додатково вивчати матеріал або не встигають опанувати матеріал під час практичних занять тощо). Так, відповідно до робочої програми дисципліни, на одному з практичних занять розглядалась тема «Здоровий спосіб життя». Студентам пропонувалось удома на згаданому вище сайті вибрати з розділу «General Listening Quizzes» тему «A Healthy Lifestyle» (рівень складності – середній) і виконати всі завдання перед прослуховуванням і після прослуховування розмови чоловіка та жінки про їхній здоровий спосіб життя: завдання на множинний вибір, заповнення пропусків, визначення правильного твердження, написання відгуку та викладення власних думок відповідно до теми. На консультаційному занятті ми перевірили знову розуміння цієї розмови, але з роз'ясненням лексико-граматичних кліше та правил. Результати були кращими, ніж на попередньому пробному прослуховуванні, без виконання контекстних завдань; тема заняття також була опрацьована краще завдяки використанню цього інтернет-ресурсу.

Іншим ресурсом для використання, а саме – для навчання англійської мови на слух – є: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listening-skills-practice>. Він допомагає покращити вміння слухати, необхідні для навчання або роботи. Сайт пропонує відео- та аудіоматеріали різних рівнів. Спочатку необхідно самостійно обрати рівень або пройти тест на визначення рівня володіння мовою. Автори сайту надають допомогу та поради щодо всіх типів тестів та іспитів з прослуховування, пояснюють, що можна потрібно зробити перед початком іспиту та під час іспиту, щоб отримати найвищі оцінки. Наші поради з авторами збігаються: тексти бажано слухати двічі, але спочатку ретельно прочитати завдання, зрозуміти завдання й намагатись прогнозувати; фактична частина прослуховування тестів здебільшого дуже коротка, тому слід зосередитись лише на іспиті, завданні; важливими є контекст, орфографія, цифри, дати й час, події, інтонація та емоції, думки; слід слухати все уважно.

Узагальнивши викладений вище матеріал, ми визначили такі цілі використання електронних

ресурсів на практичному занятті з англійської мови, зокрема для розвитку одного з видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, який тісно пов'язаний також з іншими видами:

1. Створювати умови для розвитку мовленнєвої компетенції через оволодіння новими мовленнєвими засобами за допомогою інтернет-ресурсів.
2. Створювати умови для розвитку мовленнєвої компетенції через удосконалення навичок аудіювання та інших видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма за допомогою інтернет-ресурсів.
3. Створювати умови для розвитку соціокультурної компетенції через ознайомлення студентів з реаліями англійських країн, представлених в автентичних джерелах.
4. Створювати умови для розвитку компенсаторної компетенції через проектну діяльність, розвиток мовленнєвих умінь студентів з опорою на матеріали інтернет-сайтів.
5. Створювати умови для розвитку навчально-пізнавальної компетенції через удосконалення загальних і спеціальних навчальних умінь, ознайомлення студентів зі способами самостійної роботи в процесі вивчення мови й англійської культури, використання інтернет-технологій на практичному занятті й у позааудиторній діяльності.
6. Створювати умови для розвитку таких якостей, як культура аудіювання та спілкування, вміння працювати в групі, розвиток здатності й готовності до самостійного вивчення іноземної мови, до подальшої самоосвіти в різних сферах знання за допомогою електронних ресурсів, набуття досвіду творчої діяльності.

Висновки. На жаль, здебільшого у ВНЗ на вивчення іноземної мови надається лише дві години на тиждень. У межах цього часу викладачу не завжди вдається приділяти достатню увагу аудіюванню, а використовувати наявні методики навчання сприйняття іноземної мови на слух і поготів, оскільки вони розраховані на іншу кількість годин і на інший контингент студентів.

Перспективи подальших досліджень і поглиблених пошуків у цьому напрямі ми вбачаємо у вивченні труднощів, що виникають у студентів технічних спеціальностей під час аудіювання, і в розробленні комплексу вправ, спрямованих на більш ефективний розвиток окремих механізмів сприйняття студентами іноземної мови на слух.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2004. 192 с.
2. Зайцева Л. А. Требования к аудитивному материалу, содержащему неизученную лексику. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 3. URL: <http://freepapers.ru/3/ispolzovaniya-autentichnyh->

References

1. Kryvonos, I.A. (2017). *Work program of the academic discipline "Foreign Language (for professional orientation)" (English) for applicants of the higher education "Bachelor" in specialty 181 "Food Technologies"*. Melitopol: TSATU. [in Ukrainian]
2. Malinina, I.A. (2012). Use of second generation Web 2.0 Internet resources in teaching listening. *Molodoi*

- materialov-v-processe/231376.1595412.list5.html (дата обращения: 26. 05. 2018).
3. Кривонос І. А. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (за фаховим спрямуванням)» (англійська) для здобувачів ступеня вищої освіти «Бакалавр» зі спеціальності 181 «Харчові технології». Мелітополь: ТДАТУ, 2017. 16 с.
 4. Малинина И. А. Использование Интернет-ресурсов второго поколения Web 2.0 в обучении аудированию. *Молодой ученый*. 2012. № 11. С. 446–448. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5668/> (дата обращения: 26. 05. 2018).
 5. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. URL: <http://distant.ioso.ru/library/publication/3.htm> (дата обращения: 26. 05. 2018).
 6. Суздалева Е. С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. Москва, 1998. 297 с.
 7. *uchenyi*, 11, 446–448. Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/46/5668/> (data obrashcheniya: 26.05.2018). [in Russian]
 3. Galskova, N. D. (2004). *Modern methods of teaching foreign languages: teacher's book. 3rd ed.* Moscow: ARKTY. [in Russian]
 4. Suzdaleva, E.S. (1998). *Formation of the skills of listening to medical and biological lectures during the training of foreign students at the middle stage: author's abstract.* Gos. un-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina. Moscow. [in Russian]
 5. Polat, E. S. (2001). *Internet in foreign language lessons.* Retrieved from: <http://distant.ioso.ru/library/publication/3.htm> (data obrashcheniya: 26.05.2018). [in Russian]
 6. Zaitseva, L. A. (1998). Requirements for auditory material containing unexplained vocabulary. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 3. Retrieved from: <http://freepapers.ru/3/ispolzovaniya-autentichnyh-materialov-v-processe/231376.1595412.list5.html> (data obrashcheniya: 26.05.2018). [in Russian]

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

Відомості про автора:

Кривонос Ірина Анатоліївна

iryna.a.krivonos@gmail.com

Таврійський державний агротехнологічний університет
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь,
Запорозька обл., 72310, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2465

*Матеріал надійшов до редакції 06. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 21. 06. 2018 р.*

Information about the author:

Kryvonos Iryna Anatoliivna

iryna.a.krivonos@gmail.com

Tavria State Agrotechnological University
18 B. Khmelnytskyi Ave., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72310, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2465

*Received at the editorial office 06. 06. 2018.
Accepted for publishing 21. 06. 2018.*

ВИКОРИСТАННЯ МОДУЛЬНОГО ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОГО ДИНАМІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА (MOODLE) В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ТДАТУ

Сергій Кулешов

Таврійський державний агротехнологічний університет

Анотація:

У статті проаналізовано практичне використання кафедрою іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету системи управління навчальними ресурсами Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Розглянуто деякі можливості Moodle для подальшого використання й упровадження її в денній, заочній та дистанційній формах навчання іноземних мов, зокрема англійської, майбутніх фахівців. Доведено, що у всеосяжності сучасних засобів мобільної комунікації закладений значний потенціал для підвищення професійної і мовної компетенції студентів ТДАТУ.

Ключові слова:

портал; іноземна мова; дистанційне навчання; розвиток освіти.

Анотация:

Кулешов Сергей. Использование модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды (Moodle) в обучении английскому языку в ТДАТУ. В статье проанализировано практическое использование кафедрой иностранных языков Таврического государственного агротехнологического университета системы управления учебными ресурсами Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Рассмотрены некоторые возможности Moodle для дальнейшего использования и внедрения ее в дневную, заочную и дистанционную формы обучения иностранным языкам, в частности английскому, будущим специалистов. Доказано, что во всеохватности современных средств мобильной коммуникации заложен значительный потенциал для повышения профессиональной и языковой компетенции студентов ТДАТУ.

Ключевые слова:

портал; иностранный язык; дистанционное обучение; развитие образования.

Resume:

Kulieshov Serhii. The use of modular object-oriented dynamic learning environment (Moodle) in the teaching of English in TSATU.

The article analyses the practical use of the Moodle Management System (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) by the Department of Foreign Languages of Tavria State Agrotechnological University. Certain Moodle features that are used or considered for further implementation to the day-time, correspondence and distance learning of foreign languages, in particular, the English language, for specialists have been presented. It has been noted that due to the comprehensive presence of modern mobile communication means, there is a significant potential for increasing the professional and language competence of Tavria State Agrotechnological University students.

Key words:

portal; foreign language; distance learning; education development.

Постановка проблеми. Протягом минулого століття було винайдено багато нових, результативних і цікавих методів і підходів до методики викладання іноземних мов, а система самого викладання зазнала змін, потужного розвитку й удосконалення. Загалом цю систему можна структурувати у вигляді чотирьох вагомих і тривалих базових етапів: 1) традиційний метод; 2) так званий «прямий метод»; 3) аудіолінгвальний метод; 4) аудіовізуальний метод. Викладач сучасного закладу освіти повинен уміти вдало поєднувати досвід минулих поколінь з досягненнями педагогічного й технічного прогресу, що, зі свого боку, вимагає від нього обізнаності з останніми інноваціями в таких сферах, як педагогіка та інформаційні технології, а також постійного підвищення рівня своїх умінь щодо використання наявного методологічного та технічного інструментарію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До ХХ століття основною метою викладання іноземної мови було читання та переклад літературних творів. У середині й наприкінці ХХ століття процес вивчення іноземних мов значно збагатився, завдяки появі та стрімкому розвитку як теле- і радіопросторів, Інтернету, супутникового телебачення та інших

комунікаційних технологій, так і технічних засобів навчання. Можна констатувати, що нині, у ХХІ столітті, ми маємо унікальну можливість використовувати найкращі досягнення в техніці та величезний досвід, що був накопичений протягом століть у викладанні іноземної мови. Підкреслимо, що вивчення іноземних мов є невіддільним складником навчальної програми студентів Таврійського державного агротехнологічного університету й відіграє одну з ключових ролей не тільки в підготовці майбутніх фахівців широкого профілю, а й у завершальному етапі процесу виховання та становлення гідного громадянина сучасного українського суспільства. Особлива увага приділяється обранню форм, прийомів, способів і методів навчання, використанню сучасних технічних засобів навчання. Виконання комп'ютерних вправ, презентованих у певній підсистемі, є запорукою досягнення належного рівня сформованості специфічних умінь, про що свідчать методичні дослідження в цій галузі. Так, Г. Чекаль і Г. Коваль розглядають комп'ютерні вправи як засіб подання інформації, контролю, оцінки та корекції навчальних досягнень студента, управління його навчально-пізнавальною діяльністю в процесі проходження ним індивідуального шляху навчання для

досягнення поставленої мети. Для здійснення всіх цих процесів і контролю за ними використовуються системи керування навчанням на зразок Moodle.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз практичного використання інтернет-платформи Moodle під час вивчення англійської мови в Таврійському державному агротехнологічному університеті впродовж 2017-2018 навчальних років і розроблення пропозицій щодо вдосконалення подальшого використання модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища в контексті вивчення як англійської мови зокрема, так і іноземних мов взагалі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з малою кількістю аудиторних годин, відведених на вивчення іноземних мов у немовних ВНЗ, зокрема в Таврійському державному агротехнологічному університеті (не більш 2-4 годин на тиждень, рідше – 6 годин), широкої популярності набули системи керування навчанням – Learning Management Systems (LMS), що являють собою основу для ефективного забезпечення студентів навчальною інформацією. Однією з найбільш поширених відкритих інформаційних систем є система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Moodle – це система керування навчанням, система керування курсами, віртуальне навчальне середовище, що дає змогу створити цілісний робочий простір для всіх учасників освітнього процесу. Масштабне впровадження цієї системи в навчальний процес Таврійського державного агротехнологічного університету розпочалось у 2014-2015 роках, але деякі елементи середовища використовувались викладачами університету ще в 2012 році. Аналіз набутого досвіду показує, що електронне освітнє середовище Moodle орієнтовано на організацію взаємодії. Воно засновано на принципах активного навчання, співробітництва, критичної рефлексії та відповідає сучасним стандартам вищої професійної освіти України й має великий педагогічний потенціал для реалізації різних цілей освітнього процесу. Елементи електронної освіти раціонально інтегруються з традиційною освітою [8]. У викладача з'являється можливість: використовувати електронні ресурси для організації інформаційної взаємодії між ним та студентами для спільного виконання навчальних завдань під час аудиторної та позааудиторної роботи; розширювати співробітництво в процесі навчання; передавати великий обсяг інформації й контролювати рівень знань; організувати навчальний процес більш

раціонально, з винесенням легких тем на самостійне опрацювання.

На сьогодні в Таврійському державному агротехнологічному університеті система Moodle достатньо інтегрована в навчальний процес загалом. Розроблені електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК) з іноземних мов: «Іноземна мова» (англійська, німецька, французька), «Іноземна мова. Поглиблений курс» (англійська, німецька, французька), «Ділова іноземна мова» (англійська, німецька), «Іноземна мова за фаховим спрямуванням» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (англійська, німецька, французька).

Для подальшого аналізу використання порталу пояснимо, що ЕНМК – це структурована сукупність електронної навчально-методичної документації, електронних освітніх ресурсів, засобів навчання й контролю знань, що містить взаємозалежний освітній контент. ЕНМК призначені для ефективного вивчення студентами навчальних предметів, курсів, дисциплін та їх компонентів. Основними напрямками застосування цих комплексів є: підтримка денної й очно-заочної форм навчання; проведення олімпіад, конкурсів, вікторин; реалізація програм довузівської підготовки; реалізація програм підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу; проведення комп'ютерного тестування [7].

Викладачі кафедри іноземних мов ТДТУ активно використовують ЕНМК з таких курсів, як «Ділова іноземна мова» (англійська) для освітнього ступеня «магістр», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (англійська) та «Іноземна мова за фаховим спрямуванням з основами латинської мови» (англійська) для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Ці ЕНМК розроблені для студентів, що навчаються на денній та заочній формах, і призначені для підвищення рівня володіння англійською мовою, який був досягнутий на попередньому етапі здобуття освіти. Усі ЕНМК розробляються з урахуванням аналізу вимог ринку праці та сучасних тенденцій у викладанні англійської мови, на основі аналізу навчальних планів спеціальних дисциплін, сучасних підручників з англійської мови, іншомовних освітніх ресурсів на базі Таврійського державного агротехнологічного університету. На сьогодні ЕНМК є невіддільним складником навчально-методичного комплексу, який зазвичай ще містить і основний підручник, і додаткові посібники (посібник з розвитку навичок аудіювання, посібник з позааудиторного читання), методичні рекомендації і словники (словник-гларій комп'ютерних термінів,

словник аббревіатур і скорочень комп'ютерних термінів), які у своєму поєднанні сприяють розвитку навичок читання, перекладу, аудіювання й говоріння англійською мовою та формуванню комунікативної компетентності. Так, наприклад, навчальний посібник «Improve your English» націлений на розвиток у студентів навичок аудіювання. Кожен розділ його містить англо-український словник термінів, завдання перед прослуховуванням, вправи на семантизацію лексики, комунікативні завдання [6].

Метою розроблених ЕНМК є розвиток професійно-іншомовної комунікативної компетентності та всіх її складників, а саме: здобуття знань про систему мови й правила оперування ними в мовленнєвій діяльності; оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою, основами культури усного й писемного мовлення, базовими вміннями й навичками використання мови в професійних ситуаціях спілкування й у повсякденні; здобуття знань про правила мовної поведінки в певних стандартних ситуаціях, заснованих на розумінні національно-культурних особливостей країни мови, яка вивчається, і на вміннях реалізовувати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих знань; розвиток здатності коригувати мовлення, удосконалювати інші види компетенції, заповнювати прогалини в комунікації; формування вмінь розуміти висловлювання співрозмовника, планувати мовленнєву поведінку й передавати інформацію у зв'язаних, логічних висловленнях; формування вмінь ефективно й результативно будувати свою діяльність, спрямовану на набуття мовленнєвих умінь і навичок з іноземної мови, орієнтуючись на мету навчання; ознайомлення з доступними засобами й методами самостійного вивчення мов і культур, використання нових інформаційних технологій; розвиток у студента здібностей щодо організації своєї мовленнєвої діяльності відповідно до ситуацій професійно орієнтованого спілкування [4].

Зміст електронних навчально-методичних комплексів відображає вимоги рейтингової системи балів, діяльнісного й комунікативного підходів до навчання студентів. Названі курси засновані на використанні сучасних технологій електронного навчання, що забезпечують реалізацію індивідуальних навчальних траєкторій під безперервним керівництвом викладача й значно підвищують ефективність процесу навчання іноземної мови.

Кожний ЕНМК тематично структурований і містить у собі такі обов'язкові блоки:

– інструктивний блок, що має організаційно методичний характер. У ньому розташовується форум новин, де викладач має змогу

інформувати студентів про всі події, що відбуваються чи відбуватимуться в процесі навчання; вказує мету, завдання й освітні результати освоєння досліджуваної дисципліни; наводить пояснення до технологій і засобів навчання, видів контролю; ознайомлює з робочою програмою дисципліни, календарно-тематичним планом та індивідуальним рейтингово-планом студента з визначенням порядку вивчення курсу згідно з усіма видами контрольних заходів щодо дисципліни, яка вивчається; надає інструкцію й методичні рекомендації з виконання всіх видів і форм навчальної діяльності;

– інформаційно-довідковий блок містить ресурси для вивчення курсу у формі довідкових матеріалів з граматики, лексики, орфографії тощо; ресурси для навчально-методичного та інформаційного забезпечення дисципліни; гіперпосилання на відкриті повнотекстові видання навчальної й наукової літератури, періодичні видання, інтернет-ресурси та інші електронні освітні ресурси, призначені для самоосвіти студента;

– дидактичний блок дисципліни складається зі спеціально відібраних і чітко структурованих дидактичних матеріалів, що являють собою сукупність різноманітних навчально-методичних матеріалів і засобів, які дають змогу оптимізувати процес взаємодії викладача зі студентами;

– контрольний блок містить матеріали для проведення вхідного, періодичного та підсумкового контролю; матеріали для проведення проміжної атестації учнів (залік / іспит). Матеріали для проведення проміжної атестації презентовані як рекомендації з підготовки до іспиту або заліку; контрольні питання до іспиту або заліку, де перелік питань формується в заданій послідовності й у цілковитій відповідності до заявленого змісту ЕНМК; типові практичні завдання на іспит або залік, де наводяться алгоритми та приклади виконання цих завдань; тренувальні й контрольні тести за всім змістом ЕНМК; критерії й показники оцінювання відповіді, що дає студент під час іспиту або заліку.

Отже, викладач має у своєму розпорядженні великий інструментарій для організації навчальної діяльності студентів, проведення практичних занять з англійської мови. Він може активно використовувати такі елементи курсу, як завдання, тест, гіперпосилання, лекція, форум та інші. Для досягнення певних цілей занять можлива різна комбінація елементів курсу. Крім того, наповнення курсу й редагування його змісту проводиться авторами в довільному порядку й може легко здійснюватись безпосередньо в процесі навчання. Це дає змогу

легко й у найкоротші терміни оновити зміст і структуру ЕНМК або адаптувати їх до нових вимог [1].

Кожна тема електронного навчального курсу чітко структурована й має у своєму складі набір завдань, розроблених відповідно до програми дисципліни й кількості годин, що відводяться для аудиторної та самостійної роботи з певної теми курсу.

Великий дидактичний потенціал у навчанні іноземної мови, на нашу думку, має елемент «Завдання». Викладі кафедри іноземних мов ТДАТУ планують широко використовувати цей інструмент електронної системи як для аудиторної роботи студентів, так і для організації самостійної роботи й виконання домашнього завдання.

Алгоритм роботи з елементом «Завдання» може являти собою відпрацьовування нового лексичного й граматичного матеріалу, читання або аудіювання автентичних текстів за загальною або професійною тематикою. Після прочитання або прослуховування тексту студенти виконують ряд вправ лексико-граматичного характеру або проходять тестування. Крім того, робота над змістом супроводжується комунікативними вправами, а підсумком роботи може бути виконання завдань творчого характеру (підготовка реферату, презентації, анотації, написання есе) або проходження тестування. Наведемо уривки з елемента «Завдання». Елемент «Завдання» дає змогу викладачеві додавати мовленнєві й мовні завдання, збирати студентські роботи, оцінювати їх і писати відгуки.

Студенти мають змогу надсилати свої відповіді в будь-якому цифровому форматі (документи Word, електронні таблиці, зображення). Під час оцінювання завдання викладач може залишати відгуки у формі коментарів, завантажувати файл з виправленою відповіддю студента [3].

Крім того, у викладача є можливість налаштувати завдання на кількість спроб, обмежувати їх у часі й закривати завдання після закінчення вказаної дати, що дає змогу студентам вчитися планувати свою роботу, а викладачеві – бачити, які завдання виконані й у який термін. Інтерактивний характер цього середовища забезпечує оперативне виконання завдань і вчасне консультування.

У процесі створення ЕНМК з іноземної мови велике значення автори-розробники приділяють такому елементу структури, як «тест» [5]. Дуже важливо й необхідно використовувати тести не тільки як форму контролю, а і як засіб виконання навчальної функції в процесі оволодіння студентами мовним матеріалом, набуття ними окремих умінь і навичок. Залежно від функції тесту проводять і його

налаштування. Редактор середовища дає змогу налаштувати шкалу оцінок, кількість спроб, терміни виконання, часовий ліміт і нарахування штрафів. Якщо тест тренувальний, то автори курсу вважають за доцільне вказати в налаштуваннях, що час проходження тесту не обмежений, і надати студентам дві або більше спроби для проходження тестування.

Це дасть їм змогу після першої спроби проаналізувати допущені помилки, оцінити глибину отриманих знань, повторити й більш уважно вивчити теоретичний матеріал, а потім ще раз пройти тест. У такому разі в журнал оцінок буде виставлена середня оцінка за результатами всіх спроб. Підсумковий тест студенти проходять один раз за обмежений період часу. Отже, електронне освітнє середовище Moodle забезпечує контрольну-оцінний моніторинг навчального процесу. Система підсумкового тестування дає змогу студентам перевірити свої знання після завершення вивчення кожної теми, а тести, розроблені викладачем, – оперативно перевіряють рівень засвоєння матеріалу [2].

Особливо підкреслимо, що елемент «Тест» має потенціал для успішної реалізації елементів рейтингової системи підготовки бакалаврів і магістрів з англійської мови, оскільки за бажанням автори курсів можуть будувати всю систему тестування з чіткою градацією рівнів. Наприклад, тести рівня «А» матимуть репродуктивний характер. У них використовуватимуться типи питань «правильно / неправильно», «множинний вибір», «на відповідність», «розташування в правильній послідовності». Тести рівня «В» носять репродуктивно-продуктивний характер: до питань продуктивного характеру, що використовуються в тестах рівня «А», додаються питання типу «коротка відповідь», у якому студенти повинні надрукувати як відповідь одне слово чи більше або кілька невеликих речень. Тести рівня «С» носять продуктивно-творчий характер і складаються з питань типу «коротка відповідь», «опис» та «есе». Така рівнева структура тестів уже розглядається викладачами кафедри й може бути запроваджена в новому навчальному році.

Зауважимо, що ще однією значною перевагою використання елемента «Тест» для викладача є швидка обробка результатів, оскільки тестові завдання здебільшого обробляються й оцінюються автоматично. Усі результати зберігаються у відомості, що дає змогу оцінити роботу студентів, контролювати їхню навчальну діяльність. Система Moodle оснащена зручною системою адміністрування оцінок. Кожний ЕНМК має свій «журнал оцінок», у якому відображено всі види робіт, що

виконують студенти, максимальна кількість балів за кожну роботу й кількість балів, яку загалом набрав студент. «Журнал оцінок» оснащений як великою кількістю налаштувань підсумкової оцінки за курс (вона може розраховуватись як сума (максимально 100 балів) або як середнє арифметичне всіх оцінок), так і кількістю налаштувань перегляду оцінок учасників курсу. Іншими словами, викладач має змогу отримати звіт про оцінки або звіт про діяльність конкретного користувача.

Проведений аналіз засвідчив, що використання інструментів системи дистанційного навчання Moodle в Таврійському державному агротехнологічному університеті дало змогу зробити процес навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей особистісно-орієнтованим, комунікативно й професійно спрямованим. Викладачі ж вказали на такі переваги й позитивні сторони цієї платформи:

– гнучкість і мобільність навчання, що досягаються завдяки тому, що ЕНМК доступний в будь-який час і поза навчальним закладом, відповідно, студенти можуть планувати свій навчальний графік і тривалість заняття, виконувати завдання в зручний для них час, в окреслених викладачем часових межах;

– оптимальна реалізація змісту навчання іноземної мови в зв'язку зі створенням досить великої ресурсної бази. Система Moodle дала змогу викладачам розв'язати проблему забезпечення студентів навчальними й методичними матеріалами, надати їм навчальні посібники в більш доступному й зручному електронному форматі безпосередньо в навчальному середовищі;

– удосконалення навчального процесу й забезпечення ефективної самостійної роботи студентів в умовах обмеженого аудиторного часу, що відводиться на вивчення іноземних мов у немовних вузах;

– урахування індивідуальних особливостей студентів. Система Moodle дає студентам з різним рівнем навченості й неоднаковими можливостями й здібностями змогу навчатись в індивідуальному темпі, що сприяє створенню для того, хто вчиться, комфортного навчально-виховного середовища й створює передумови для більшої результативності навчання;

– активне впровадження нових інформаційних технологій у процес навчання, завдяки використанню інтерактивних завдань, комп'ютерних і мультимедійних технологій, що, безсумнівно, допомагає вдосконалити процес формування іншомовних умінь і навичок студентів, підвищити рівень розвитку таких професійно-особистісних якостей, як самостійність, творча активність і комунікативність.

Висновки. З огляду на викладений вище матеріал, доходимо висновку, що застосування модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle в процесі навчання англійської мови на заняттях у Таврійському державному агротехнологічному університеті сприяє всебічному розвитку мовленнєвої компетенції студентів, завдяки величезному інструментарію можливостей, що надає система.

Слід пам'ятати про те, що розробники системи Moodle і дотепер модернізують її, вносять нові елементи й удосконалюють уже наявні, збільшуючи в такий спосіб можливості середовища. З кожним оновленням платформи розробник електронного навчально-методичного комплексу має все більше можливостей як для найпродуктивнішого використання того чи іншого елемента в навчанні, так і для варіацій комбінування елементів у найрізноманітніших поєднаннях. Саме тому постійний аналіз інструментарію і шляхів його використання залишатиметься актуальним упродовж усього терміну роботи викладачів з системою Moodle.

Список використаних джерел

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Харьков: ХНАГХ, 2009. 292 с.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2012. 348 с.
3. Даричева М. В. Об эффективности использования среды дистанционного образования Moodle в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Проблемы развития непрерывного профессионального образования: материалы VI Международной научно-практической конференции*. Н.-Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. С. 240–243.
4. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6. С. 26.
5. Сасенко Н. С. Інноваційні технології у навчанні іноземних мов професійного спрямування. *Викладання*

References

1. Anisimov, A. M. (2009). *Work in the Moodle distance learning system*. Kharkiv: HNAGH. [in Russian]
2. Hurevich, R.S., Kademiya, M.U., Shevchenko, L.S. (2012). *Information Technology Learning: An Innovative Approach: Tutorial*. Vinnytsya: Planer. [in Ukrainian]
3. Daricheva, M.V. (2012). *On efficiency of Moodle distant learning environment in teaching foreign languages at non-language universities*. In: *Issues of lifelong professional education: papers of VI International scientific and practical conference*. N. Novgorod: NSPU named after K. Minin. 240–243. [in Russian]
4. Koval, T. I. (2011). *Interactive Technologies for Foreign Languages in Higher Educational Institutions*. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 6, 26. [in Ukrainian]
5. Sayenko, N.S. (2011). *Innovative technologies in teaching foreign languages of professional orientation*.

- мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2011. № 18. С. 213–221.
6. Симоненко С., Осадчий В. Іноземна мова як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. С. 38–48.
7. Scrivener J. *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers*. 2-nd ed. Macmillan Education, 2005. 431 p.
8. Singh H., Reed Ch. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. URL: <http://facilitateadultlearning.pbworks.com/blendedlearning.pdf>. (дата звернення: 28. 05. 2018).
- Vykladannya mov u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh osvity*, 18, 213–221. [in Ukrainian]
6. Symonenko, S., Osadchyi, V. (2017). Foreign language as a means of communicative competence development of future software engineers. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 38–48. [in Ukrainian]
7. Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers*. 2-nd ed. Macmillan Education. [in English]
8. Singh, H., Reed, Ch. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Retrieved from: <http://facilitateadultlearning.pbworks.com/f/blendedlearning.pdf>. [in English]

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

Відомості про автора:

Кулешов Сергій Олександрович

sergius.kul7@gmail.com

Таврійський державний агротехнологічний університет
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72310, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2466

Матеріал надійшов до редакції 06. 06. 2018 р.

Прийнято до друку 22. 06. 2018 р.

Information about the author:

Kulieshov Serhii Oleksandrovyich

sergius.kul7@gmail.com

Tavria State Agrotechnological University
18 B. Khmelnytskyi Ave., Melitopol,
Zaporizhia region, 72310, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2466

Received at the editorial office 06. 06. 2018.

Accepted for publishing 22. 06. 2018.

ОПТИМІЗАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ АКАДЕМІЇ ДПТС

Сергій Лисюк, В'ячеслав Сорокопуд, Іван Ткаченко, Дмитро Кириєнко, Федір Могильний

Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів)

Анотація:

У статті проаналізовано зміст теоретичного й методичного обґрунтування програм спеціальної фізичної підготовки в системі підготовки спеціалістів правоохоронних органів в Україні, зокрема курсантів Академії державної пенітенціарної служби. З'ясовано основні причини недосконалості наявної системи спеціальної фізичної підготовки, сформованої на основі морально застарілих комплексів РБ-1, РБ-2. Настанови з фізичної підготовки в Збройних силах Радянського Союзу. Також у дослідженні запропоновано конкретні кроки оптимізації спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії ДПТС шляхом руйнації стереотипного підходу до проблем навчання. Схарактеризовано складники концепції спеціальної фізичної підготовки курсантів, що містить вісім базових технік рукопашного бою, які надалі можна називати базовою технікою й технікою нейтралізації. Визначено оптимальні чотири етапи спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії ДПТС і розкрито їх зміст.

Ключові слова:

спеціальна фізична підготовка; курсант; оптимізація; Академія державної пенітенціарної служби.

Аннотация:

Лысюк Сергей, Сорокопуд Вячеслав, Ткаченко Иван, Кириенко Дмитрий, Могильный Фёдор. Оптимизация специальной физической подготовки курсантов Академии ГПТС.

В статье проанализировано содержание теоретического и методического обоснования программ специальной физической подготовки в системе подготовки специалистов правоохранительных органов в Украине, в частности курсантов Академии государственной пенитенциарной службы. Выявлены основные причины несовершенства существующей системы специальной физической подготовки, которая сформирована на основе морально устаревших комплексов РБ-1, РБ-2. Установки по физической подготовке в Вооруженных силах Советского Союза. Также в исследовании предложены конкретные шаги оптимизации специальной физической подготовки курсантов Академии ДПТС путем разрушения стереотипного подхода к проблеме учебы. Охарактеризованы составляющие специальности специальной физической подготовки курсантов, что содержит восемь базовых техник рукопашного боя, которые в дальнейшем можно называть базовой техникой и техникой нейтрализации. Определены оптимальные четыре этапа специальной физической подготовки курсантов Академии ДПТС и раскрыто их содержание.

Ключевые слова:

специальная физическая подготовка; курсант; оптимизация; Академия государственной пенитенциарной службы.

Resume:

Lysiuk Serhii, Sorokopud Viacheslav, Tkachenko Ivan, Kyriyenko Dmytro, Mohylnyi Fedir. Optimization of special physical training for the cadets of Academy of the State Penitentiary Service.

The meaning of theoretical and methodological substantiation of the programs of special physical training in the system of law enforcement specialists' training in Ukraine, particularly, the cadets of the Academy of the State Penitentiary Service, is analyzed in the article. The main reasons of imperfection of the existing system of special physical training that is formed on the basis of morally obsolete complexes RB-1, RB-2 of the Guidelines on Physical Training of the Armed Forces of the Soviet Union, are determined. At the moment, this system of training is not only military inefficient, but also harmful and dangerous for those who use it. The components of the concept of the cadets' special physical training that consists of eight basic hand-to-hand combat techniques that later can be called the basic technique and neutralization technique, are revealed in the article. The optimal four stages of the cadets' of the Academy of SPS special training are determined and their content is revealed.

Key words:

special physical training; a cadet; optimization; Academy of the State Penitentiary Service.

Постановка проблеми. Протягом усієї історії людства перед ним поставала проблема боротьби зі злочинністю. У зв'язку з появою в ХХ-ХХІ ст. нових форм злочинної діяльності, закономірно з'явилися і нові вимоги до спеціальної фізичної підготовки працівників установ виконання покарань. Повноцінно це завдання можна виконати лише в контексті підготовки кадрів на базі ВНЗ відповідного профілю. Одним з провідних вишів у цій галузі є Академія Державної пенітенціарної служби, важливим структурним підрозділом якої є кафедра фізичної підготовки, що забезпечує повноцінну підготовку висококваліфікованих спеціалістів. На базі кафедри в рамках викладання дисциплін «Фізичне виховання» та «Спеціальна фізична підготовка», що за своїм змістом відповідають рівню підготовки студентів за освітньо-кваліфікаційними ступенями «бакалавр» і «магістр», здійснюється якісна спеціальна фізична підготовка майбутніх працівників установ виконання покарань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням професійної підготовки персоналу пенітенціарних установ і кримінально-виконавчої служби присвячені дослідження таких науковців, як Є. Бараш, Н. Калашник, О. Доробалюк, С. Зінченко, В. Петков, О. Третяк та ін. Професійна готовність, на думку В. Сластьоніна, складається з таких компонентів, як: 1) психологічний – сформована спрямованість на професійну діяльність, настанова на роботу, наявність інтересу до предмета діяльності, потреба в самоосвіті у відповідній галузі, розвинене професійне мислення; 2) науково-теоретичний – наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психологічних і спеціальних знань; 3) практичний – сформовані на відповідному рівні професійні вміння та навички; 4) психофізіологічний – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю й визначена спеціальністю сформованість професійно значущих якостей

особистості; 5) фізичний – стан здоров'я та фізичного розвитку, відповідно до вимог професійної діяльності. Але через особливі умови праці випускників Академії потрібно виокремити їхню спеціальну фізичну підготовку, що забезпечить повноцінне виконання ними професійних обов'язків.

Так, загальні питання формування готовності майбутніх юристів до професійної діяльності досліджували Ж. Алексеева, К. Калюга, В. Молдован, О. Федоренко, І. Харченко та ін. Питання фізичної підготовленості молоді, яка приходить у силові структури, розвиток фізичних якостей, формуванням професійних навичок, підвищення психологічної готовності, зокрема й персоналу пенітенціарних установ, розглядали в своїх роботах М. Борищак, Г. Васьянов, А. Зиков, Л. Сітовська, Н. Ческідов та ін.

Незважаючи на всю сукупність науково-методичної літератури та наявні результати наукових досліджень, проблема професійної підготовки курсантів Академії ДПТС на сьогодні залишається остаточно не розв'язаною. А наявна законодавча база з фізичної підготовки не може нині задовольнити вимоги з підготовки персоналу пенітенціарних установ і кримінально-виконавчої служби до професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є вдосконалення навчального процесу курсантів Академії ДПТС у контексті спеціальної фізичної підготовки за рахунок вибору найкращого (з безлічі можливих) шляху розвитку рухових якостей курсантів, відповідно до вимог, що зумовлені специфікою професійної діяльності майбутніх працівників установ виконання покарань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Матеріал статті є результатом багаторічних теоретичних і практичних напрацювань у сфері спеціальної фізичної підготовки фахівців силових відомств.

Аналіз багаторічних досліджень свідчить, що, згідно з нормами Державних тестів з фізичної підготовки, абітурієнти вищих навчальних закладів силових структур здебільшого мають незадовільну фізичну підготовку. Особливо низькими залишаються показники сили, витривалості та швидкості.

Перш ніж докладно розглядати порушене питання, розкриємо зміст поняття «оптимізація», яке є ключовим у назві теми нашого дослідження. Отже, «оптимізація» (від англ. optimization, optimisation) – процес надання будь-чому найвигідніших характеристик, співвідношень (наприклад, оптимізація тренувального процесу й навчання). Завдання оптимізації вважаються визначеними тоді, якщо

задані: *критерій оптимальності* (зміна якого дає змогу впливати на ефективність процесу); *математична модель процесу*; *обмеження*, пов'язані з економічними й конструктивними умовами, можливостями апаратури, вимогами вибухобезпеки та ін.

Початком оптимізації в рамках курсу спеціальної фізичної підготовки є ламання стереотипного підходу до питання навчання курсантів навчальних закладів силових структур і регулярних співробітників. У чому ж полягає ця стереотипність?

1. *Єдина програма рукопашного бою для всіх підрозділів силових структур, незважаючи на їхню належність і особливості виконання службових обов'язків.*

Усіх працівників навчають за єдиним стандартом, базою для якого є комплекси РБ-1, РБ-2 Настанови з фізичної підготовки в Збройних силах Радянського Союзу. Названі комплекси були морально застарілими ще за часів СРСР. Наразі ця система підготовки є не тільки неефективною в бойовому розумінні, а й шкідливою та небезпечною для тих, хто нею користується.

Програма містить близько 60 прийомів, які співробітник повинен знати напам'ять і вміти виконувати під час заліку. Стара система підготовки давала змогу максимально успішно складати заліки, унаслідок чого склалось стійке враження, яке перетворилось на впевненість, що ця програма – універсальна. А насправді, створювались умови для максимального завантаження навчальним матеріалом майбутнього співробітника силових структур. Практичного ж значення та оптимальності прийомів ніхто ніколи не намагався пояснити. І ні в кого не виникало питання, чому деякі прийоми важко вивчаються й у бойових умовах застосовується лише невелика їх кількість. А багато прийомів не можна застосовувати зовсім, оскільки вони:

а) *суто спортивні* – не можна їх використовувати в умовах вуличного бою через різні причини. Прийоми вимагають наявності рівної м'якої поверхні, виконуються з падіння, мають велику амплітуду виконання, технічно складні (багатофазові, потребують гарної фізичної підготовки) та призначені для ведення спортивного поєдинку за певними правилами;

б) *не розраховані на бій в умовах кількісної переваги супротивників, їхню підготовку та озброєність*;

в) *суто військові* – уніфіковані під потреби правоохоронців, але за своєю суттю призначені для знищення об'єкта.

У відомчих вищих навчальних закладах тематичні плани, що передбачали спеціальну фізичну підготовку, складали, зазвичай,

на основі застарілих зразків, які можна схарактеризувати, як «прийоми заради прийомів». Якість перейшла в кількість і це негативно позначилось на підготовці майбутніх співробітників. Тематичні плани підготовки курсантів першого, другого, третього, четвертого курсів нічим не відрізнялись. Кожен рік навчали одного й того самого матеріалу. Логічним поясненням наявних негативних явищ процесу спеціальної фізичної підготовки курсантів, на нашу думку, можна вважати: неякісний підбір тематики та змісту занять; непослідовність вивчення навчальних тем; шаблонність викладу навчального матеріалу.

2. Оцінювання знань і навичок.

Для оцінювання знань і навичок зі спеціальної фізичної підготовки, на наше переконання, не обов'язково вимагати від співробітників чи курсантів знань усього переліку прийомів. Адже це прерогатива винятково викладачів рукопашного бою та інструкторів. Співробітникові чи курсанту достатньо лише одного чи двох особистих прийомів (найбільш зрозумілих і зручних у використанні), які він повинен застосовувати в усіх випадках на інстинктивному рівні. І завдання інструктора чи викладача полягає в тому, щоб, користуючись своїми знаннями, допомогти курсантові чи співробітникові підібрати саме той прийом, який відповідає його психологічній і фізичній суті. А головне, допомогти йому оволодіти цим одним, двома прийомами на рівні *інстинкту*. Адже в бойових умовах часу на вибір потрібного з заучених прийомів не буде, а зволікання може призвести до травмувань різного ступеня тяжкості, а нерідко й до смерті. Отже, чим більший та якісніший обсяг знань матиме викладач, чим краще він зможе систематизувати свою роботу, тим більш об'ємним і змістовним буде навчальний матеріал, який він зможе в процесі навчання запропонувати курсантам.

Помилковим є базування критеріїв оцінювання засвоєного курсантом матеріалу на класичній правильності виконання прийому. Не можна користуватись поняттями «правильно» чи «неправильно». В умовах виконання професійних обов'язків майбутніми працівниками системи виконання покарань повинно функціонувати поняття «ефективно» чи «неефективно», адже є такий термін, як «умови бою», що охоплює антропологічні дані учасників події, їхню кількість, озброєння, місце, погодні умови тощо. Може бути тільки «ефективність», тобто правильно ухвалене тактичне рішення щодо завершення сутички (затримання чи інший вид нейтралізації).

Перевірка навичок виконується з точністю до навпаки. Курсанти отримують завдання у формі переліку прийомів нападу та захисту

й стоять обличчям один до одного. Отже, це залік за підказкою.

Створення нових засад і принципів спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії ДПтС повинно розпочинатись з конкретизації, змістового наповнення навчальних тем і послідовності їх викладу.

Концепція спеціальної фізичної підготовки курсантів повинна складатись з восьми базових технік рукопашного бою, які надалі можна називати «базовою технікою» і «технікою нейтралізації»:

1. Спеціальна акробатика й маневрування;
2. Удари кінцівками;
3. Дотиснення зап'ястка;
4. Загин руки за спину ривком;
5. Важіль руки на зовні;
6. Важіль руки всередину;
7. Задня підніжка чи звалювання хватом за голову;
8. Бойова підсічка.

Курс спеціальної фізичної підготовки повинен складатись з чотирьох етапів:

Перший етап підготовки – загальний курс.

Кожна з базових технік опрацьовується окремо в повному обсязі, тобто кожен елемент повинен слугувати для нейтралізації об'єкта й чинення опору нападникам, але в межах запропонованих конкретних умов.

Другий етап підготовки – підбір особистого прийому й набуття вміння користуватись ним у будь-яких умовах.

Підібраний прийом напрацьовується на всі випадки нападу й захисту. Як свідчить досвід, під час цього процесу в арсеналі з'являється ще декілька прийомів. Нерідко підібрана техніка уніфікується під фізичні та психологічні особливості курсанта. Якщо підібрану техніку не вдається застосовувати для захисту та нападу, то слід підібрати інший прийом. Удосконалення техніки відбувається в умовах неочікуваного нападу (напад ззаду) або за допомогою ще декількох асистентів, що атакують по черзі чи одночасно з різних боків і напрямів.

Третій етап підготовки – відпрацювання набутих навичок в умовах групового бою. Тактика ведення рукопашної сутички з групою осіб.

Відпрацювання цих тем повинно відбуватись за таких умов:

– захист в умовах неочікуваного нападу;

– неочікуваний напад проти трьох супротивників ззаду;

– у колі нападників (напад по черзі за командою, без черги за кодовим словом, без черги за будь-яким звуком).

Четвертий етап підготовки – підготовка курсантів для нейтралізації нападників в умовах обмеженого простору (майданчик на сходах, сходи, кабінет, місця прийому їжі, виробництва та ін.).

Спорудження чи облаштування подібних тренувальних майданчиків у рамках спеціальної фізичної підготовки повинно бути обов'язковим.

Це дасть змогу курсантові як психологічно, так і фізично бути готовим до таких обставин і в потрібний момент не розгубитись, а ухвалити оптимальне, правильне техніко-тактичне рішення.

Підсумковий контроль оцінювання знань, умінь і навичок у формі заліку потрібно проводити в три етапи:

Перший етап – залік у парі. Виконавець очікує нападу, стоячи спиною до нападника. Мета – нейтралізація та затримання.

Другий етап – тактика захисту в разі нападу трьох осіб. Мета – нейтралізація нападників.

Третій етап – тактика захисту в умовах оточення. Мета – нейтралізація нападників, вихід з оточення.

Крім того, у процесі спеціальної фізичної підготовки необхідно:

1. Використовувати наочність спеціального спрямування (формування психологічної стійкості та спеціальних знань для роботи з контингентом в умовах позбавлення волі).

2. Проводити заняття на твердій поверхні, зокрема й акробатику й прийоми з падінням.

3. Використовувати зброю та спецзасоби, що максимально наближені до бойових.

4. Відпрацьовувати навчальний матеріал у повсякденному одязі (наближення до реальних умов).

5. Готувати інструкторів бойової підготовки на стаціонарній основі.

6. Створювати спеціальні навчальні бази (не за рахунок підрозділів).

7. Налаштовувати взаємодію фахівців спеціальної фізичної, тактико-спеціальної та психологічної підготовки.

Тематичний план кожного навчального року у вищому навчальному закладі повинен бути складений за напрямом техніки захисту та нападу.

Перший курс – техніка виконання ударів і захисту. Цей напрям передбачає оволодіння технікою класичних і нетрадиційних ударів

усіма частинами тіла, якими можна завдати удару. Вивчаються способи звільнення від захватів, захист під час нападу особи, озброєної ножем і підручними засобами. Відпрацьовуються набуті навички в умовах несподіваного нападу чи нападу групою осіб.

Другий курс – базова техніка прийомів нейтралізації. Вивчаються способи звільнення від захватів, захист під час нападу особи, озброєної ножем і підручними засобами. Захист від вогнепальної зброї. Підбір особистих прийомів. Відпрацьовуються набуті навички в умовах несподіваного нападу чи нападу групою осіб.

Третій курс – удосконалення набутих навичок. Бій в умовах обмеженого простору (кабінет, сходи, майданчик на сходах тощо). Використання підручних засобів (аксесуари одягу, письмове приладдя, столові прибори тощо).

Висновки. Отже, презентований для загального ознайомлення один з варіантів оптимізації спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії ДПТС дав змогу:

– теоретично проілюструвати специфічність структури та процесу спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії;

– визначити основні етапи спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії;

– виокремити пріоритетні, ефективні фактори позитивного впливу на спеціальну фізичну підготовку курсантів Академії.

А це, своєю чергою, сприятиме оптимальному формуванню у курсантів знань, умінь і навичок управляти власним фізичним розвитком, застосовуючи засоби спеціальної фізичної підготовки, а також використанню набутих ними здібностей у професійній сфері.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеного питання, а лише окреслює перспективи для подальшого пошуку шляхів підвищення ефективності спеціальної фізичної підготовки курсантів Академії ДПТС.

Список використаних джерел

1. Агашин Ф. К. Биомеханика ударных движений. Москва: Физкультура и спорт, 1977. 207 с.
2. Заярін Г. О., Матюхін С. О., Несім О. М. Загальна та спеціальна фізична підготовка працівників міліції: підручник для курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Донецьк: ДІВС, 2002. 304 с.
3. Маширо Н. Черная медицина: Темное искусство смерти, или Как выжить в мире насилия / пер. с англ. А. Ширинского. Екатеринбург: Ультра. Культура, 2005. 432 с.
4. Муллер А. Б., Дядичкина Н. С., Богащенко Ю. А., Близнаевский А. Ю., Рябинина С. К. Физическая культура: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2013. 424 с.
5. Носко М. О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2003. 430 с.
6. Ольховий О. М. Концепція професійно спрямованої системи фізичної підготовки курсантів. *Вісник*

References

1. Agashin, F. K. (1977). *Biomechanics of shock movements*. Moscow: Fizkultura i sport. [in Russian]
2. Zaiarin, H. O., Matiukhin, S. O., Nesim, O. M. (2002). *General and special physical training of police officers: a textbook for cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*. Donetsk: DIVS. [in Ukrainian]
3. Mashiro, N. (2005). *Black medicine: Dark art of death, or How to survive in the world of violence*. Tran. from English by A. Shirinskiy. Yekaterinburg: Ultra. [in Russian]
4. Muller, A. B., Diadichkina, N. S., Bogashchenko, Yu. A. et al (2013). *Physical Culture: a textbook for universities*. Moscow: Yurait. [in Russian]
5. Nosko, M. O. (2003). *Theoretical and methodical basis of formation of motor function in youth during physical education and sports: thesis*. Institute of Pedagogy of APS of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian]
6. Olkhovskii, O. M. (2013). Concept of professionally

- Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2013. № 112(2). С. 208–211. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_112\(2\)_49.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_112(2)_49.pdf) (дата звернення: 04. 06. 2018).
7. Петрачков О. Аналіз взаємозв'язку між фізичною та професійною підготовленістю у військовослужбовців різних військових спеціальностей. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2007. № 4. С. 67–69.
 8. Сітовська Л. В. Загальні проблеми підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України. *Сучасна наука – пенітенціарній практиці*: зб. матеріалів II Міжнар. практ.-конф. (Київ, 4 грудня 2014 р.) / за ред.: В. П. Тихого, Є. Ю. Бараша. Київ: Ін-т крим.-викон. служби, 2014. С. 334–337.
 9. Сітовська Л. В. Характеристика дидактичної одиниці технології ситуативного навчання в підготовці майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України. *Інноваційні технології в освіті, науці й виробництві*: зб. тез виступів учасн. II наук.-практ. конф. (Луцьк, 17-18 травня 2016 р.). Луцьк: АРТіП, 2016. С. 77–78.
 10. Сластенін В. А. К вопросу о профессионализме учителя в общеобразовательной школе. *Советская педагогика*. 1973. № 5. С. 72–80.
 11. Фізична підготовка кандидатів на навчання у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку фахівців для системи МВС України: метод. рекомендації / уклад.: Магдаліна І. В., Моргунов О. А., Соколов О. А., Соколова В. Ю. Харків: ХНУВС, 2013. 128 с.
- directed system of physical training of cadets. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T.H. Shevchenka. Series: Pedagogical sciences. Physical education and sport*, 112(2), 208–211. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_112\(2\)_49.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_112(2)_49.pdf) [in Ukrainian]
7. Petrachkov, O. (2007). Analysis of the relationship between physical and professional preparedness among servicemen of different military specialties. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*, 4, 67–69. [in Ukrainian]
 8. Sitovs'ka, L. V. (2014). *General problems of preparing future lawyers for professional activities in the penitentiary system of Ukraine. Modern science - penitentiary practice: Sb. Materials II International prakt-konf. (Kyiv, December 4, 2014)*. Kyiv. 334–337. [in Ukrainian]
 9. Sitovs'ka, L. V. (2016). *Characteristics of the teaching unit of situational learning technology in preparing future lawyers for professional activities in the penitentiary system of Ukraine. Innovative technologies in education, science and production. II Scientific and Practical Conf. (Luts'k, May 17-18, 2016)*. Luts'k. 77–78. [in Ukrainian]
 10. Slastenin, V. A. (1973). On the question of the professionalism of a teacher in a comprehensive school. *Sovetskaia pedagogika*, 5, 72–80. [in Russian]
 11. Mahdalina, I.V., Morhunov, O.A. et al (2013). *Physical training of candidates for study at higher educational institutions that train specialists for the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: method. recommendations*. Kharkiv: KhNUVS. [in Ukrainian]

Рецензент: д.пед.н., професор Приходько М.І.

Відомості про авторів:

Лисюк Сергій Миколайович
hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Сорокопуд В'ячеслав Борисович
hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Ткаченко Іван Васильович
hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Кирієнко Дмитро Миколайович
hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

Могильний Федір Віталійович
hto7hto@gmail.com

Академія державної пенітенціарної служби
вул. Гонча, 34, м. Чернігів,
Чернігівська обл., 14000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2467

Матеріал надійшов до редакції 10. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 25. 06. 2018 р.

Information about the authors:

Lysiuk Serhii Mykolaiovych
hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
34 Honcha St., Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

Sorokopud Viacheslav Borysovych
hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
34 Honcha St., Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

Tkachenko Ivan Vasyliovych
hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
34 Honcha St., Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

Kyriyenko Dmytro Mykhailovych
hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
34 Honcha St., Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

Mohylnyi Fedir Vitaliyovych
hto7hto@gmail.com

Academy of the State Penitentiary Service
Honcha str. 34, Chernihiv,
Chernihiv region 14000, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2467

Received at the editorial office 10. 06. 2018.
Accepted for publishing 25. 06. 2018.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ І САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Наталія Лосєва, Борздох Анна

Донецький національний університет імені Василя Стуса

Анотація:

У статті акцентовано, що інформаційно-комунікаційні технології та мережа Інтернет стали інструментом соціальної взаємодії людей у всіх сферах життя і, зокрема, відіграють важливу роль в організації навчальної діяльності в закладах вищої освіти. Постала нова проблема: дослідити, чи впливає ефективно використання новітніх технологій у навчанні на процес самореалізації студентів. У статті презентовано й проаналізовано певний набір інформаційно-комунікаційних інструментів, що, на думку авторів, сприяють процесу самореалізації студентів під час навчання в закладах вищої освіти. Наголошено, що використовувати можливості ІКТ в освіті з метою розвитку загальних і фахових компетентностей студентів можна лише за умов, що навчальний процес здійснює викладач, який цілком володіє навичками спілкування в Інтернет-мережі й поділяє цінності самореалізації в різних видах діяльності, зокрема й у віртуальному світі.

Ключові слова:

інформаційно-комунікаційні технології; особистість; соціальні мережі; самореалізація; сервіси Web 2.0; активні форми навчання.

Аннотация:

Лосева Наталья, Борздох Анна. Информационно-коммуникационные технологии и самореализация студента в процессе обучения.

В статье акцентировано, что информационно-коммуникационные технологии и сеть Интернет стали инструментом социального взаимодействия людей во всех сферах жизни и, в частности, они играют важную роль в организации учебной деятельности в учреждениях высшего образования. Возникает новая проблема: исследовать влияние эффективного использования новейших технологий в обучении на процесс самореализации студентов. В статье представлен и проанализирован определенный набор информационно-коммуникационных инструментов, которые, по мнению авторов, способствуют процессу самореализации студентов во время обучения в учреждениях высшего образования. Отмечено, что использовать возможности ИКТ в образовании с целью развития общих и профессиональных компетенций студентов можно лишь при условии, что учебный процесс осуществляет преподаватель, который в полной мере владеет навыками общения в Интернет-сети и разделяет ценности самореализации в различных видах деятельности, в том числе и в виртуальном мире.

Ключевые слова:

информационно-коммуникационные технологии; личность; социальные сети; самореализация; сервисы Web 2.0; активные формы обучения.

Resume:

Losieva Nataliia, Borzdykh Anna. Informational-communication technologies and student self-realization in the teaching process.

The paper emphasizes that informational-communicational technologies and the Internet network have become an instrument of social interaction of people in all spheres of life, and, in particular, they play an important role in the organization of educational activities in higher educational institutions. There is a new problem: to investigate the influence of the effective applying of the up-to-date technologies in teaching students how to achieve self-realization process. The authors analyze and present a certain set of information and communication tools which, in the opinion of the authors, contribute to the process of self-realization during studying in higher educational institutions.

It is stressed that the implementing of ICT opportunities in education for developing general and professional students' competencies will be possible only if the teaching process is carried out by the teacher who fully possess the skills of communication in the Internet network and shares the values of self-realization in various activities, including in the virtual world.

Key words:

information and communication technologies; personality; social networks; self-realization; web 2.0 services; active forms of training.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується стрімкою зміною соціального середовища, пов'язаною зі швидким темпом упровадження новітніх інформаційних технологій і значним збільшенням кількості користувачів у віртуальному просторі.

Інтернет став частиною нашого життя, виконує функції засобів масової інформації та має велике значення з погляду соціальних взаємодій. Змінюється не лише організація соціального середовища сучасних людей, а й з'являються нові можливості організації професійної діяльності та професійної підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО). Фахівцю будь-якого профілю сьогодні вже замало досконало знати власну справу, треба ще вміти презентувати її та себе за допомогою сучасних інформаційних технологій, надавши необхідну інформацію в соціальні мережі. Ці мережі сьогодні слугують не лише потужною

платформою з обміну інформацією, а й майданчиками для самовираження. В умовах тотальної інформатизації суспільства й поширення впливу Інтернет-мережі, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) усе більше стають невіддільними складниками створення умов для самореалізації фахівця в професії та майбутнього фахівця в процесі навчання.

Кожна людина прагне до самореалізації в різних сферах своєї життєдіяльності й у різні періоди життя. Тому вважаємо за доцільне розглянути питання впливу ІКТ на процес самореалізації студентів у межах навчальної діяльності, під час навчання їх у ЗВО, оскільки «самореалізація здійснюється й активізується в тих напрямках, що підтримуються суспільством» [7, с. 72].

Проблему самореалізації особистості, зокрема в освітньому просторі, вивчали багато

вчених, серед яких Н. Бордовська, Т. Вівчарик, Ж. Воронцова, О. Киричук, Н. Комісаренко, І. Краснощок, Н. Лосева, В. Муляр, Р. Овчарова, В. Радул, В. Сластьонін та ін. Учені виокремлюють проблему самореалізації суб'єктів навчального процесу у вищій школі як самостійну й першочергову. Ми впевнені в необхідності виховання сучасного викладача – високопрофесійного, компетентного в застосуванні новітніх педагогічних та інформаційних технологій, який би прагнув до власної самореалізації в професійно-педагогічній діяльності, змінив сенс і характер стосунків викладача і студента й одним з головних своїх завдань уважав би виховання у студентів прагнення до самореалізації. Аналіз праць учених і власного досвіду викладацької діяльності авторів дав змогу виявити низку суперечностей: між усвідомленням парадигми сучасної освіти, яка проголошує унікальність кожної особистості, необхідність її самореалізації й глобалізацією освітнього простору, завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям; між тенденціями застосування ІКТ у навчальному процесі, що в ідеалі має сприяти самореалізації студентів, і недостатнім рівнем знань викладача щодо технологій реалізації цього завдання; між акцентуванням суспільної думки на необхідності виховання сучасного фахівця інформаційної епохи й реальними умовами матеріально-технічного забезпечення навчання у вищій школі тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню питання самореалізації особистості в освітньому процесі й майбутній професії присвячено праці І. Беха, А. Бойко, Н. Кичук, В. Лозової, Н. Лосєвої, О. Мороза, А. Мудрика, Н. Ничкало, І. Прокопенка, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Н. Щуркової та інші. Акцент на ролі ІКТ та соціальних сервісів Інтернету зроблено в дослідженнях К. Бугайчука, О. Гриб'юк, Є. Патаракіна, В. Посохова, С. Титенка, К. Янга та ін.

Напрацювання учених доводять, що питання впливу інформаційних технологій і соціальних мереж на якість підготовки фахівців у системі вищої освіти, онлайн консультування, організація дистанційного навчання є дуже актуальним. Відомо, що зі 100 найбільш відвідуваних сайтів у світі 20 є класичними соціальними мережами, ще 60 – тією чи іншою мірою соціалізовані. Понад 80% компаній світу використовують у роботі соціальні мережі й 68% людей довіряють інформації з Інтернету й соціальних мереж.

Проте слід зауважити, що питання, присвячені висвітленню впливу ІКТ і соціальних мереж на якісну підготовку майбутніх фахівців

та їхню самореалізацію в навчальній і подальшій професійній діяльності, є ще недостатньо вивченими.

Вимоги до сучасної вищої освіти потребують дослідження процесу самореалізації студентів у процесі навчання й повсякденного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у суспільстві знань як необхідної умови впровадження принципу студентоцентрованого навчання.

Формулювання цілей статті. Мета статті – виокремити й проаналізувати оптимальний набір інформаційно-комунікаційних технологій, інструментів соціальних мереж, що сприяють самореалізації особистості й використовуються у вищій школі в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми виходимо з того, що провідною метою сучасної освіти має бути найоптимальніше застосування можливостей Інтернету, інформаційно-комунікаційних технологій, соціальних мереж як ресурсів освітнього процесу, що реалізують якісно нові результати навчання.

У сфері інформаційних технологій «соціальна мережа» розуміється як інтерактивний багатокористувальницький веб-сайт, контент якого наповнюється учасниками мережі [2]. Загальноприйнятим є розуміння соціальної мережі як інтернет-майданчика, контент якого створюється самими користувачами, які встановлюють комунікації між собою, розміщують інформацію тощо.

Дослідники пропонують таку класифікацію соціальних мереж, що виконують навчальну функцію [3, с. 17] (див. табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація соціальних мереж (за С. Т. Коноплицьким)

Соціальні мережі	Приклади
Універсальні соціальні мережі	Facebook, MySpace
Системи обміну повідомленнями	Skype, ICQ
Інтернет-чати	За вибором
Вікі-довідники	Вікіпедія, вікі-книги
Інтернет-форуми	WeB_Math

Нам імпонує також думка А. Калініна, що соціальна мережа – це веб-сайт або інша служба у Web 2.0, яка дає змогу користувачам створювати «публічну» або «напівпублічну» анкету, складати список знайомих, з якими вони підтримують зв'язок, переглядати власний список «друзів» і списки інших користувачів [1, с. 36]. Застосування мереж дає змогу створювати профілі з відомостями про себе, наповнювати контент, управляти налаштуваннями доступу, взаємодіяти з іншими користувачами приватно (відправляти особисті

повідомлення) й публічно (спілкуватись у спільнотах) і є зручним ресурсом для зберігання й прослуховування аудіо- і відеозаписів.

Наш досвід викладання математичних дисциплін у ЗВО доводить, що використання інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу модернізувати процес навчання, а їх інтеграція з навчальним процесом сприяє можливостям оперативного використання навчального контенту. Сьогодні є безліч інструментів, що дають змогу викладачам використовувати різні форми навчання, зробити цей процес активним та інтерактивним. Наприклад, *StudySync*, *Knewton*, *Khan Academy*, *Educreations* вносять певне розмаїття в презентацію навчального матеріалу. Технічні інструменти *Prezi*, *Planboard*, *Mentor Mob*, *Glogster*, *Google Educatio* допомагають розробляти проекти, демонструючи творчі здібності та загальні й фахові компетентності здобувачів вищої освіти. Вважаємо за доцільне й використання соціальної мережі *LinkedIn*, яка покликана демонструвати професійні навички й досвід роботи, вести дискусії щодо світоглядних, теоретичних і практичних аспектів з фахівцями конкретної галузі.

Ми спираємось на розуміння того, що соціальні мережі дають змогу значно швидше отримати нову інформацію з різних питань, сприяють пошуку роботи, створенню професійного середовища, ефективному маркетингу: соціальна активність надає особистості можливості для самореалізації та саморозвитку в таких напрямках, що є цікавими для людини й мотивованими; у мережі студенти мають реальну можливість вчитися й виконувати як квазіпрофесійні, так і справжні професійні обов'язки; це звичне середовище для сучасної молоді, де немає жорстких обмежень, норм, простіше викладати свої думки та реагувати на їхню оцінку.

За таких умов здобувач вищої освіти набуде певного досвіду самопрезентації й самореалізації.

Для викладача застосування соціальних мереж дасть змогу ефективно організувати колективну навчальну роботу студентської групи, проектну діяльність, самоосвіту, безперервну освіту й виконати різноманітні педагогічні завдання. Мультимедійність комунікативного простору полегшує завантаження й перегляд відеоматеріалів, інтерактивних додатків [8]. Так, технологія *Wiki* допомагає всім учасникам створювати мережевий навчальний контент. Кожен студент може створити свій блог, електронний зошит, а його активність досліджується через стрічку друзів, чат, форуми. Такий підхід до організації

навчального процесу ми запровадили під час викладання математичних дисциплін і можемо твердити, що він стимулює самостійну пізнавальну діяльність студентів, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, покращенню емоційного настрою в групі, побудові індивідуальної траєкторії навчання, самореалізації особистості.

Проте є низка проблем щодо застосування педагогами новітніх технологій в освітньому процесі ЗВО. Наприклад, недостатній рівень мотивації, ІКТ-компетенцій та досвіду викладача, високий рівень трудомісткості нової організації навчального процесу, відсутність в аудиторіях відкритого доступу до Інтернету. Для усунення цих недоліків адміністрації закладу вищої освіти необхідно створити «належні умови для викладачів, що прагнуть використовувати новітні технології навчання й намагаються самореалізуватись у професійно-педагогічній діяльності та підтримують мотивацію студентів до самореалізації, слугують їм справжнім прикладом у цьому» [6, с. 65]. Є багато прикладів того, коли нікому не відомі раніше талановиті люди стають популярними завдяки поширенню своїх ідей, напрацювань (зокрема й педагогічних) через оприлюднення їх на сторінках у соціальних мережах [2].

Наголошуємо, що застосування різного інструментарію ІКТ, можливостей соціальних мереж значно покращує освітню діяльність. За таких умов організації навчального процесу, студенти не лише мають можливість обмінюватись інформацією, а й виконувати творчі завдання з конкретного предмета, реалізуючи свої інтереси та здібності. Ми презентуємо власний досвід використання інформаційно-комунікативних технологій під час вивчення математичної дисципліни «Аналітична геометрія» [4; 5], що дасть змогу викладачеві створити інтерактивне середовище, у якому студенти виступають активними діячами, повноправними учасниками навчального процесу й прилучаються до самостійних різнопланових досліджень. Позитивним аспектом використання ІКТ і соціальних мереж в освітньому процесі є, на нашу думку, відчуття невимушеності під час комунікативної діяльності студентів, можливість частіше ставити питання. Підтримуючи навчальну роботу в такому аспекті, викладач забезпечує інтерес студентів до сучасних засобів комунікацій, суттєво підвищуючи в такий спосіб їхню мотивацію до навчання, та реалізує принцип безперервної освіти. Створюються умови для формування професійних компетентностей студентів – навичок взаємодії, самоорганізації, моделювання, розвиток креативного мислення. Завдяки такому підходу,

викладач виконує роль не лише наставника, а й модератора електронного освітнього середовища.

Ми проаналізували можливості застосування в навчальному процесі найпопулярнішої соціальної мережі в Україні та світі – YouTube. Анкетування наших студентів довело, що ця соціальна мережа користується найбільшим попитом серед них.

Провідною характеристикою цього сервісу є його безкоштовність. Для роботи з ним необхідна реєстрація і акаунт. YouTube – це популярний відеохостинг для роботи з потоковим відео, що дає змогу переглядати відео й надсилати власне. Відео на YouTube публікується в трьох режимах: загальнодоступний (будь-хто може здійснювати пошук відео та його перегляд); не для загального перегляду (переглядати відео можуть тільки ті, хто отримав на нього посилання); приватне (можуть переглядати лише вибрані користувачі). Зручними є керування власним сайтом викладача або ж блогами, які ведуть студенти під час роботи над певним навчальним проектом. Функція завантаження власного авторського відео дає змогу викладачеві зі студентами створювати архів відеофайлів: достатньо зареєструватись на цих платформах і організувати індивідуальні налаштування конфіденційності кожного матеріалу. Студенти мають змогу залишати коментарі та відгуки на ці матеріали. Позитивно, що застосовуються не лише готові відеоматеріали, а є змога розробляти власні відео, створювати міні-серії у формі певних інструкцій для виконання різноманітних завдань, здійснювати візуальний супровід виконання цих завдань, проводити консультації та дискусії в коментарях, навчальні конкурси, презентувати різні електронні творчі матеріали, портфоліо, зошити самореалізації з навчальних дисциплін і події зі студентського життя.

Є також інші спеціалізовані соціальні мережі, що їх використовують студенти й викладачі, зокрема такі, як *instudies*, *intergu.ru*, *toStudents.ru*, *e-teaching.ru* тощо. Зауважимо, що *instudies* – українській соціальній мережі – вдалось удосконалити процеси комунікації, з'явилися можливості створення будь-якої кількості навчальних груп, фіксації завдань і термінів їх виконання, збереження матеріалів, наявність інформації та розкладу занять в режимі реального часу тощо.

Проте наголосимо, що використання можливостей ІКТ і соціальних мереж в освіті дає змогу розвинути загальні й фахові компетентності студентів лише за умов, що навчальний процес здійснюють професійно-компетентні викладачі, які цілком володіють

навичками спілкування в мережах і намагаються самореалізуватись у педагогічній діяльності. Тобто перед сучасним викладачем постає завдання, яке полягає в спроможності оптимального вдосконалення власної педагогічної діяльності для забезпечення налаштування студентів на саморозвиток і самореалізацію, а також у здатності творчо організувати їхню роботу як у стінах ЗВО, так і у віртуальному освітньому просторі.

Встановлено, що на процесі самореалізації особистості викладача позначаються як його внутрішні прагнення, так і зовнішні впливи, які чинить середовище. Відповідно до нашої моделі самореалізації, освітнє середовище є атрактором, який ініціює процеси перетворення значеннєвої, внутрішньої позиції викладача, його ставлення до самого себе й сучасного професійного світу. Мова не про насильницьке впровадження сучасних позитивних цінностей у ціннісно-смыслову сферу викладача, а про вияв тих ціннісних основ, що можуть забезпечити його професійно-особистісне самовизначення й самореалізацію. Спираючись на синергетичний підхід, ми розглядаємо викладача як автономну систему, що самоорганізується й самореалізується, а тому прагнення викладача до встановлення рівноваги між внутрішнім і зовнішнім світом цінностей є визначальним чинником. Цей чинник забезпечує механізм його професійно-особистісної самореалізації та бажання виховати своїх студентів особистостями, які прагнуть до самореалізації в усіх сферах життя – реальній і віртуальній [7, с. 74].

Висновки. Складні пошуки оптимальних шляхів розв'язання проблеми самореалізації та окреслення перспектив розвитку особистості потребують використання сучасних педагогічних технологій у різноманітному контексті освітнього простору. Інформаційно-комунікаційні технології загалом і соціальні мережі зокрема необхідно розглядати як важливий елемент інфраструктури інновацій у системі вищої освіти.

За результатами досліджень [9] можливостей використання соціальних сервісів в освітньому процесі, учені США дійшли висновку, що студенти першого курсу, які в процесі навчання використовують соціальні мережі, є більш успішними в навчанні.

Ми також проаналізували зв'язок між навчальною успішністю студентів і ступенем використання ними ІКТ, і висновок американських учених цілком підтвердився. Навіть більше, ми дослідили зв'язок між застосуванням ІКТ і рівнем самореалізації студентів, і є певні підстави говорити про наявність кореляції між цими процесами.

Отже, можна твердити, що використання ІКТ, соціальних мереж позитивно впливає на якість навчання. А активне впровадження в навчальний

процес різноманітних інструментів ІКТ дасть змогу змінити застарілі форми організації навчального процесу в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Калинин А. В. PR в социальных сетях. *PR-менеджер*. 2011. № 6. С. 36–44.
2. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. *Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф.* Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 405–407.
3. Коноплицький С. М. Соціальні аспекти комунікації в мережі Інтернет: феноменологічний аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: 22.00.01. Київ, 2007. 17 с.
4. Лосева Н. М., Губар Д. Є. Використання програми ASSISTENT у процесі навчання дисципліни «Аналітична геометрія». *Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 67.
5. Лосева Н. М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дисципліни «Аналітична геометрія». *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*. 2011. № 201. С. 46–52.
6. Лосева Н. М., Степаненко Е. К. Сучасний підхід до вивчення особистості керівника освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 3(68). С. 64–73.
7. Лосева Н. М. Розвиток ідеї самореалізації особистості. *Рідна школа*. 2004. № 5. С. 71–74.
8. Щербakov О. В. Соціальна мережа для підтримки навчального процесу у ВНЗ. *Системи обробки інформації: зб. наук. праць*. 2012. № 8. С. 159–162.
9. Muthler Sarah. The Best Interactive Web Tools for Educators. *Edudemic connecting education and technology*. 2015. URL: <http://www.edudemic.com/best-web-tools/> (дата звернення: 09. 06. 2018).

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

Відомості про авторів:

Лосева Наталія Миколаївна
natalie.loseva@gmail.com

Донецький національний університет імені Василя Стуса
вул. 600-річчя, 21, Вінниця,
Вінницька область, 21000, Україна

Борздох Анна Романівна

anna.borzdix@gmail.com

Донецький національний університет імені Василя Стуса
вул. 600-річчя, 21, Вінниця,
Вінницька область, 21000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2468

*Матеріал надійшов до редакції 15. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 25. 06. 2018 р.*

References

1. Kalinin, A. V. (2011). PR in social networks. *PR-manager*, 6, 36–44. [in Russian].
2. Klimentko, O. A. (2012). *Social networks as a means of learning and interaction of participants in the educational process. Theory and practice of education in modern world: proceedings of the International Scientific Conference*. SPb: Renome, 405–407. [in Russian].
3. Konoplytskyi, S. M. (2007). *Social aspects of communication in the Internet, phenomenological analysis: author's abstract*. NAN Ukrainy; Instytut sotsiologii. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Losieva, N. M., Hubar, D. Ye. (2010). *Using ASSISTENT in the learning process of "Analytical Geometry" discipline. Educational measurements in information society: proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Kyiv: NPU im. M.P. Dragomanova, 67. [in Ukrainian].
5. Losieva, N. M. (2011). Application of information and communication technologies in the discipline "Analytical geometry". *Visnyk Cherkaskoho universytetu: Pedagogichni nauky*, 201, 46–52. [in Ukrainian].
6. Losieva, N. M., Stepanenko, E. K. (2010). Modern approach to the study of the personality of the head of education. *Pedahohika i psykholohiia*, 3(68), 64–73. [in Ukrainian].
7. Losieva, N. M. (2004). Development of the idea of self-realization of personality. *Ridna shkola*, 5, 71–74. [in Ukrainian].
8. Shcherbakov, O. V. (2012). *Social network to support the educational process at universities. Information processing systems: coll. of scientific works*, 8, 159–162. [in Ukrainian].
9. Muthler, Sarah (2015). The Best Interactive Web Tools for Educators. *Edudemic connecting education and technology*. Retrieved from: <http://www.edudemic.com/best-web-tools/> [in English].

Information about the authors:

Losieva Nataliia Mykolaiivna
natalie.loseva@gmail.com

Vasyl' Stus Donetsk National University
21, 600th Anniversary St., Vinnytsia
Vinnytsia region, 21000, Ukraine

Borzdykh Anna Romanivna

anna.borzdix@gmail.com

Vasyl' Stus Donetsk National University
21, 600th Anniversary St., Vinnytsia
Vinnitsa region, 21000, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2468

*Received at the editorial office 15. 06. 2018.
Accepted for publishing 25. 06. 2018.*

АКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ У МОДЕЛЮВАННІ МЕТОДИЧНИХ КОНЦЕПТ-ЗАХОДІВ

Людмила Ляшок

Методичний кабінет управління освіти Мелітопольської міської ради Запорізької області

Анотація:

У статті розглянуто інноваційну систему моделювання особистісно-розвивального змісту роботи з педагогами, що оптимізує процес розвитку професійних компетентностей, інноваційної та методичної культури педагогічних працівників в умовах реформування освіти. Розроблено алгоритм моделювання методичних концепт-заходів, що передбачає побудову сценарію на синтезі методичної теми й соціокультурної лінії, вираженої асоціативним змістовим складником, із застосуванням активних стратегій освіти.

Ключові слова:

активна освіта; методичний захід; соціокультурний підхід.

Анотация:

Ляшок Людмила. Активные стратегии образования педагогов в моделировании методических концепт-мероприятий.

В статье рассмотрена инновационная система моделирования личностно развивающего содержания работы с педагогами, что оптимизирует процесс развития профессиональных компетентностей, инновационной и методической культуры педагогических работников в условиях реформирования образования. Разработанный алгоритм моделирования методических концепт-мероприятий предусматривает построение сценария на синтезе методической темы и социокультурной линии, выраженной ассоциативной содержательной составляющей, с использованием активных стратегий образования.

Ключевые слова:

активное образование; методическое мероприятие; социокультурный подход.

Resume:

Liashok Liudmyla. Active strategies of educating teachers in modelling methodological concept-events.

The article features the innovative system of modelling person-developing content of work with teachers, which optimizes the process of developing professional competencies, innovative and methodological culture of pedagogical workers in the conditions of educational reform. The developed algorithm of modelling methodological concept-events involves the construction of a scenario based on the synthesis of the methodological theme and socio-cultural line, expressed by associative content component, using active educational strategies.

Key words:

active education; methodological event; socio-cultural approach.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти загалом, посилення соціальної ролі методичної служби в умовах зміни освітньої парадигми й розширення інноваційного простору зумовлює необхідність підготовки педагогічних кадрів зі сформованими потребами до професійної самоосвіти, саморозвитку, переосмислення концептуальних підходів до системи підвищення кваліфікації вчителів. Академічна свобода педагога як «агента змін», визначена Концепцією НУШ, передбачає активну професійну позицію педагогічного кадрового ресурсу реформування освіти, оскільки одним з 8 базових компонентів формули НУШ є «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається самостійно» [3, с. 7]. Однак рівень мотиваційної готовності педагогів до активної ролі в освітньому процесі недостатній. Суть нової парадигми освіти полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної активної діяльності й взаємодії всіх суб'єктів. Це співнавчання, взаємонавчання, де всі є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які усвідомлюють, що і для чого вони роблять, прогнозують свою діяльність і її результати, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Для стійкого безперервного розвитку й самореалізації кожний педагог потребує адекватного інтелектуально-культурного середовища, незалежно від вихідного рівня його навченості. Причому, чим багатше це

середовище, тим ефективніше відбувається процес розкриття й самореалізації як вікових та індивідуальних, так і професійних і загальнокультурних потреб, здібностей, можливостей. Дієвим способом подолати застій у розвитку людини є зміна її освітнього (розвивального, навчального, професійного) середовища. Однак сьогодні виникають протиріччя між:

– наявними педагогічними умовами розвитку професійної компетентності вчителя в системі методичної роботи й практичною потребою в реалізації нових освітніх парадигм;

– потребою теорії і практики пояснити характер впливу управлінського супроводу на синергетичний потенціал системи методичної роботи міста й браком необхідних щодо цього теоретичних засад і діагностичних методик;

– потребами освітньої системи міста в педагогах, готових до інноваційної діяльності, які мають ціннісне ставлення до освітнього процесу, і браком моделей і технологій формування професійної позиції вчителя в системі методичної роботи.

З огляду на викладене вище, ми презентуємо в статті власний варіант застосування основних положень соціокультурного, компетентнісного, діяльнісного й рефлексивного підходів у процесі моделювання методичних концепт-заходів за авторським алгоритмом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є концепції методичної роботи як освіти для стійкого

розвитку (М. Мелманн [5], О. Пометун [8], І. Сушенко [9]), як складника системи підвищення кваліфікації вчителів у міжкурсовий і міжкатегорійний періоди (М. Жабінцева [2]), як структурної ланки системи неперервної освіти (В. Олійник [7]), створення сприятливого професійного середовища для навчання кадрів (Г. Гребенюк [1]), удосконалення системи методичної роботи (Г. Литвиненко [4]).

Формування цілей статті. Метою статті є ознайомлення з власним досвідом розроблення алгоритму моделювання методичних концепт-заходів. Новизна дослідження полягає в розробці, апробації й упровадженні алгоритму моделювання особистісно-розвивального змісту методичної роботи з педагогічними кадрами через реалізацію концепт-заходів у методичному сервісі міського методичного кабінету, що максимально оптимізує процес розвитку професійних компетентностей, інноваційної та методичної культури педагогічних працівників в умовах інноваційного освітнього простору міста.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідна педагогічна ідея дослідження ґрунтується на соціокультурному, компетентнісному, особистісно-діяльнісному та рефлексивному підходах до організації освітнього простору через застосування активних стратегій освіти в рамках методичного заходу, спрямованого на розвиток і формування компетенції самоосвіти й саморозвитку всіх суб'єктів методичної роботи.

Інформаційно-педагогічна модель досвіду

Мета: розроблення алгоритму моделювання методичних концепт-заходів через застосування соціокультурного підходу й використання інноваційних активних технологій під час проведення методичних заходів.

Розроблений алгоритм моделювання методичних концепт-заходів покликаний допомогти виконати основні завдання:

1. Підвищити рівень і якість надання освітніх послуг через активні традиційні та інноваційні форми методичної роботи, що передбачає розширення спектра маркетингової сфери методичних послуг щодо можливостей підвищення професійного рівня педагогів у міжкатегорійний і міжкурсовий періоди.

2. Активізувати потребу педагогів у самовдосконаленні, самоосвіті.

3. Розвинути професійні компетентності педагогів, спрямовані на забезпечення готовності до розв'язання сучасних освітніх проблем.

4. Забезпечити комплексне формування всіх складників готовності педагогів до інноваційного процесу.

5. Створити організаційні умови для безперервного вдосконалення фахової освіти й кваліфікації педагогічних працівників і набуття ними вмінь і навичок рефлексивної діяльності.

6. Упровадити систему методичних заходів, орієнтованих на розвиток творчих можливостей педагогів і ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом.

7. Підвищити рівень методологічної підготовки педагогічних кадрів шляхом зміщення акценту з інформаційних аспектів методичної роботи на інноваційні.

8. Сприяти розвитку комунікативних взаємовідносин між суб'єктами методичного сервісу.

Технологія реалізації досвіду. Причиною зростання інтересу науковців до проблеми активних стратегій навчання дорослих є усвідомлення ролі освіти впродовж життя як важливого чинника розвитку особистості та суспільства. Трансформація поглядів на онтологічні засади людського буття зумовила також процес зміни педагогічних парадигм у напрямі подолання монологічної парадигми комунікації, усвідомлення цінності всіх суб'єктів освітнього процесу, посилення в педагогіці акценту на ціннісних аспектах, повернення до питання розвитку духовності особистості тощо. Особливого значення цей процес набуває для розвитку української освіти, зокрема й післядипломної педагогічної, для якої авторитарний, монологічний підхід був тривалий час визначальним, а досвід демократичної, діалогічної освіти – незначним.

Є багато підходів до організації методичного заходу. Усі вони – на осі технологічності та стихійності. Основний вектор реалізації алгоритму моделювання методичних концепт-заходів пролягає в площині технологічного й соціокультурного підходів через синтез активних стратегій освіти з асоціативною і методичною змістовними лініями заходу, що охоплює такі аспекти:

- інтегрованість освітнього середовища міста;
- гнучка взаємодія суб'єктів освітнього простору;
- оптимальне розв'язання педагогічних протиріч;
- створення умов для психологічного комфорту педагогів у системі методичної роботи;
- забезпечення активної і скоординованої діяльності учасників освітнього процесу;
- стимулювання фахового розвитку педагогів.

Технологічний підхід – створення чіткої методологічної концепції заходу, завдань і результатів, алгоритмів дій для організатора та учасників. Технологічність є одним з базових запитів післядипломної педагогічної освіти й головним критерієм результативності.

Технологічність найбільш підконтрольна організатору, і цей підхід є основним для моделювання методичного заходу, реалізується через застосування активних стратегій навчання дорослих.

Соціокультурний підхід – це допоміжний підхід, який потрібний для пробудження уяви й асоціацій зі сфери несвідомого. Продукти реалізації такого підходу мають бути оброблені технологіями, зокрема активними формами роботи, і використовуватись, коли тема занадто загальна або дуже передбачувана, для подолання очікувань і стереотипів.

Соціокультурний підхід визнаємо однією з передумов ефективного моделювання методичних заходів як складника післядипломної педагогічної освіти. На нашу думку, соціокультурний підхід передбачає цілісний комплекс можливостей і засобів професійного середовища, де відбувається педагогічно відповідна організація активної післядипломної освіти. Такий підхід забезпечує педагогові вибір цінностей, форм і засобів самореалізації.

Організаторові методичного заходу варто не забувати, що педагоги – це досвідчені учасники освітнього процесу, вони вміють навчатись, мають певний позитивний чи негативний навчальний і життєвий досвід. Вони можуть мати багато стереотипів і упереджень, проте їхні запити та потреби чіткі, інтереси й уподобання усталені, погляди помірковані й виважені. Суттєво відрізняється також і поведінка в освітньому просторі, зокрема аудиторії, дорослого та дитини. Дорослим властива сформована довільна поведінка, вони спроможні працювати довше й більш зосереджено, щоправда, за умови, що навчальна діяльність для них має важливе практичне значення, дає змогу виявляти свої думки та переконання. Окрім того, дорослі самодостатні, хочуть бути більш вільними у виборі мети.

Досвід проведення методичних заходів з педагогами, які вже мають усталену професійну позицію, переконує, що застосування соціокультурного підходу дає змогу розвинути в учасників заходу емпатію, толерантність, орієнтацію на гуманістичні цінності, професійну рефлексію, критичне й спектральне бачення педагогічних задач, професійне передбачення або антиципація, інтелектуальний та емоційний потенціал. При цьому легко й невимушено, в ігровій формі долаються такі негативні прояви, як: підвищена самооцінка, самовпевненість, низька критичність мислення, догматизм у поглядах, брак гнучкості в комунікативності, мисленні й поведінці, прямолінійність, упертість, орієнтування на соціальне схвалення, низька професійна мотивація, що призводять до емоційного вигорання й професійної стагнації.

Активне навчання дорослих – це не лише задоволення від участі в процесі навчання, а й чимала частка ризику, адже висловлюючи свої думки і пропагуючи власний досвід, ми часто боїмось почути критику чи зробити помилку. Здебільшого в тих, хто перебував у системі традиційного навчання, уже склались певні стереотипи поведінки: часто виникає емоційне напруження перед початком заняття, немотивоване хвилювання, незадоволення. Тому для організатора методичного заходу, який працює з аудиторією педагогів, украй важливо з самого початку створити атмосферу довіри й безпеки, довести, що учасник заходу перебуває серед людей доброзичливих і розумних, може почуватись вільним і впевненим, запевнити його в тому, що поряд є методист, який поважає й ураховує його думки та бажання. Як же переконати в цьому педагога, який став учасником методичного заходу?

Визначальною особливістю реалізованих на базі ММК та освітніх закладів м. Мелітополя методичних заходів усіх рівнів є *соціокультурний складник*. Саме в змісті методології соціокультурного підходу знаходять висвітлення аксіологічний, системно-діяльнісний, рефлексивний підходи й модель людини, що самоактуалізується. Значною мірою цьому сприяє досвід ММК з розробки сценаріїв методичних заходів за певною тематикою. При цьому чим менш очікуваною й передбачуваною для учасників заходу буде тематична атмосфера, тим вищим буде рівень включення в роботу самих суб'єктів методичної освіти. Педагог – учасник методичного заходу – з перших хвилин роботи потрапляє в простір, де йому не нав'язують знання, уміння й навички, а пропонують іншу ігрову реальність, далеку за тематикою від школи, але насичену необхідним навчально-методичним змістом, до якого ненав'язливо пролягають асоціативні зв'язки від кожного етапу заходу, пов'язаного спільною тематичною ідеєю – концептом заходу.

Термін «концепт» використовуємо на позначення «відправної асоціації» під час моделювання методичного заходу. Тому, на нашу думку, потрібно знайти концептуальну, смислотворчу ідею, яка могла б стати синтетичним, системотвірним, об'єднувальним фактором для всіх етапів і форм роботи під час методичного заходу. Ідею, яка могла б стати їх соціокультурною основою й визначала сутність, мету, цінності педагогічного процесу.

Концепт-захід – це активна форма навчання, спрямована на набуття практичного досвіду, зворотного зв'язку, використання нових моделей поведінки в безпечній атмосфері. Завдяки цьому за порівняно невеликий проміжок часу можна досягти дуже високих результатів. У будь-яких

ситуаціях, де дорослі люди перетворюються на учнів, їх попередній життєвий досвід впливає на процес навчання. Уже доведено, що, підходячи до виконання нових навчальних завдань, дорослі учні надають перевагу тому, що їх дивує, викликає неочікувані асоціації. Головна думка легше запам'ятовується, якщо виникають асоціації з особистим досвідом. Метафори – міфи, притчі, казки, реальні й вигадані історії, анекдоти,

приказки, поезії, пісні – допомагають зрозуміти те, що складно пояснити словами, розслаблюють і створюють позитивну атмосферу. Найсильнішими є ті концепти, що поєднують метафоричність з методичним змістом заходу. Вони дають змогу і залучити яскравим образом, і задати вимірювану й реалістичну мету. Краще, якщо концепт заходу припускає (і обцяє) можливість гейміфікації освітнього простору.

Таблиця 1

Приклади моделювання методичних концепт-заходів

Методична тема	Соціокультурна лінія, виражена асоціативним змістовим складником
педагогічні читання «Розвиток критичного мислення як стимул становлення творчої та ініціативної особистості»	«Зимова логіко-філософська школа імені kota Матроскіна»
педагогічні читання «Інновації в освіті»	інтелект-кав'ярня «Інтелектуально ситим вхід заборонено!»
тренінг «Позитивний психологічний клімат освітнього простору – запорука особистісного розвитку»	«VIP-PARTY»
семінар для заступників директорів з навчально-виховної роботи «Моніторинг професійного зростання педагогічного працівника як інструмент комплексної оцінки діяльності вчителя»	медико-педагогічний симпозіум «Діагноз педагога»
семінар для заступників директорів з навчально-виховної роботи «Інноваційний підхід до процесу формування та становлення інтелектуального компонента креативної особистості вчителя й учня засобами творчого мислення. З досвіду роботи»	шоу-вистава «Цирк із зірками»
семінар для міської творчої групи заступників директорів «Технологія розвивального навчання в дії»	майстер-клас для педагогів-флористів «Діти – квіти життя»
семінар для міської Школи резерву керівних кадрів	арт-студія «Робота з педкадрами: підсумки, досвід, проблеми»
засідання міського ПДС учителів української мови та літератури «Формування самоосвітньої компетентності старшокласників у процесі навчання української мови та літератури й підготовки до ДПА та ЗНО»	«Вечорниці-CLUB»
семінар для Школи резерву керівних кадрів «Організація атестації педагогічних працівників»	Документальне методшоу «Світ навиворіт»
семінар для заступників директорів з науково-методичної роботи «Організація та зміст роботи з молодими спеціалістами»	«Майстерня зоряних метаморфоз»
майстер-клас «Веб-квест як засіб розвитку самоосвітньої компетентності учнів в інформаційному просторі»	Веб-квест «Гардемарини, уперед!»
семінар для ММО вчителів української мови та літератури «Розвиток компетенції самоосвіти та саморозвитку учнів в умовах інноваційного освітнього простору на уроках філологічного циклу»	театр корифеїв «Креатив»
семінар «Формування комунікативної компетентності на уроках російської мови та літератури»	«Лінгвістична вітальня»
виставка педагогічного досвіду	«Філологічні арабески»

Методистам важливо пам'ятати, що педагоги як дорослі учні мають своєрідні особливості, які впливають на сприйняття ними пізнавальної інформації та зумовлюють специфічну будову освітнього процесу. Порівняно зі структурою освіти дітей освіта дорослих має спільні риси. Досвід переконує, що підхід до організації навчання дорослих, коли повністю відкидаються всі «дитячі» методи роботи, не застосовуються ігрові вправи та прийоми, мало

використовується наочність, немає самостійних практичних завдань, рухових пауз тощо – не є дієвим. З іншого боку, штучна опора тільки на принципи навчання дітей – дитячий характер інтонувань, звернень, перенасиченість іграми й забавками за рахунок необхідного для роботи пізнавального змісту – теж малоефективна.

Пріоритетної ваги в розв'язанні проблеми пошуку оптимальних форм методичного супроводу суб'єктів методичного сервісу

набуває впровадження інтерактивних форм групової роботи. В аспекті задоволення методичною службою професійних запитів працівників освітньої галузі міський методичний кабінет як сервісний центр надає перевагу застосуванню таких форм методичної роботи, як: постійний практикум, методичний тренінг, салон методичних ідей, майстер-клас, педагогічна студія, що можуть бути реалізовані як педагогічні проекти і є дієвими формами підвищення професійної компетентності, що оптимально задовольняють особистісні та фахові потреби суб'єктів освітньої діяльності й відповідають вимогам часу, суспільним запитам на освітні й професійні послуги.

Активні методи розкриваються через ряд конкретних прийомів (або способів). Завдяки їм, можна з перших хвилин методичного заходу створити атмосферу співробітництва й взаємоповаги, здійснити оцінювання потреб, рівня знань і навичок учасників, виявити їхні очікування й ставлення до пропонованої теми навчання, зацікавити учасників темою й заохотити їх бути активними з самого початку процесу навчання. Загально визнаним методичним прийомом є гра. Під час проведення методичного концепт-заходу з педагогами гра, як мінімум, виконує три функції:

– звільнювальну (Тематично єдиний ігровий простір стає полем для самовираження, знімає кайдани суперего, що дає змогу людині стати більш спонтанною, розкутою, щирою, відкритою);

– діагностувальну (Людина в грі максимально виявляє свої здібності, і це робить захід прогностичним. Особлива цінність гри в тому, що діагностику ззовні вона ненав'язливо перетворює на самодіагностику);

– розвивальну (Особливий стан людини в процесі гри дає змогу ненасильницьки втілити нову інформацію в її свідомість і підсвідомість, закріпити нові форми поведінки й комунікації, розвинути творчий потенціал педагога).

Гейміфікація як застосування ігрових елементів, ігрового мислення в неігрових процесах допомагає зняти напругу, надати додаткового звучання діяльності, підвищує самооцінку і стає стимулом, що впливає на внутрішню мотивацію.

Складниками гейміфікації в процесі моделювання концепт-заходу є:

– динаміка (використання сценаріїв, що потребують уваги користувача й реакції в реальному часі);

– естетика (створення загального ігрового враження, що сприяє емоційному залученню);

– соціальна взаємодія (використання технік, що забезпечують активну міжособистісну взаємодію);

– механіка (використання сценарних елементів, характерних для геймплея, зокрема віртуальні нагороди, статуси, бали, проходження віртуальних станцій. Так звана гра без програшу.

Неврахування організатором концепт-заходу зазначених вище складників під час підготовки програми є головною причиною його неефективності, хоч активні стратегії освіти як такі – найбільш ефективна технологія набуття конкретних навичок і вмінь. Помилки організатора можуть перетворити захід на абсолютне марнування часу. Можливими ризиками застосування синтезу гейміфікації й соціокультурного підходу в процесі моделювання методичного концепт-заходу є:

1) використання неадекватного теоретичного й практичного матеріалу;

2) непрозора або провокативна асоціація як основа тематичної єдності заходу;

3) недостатньо розроблені правила роботи в активних формах;

4) захоплення грою без виміру результату;

5) ігнорування принципу добровільної участі;

6) пасивність співробітників, їх вік і кількісний склад;

7) додаткове навантаження на лідера, організатора.

8) складність виміру динаміки мотиваційної сфери педагогів.

Усуненню вищезазначених ризиків сприяє тематична єдність навчального матеріалу – визначальний методичний підхід до організації пізнання освітніх явищ у контексті практичної діяльності учасників методичного заходу. Він дає можливість створити мотив єдності, індивідуалізувати навчання через раціональне використання міжгалузевих зв'язків і засобів інтеграції, диференціює навчання за способами та ступенем активності.

Водночас ідейно-тематичне, мистецьке, жанрове багатство культурного матеріалу, який використовується для створення навчальних ситуацій, побудови комплексних інтерактивних вправ, уводить учасників методичного заходу у світ гри, викликає особистісні асоціації.

Конструюючи той чи інший концепт-захід у структурі методичної роботи, методист відчуває складність щодо добору й поєднання навчального змісту, видів діяльності для активізації творчості учасників. Чим слід керуватись?

Визначальним критерієм у доборі змісту соціокультурного складника та видів діяльності в процесі пізнання освітніх явищ є сукупність методичних цілей заходу:

- сприймання, осмислення нових знань;
- розвиток інтелектуальних умінь;
- відпрацювання навичок;
- удосконалення опорних умінь.

Навчальний матеріал методичного заходу нерідко підпорядкований теоретичним темам. Це створює стереотип сприймання й вимагає такого ж стереотипу відтворення. Шкідливість ізольованого, нехай і дуже ретельного, підходу до вивчення певної теми очевидна в самій ідеї. Отже, основою навчального матеріалу має стати концепт. Використання концепту позитивно впливає на створення освітнього середовища, у якому так само природно формується власна думка. Адже найбільшою цінністю має стати людина, здатна обґрунтовувати й відстоювати самостійні підходи до розв'язання проблеми. Звернення до асоціативного матеріалу – концепту – застереже організатора заходу від механічного викладання, дасть змогу творити й самореалізовуватись у власній творчості, позитивно впливати на весь хід заходу, його результати.

Елементи так званих соціокультурних тематичних зв'язок, розминок наявні практично на усіх етапах заходу: на початковому етапі вони допомагають зняти напругу учасників та їхні внутрішні бар'єри, створити творчу й доброзичливу атмосферу в групі. Далі, на наступних етапах, вони виконуватимуть роль психологічного розвантаження, допомагатимуть подолати втому, повернути увагу аудиторії, а іноді й просто відволіктись від напруженої роботи й відпочити. Але, окрім усіх цих допоміжних функцій, «тематичні» активні вправи виконують ще й самостійні завдання: відпрацьовують навички комунікації, навчають передавати й зчитувати інформацію, взаємодіяти з людьми. Часто такі вправи містять нетипові дії, які педагоги зазвичай у житті не роблять – велика кількість рухів, доторків один до одного, ігрових процедур тощо. Це ще один «бар'єр» опору, який доводиться долати організаторові заходу (щоб уникнути зайвих психічних зусиль, вправи, що вимагають великої кількості тактильних контактів або артистичної розкутості, ставлять ближче до кінця програми заходу). Мета тематичних вправ-зв'язок – запустити потрібний груповий процес. Основні групові процеси, які можуть бути важливі методистові в групі на тому чи іншому етапі заходу, – це довіра, енергетика, активність учасників, креативність, згуртованість або ж, навпаки, змагальність.

Соціокультурний підхід до вивчення явищ освіти під час методичного заходу допомагає педагогові набути емоційно-ціннісний досвід спілкування, завдяки чому він стає активним суб'єктом пізнавального процесу. Отже, розроблений алгоритм моделювання методичних концепт-заходів передбачає побудову сценарію на основі синтезу методичної теми й соціокультурної лінії, вираженої асоціативним змістовим складником, і вимагає від організатора виконання таких дій:

1. Визначення методичної теми, мети та завдань, цільової аудиторії, очікуваних результатів заходу.

2. Вибір форми проведення.

3. Відбір навчального матеріалу методичного змісту, поділ його на смислові частини.

4. Пошук концепту – смислотворчої ідеї, яка могла б бути синтетичним, системотвірним, об'єднувальним фактором для всіх етапів і форм роботи під час методичного заходу. Концепт заходу вибирається серед соціокультурних тем, асоціативно пов'язаних з методичною темою заходу.

5. Визначення структури заходу.

Пропонований варіант:

- Вступна частина: створення сприятливого психологічного простору, вироблення, прийняття та засвоєння правил роботи групи, налагодження прямого та зворотного зв'язків «учасник – група» та «група – учасник», створення ситуації рефлексії.

- Діагностико-проектувальна частина: оцінка рівня поінформованості щодо проблематики, актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання.

- Корекційно-розвивальна частина: надання нової інформації, засвоєння знань, набуття умінь, навичок, розвиток здатностей.

- Практико-моделювальна частина: організація активної взаємодії учасників у процесі навчання.

- Підсумково-рефлексійна частина: підбиття підсумків щодо процесу роботи, оцінка набутого досвіду, налаштування учасників на застосування досвіду в практичній діяльності.

6. Складання програми заходу. При цьому кожний з етапів отримує назву, яка має відповідати соціокультурній темі заходу.

7. Вибір активних стратегій навчання дорослих з урахуванням таких факторів:

- рівень компетентності, інтереси, досвід учасників;

- раціональні та доцільні засоби навчання;

- кількість учасників у групі;

- ресурсне забезпечення;

- умови приміщення;

- тривалість заходу.

8. Присвоєння інтерактивним вправам, спрямованим на досягнення очікуваних результатів, назв, що відповідають загальному концепту.

9. Уведення до сценарію заходу тематичних текстових зв'язок-переходів між етапами структури методичного заходу.

10. Підготовка резервних «імпровізаційних» жартів, метафор, притч, пов'язаних з загальним концептом заходу.

11. Оформлення мультимедійного супроводу, роздавального матеріалу, освітнього простору відповідно до концепту заходу.

Висновки. Запропонований алгоритм моделювання методичних концепт-заходів доводить, що робота методиста – справжня творчість та імпровізація. Сьогодні спостерігається тенденція до «театралізації всього життя». Методистові доводиться органічно поєднувати смисл і форму, зміст і артистизм. І синтез методичної теми та соціокультурної лінії, вираженої асоціативним змістовим складником, у процесі побудови сценарію методичного заходу дає змогу методистові розв'язувати цю проблему на високому рівні. Як показує практика роботи методичного кабінету управління освіти Мелітопольської міської ради Запорізької області, моделювання методичних заходів за наведеним алгоритмом дає змогу:

– урахувати специфіку роботи з дорослими, яким властиве прагнення розв'язувати реальні проблеми практики – ставлення до процесу

навчання не як до мети, а як до засобу задоволення особистих і професійних потреб;

– забезпечити високий рівень умотивованості розв'язування конкретних професійних проблем, самостійність в ухваленні педагогічних рішень – ініціативність, відповідальність, уміння ставити цілі та їх досягати;

– запропонувати самостійний вибір траєкторії особистісно-професійного саморозвитку з опорою на власний досвід.

Перспективи подальших досліджень. Проблема моделювання методичного заходу за авторським алгоритмом цілком ще не розв'язана і має бути конкретизована в структурно-компонентному аналізі, уточненні методологічного інструментарію та умов формування мотиваційної компетентності учасників методичного заходу як складника післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Адаптивне управління в освіті: зб. наук. праць / за заг. ред. Г. Гребенюка. Харків: Стиль Іздат, 2007. 288 с.
2. Жабінцева М. Сучасний погляд на інноваційну модель керівництва школою. *Директор школи*. 2014. № 2. С. 27–31.
3. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 29. 04. 2018).
4. Литвиненко Г. Інноваційний розвиток методичних кабінетів. *Методист*. 2013. № 12. С. 3–8.
5. Мелманн М., Пометун Е. Диалоги об образовании для устойчивого развития. Киев: ВД «Освіта», 2012. 180 с.
6. Методологія проведення тренінгів / уклад.: І. О. Корнієнко, С. І. Алмаші. Мукачево: МДУ, 2016. 60 с.
7. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих. *Управління освітою*. 2010. № 1.
8. Пометун О. Чи може навчання бути задоволенням? *Надихаємо на дію. Інформаційний бюлетень*. 2009. № 3(1). С. 1–5.
9. Сущенко І. Освіта для стійкого розвитку в дії. *Надихаємо на дію. Інформаційний бюлетень*. 2009. № 4(2). С. 1–7.
10. Стрига Е. В. Соціокультурний підхід як умова формування професійного менталітету майбутніх учителів. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-06/09sevptm.pdf> (дата звернення: 29. 04. 2018).

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

Відомості про автора:

Ляшок Людмила Валеріївна
lyashock.lyudmila@gmail.com
Методичний кабінет управління освіти
Мелітопольської міської ради Запорізької області
вул. Осипенко, 96, м. Мелітополь,
Запорізька область, 72313, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2469

Матеріал надійшов до редакції 03. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 27. 05. 2018 р.

References

1. Hrebenuk, H., Ed. (2007). *Adaptive management in education: coll. of research works*. Kharkiv: Styl Izdat. [in Ukrainian]
2. Zhabintseva, M. (2014). Modern view of the innovative model of school management. *Dyrektor shkoly*, 2, 27–31. [in Ukrainian]
3. Concept “New Ukrainian School”. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian]
4. Lytvynenko, H. (2013). Innovative development of methodology classrooms. *Methodyst*, 12, 3–8. [in Ukrainian]
5. Melman, M., Pometun, Ye. (2012). *Dialogues on Education for Sustainable Development*. Kyiv: PC “Osvita”. [in Ukrainian]
6. Korniienko, I. O., Almashi, S. I. (2016). *Methodology of training delivering*. Mukachevo: MSU. [in Ukrainian]
7. Oliinyk, V. V. (2010). *Lifelong learning: how and for what to teach adults*. Upravlinnia osvitoiu, 1. [in Ukrainian]
8. Pometun, O. (2009). Can learning bring satisfaction? *Nadykhaiemo na diiu. Informatsiinyi bulletin*, 3(1), 1–5. [in Ukrainian]
9. Sushchenko, I. (2009). Education for stable development in action. *Nadykhaiemo na diiu. Informatsiinyi bulletin*, 4(2), 1–7. [in Ukrainian]
10. Stryha, Ye. V. Sociocultural approach as a condition to form future teachers’ professional mentality. Retrieved from: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-06/09sevptm.pdf>. [in Ukrainian]

Information about the author:

Liashok Lyudmyla Valeriivna
lyashock.lyudmila@gmail.com
Methodological office of education management of
Melitopol City Council of Zaporizhia region
96 Osypenko St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72313, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2469

Received at the editorial office 03. 05. 2018.
Accepted for publishing 27. 05. 2018.

КЛЮЧОВІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Камілла Маггламова

Дніпропетровська медична академія МОЗ України

Анотація:

Спрямованість нової парадигми освіти на особистість, на задоволення її освітніх потреб вимагає створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності в професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до самовдосконалення. Формування педагогічної компетентності майбутніх медичних працівників має відобразитись у діяльнісних аспектах їхньої професійної підготовки й передбачати: послідовну навчально-кваліфікаційну, навчально-професійну діяльність; засвоєння ними знань у змодельованих професійних ситуаціях; застосування збалансованого поєднання індивідуальних і групових форм навчання; відображення процесів, що відбуваються в медичній сфері; інтеграцію професійно-медичної та психолого-педагогічної діяльності. Відповідно до теми нашого дослідження, професійний контекст передбачає педагогічні завдання, форми і методи професійно-педагогічної діяльності, ситуації соціально-психологічної взаємодії, характерні для фахівців галузі сімейної медицини.

Ключові слова:

конкурентоспроможний фахівець; майбутній лікар; медична освіта; професійна підготовка; професійна компетентність.

Аннотация:

Маггламова Камілла. Ключевые профессионально-педагогические компетентности преподавателей высших медицинских учебных заведений.

Направленность новой парадигмы образования на личность, на удовлетворение её образовательных запросов требует создания условий, обеспечивающих будущим специалистам достижения компетентности в профессиональной деятельности, соответствующего культурного уровня, развития потребности в самосовершенствовании. Формирование педагогической компетентности будущих медицинских работников должно отражаться в деятельностных аспектах их профессиональной подготовки и предусматривать: последовательную учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную деятельность; усвоения ими знаний в смоделированных профессиональных ситуациях; применение сбалансированного сочетания индивидуальных и групповых форм обучения; отражение процессов, происходящих в медицинской сфере; интеграцию профессионально-медицинской и психолого-педагогической деятельности. В соответствии с темой нашего исследования, профессиональный контекст предполагает педагогические задачи, формы и методы профессионально-педагогической деятельности, ситуации социально-психологического взаимодействия, характерные для специалистов отрасли семейной медицины.

Ключевые слова:

конкурентоспособный специалист; будущий врач; медицинское образование; профессиональная подготовка; профессиональная компетентность.

Resume:

Maglamova Kamilla. Professional and pedagogical competences of teachers of higher medical educational institutions.

The orientation of the new paradigm of education to the personality, to meet his/her educational needs requires the creation of conditions that will ensure that future professionals achieve competence in professional activities, the corresponding cultural level, the development of the need for self-improvement.

Formation of the pedagogical competence of future medical workers should be reflected in the activity aspects of their professional training and include: consecutive educational, quasi-professional, educational and professional activity of students; mastering of knowledge by students in simulated professional situations; the application of a balanced combination of individual and group learning forms; reflection of processes occurring in the medical sphere; integration of professional medical and psychological and pedagogical activities of students. Our article shows that the professional context involves pedagogical tasks, forms and methods of vocational and pedagogical activities, situations of socio-psychological interaction, characteristic of specialists in the field of family medicine.

Key words:

competitive specialist; future doctor; medical education; professional training; professional competence.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні, реалізації вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, формування нових стандартів зі спеціальностей, зорієнтованих на вітчизняний та європейський ринок праці, актуальною залишається проблема якості професійної освіти.

Важливим кроком до формування загальноєвропейського освітнього простору стало зростання вимог до професійної компетентності фахівців. Не є винятком у цьому процесі й система медичної освіти України. Упроваджена в Україні модель вищої медичної освіти покликана готувати фахівців відповідної кваліфікації та відповідного рівня компетентності, що давало б змогу їм на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки.

Процес удосконалення підготовки майбутніх фахівців медицини в умовах реформування

сучасної освіти в рамках Болонського процесу достатньо складний і зумовлений багатьма чинниками. Одним з них є ступінь адекватності мотиваційних настанов щодо обрання, вступу й усвідомлення значення професії, що здобувається [7].

Загальнодержавною стратегією реформування системи охорони здоров'я в Україні та світі є впровадження загальної практики (сімейної медицини), що визначено законодавством і регламентовано нормативними документами. Розвиток інституту сімейного лікаря (в Україні – лікар загальної практики – сімейний лікар) і відповідна модернізація медичної освіти – найперспективніші напрями у сфері охорони здоров'я. Медичну допомогу пацієнтам за цією стратегією мають надавати широкопрофільні фахівці, обізнані в питаннях педіатрії, хірургії, загальної терапії, кардіології, травматології, боротьби з інфекційними

захворюваннями. Вони повинні цілодобово нести відповідальність за своїх пацієнтів, а також надавати гарантовану медичну, психологічну й соціальну допомогу [12, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми медичної освіти порушено в працях таких учених, як Н. Ничкало (Професійна освіта, 2000); Н. Бібік, О. Лутаєнко (Формування професійної компетенції, 2008); І. Зязюн (Педагогічна майстерність, 2011); М. Лісовий (Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах, 2006); Г. Стечак (Педагогічна підготовка, 2017); А. Мельник (Формування професійно-пізнавальної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі навчання іноземних мов, 2008); Н. Місник (Формування української медичної клінічної термінології, 2002); А. Ткач (Словотвірна ідентичність /варіантність української медичної термінології, 2009); О. Уваркіна (Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, 2003); М. Пальцев (Реформа высшей медицинской школы, 2000).

Актуальність порушеної проблеми, її недостатня розробленість і брак цілісного наукового аналізу в порівняльній педагогіці зумовили вибір теми дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз ключових професійно-педагогічних компетентностей викладачів вищих медичних навчальних закладів і окреслення шляхів їх удосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом професійна освіта має гарантувати тим, хто навчається, здобуття професії та набуття відповідної кваліфікації, а вища професійна освіта – підготувати до життя як активного громадянина демократичного суспільства, так і конкурентоспроможного фахівця на ринку праці.

За педагогічним словником, професійна компетентність – це «сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [10, с. 78].

У працях А. Хуторського це поняття тлумачиться так: «компетенція – відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма) щодо освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері; компетентність – володіння учнем відповідною компетенцією» [13]. Подібне визначення наведено в «Енциклопедії освіти», і, згідно з ним, наслідком набуття компетенції є компетентність, яка передбачає особистісну

характеристику, ставлення до предмета діяльності [1, с. 409].

Педагогічна компетентність сімейного лікаря – це інтегрована характеристика особистості, яка відображає: системне сприйняття професійної реальності та її освітнього складника; сформований комплекс актуалізованих психолого-педагогічних і дотичних спеціально-медичних знань і вмінь; усвідомлене опанування формами, методами та способами навчально-виховної роботи й організації педагогічної взаємодії з пацієнтами, їхнім оточенням тощо. Педагогічна компетентність сімейного лікаря виявляється: у здатності навчати й виховувати себе та пацієнтів, а також людей, що за ними доглядають, ефективно використовуючи весь обсяг медичних і психолого-педагогічних знань; у готовності активно впливати на розвиток і саморозвиток соціально й професійно важливих якостей у себе та пацієнтів; у володінні навичками виконання соціально-педагогічних і навчально-виховних функцій під час профілактичних, діагностично-лікувальних і реабілітаційних заходів (запобігання негативним проявам поведінки й ліквідування їх, надання консультативної допомоги, пропагування здорового способу життя, проведення різноманітних лекторіїв тощо). Таке розуміння цього поняття дає змогу цілісно розглядати логіку й удосконалювати структуру освітньої діяльності в лікувально-профілактичному процесі, а також оптимально планувати й реалізовувати навчання хворих, спираючись на закономірності, принципи й тенденції розвитку педагогічної системи [12, с. 14].

Найважливішою проблемою М. Пальцев вважає брак науково обґрунтованої та експериментально підтвердженої концепції розвитку вищої медичної освіти, яку неможливо підготувати через брак доктрини охорони здоров'я населення в ХХІ ст. [9, с. 39].

Досвід розвинених країн свідчить, що сімейний лікар – провідна фігура системи охорони здоров'я. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), близько 80% усіх проблем, пов'язаних зі здоров'ям, розв'язуються у світі в первинній ланці охорони здоров'я, а в 93% випадків усі медичні проблеми родини розв'язує сімейний лікар. На думку експертів з охорони здоров'я, прогрес у медичному обслуговуванні спрямований передусім на профілактику, а не на лікування захворювань. Саме профілактику потрібно розглядати як управління (формування, охорона, зміцнення) здоров'ям пацієнтів, що неможливо без урахування спадкових особливостей кожного члена родини, психологічного клімату в сім'ї. Тому, крім медичних навичок, сімейному лікарю необхідно володіти технікою спілкування, знати прийоми педагогічної взаємодії та основи психотерапії [12, с. 14].

Для визначення сутності та структури педагогічної компетентності сімейного лікаря актуальною є концепція професіоналізму, розроблена А. Марковою [6], відповідно до якої у змісті поняття «компетентність» гармонійно поєднуються не лише знання й уміння, а й система відносин, що визначає поведінку людини, та специфічні риси її особистості. На цьому підході ґрунтуються всі визначення поняття «професійна компетентність» у сучасній науково-педагогічній літературі. Додамо, що компетентність фахівців, які працюють в системі «людина – людина» (до якого належать лікарі сімейної медицини), визначається сформованістю сукупності ключових і професійних компетенцій, базових кваліфікацій, включає ціннісні орієнтації, враховує мотивацію діяльності, ставлення до себе й навколишнього світу [12, с. 14].

Робота лікаря загальної практики вимагає особливого, а іноді навіть творчого підходу, навички та здібності до якого мають бути вироблені ще в процесі навчання.

Уважаємо за доцільне використання для студентів-медиків навчально-практичних рольових завдань, що моделюють можливі конкретні ситуації спілкування лікаря з пацієнтом у найрізноманітніших варіантах і тонкощах – від ситуації особистої дружби до ситуації конфлікту. На нашу думку, потребує спеціального міждисциплінарного дослідження (з застосуванням прийомів соціології та психології) питання про те, якою мірою лікар загальної практики – сімейний лікар – має бути другом родині, яку він обслуговує, а якою мірою мусить зберігати свій офіційний статус і дистанцію. Висловлюється думка про потребу формування образу сімейного лікаря саме як друга родини. Як підкреслюють С. Білецький, І. Шкробанець, Р. Калошин та ін., сімейний лікар повинен бути «порадником, консультантом, постійним членом сім'ї, «адвокатом сім'ї», інтегратором усіх проблем пацієнтів, посередником між усіма спеціалістами і хворим» [11, с. 116], що вимагає відповідної освітньої та практичної підготовки. Зазначена проблема певною мірою дотична й до питання медичної етики. Разом з тим, сімейний лікар має повсякчас бути готовим узяти на себе роль спеціаліста-психолога, коли це необхідно для розв'язання конкретної проблеми лікувальної або профілактичної роботи. «Надаючи допомогу декільком поколінням пацієнтів з однієї родини, сімейний лікар неминуче стає свідком і внутрішніх проблем родини, і тісно стикається з ними. Ставлення сім'ї до питань здоров'я її членів, впливи екологічних факторів, спорту, особливостей харчування, шкідливих звичок, що позначаються на здоров'ї, тощо має постійно

контролювати медичний працівник, який повинен передбачувати як очікувані, так і неочікувані переходи кожного члена сім'ї в зону ризику. У спеціаліста з сімейної медицини є унікальна можливість застосовувати превентивні міри на ранньому етапі патологічних змін» [4, с. 129].

Окрім психології, майбутньому сімейному лікареві доцільно, на нашу думку, вивчати (наприклад, у формі ознайомчого спецкурсу) основи *міжкультурної комунікації*, оскільки, як свідчить досвід роботи медичних працівників Великої Британії, GP у процесі виконання своєї професійної діяльності може взаємодіяти з представниками різних етносів і культур і має бути до цього готовим. Соціальні, культурні та етнічні особливості випускників медичних закладів повинні бути адекватними розмаїттю пацієнтів.

У Положенні про лікаря загальної практики / сімейного лікаря йдеться про такі його професійні завдання й обов'язки: проводити комплекс профілактичних, діагностично-лікувальних і реабілітаційних заходів для всіх вікових груп щодо всіх видів захворювань і ушкоджень, відповідно до кваліфікаційної характеристики фахівця за спеціальністю «загальна практика (сімейна медицина)», надавати термінову медичну допомогу в разі невідкладних станів і травматичних ушкоджень, сприяти розв'язанню медико-соціальних проблем сім'ї; проводити санітарно-просвітницьку роботу з інформування населення щодо формування, збереження й зміцнення здоров'я членів родини, само- і взаємодопомоги; надавати консультативну допомогу родинам з питань планування сім'ї, етики, психології, гігієни, соціальних аспектів сімейного життя, виховання дітей, їхньої підготовки до дитячих дошкільних закладів, шкіл і профорієнтації, вести «школу батьків»; вести активну роботу щодо поширення медичних знань серед населення, пропаганди здорового способу життя, запобігання захворюванням; дотримуватись принципів медичної деонтології [8].

У змісті поняття «педагогічна компетентність» інтегруються теоретичні психолого-педагогічні знання, практичні вміння, набутий досвід і важливі для освітньої діяльності якості особистості, серед яких – потреба самовдосконалення, наявність критичного мислення, прагнення до творчості, любов до педагогічної професії тощо. Як зазначав І. Зязюн, педагогічна компетентність є цілісною професійно-особистісною характеристикою, що відображає здатність і готовність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими в суспільстві нормами і стандартами [3, с. 6]. Вона дає змогу ефективно виконувати навчально-виховну діяльність, цілеспрямовано організовувати педагогічну

взаємодію й передбачає саморозвиток, самовиховання, удосконалення особистісних якостей і майстерності педагогічного працівника [12, с. 14].

Шляхом порівняльного аналізу результатів різних досліджень ми виокремили якості особистості майбутнього лікаря, про які найчастіше згадується в наукових працях: товариськість, гуманність, доброзичливість, повага до пацієнтів, увічливість, творчість, принципова чесність, порядність, тактовність, організованість. Це дало змогу нам окреслити медико-педагогічні основи підготовки різнопрофільних спеціалістів у медичному університеті й визначити їх зміст.

Основними медико-педагогічними умовами підготовки різнопрофільних фахівців медичних університетів за інноваційними основами педагогічних знань як частини освітнього процесу є:

– націленість професійної програми ВНЗ на використання потенціалу всіх медико-педагогічних навчальних дисциплін і видів професійно-клінічних практик для розвитку неповторної творчої індивідуальності в процесі здобуття особистістю освітніх знань;

– використання системи суб'єктно-реалізаційних, змістовно-технологічних і предметно-результативних завдань як засобу становлення суб'єктного, об'єктного і предметного компонентів медико-педагогічних знань; встановлення між ними перспективно-ретроспективних зв'язків, що забезпечують їх єдність і спадкоємність у процесі всього періоду навчання у ВНЗ і саморозвитку після закінчення вишу;

– гуманістично-орієнтована діагностика й самодіагностика медико-педагогічних знань, необхідних для розроблення досліджуваних параметрів і показників; доступність необхідних методик і устаткування, засобів обробки та інтерпретації результатів; гарантія конфіденційності; наявність фахівців-консультантів; затребуваність результатів у процесі визначення стратегії і тактики освітнього розвитку й саморозвитку;

– спадкоємність і взаємодоповнення навчально-пізнавальної імітаційно-моделювальної і професійно-практичної діяльності майбутнього фахівця (лікаря) у використанні медико-педагогічних знань, що забезпечують єдність теоретичної і практичної підготовки [8].

У дослідженні Г. Стечак «Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті» наголошується на тому, що педагогічно компетентному медикові притаманні: широка ерудиція, високий рівень загальної і професійної культури

та інтелектуального розвитку, сформованість медичних знань, професійне володіння різноманітними педагогічними прийомами і методами, здатність до емпатії, уміння надавати допомогу пацієнтові, водночас стимулюючи його власні зусилля й бажання щодо здоров'язбереження, доброзичливе ставлення до нього, емоційна стабільність тощо. На підставі цих тверджень педагогічну компетентність медичного працівника трактуємо як комплексну, багатофакторну характеристику особистості. У педагогічній компетентності сімейного лікаря має відобразитись педагогічний складник його професіограми, як науково обґрунтованої моделі особистості, що передбачає наявність теоретичного підґрунтя, спрямованого на усвідомлення майбутніми лікарями особистісної потреби здобути педагогічні знання, виробити вміння планування, організації та здійснення педагогічної взаємодії з пацієнтами в процесі лікування та профілактики захворювань [12, с. 14].

Умовами успішного формування професійної компетентності є: відповідний світогляд і спрямованість особистості, на основі яких відбувається засвоєння студентами знань і вмінь; розвиток професійних здібностей і професійно значущих якостей особистості в контексті набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до кожного в навчальному процесі.

Конкретними шляхами формування професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів можуть бути:

- внесення проблематики професійної компетентності в дослідницькі програми й навчальні плани підготовки спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; проведення науково-теоретичних конференцій і семінарів, практично-методичних нарад;
- розроблення й упровадження нових методик навчання і виховання з метою формування конкурентоздатного працівника;
- ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;
- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку [2; 5].

Висновки. Отже, ефективність формування основ педагогічної культури та професійної етики, адекватних змісту медичної освіти, у системі підготовки майбутніх фахівців вищої медичної школи може бути досягнута, якщо цей процес буде організований як цілісна система, з урахуванням модернізації якості підготовки студентів-медиків, а також підвищення культури спілкування лікаря і пацієнта. Проведений аналіз проблеми свідчить, що підготовка висококваліфікованого викладача –

це насамперед безперервна освіта й самоосвіта, розвиток досить високої та стійкої самооцінки, поваги до себе як до особистості, підготовки

до інноваційної діяльності, формування позитивного ставлення до творчості, відмови від стандартності й одноманітності.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетенції. *Енциклопедія освіти* / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 409.
2. Борисенко М. В. Засоби формування професійної компетентності та виховання соціально-мобільної особистості. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/33147 (дата звернення: 27. 04. 2018).
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Житомир, 20-21 травня 2011 р.)*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 6–13.
4. Латишев Є. Є. Формування системи сімейної медицини в Україні: монографія. Київ: Вища школа, 2005. 176 с.
5. Лутасенко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf (дата звернення: 27. 04. 2018).
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 190 с.
7. Неловкіна-Берналь О. А. Формування у студентів-медиків навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності як засобу їхньої дидактичної адаптації на початковому етапі навчання. *Перспективи медицини та біології*. 2011. Т. III. С. 99–102.
8. Островская Л. В. Формирование педагогической культуры и этики в системе подготовки студентов-медиков: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Москва, 2004. 325 с. URL: <http://www.disserscat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-kultury-i-etiki-v-sisteme-podgotovki-studentov-medikov#ixzz51SYoXaPb> (дата звернення: 27. 04. 2018).
9. Пальцев М. Реформа высшей медицинской школы: история и современность. *Врач*. 2000. С. 39–43.
10. Професійна освіта: словник: навчальний посібник / уклад.: С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. С. 78.
11. Сімейна медицина на Буковині: досягнення та перспективи. / С. В. Білецький та ін. *Сімейна медицина*. 2009. № 3. С. 115–118.
12. Стечак Г. М. Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04. Львів, 2017. 282 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: www.eidos.ru/new/compet/htm (дата звернення: 27. 04. 2018).

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

Відомості про автора:

Магрламова Камілла Газанфарівна

kamilla040582@gmail.com

Дніпропетровська медична академія МОЗ України

вул. В. Вернадського, 9, м. Дніпро,

Дніпропетровська область, 49000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2470

Матеріал надійшов до редакції 02. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 27. 05. 2018 р.

References

1. Bibik, N. M. (2008). *Competences*. In: Encyclopedia of education. Ed. By V.H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian]
2. Borysenko, M. V. Means of forming professional competence and developing socially mobile personality. Retrieved from: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/33147. [in Ukrainian]
3. Ziazun, I. A. (2011). *Pedagogical skills as a pedagogical act technology*. In: *Theory and practice of future teachers training to the pedagogical act: Proceedings of All-Ukrainian Scientific-Practical Conference with International Participation (20-21 May 2011, Zhytomyr)*. Zhytomyr: Publishing of ZhSU named after Ivan Franko. 6—13. [in Ukrainian]
4. Latyshev, Ye. Ye. (2005). *Formation of the family medicine system in Ukraine: monograph*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
5. Lutaienko, O. M. Formation of future teachers professional competence under the conditions of modern education: theoretical aspects. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf. [in Ukrainian]
6. Markova, A. K. (1993). *Psychology of teacher's work*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
7. Nelovkina-Bernal, O. A. (2011). Formation of skills to carry out educational-cognitive activity in medical students as a means of their didactic adaptation at the initial stage of studying. *Perspektyvy medytsyny ta biolohii*. Vol. III. 99—102. [in Ukrainian]
8. Ostrovskaia, L. V. Formation of pedagogical culture and ethics in the system of medical students: thesis. Moscow. Retrieved from: <http://www.disserscat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-kultury-i-etiki-v-sisteme-podgotovki-studentov-medikov#ixzz51SYoXaPb>. [in Ukrainian]
9. Paltsev, M. (2000). *Reform of higher school of medicine: history and modernity*. In: Doctor. 39—43. [in Russian]
10. Honcharenko, S.U. (2000). *Professional education: dictionary*. Ed. By N. H. Nychkalo. Kyiv. [in Ukrainian]
11. Biletskyi, S. V. (2009). Family medicine in Bukovyna: achievements and prospects. *Simeina medytsyna*, 3, 115—118. [in Ukrainian]
12. Stechak, H. M. (2017). *Pedagogical training of future family doctors at medical university: thesis*. Lviv. [in Ukrainian]
13. Khutorskoi, A. V. Key competences and educational standards. Retrieved from: www.eidos.ru/new/compet/htm. [in Russian]

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: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2470

Received at the editorial office 02. 05. 2018.
Accepted for publishing 27. 05. 2018.

РОЛЬ ПРОГРАМИ «СТРИБОК ТИГРА» В ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ЕСТОНІЇ

Маргарита Носкова

Національний університет «Львівська політехніка»

Анотація:

У статті здійснено хронологічний аналіз діяльності естонського фонду «Стрибок тигра» як організації, що поєднала фінансові можливості держави, бізнесу та приватних осіб у реалізації суспільних потреб цифрового реформування держави. Реформа, зокрема, була реалізована завдяки освітнім проектам і програмам з питань інформатизації освітніх закладів і професійного розвитку педагогів шкіл у галузі інформаційних технологій, що були об'єднані однією назвою – «Стрибок тигра». Виокремлено, крім формування інформаційної грамотності вчителя, також інші ключові цілі навчальних програм професійного розвитку педагогів, які вдалось досягнути завдяки проекту «Стрибок тигра». Наголошено на змінах у системі освіти, які стали можливими внаслідок реалізації освітніх програм «Стрибок тигра».

Ключові слова:

комп'ютеризація; інформатизація; професійний розвиток учителів Естонії; освітні програми та проекти «Стрибок тигра» (Tiigrihüppe).

Аннотация:

Носкова Маргарита. Роль программы «Прыжок тигра» в профессиональном развитии педагогов Эстонии.

В статье представлен хронологический анализ деятельности эстонского фонда «Прыжок тигра» – организации, которая объединила финансовые возможности государства с финансами частного бизнеса и частных лиц с целью реализации цифрового реформирования государства. Реформа, в частности, была достигнута благодаря успешной реализации образовательных проектов и программ по информатизации и профессиональному развитию педагогов школ в сфере информационных технологий, которые проводились фондом и были объединены единым названием «Прыжок тигра». Выделены, кроме формирования информационной грамотности учителя, также другие ключевые цели учебных программ профессионального развития учителей, которые удалось достичь благодаря программе «Прыжок тигра». Акцентируется на изменениях в системе образования, которые стали возможными в результате реализации образовательных программ «Прыжок тигра».

Ключевые слова:

компьютеризация; информатизация; профессиональное развитие учителей Эстонии; образовательные проекты и программы «Прыжок тигра» (Tiigrihüppe).

Resume:

Noskova Marharyta. The role of the program «Tiger's leap» in the professional development of teachers in Estonia.

The article presents a chronological analysis of the activities of the Estonian Foundation "Tiger's Leap" as an organization which combines the state's financial capabilities, business and individuals in realizing the public needs of the digital reform of the state. The reform, in particular, was realized through educational projects and programs on informatization of educational institutions and professional development of teachers of schools in the field of information technologies, which were united under the name "Tiger's Leap". There were identified the key goals of the educational programs for professional development of teachers under the programs "Tiger's Leap", which were achieved, in addition to forming the teacher's information literacy. The author emphasized the changes in the system of education, which became possible due to the implementation of educational programs "Tiger's Leap".

Key words:

computerization; informatization; professional development of teachers in Estonia; educational programs and projects "Tiger's Leap".

Постановка проблеми. Стан інформатизації країни в наш час є показником її успішності на світовому ринку серед інших країн і визначає шанси країни на подальший швидкий розвиток і конкурентоздатність у майбутньому. Попри те, що Закон України «Про Національну програму інформатизації України» був ухвалений ще в 1998 році, ми досі не здійснили настільки серйозного прориву в цій сфері, щоб можна було твердити про досягнення «межі неповернення» й остаточний практичний вибір цифрового майбутнього. Процес інформатизації українського суспільства тривалістю в 20 років швидше продемонстрував суттєві проблеми, ніж вагомі досягнення в цій сфері, особливо порівняно з іншими державами колишнього Радянського Союзу, які розпочали аналогічний процес одночасно або майже одночасно з Україною, проте досягли значно більших успіхів і результатів.

Проблема формування й розвитку інформаційної грамотності, компетентності й культури педагогів України є однією з актуальних і таких, що активно дискутується

у вітчизняних наукових колах останні десятиліття. Варто зазначити, що її актуальність залишається високою й нині, насамперед через ряд досі не розв'язаних питань як на рівні вітчизняного законодавства у сфері освіти – створення підзаконних актів і нормативних документів, що регламентують механізми реалізації задекларованих у відповідних Законах України положень і норм, пов'язаних з питаннями розвитку інформаційних процесів в освіті, так і на рівні наукового обґрунтування термінів і трактувань базових понять інформаційної грамотності, компетентності та культури педагога.

Проблема професійного розвитку педагогів тривалий час залишається актуальною та активно дискутується в наукових колах. Особливо гострою є проблема формування інформаційної грамотності та компетентності педагогів у процесі їх професійного розвитку, що в розвинених країнах постала ще наприкінці ХХ ст., коли комп'ютер почав активно використовуватись у навчальному процесі шкіл та університетів. У вітчизняній науці проблема

також активно обговорювалась, а її практичне розв'язання стало можливим лише на початку XXI століття, коли провідні комп'ютерні фірми Intel та Microsoft у 2003 та 2006 роках відповідно підписали угоди з Міністерством освіти і науки України про спільні дії щодо формування комп'ютерної грамотності українських педагогів і розпочалась активна реалізація спільних освітніх проектів «Intel. Навчання для майбутнього» та «Microsoft. Партнерство в навчанні». Саме завдяки цим освітнім проектам у вітчизняних школах почали масово й активно впроваджувати інформаційні технології як освітню інновацію, розширюючи інструментальні можливості вчителя, а самі уроки стали більш цікавими та різноманітними. Згодом, наприкінці 2000-х – на початку 2010-х років в Україні ініціювали й розпочали реалізацію національних програм «100%» та «Відкритий світ», що покликані були остаточно завершити процес формування інформаційної грамотності педагогів, принаймні закладів загальної середньої освіти. Однак через певні фінансові й політичні проблеми в Україні не вдалось цілком використати можливості міжнародних компаній і внутрішній потенціал і досягти 100% інформаційної грамотності педагогів шкіл, а також забезпечити освітні заклади необхідною технікою та інтернет-зв'язком. Проблема професійного розвитку педагога з інформаційних технологій залишається надалі однією з найгостріших і найбільш актуальних та потребує нагального розв'язання, особливо, зважаючи на впроваджені реформи й запуск проекту «Нова українська школа».

З огляду на зазначене, цікавим і корисним для нас є вивчення досвіду європейських країн, які змогли розв'язати цю проблему й позитивні практики яких можуть бути адаптовані до вітчизняного освітнього простору й використані в ньому. Найуспішніший досвід у питанні інформатизації серед країн Європи на сьогодні має Естонія, яка проблему формування інформаційної грамотності педагогів та масове оснащення естонських шкіл комп'ютерною технікою розпочала розв'язувати ще в 90-х роках XX століття й обрала для цього відмінний від України спосіб, а саме: у країні був створений фонд «Стрибок тигра», одним з першочергових завдань якого стала інформатизація країни загалом і освітньої галузі зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формування інформаційної грамотності педагога в процесі його професійного розвитку в інформаційному контексті досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці. Найбільш визнаними в питаннях інформаційних перетворень

освітньої системи й педагогів зокрема в зарубіжній науці вважають праці Т. Гаскея, А. Гледхорна, Дж. Дьюї, К. Робінсона, М. Фуллана, В. Хабермана та ін. У вітчизняній науці проблему інформаційної грамотності, компетентності педагогів, їх професійного розвитку досліджували В. Биков, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Пометун, Л. Пуховська, О. Спирін. Проблему професійного розвитку педагогів у світлі інформаційних процесів у порівняльній педагогіці вивчали Н. Бідюк, Н. Мукан, О. Овчарук, Н. Сороко та ін. Досвід упровадження інформаційних технологій в освітні процеси Естонії в Україні представлений ще мало: вітчизняні наукові публікації в царині порівняльної педагогіки, що аналізують процес упровадження інформаційних технологій у школах та університетах Естонії, здебільшого належать Н. Сороко [3]. Однак у відкритому доступі є публікації естонських науковців і практиків, зокрема таких, як М. Курвітс, Ю. Курвітс, М. Лаанпере, Т. Лей, К. Пата, Х. Пилдоя тощо, у яких докладно аналізуються процес і результати інформатизації естонської освіти.

Після Революції Гідності в Україні активно реалізується освітня реформа, яка покликана оновити вітчизняну освітню систему, зокрема загальну середню освіту, відповідно до потреб цифрового суспільства та європейських стандартів. Зважаючи на необхідність швидких змін, варто проаналізувати досвід Естонії, яка за останні 20 років змогла не лише реалізувати основні вимоги інформатизації освіти, а й стати лідером у питаннях е-освіти серед країн Європейського Союзу.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз реалізації програми «Стрибок тигра» в загальноосвітніх школах Естонії та її вплив на професійний розвиток педагогів країни з акцентом на окремі практики, що є, на думку автора, позитивним прикладом для їх адаптації та впровадження в освітню систему України.

У процесі написання статті використовувались методи теоретичного аналізу та узагальнення одержаних результатів, що дало змогу виокремити характерні особливості й позитивні практики естонського досвіду процесу інформатизації закладів загальної середньої освіти внаслідок реалізації освітніх проектів і програм «Стрибок тигра», а саме: проаналізовано публікації вітчизняних та естонських науковців щодо окресленої теми, нормативно-правові акти Естонії, які визначають державну політику щодо процесів інформатизації освітньої галузі країни, дані державної служби статистики Естонії, що стосуються питань фінансування освітніх проектів і результатів їх впровадження. Також проаналізовано публікації в засобах масової інформації Естонії для виявлення ставлення

населення до проваджуваних змін тощо. Узагальнені результати проведеного дослідження презентовано в цій статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з найсуттєвіших причин гальмування інформаційних процесів у країнах, що розвиваються, ЮНЕСКО визнало недостатній рівень базових цифрових знань і умінь у переважній більшості населення. Цифрова грамотність пересічного громадянина країни досягається лише за умови власного зацікавлення кожного громадянина в одержанні таких знань і це пов'язується насамперед з певними перевагами їх використання в майбутньому (краща робота, підвищення зарплатні, вища конкурентоздатність тощо) або за умови формування цифрової грамотності з раннього віку (зі школи), як певної соціальної необхідності. Обидві умови потребують постійної системної підтримки держави й великих капіталовкладень. Найкращі результати досягаються, звичайно, за поєднання державою умов для формування цифрових навичок у школі та заохочення дорослого населення до оволодіння відповідними навичками самостійно або за допомогою державних і комерційних програм, однак це потребує значних матеріальних, інтелектуальних зусиль держави та бізнесу разом з детально продуманою соціальною політикою, що ставлять собі за мету зробити цифрові навички нормою для всіх верств суспільства. Прикладом такої спільної діяльності держави та бізнесу може слугувати Естонія, яка впродовж 20 років змогла стати цифровим дивом Європи, опинившись у верхніх рядках європейських рейтингів з питань інформатизації суспільства, ставши першою європейською е-країною.

Як зазначає Марі Роонемаа в статті, опублікованій у «Кур'єрі ЮНЕСКО» [1], грандіозне перетворення маленької Естонії на електронну країну розпочалось у 1996 році з появою фонду Tiigrihüpe («Стрибок тигра»), який за дорученням і підтримки уряду розпочав інвестування в нові технології. Один з першочергових і пріоритетних напрямів діяльності фонду був реалізований в однойменному проекті, який був покликаний забезпечити всі освітні заклади комп'ютерною технікою й доступом до Інтернету. Завдяки організаторам і активним учасникам усіх заходів, що організовував і реалізовував фонд, до нього було залучено державні кошти, кошти приватного бізнесу, приватні внески, а також фінанси від участі в освітніх проектах Європейського банку.

Одночасно з процесами комп'ютеризації освітніх закладів розпочалась докорінна зміна освітніх програм для учнів і підвищення

кваліфікації педагогів. За задумом і поставленими завданнями фонд брав на себе відповідальність «за створення архівів наукових і навчальних електронних ресурсів і включення їх до Європейського електронного архіву; за ініціювання навчальних проектів і підтримку шкіл за допомогою Інтернету; за розробку інноваційних навчальних комп'ютерно орієнтованих середовищ; за ініціювання й підтримку віртуальних мереж учителів; за створення дистанційної системи навчання вчителів за допомогою ІКТ для підвищення їхньої кваліфікації без відриву від навчальних програм; за організацію та підтримку загальнонаціональної програми навчання вчителів використання ІКТ у професійній діяльності; за створення електронних педагогічних програмних засобів; за створення навчальних посібників і методичних рекомендацій щодо використання ІКТ для вчителів» [2].

Процес упровадження таких змін потребував значних капіталовкладень, які неможливо було брати лише з державного бюджету країни, що не володіла корисними копалинами й лише кілька років тому одержала незалежність. Необхідна була підтримка зовнішніх інвестицій і приватного капіталу. На початку 1996 року в Естонії було створено Національний комітет з комп'ютеризації системи освіти й майже одночасно створено фонд «Стрибок тигра», що об'єднав зусилля держави, місцевого приватного бізнесу, а також ресурси окремих програм Єврокомісії. Так, зокрема, до діяльності фонду було залучено 37 організацій і приватних осіб. Бюджет освітніх проектів і програм фонду в 1997 році склав 35,5 млн естонських крон, що відповідало 2,5 млн доларів, а в 1998 році був збільшений до 50 млн естонських крон. Ефективність від союзу державних організацій та бізнесу була відчутна вже впродовж наступного року, адже на кінець 1997 року 150 шкіл було забезпечено якісним інтернет-зв'язком, що становило 20,3% від загальної кількості шкіл у країні (739) [4]. Держава, незважаючи на складні економічні умови та кризи, завжди знаходила ресурси для реалізації програми й дотримання взятих на себе зобов'язань.

Процес комп'ютеризації шкіл в Естонії відбувався паралельно з реалізацією програми з формування комп'ютерної грамотності у вчителів з усіх предметів. Зокрема вона стосувалась не лише педагогів, які вже працювали в школах, а й студентів педагогічних вишів, для яких інформатика стала обов'язковим предметом, а дисципліни з методики викладання предметів містили обов'язковий практичний модуль (розділ), присвячений використанню ІТ, що сприяло набуттю студентами відповідних професійних навичок і вмінь.

Для вчителів загальноосвітніх шкіл була використана інша система формування комп'ютерної грамотності педагогів. Зокрема, на базі Таллінського й Тартуського університетів були розроблені програми курсів підвищення кваліфікації, які, за своєю суттю, були інтенсивними й практикоорієнтованими й не лише давали основи роботи за комп'ютером і користування Інтернетом, а й відкривали доступ до найновіших професійних ресурсів, тим самим заохочуючи педагогів до використання цифрового контенту. Зважаючи на те, що на той час рівень володіння англійською мовою у багатьох педагогів був досить низьким, університети взяли на себе функцію перекладу кращих західних публікацій естонською мовою. Створення професійного цифрового контенту національною мовою в комплексі дало змогу реалізувати відразу кілька стратегічних цілей: 1. ознайомити педагогів країни з сучасною й актуальною інформацією про нові форми й методи викладання, зокрема й з використанням інформаційних технологій, рідною мовою; 2. гарантувати швидкий доступ до цих ресурсів завдяки використанню Інтернету й тим самим забезпечити системне використання вчителями набутих навичок і вмій; 3. сприяти створенню професійного інформаційного середовища педагогів Естонії та згуртувати педагогічну громадськість навколо ідей реформування національної системи освіти; 4. створити умови для формування в педагогів постійної потреби в професійному розвитку, зокрема у сфері інформаційних технологій.

Ефективність від такої роботи можна спостерігати й сьогодні, адже курси для вчителів в університетах оновлюються відповідно до потреб і проводяться постійно й нині, однак в Естонії вже давно скасована звична для нас система підвищення кваліфікації як обов'язкова система професійного розвитку. На сьогодні відповідальність за професійний розвиток цілком покладена на самого вчителя, який повинен самостійно дбати про свою відповідність професійним стандартам і вимогам, що записані в контракті.

У школах Естонії наприкінці 90-х років було впроваджено нову посаду – заступник директора з інфотехнологій, або інфотехнолог, обов'язками якого, зокрема, є: допомога колегам в оволодінні й використанні різноманітних інтернет-сервісів і програм; організація різноманітних заходів, покликаних розвивати інформаційні навички педагогів, сприяти залученню їх до процесу активного впровадження кращих практик; використання інформаційних технологій у роботі педагога. Також інфотехнолог, як заступник директора, зобов'язаний здійснювати моніторинг процесу ефективності використання

інформаційних технологій у закладі освіти, а також певну корекцію цього процесу тощо. Він також відповідає й за процеси професійного розвитку педагогів усєї школи. Упровадження посади інфотехнолога суттєво спростила й конкретизувала організацію та забезпечення інформатизаційних процесів в освітніх закладах, у такий спосіб створивши інформатизаційні центри, уособлені в конкретній людині в кожній школі.

У 2002 році була започаткована програма Е-Школа, до якої сьогодні залучені всі навчальні заклади країни. Програма забезпечує електронний зв'язок у тріаді «батьки – учень – учитель» на горизонтальному рівні та «школа – державні служби» на вертикальному рівні. У такий спосіб забезпечено під'єднання кожної школи й кожного учня та вчителя до державної інформаційної системи, що значно спрощує безліч процесів, пов'язаних з життєдіяльністю освітнього закладу – від замовлення продуктів для їдальні й оплати комунальних послуг до обліку успішності та видачі атестата.

У 2008 році фонд «Стрибок тигра» розпочав ще одну програму, орієнтовану на педагогів і покликану забезпечити кожного педагога школи ноутбуком і в такий спосіб спростити йому доступ до інформаційних ресурсів і надати можливість творчого їх застосування безпосередньо в освітньому процесі. Ця програма тривала впродовж майже 6 років і здебільшого розв'язала потребу в забезпеченні робочого місця вчителя комп'ютерною технікою та спонукала педагогів надалі активно використовувати її в роботі.

Висновки. Комплексна освітня програма «Стрибок тигра», спрямована на забезпечення комп'ютерною технікою шкіл Естонії та підвищення кваліфікації вчителів, що в них працюють, з питань комп'ютерної грамотності тривала понад 15 років. Станом на 2010 рік усі школи Естонії були цілком забезпечені відповідною технікою та зв'язком, а до 2013 року завершився процес навчання педагогів комп'ютерної грамотності. Однак розвиток технологій значно випереджає будь-які реформи й нині в Естонії активно обговорюється можливість нової освітньої програми «Стрибок тигра-2», ключовою метою якої буде масове впровадження в освітній процес мобільних засобів та використання мережевих сервісів [5].

Сьогодні Естонія посідає перше місце серед країн Європи щодо впровадження е-технологій. Можна твердити, що вона реалізувала амбітний план інформатизації освітньої системи країни, а освітні програми та проекти фонду «Стрибок тигра» забезпечили якісну підготовку вчителів до ефективного впровадження ІТ в навчання. Навчання за оновленими програмами вже давно

дають позитивний результат. Естонські учні впродовж останнього десятиліття впевнено очолюють рейтинги в програмах PISA. Однак, на думку урядовців, педагогів і батьків, є ще багато питань, які потребують нагального розв'язання. Зокрема, нині гостро постала проблема застарівання комп'ютерної техніки й потреба в оновленні її та заміні новими сучасними мобільними гаджетами, що, своєю чергою, створює необхідність в оновленні навчальних програм, оновленні вимог до професійного розвитку вчителів, а значить – і програм щодо їх підготовки та підвищення кваліфікації.

Діяльність фонду «Стрибок тигра», створеного в Естонії за підтримки уряду для реалізації потреб

комп'ютеризації шкіл, і реалізація однойменних освітніх проектів і програм гарантувала не лише власне забезпечення естонських шкіл технікою, а й сприяла активному процесу професійного розвитку педагогів у галузі інформаційних технологій, формуванню сучасного інформаційного середовища освітнього закладу, упровадженню нової посади – інфотехнолога. Злагоджена системна робота державних установ, фонду й освітніх закладів щодо професійного розвитку педагогів забезпечила можливість якісної реалізації нових навчальних програм і досягнення високих освітніх результатів учнями естонській шкіл.

Список використаних джерел

1. Роонемаа М. Прибалтийский цифровой тигр. *Курьер ЮНЕСКО* (Апрель-июнь 2017). URL: <https://ru.unesco.org/courier/aprel-iyun-2017-g/pribaltiyskiy-cifrovoy-tigr> (дата звернення: 19. 04. 2018).
2. Сороко Н. В. Проблема оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів (досвід Литви та Естонії). *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару в 2-х ч. (Київ, 3 квітня 2014 р.). Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 247.
3. Сороко Наталія Володимирівна. *Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України*. Сайт. URL: <http://iitlt.gov.ua/structure/departments/komparaktiv/detail.php?ID=64> (дата звернення: 19. 04. 2018).
4. Ткачев Д. Прыжок тигра. *Компьютерра*. (03. 11. 1997). URL: <http://old.computerra.ru/1997/221/193692/> (дата звернення: 19. 04. 2018).
5. Школы Эстонии: «Тигр» готовится к новому прыжку. *Sputnik*. (15.09.2016). URL: <https://ru.sputnik-news.ee/education/20160905/3167398/shkola-digitalizacija.html> (дата звернення: 19. 04. 2018).

Рецензент: д.пед.н., професор Приходько М.І.

Відомості про автора:

Носкова Маргарита Вячеславівна
margaryta.v.noskova@lpnu.ua
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів,
Львівська обл., 79000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2471

Матеріал надійшов до редакції 24. 04. 2018 р.
Прийнято до друку 11. 05. 2018 р.

References

1. Roonemaa, M. (2017). Baltic Digital Tiger. *Kur'er JuNESKO*. April'-ijun' 2017. Retrieved from: <https://ru.unesco.org/courier/aprel-iyun-2017-g/pribaltiyskiy-cifrovoy-tigr> [in Russian]
2. Soroko, N. V. (2014). *The problem of evaluating information and communication competence of teachers (experience of Lithuania and Estonia)*. In: *Competency Approach in Education: Theoretical Foundations and Implementation Practices: materials of methodol. Workshop*. Ch.2. Kyiv: In-t obdarovanoi' dytyny NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]
3. Soroko, N.V. Institute of information technologies and learning tools of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Retrieved from: <http://iitlt.gov.ua/structure/departments/komparaktiv/detail.php?ID=64> [in Ukrainian]
4. Tkachev, D. (1997). Tiger's Leap. *Computerra*. November, 3, 1997. Retrieved from: <http://old.computerra.ru/1997/221/193692/> [in Russian]
5. Schools in Estonia: "Tiger" is preparing for a new leap. *Sputnik*. September, 15, 2016. Retrieved from: <https://ru.sputnik-news.ee/education/20160905/3167398/shkola-digitalizacija.html> [in Russian]

Information about the author:

Noskova Marharyta Viacheslavivna
margaryta.v.noskova@lpnu.ua
Lviv Polytechnic National University
12 Stepana Bandery St., Lviv,
Lviv region, 79000, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2471

Received at the editorial office 24. 04. 2018.
Accepted for publishing 11. 05. 2018.

УДК 378.2(4+477)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ, США ТА КАНАДИ

Світлана Симоненко

Таврійський державний агротехнологічний університет

Анотація:

У статті висвітлено питання підготовки фахівців з програмної інженерії в провідних вищих навчальних закладах Великої Британії, Сполучених Штатів Америки та Канади. Здійснено порівняльний аналіз навчальних планів підготовки фахівців з програмної інженерії в провідних університетах цих країн. Висвітлено спільні аспекти в навчальних планах з програмної інженерії та їх відмінні особливості. Акцентовано увагу на необхідності вивчення, адаптації та впровадження позитивного досвіду університетів країн світу в підготовку фахівців з програмної інженерії у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова:

професійна підготовка; програмна інженерія; навчальний план; бакалавр з програмної інженерії.

Аннотация:

Симоненко Светлана. Особенности профессиональной подготовки бакалавров по программной инженерии в университетах Великобритании, США и Канады.

В статье раскрыты вопросы подготовки специалистов по программной инженерии в ведущих высших учебных заведениях Великобритании, Соединенных Штатов Америки и Канады. Проведен сравнительный анализ учебных планов подготовки специалистов по программной инженерии в ведущих университетах этих стран. Определены общие аспекты в учебных планах по программной инженерии и их отличительные особенности. Акцентировано внимание на необходимости изучения, адаптации и внедрения положительного опыта университетов стран мира по подготовке специалистов по программной инженерии в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова:

профессиональная подготовка; программная инженерия; учебный план; бакалавр по программной инженерии.

Resume:

Symonenko Svitlana. Peculiarities of professional software engineer training at universities of Great Britain, the USA and Canada.

The article deals with certain issues of professional training of software engineers at leading universities in the UK, the United States of America, and Canada and. The comparative analysis of software engineering curricula at leading universities in the UK, the USA and Canada has been conducted. The common aspects in software engineering curricula and their distinctive peculiarities are highlighted. The necessity of research, adaptation and further introduction of the positive experience of the world universities into software engineering training of program engineers at the universities of Ukraine has been emphasized.

Key words:

professional training; software engineering; curriculum; Bachelor of Software Engineering.

Постановка проблеми. Програмна інженерія є однією з галузей знань, що має великий попит, оскільки необхідність у розробці програмного забезпечення для комп'ютерної техніки, мобільних додатків, сучасних веб-сайтів виникає в організаціях, установах і підприємствах, незалежно від форми власності та розміру підприємства. Професійна підготовка фахівців з програмної інженерії, критичний аналіз і модернізація освітніх програм, оновлення змісту професійної та загальної підготовки – ось пріоритетні напрями закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців з програмної інженерії. Виші мають готувати таких фахівців з програмної інженерії, які будуть конкурентоспроможними на світовому та національному ринках праці, зможуть легко пристосовуватись до швидких змін у галузі й адаптуватись до сфери підприємства, у якому вони працюватимуть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел з теми дослідження показав, що окремі аспекти проблеми підготовки інженерів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в Україні та світі вивчали такі вітчизняні науковці, як О. Дубініна, К. Лаврищева, В. Осадчий, З. Сейдаметова, С. Семериков та інші. Питанням професійної

підготовки фахівців за кордоном присвячені праці таких дослідників, як Н. Бідюк, В. Коваленко, В. Круглик, Т. Кошманова, К. Корсак, Н. Пацевко та інші. Проте науковці не вивчали детально досвід провідних країн світу у сфері організації професійної підготовки фахівців з програмної інженерії.

Формулювання цілей статті. Отже, метою статті є аналіз досвіду провідних вищих навчальних закладів Великої Британії, Канади та Сполучених Штатів Америки щодо організації професійної підготовки фахівців з програмної інженерії; дослідження структури, змісту та особливостей навчальних планів провідних закладів освіти з метою використання позитивного досвіду в педагогічній практиці університетів України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутніх фахівців з програмної інженерії у світі відбувається в традиційних закладах освіти: коледжах, інститутах, вищих школах та університетах, на професійних курсах, а також шляхом самоосвіти та дистанційного навчання.

Досліджуючи історію освіти з програмної інженерії, Дж. Томейко виділив три етапи в її становленні: ера окремих автономних курсів (до 1978 року), внесення початкових програм

у вищій навчальній закладі (1978-1988 роки), швидко зростання з 1988 року програм вищих навчальних закладів, завдяки зусиллям Інституту програмної інженерії (Software Engineering Institute) [11].

Першою країною у світі, що почала запроваджувати професійну підготовку фахівців з програмної інженерії, можна вважати Велику Британію, оскільки саме в цій країні були запропоновані перші навчальні плани з програмної інженерії в Імперському коледжі Лондона (Imperial College London) та в Шеффілдському університеті (University of Sheffield) в 1988 та 1989 роках відповідно. Університет Карнегі Меллон (Carnegie Mellon University) у США першим запровадив навчання програмної інженерії для магістрантів та аспірантів [5].

Програми підготовки фахівців з програмної інженерії у світі є достатньо різноманітними. Так, світові ВНЗ пропонують програми підготовки бакалаврів, магістрів і докторів філософії з програмної інженерії. Зміст і наповнення програм підготовки, організація самої підготовки фахівців також різняться. Так, програми професійної підготовки магістрів з програмної інженерії можуть бути управлінсько-орієнтованими або технічно-орієнтованими. Крім того, змістове наповнення програм підготовки магістрів може бути академічним, після засвоєння яких фахівець здобуває ступінь доктора філософії, або професійним – фахівця готують до професійної діяльності у сфері програмної інженерії з високим рівнем технічної або управлінської відповідальності [6].

Різнманітність програм і курсів з підготовки фахівців з програмної інженерії у вищих навчальних закладах можна пояснити різними підходами до тлумачення самої програмної інженерії. Термін «програмна інженерія» (software engineering) вперше був використаний у жовтні 1968 року на конференції підкомітету НАТО з науки і техніки (м. Гарміш-Партенкірхен, Німеччина) [8], де обговорювалась і обґрунтовувалась наукова й практична важливість нової дисципліни, яку необхідно створювати для розв'язання зазначених проблем.

І. Зоммервілл [10] визначає програмну інженерію як інженерну дисципліну, що охоплює всі аспекти розробки програмного забезпечення, підкреслюючи її відмінності від комп'ютерної науки, що криються в практичному характері дисципліни.

У сучасних стандартах ISO програмна інженерія визначається як «систематичне використання наукових і технологічних знань, методів і досвіду для проектування,

впровадження, тестування й документування програмного забезпечення» [3]. Більш сучасним визначенням програмної інженерії можна вважати трактування програмної інженерії як «використання систематичного, дисциплінованого, кількісно вимірюваного підходу до розвитку, функціонування та підтримки програмного забезпечення, тобто використання інженерії до програмного забезпечення» [4].

У рекомендаціях до розробки навчальних планів з програмної інженерії (Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering ACM/IEEE) [9], укладених комп'ютерним товариством ACM/IEEE, наголошується на тому, що програмна інженерія «поєднує принципи математики та комп'ютерних наук з інженерною практикою для виробництва матеріальних, фізичних продуктів». Рекомендації визначають структуру та зміст обсягу знань з програмної інженерії, виділяють ядро базових знань і слугують основою для освітніх стандартів підготовки фахівців з програмної інженерії в країнах світу.

Українська дослідниця К. Лаврищева, вивчаючи поняття «програмна інженерія», трактує програмну інженерію, з одного боку, як наукову дисципліну (теоретичні, формальні методи та відповідні засоби побудови складних програмних об'єктів), а з іншого – як інженерну дисципліну (сукупність прийомів виконання діяльності, пов'язаної з виготовленням програмного продукту для різних видів цільових об'єктів з застосуванням методів, засобів та інструментів наукового складника програмної інженерії) [12].

З огляду на наведені визначення програмної інженерії, можемо твердити, що її розглядають переважно як комп'ютерну, інженерну, так і наукову дисципліну.

Професійний і науковий інтерес викликає організація професійної підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах Великої Британії, оскільки саме в цій країні були створені перші курси з програмної інженерії в університетах, а університети країни, які готують фахівців з програмної інженерії, завжди є у світових рейтингах і топ-листах. Загальна кількість університетів і коледжів, які входять до їх складу й здійснюють професійну підготовку бакалаврів з програмної інженерії, становить 62.

Діапазон ступенів, які можуть здобути бакалаври з програмної інженерії в університетах Великої Британії, є досить розгалуженим. Так, університети пропонують підготовку бакалаврів наук з програмної інженерії (Bachelor of Science in Software Engineering, Kingston University, Nottingham Trent University), бакалаврів інженерії

в програмній інженерії (Bachelor of Engineering in Software Engineering, Aberystwyth University). Також наявні програми для навчання на здобуття комбінованих ступенів, наприклад, бакалаврів інженерії з інженерії апаратного та програмного забезпечення (Bachelor of Engineering in Computer Hardware and Software Engineering (CSSE), Coventry University), бакалаврів інженерії з інженерії програмного забезпечення та електронних систем (Bachelor of Engineering in Software and Electronic Systems).

Термін навчання для здобуття ступеня бакалавра з програмної інженерії в університетах Великої Британії становить від трьох до чотирьох років. Характерною особливістю для університетів Великої Британії з чотирирічним навчанням є комбінація загальноосвітнього та професійного навчання зі стажуванням на підприємствах у рамках чотирирічного навчання для здобуття ступеня бакалавра (sandwich degree).

Курси підготовки бакалаврів з програмної інженерії мають бути акредитовані Британською комп'ютерною асоціацією (British Computer Society) з наданням випускникам кваліфікаційних ступенів «сертифікований інженер», «сертифікований IT-професіонал» тощо.

Ми проаналізували зміст навчальних планів університетів Великої Британії, які здійснюють підготовку бакалаврів з програмної інженерії, зокрема Університету Глазго (University of Glasgow), Шеффілдського університету (The University of Sheffield) та Бредфордського університету (Bradford University).

Проведений аналіз показав, що підготовка бакалаврів з програмної інженерії триває три-чотири роки, охоплює вивчення обов'язкових і вибіркових дисциплін, виконання проекту або дисертації протягом третього або четвертого року навчання (на роботу над проектом або дослідженням відводиться 50% навчального часу). До обов'язкових предметів належать: власне програмна інженерія, програмування, комп'ютерні системи, цифрові медіа. Курси підготовки передбачають лекції, практичні та лабораторні заняття, практичні заняття з керівником, групові проекти, семінари.

Відмінною особливістю професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії у Великій Британії є наявність різнотривалих практик на підприємствах. Так, в Університеті Глазго обов'язковим компонентом навчання є працевлаштування в компанії з розробки програмного забезпечення (The Software Engineering Placement), яке може тривати 10 тижнів улітку між третім і четвертим курсом навчання, або цілий рік (четвертий рік навчання). Подібне працевлаштування терміном

на один рік студентам пропонують і в Шеффілдському університеті.

Певний науковий інтерес викликає професійна підготовка фахівців з програмної інженерії в США. Підготовка фахівців з інформаційних технологій, комп'ютерних наук і програмної інженерії здійснюється в 220 навчальних закладах різного типу (державні та приватні університети, коледжі тощо).

Діапазон ступенів, які можуть здобути бакалаври з програмної інженерії в університетах США, так само як і у Великій Британії, є досить широким. Так, здебільшого університети, які навчають інженерів-програмістів, пропонують підготовку бакалаврів наук з програмної інженерії (Bachelor of Science in Software Engineering, Missouri Tech, Rochester Institute of Technology). Менш поширеною є підготовка бакалаврів з розробки програмного забезпечення (Bachelor in Software Development, Coleman University), бакалаврів з програмної інженерії (Bachelor in Software Engineering, Upper Iowa University), бакалаврів інженерії (програмної інженерії) з відзнакою (Bachelor of Engineering (Software Engineering) (Honours), RMIT University). Також наявні програми для здобуття комбінованих ступенів, наприклад, бакалаврів наук з інформатики та програмної інженерії (Bachelor of Science in Computer Science and Software Engineering (CSSE), University of Washington Bothell). Крім навчання, упродовж чотирьох-п'яти років (восьми-десяти семестрів) в університетах США (The University of Texas at Dallas) пропонують програми швидкісного бакалавріату (Accelerated Baccalaureate Program (Acc Bacc), Fast Track Baccalaureate) зі здобуттям ступеня бакалавра за три роки.

У країні точаться дискусії щодо тривалості й організації навчання на інженерних спеціальностях. Так, аналізуючи необхідність оновлення змісту навчальних програм з інженерії та вказуючи на недостатність навчання інженерії протягом чотирьох років, Американська національна академія інженерії рекомендує вважати ступінь бакалавра науки з інженерії передінженерним ступенем. Вищі заклади освіти мають навчати студентів не тільки ядра знань, а й уміння навчатися протягом життя [1].

Підтримує цю думку й М. Шоу [7], яка зазначає, що випускники мають брати відповідальність за свій професійний розвиток, тобто протягом навчання студенти повинні вивчати не тільки сучасні методи та технології, а також базові принципи й набувати критичних здібностей для подальшого успішного оволодіння новими методами та технологіями.

Група дослідників під керівництвом А. Гоек виділяє три основні підходи до організації професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії в університетах США. До першого типу науковці зарахували математично та інженерно-орієнтований підхід до організації процесу навчання, який передбачає навчання математики та інженерних дисциплін на першому курсі й подальше вивчення основ програмної інженерії з заглибленням у теоретичні аспекти та підтримкою практики.

Другим, більш поширеним підходом до організації підготовки, є підхід, орієнтований на фундаментальні галузі знань з програмної інженерії, відповідно до рекомендацій щодо розробки навчальних планів з програмної інженерії ACM/IEEE. За такої організації підготовки викладають фундаментальні основи знань з програмної інженерії, зокрема й технічні аспекти розробки програмного забезпечення, а також аспекти менеджменту процесу розробки.

Третім підходом до організації професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії є контекстуалізований підхід, згідно з яким програмне забезпечення розглядається в персональних, організаційних і соціальних реаліях, а акцент навчання зміщується з програмного забезпечення на програмне забезпечення разом з інформацією; з розробки програмного забезпечення на його розробку та дизайн; з технічних питань на технічні та соціальні питання; з синтезу на синтез і аналіз. Як твердять педагоги-практики, результатом є розширення професійної підготовки з програмної інженерії з використанням мультидисциплінарного підходу [2].

Ми проаналізували зміст освітніх програм професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії американських університетів, які входять до 50 найкращих ВНЗ США за національним рейтингом, зокрема Рочестерського технологічного інституту (Rochester Institute of Technology) та Державного університету Сан Хосе (José State University). Було встановлено, що професійна підготовка бакалаврів з програмної інженерії передбачає загальнонаукову (гуманітарні дисципліни, математичні та природничі дисципліни) та професійну підготовку. Професійна підготовка фахівців з програмної інженерії містить обов'язкові курси, курси за вибором студента, а також вільні курси. У навчальних планах також передбачено практику та дослідницьку роботу.

Університети США пропонують і комбіновану програму роботи та навчання (Co-op) для висококваліфікованих студентів, яка за змістом еквівалентна звичайній програмі підготовки, але в якій чергуються навчальні та робочі семестри. Завдяки цьому, навчання студентів поєднується

з набуттям практичного досвіду на державних або приватних підприємствах.

Професійний і науковий інтерес становить також організація професійної підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах Канади. Початок становлення й розвитку професійної підготовки з програмної інженерії в Канаді припадає на 90-ті роки минулого століття, коли в університетах розпочали розробляти навчальні програми з програмної інженерії з використанням передового досвіду університетів і викладачів США та Великої Британії, які на той час були вже прогресивними у цьому напрямі [5].

Професійна підготовка фахівців з програмної інженерії в Канаді спрямована на здобуття ступеня бакалавра, магістра та доктора філософії. Як і в США, є деякі варіанти ступенів бакалавра: бакалавр інженерії з програмної інженерії (Bachelor of Engineering in Software Engineering, Concordia University), бакалавр комп'ютерних наук з програмної інженерії (Bachelor of Computer Science, Software Engineering Stream, Carleton University), бакалавр наук з програмної інженерії (Bachelor of Science in Software Engineering, University of New Brunswick-Fredericton) та ін.

Ми проаналізували зміст освітніх програм професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії таких канадських університетів, як університет Конкордія (Concordia University), університет Оттави (University of Ottawa) та Вища школа технологій університету Квебек (École de Technologie Supérieure, University of Québec).

Курс навчання бакалаврів з програмної інженерії в Канаді зазвичай триває три-чотири роки, з загальним обсягом 90-120 кредитів відповідно. Організація підготовки фахівців з програмної інженерії обирається кожним вищим навчальним закладом автономно.

Так, в університеті Конкордія навчання для здобуття ступеня бакалавра інженерії з програмної інженерії триває мінімум чотири роки (120 кредитів). Навчальний план передбачає інженерні дисципліни, дисципліни з розробки програмного забезпечення та курси за вибором з трьох галузей: комп'ютерні ігри, програмування для вбудованих систем та авіоніка, веб-сервіси та додатки.

Університет Конкордія пропонує також комбіновану програму роботи та навчання студентів (Software Engineering Co-op program), завдяки якій студенти мають оплачувані робочі семестри, тривалістю від 12 до 16 тижнів на підприємствах Канади.

Програма підготовки бакалаврів науки з програмної інженерії в університеті Оттави триває чотири роки (120 кредитів) та є

обов'язково комбінованою програмою роботи та навчання (Co-op). Навчальний план містить обов'язкові дисципліни (інформаційні технології, математика, фізика, програмна інженерія, технічне письмо), курси за вибором з програмної інженерії, інформатики, додаткових дисциплін (бізнес-менеджмент, написання есе, інженерне право тощо). Протягом четвертого року навчання студенти готують власні або командні проекти з розробки додатків. Крім ступеня бакалавра з програмної інженерії, студенти можуть здобути також комбінований ступінь бакалавра науки з програмної інженерії, інженерного менеджменту та підприємництва.

Навчання бакалаврів з програмної інженерії в Квебека достатньо відрізняється від Канади загалом. Освітня система Квебека (Канада) має такі ланки: початкова школа, середня школа, коледж, університет. Після навчання в середній школі протягом п'яти років студенти вступають до коледжів загальної та професійної освіти (CEGEP, Collège d'enseignement général et professionnel), які готують їх для вступу до університету за дворічними програмами довузівської підготовки або навчають за технологічними програмами. Навчання в університеті для здобуття ступеня бакалавра триває протягом трьох-чотирьох років (з деякими винятками).

Так, у Вищій школі технологій університету Квебека пропонують навчальні програми для студентів з трирічним навчанням у коледжі, отримуючи, у такий спосіб студентів, які ще до навчання в університеті мають технічну професію. Майбутні фахівці з програмної інженерії вступають до університету, маючи три роки професійної освіти та досвід роботи з розробки програмного забезпечення. Програма навчання з програмної інженерії розроблена відповідно до вимог Канадської інженерної акредитаційної ради (Canadian Engineering Accreditation Board).

Курс підготовки бакалаврів з програмної інженерії охоплює практичні або лабораторні заняття: 13 практичних занять, тривалістю 3 години протягом тижня на кожному курсі. Загальний курс навчання, обсягом 10 навчальних семестрів, кожний з яких триває 4 місяці, містить: 13 загальних обов'язкових дисциплін (49 кредитів): аналіз рентабельності проектів, міжкультурна комунікація, методи комунікації тощо; 13 обов'язкових дисциплін (48 кредитів): об'єктно-орієнтоване програмування, аналіз та проектування програмного забезпечення тощо;

додаткові дослідження (3 кредити): ергономіка та безпека праці, управління персоналом ті трудові відносини тощо; концентрований курс (мінімум 15 кредитів), що є комбінацією 5 курсів з трьох запропонованих галузей: мультимедіа, електронний бізнес, розробка інфраструктури та корпоративних мереж і керування ними; 3 обов'язкові стажування на підприємстві (9 кредитів); додаткове стажування (3 кредити).

В університеті практикується комбінована програма роботи та навчання (Co-op), студенти мають пройти три комбіновані семестри, кожен з яких триває 4 місяці, у компанії або на підприємстві.

Проведений аналіз показав, що підготовка бакалаврів з програмної інженерії в університетах Великої Британії, Канади та Сполучених Штатів Америки триває три-чотири роки, охоплює вивчення обов'язкових і вибіркових дисциплін, виконання проектів та обов'язкове проходження практики різної тривалості на сучасних підприємствах країни. Підготовка передбачає лекції, практичні та лабораторні заняття, практичні заняття з керівником, самостійну роботу, групові проекти, семінари та виробничу практику. Програми підготовки фахівців з програмної інженерії мають бути акредитованими в професійних організаціях, радах, асоціаціях тощо.

Вивчення науково-методичної літератури, інформаційних джерел і навчальних планів університетів Великої Британії, Канади та Сполучених Штатів Америки дало змогу проаналізувати зміст і особливості організації професійної підготовки фахівців з програмної інженерії в університетах. Дослідження підтвердило, що висока якість та ефективність професійної підготовки фахівців з програмної інженерії в зазначених вище університетах, безумовно, мають бути глибоко проаналізовані, а позитивні результати – упроваджені в професійну підготовку фахівців з програмної інженерії в закладах вищої освіти України.

Висновки. Беручи до уваги результати вивчення передового досвіду ряду країн світу з професійної підготовки фахівців з програмної інженерії, вважаємо за доцільне окреслити коло проблем, які потребують подальшого розв'язання: дослідження й системний аналіз професійної підготовки фахівців з програмної інженерії у ВНЗ провідних країн світу для вдосконалення вітчизняної підготовки фахівців; вивчення досвіду впровадження комбінованої системи навчання з працевлаштуванням на підприємствах.

Список використаних джерел

1. Лаврішчева К. М. Визначення предмета – програмна інженерія. *Методи та засоби програмної інженерії.*

References

1. Lavrishcheva, K. M. (2008). Definition of the subject – software engineering. *Metody ta zasoby prohrannoii*

2008. № 2-3. С. 191–204.
2. Educating the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the New Century. Washington D.C.: National Academies Press, 2005. 209 p.
 3. Hoek A., Kay D. G., Richardson D. J. Informatics: A Novel, Contextualized Approach to Software Engineering Education. *Software Engineering Education in the Modern Age: Software Education and Training Sessions at the International Conference, on Software Engineering, ICSE 2005*. St. Louis, MO, USA, May 15-21, 2005. P. 147–165.
 4. ISO/IEC 2382-1:1993 Information technology – Vocabulary – Part 1: Fundamental terms. URL: http://www.iso.org/iso/catalogue_ics. (Title from the screen).
 5. ISO/IEC/IEEE 24765:2010 Systems and software engineering – Vocabulary. URL: http://www.iso.org/iso/catalogue_ics. (Title from the screen).
 6. Rezaei S. Software Engineering Education in Canada. *WCCCE'05: Proceedings of the Western Canadian Conference on Computing Education*, 2005.
 7. Shaw M. Software Engineering Education: A Roadmap. *Future of Software Engineering, Limerick, Ireland*, 2000. P. 371–380.
 8. Shaw M. Software Engineering for the 21st Century: A basis for rethinking the curriculum. *Technical report CMU-ISRI-05-108*. Pittsburgh, PA: Software Engineering Institute, 2005. 7 p.
 9. Software Engineering Report on a conference sponsored by the NATO Science Committee (Garmisch, Germany, 7th to 11th October 1968). Editors: Peter Naur and Brian Randell January 1969. 136 p.
 10. Software Engineering 2014. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering. A Volume of the Computing Curricula Series. Joint Task Force on Computing Curricula IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery. IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery, 2015. 134 p.
 11. Sommerville I. Software Engineering. Pearson. 2015. 10 edition. 816 p.
 12. Tomayko J. Forging a discipline: An outline history of software engineering education. *Annals of Software Engineering*. 1998. № 6. P. 3–18.

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

Відомості про автора:
Симоненко Світлана Вікторівна
asimonenko@ukr.net

Таврійський державний агротехнологічний університет
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь, 72310, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2472

Матеріал надійшов до редакції 06. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 20. 06. 2018 р.

inzhenerii, 2–3, 191–204. [in Ukrainian]

2. Educating the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the New Century (2005). Washington D.C.: National Academies Press. [in English]
3. Hoek, A., Kay, D. G., Richardson, D. J. (2005). *Informatics: A Novel, Contextualized Approach to Software Engineering Education. Software Engineering Education in the Modern Age: Software Education and Training Sessions at the International Conference, on Software Engineering, ICSE 2005*. St. Louis, MO, USA, May 15–21, 147–165. [in English]
4. ISO/IEC 2382-1:1993 Information technology – Vocabulary – Part 1: Fundamental terms. Retrieved from: http://www.iso.org/iso/catalogue_ics. [in English]
5. ISO/IEC/IEEE 24765:2010 Systems and software engineering – Vocabulary. Retrieved from: http://www.iso.org/iso/catalogue_ics. [in English]
6. Rezaei, S. (2005). Software Engineering Education in Canada. *WCCCE'05: Proceedings of the Western Canadian Conference on Computing Education*. [in English]
7. Shaw, M. (2000). Software Engineering Education: A Roadmap. *Future of Software Engineering, Limerick, Ireland*, 371–380. [in English]
8. Shaw, M. (2005). *Software Engineering for the 21st Century: A basis for rethinking the curriculum. Technical report CMU-ISRI-05-108*. Pittsburgh, PA: Software Engineering Institute. [in English]
9. Software Engineering Report on a conference sponsored by the NATO Science Committee (Garmisch, Germany, 7th to 11th October 1968). Editors: Peter Naur and Brian Randell. January 1969. [in English]
10. Software Engineering 2014 (2015). *Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering*. A Volume of the Computing Curricula Series. Joint Task Force on Computing Curricula IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery. IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery. [in English]
11. Sommerville, I. (2015). *Software Engineering*. Pearson. 10 edition. [in English]
12. Tomayko, J. (1998). Forging a discipline: An outline history of software engineering education. *Annals of Software Engineering*, 6, 3–18. [in English]

Information about the author:
Symonenko Svitlana Viktorivna
asimonenko@ukr.net

Tavria State Agrotechnological University
18 B. Khmelnytskyi Ave., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72310, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2472

Received at the editorial office 06. 06. 2018.
Accepted for publishing 20. 06. 2018.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

УДК 37.018.091.12:005.336.5-022.332

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Юлія Єрмак

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито сутність професійного розвитку викладачів ВНЗ в умовах неперервної педагогічної освіти. Акцентовано на необхідності створення у ВНЗ відповідної системи підвищення професійного рівня, яка функціонувала б в постійному режимі розвитку, сприяючи підготовці науково-педагогічних кадрів до діяльності в нових мінливих соціальних умовах. У цьому контексті є потреба в розробленні науково обґрунтованої системи післядипломного навчання, спрямованої на підвищення рівня педагогічних знань і вмінь кожного викладача, що, своєю чергою, дасть змогу педагогові вищої школи повніше реалізувати професійні функції, оволодіти сучасними технологіями впливу на особистість студента з метою її розвитку.

Аннотация:

Ермак Юлия. Профессиональное развитие преподавателей в условиях непрерывного педагогического образования.
В статье раскрыта сущность профессионального развития преподавателей вузов в условиях непрерывного педагогического образования. Акцентировано внимание на необходимости создания в условиях вуза соответствующей системы повышения профессионального уровня, которая функционировала бы в постоянном режиме развития, способствуя подготовке научно-педагогических кадров к деятельности в новых меняющихся социальных условиях. В этом контексте возникает потребность в разработке научно обоснованной системы последипломного обучения, направленной на повышение уровня педагогических знаний и умений каждого преподавателя, что позволит, в свою очередь, педагогу высшей школы полнее реализовать профессиональные функции, овладеть современными технологиями воздействия на личность студента с целью ее развития.

Resume:

Yermak Yuliia. Professional development of teachers under conditions of continuous pedagogical education. The essence of professional development of teachers of higher educational institutions under the conditions of continuous pedagogical education is revealed in the article. The author emphasizes the need to create an appropriate system for improving the professional level in the university, which would function in a permanent mode of renewal and development, contributing to the training of scientific and pedagogical staff for activities in the new socio-economic conditions. At the same time, it is necessary to focus on the creation of a scientifically sound postgraduate education system aimed at increasing the level of proficiency in the pedagogical knowledge and skills of each teacher, which in turn will enable the teacher of higher education to more fully realize professional functions, to master modern technologies of influence on the student's personality for development. Ensuring the continuity of education in the professional development of a teacher requires from the management system to adhere to the following areas: the establishment of an internal university system for monitoring the quality of scientific and pedagogical activities; scientific and methodological support for the development of professionalism of the teacher. The purpose of the practical component should be to attract teachers to profound activity in the process of considering various pedagogical problems, to stimulate self-analysis and self-assessment of their own level of professionalism and growth in this direction. With the use of personality-oriented technology for the development of a professional teacher level, along with traditional forms and methods, it is important to introduce methods of active work of teachers. These include: analysis of specific pedagogical situations; training for the development of vocational pedagogical skills; modeling and problem-activity games that make it possible to form such qualities as empathy, ability to interact with another person, emotional stability, professional creative thinking, professional self-consciousness, pedagogical intuition; discussions, debates, "round tables". We will also emphasize the creation of appropriate conditions for higher education institutions for training and improvement of teachers' skills in order to ensure continuous vocational training in the workplace.

Ключові слова:

професіоналізм; професійний розвиток; професійна підготовка; неперервна педагогічна освіта; післядипломна освіта; вища школа.

Ключевые слова:

профессионализм; развитие; профессиональная подготовка; непрерывное педагогическое образование; последипломное образование; высшая школа.

Key words:

professionalism; professional development; vocational training; continuous pedagogical education; postgraduate education; higher school.

Постановка проблеми. Неперервна освіта як система формальної, неформальної та інформальної освіти наразі стає для викладачів вищої школи необхідною умовою підвищення ефективності функціонування освітнього процесу. Динаміка соціального

й науково-технічного прогресу, зміни в змісті й характері праці та в суспільній діяльності людей, запити ринку праці зумовили необхідність розвитку освіти дорослих. Соціально-економічні перетворення в сучасному світі вимагають постійного підвищення

професійного рівня фахівців, набуття ними нових знань, умінь і навичок, які відповідали б нормам діяльності, адже одним з результатів науково-технічної революції став прискорений процес старіння знань, а також переорієнтація на інші види діяльності, а отже, постійно є потреба у фахівцях того чи того профілю. Зрештою, сучасний інформатизований світ висуває вимогу навчання впродовж життя, на чому ґрунтується концепція неперервної освіти.

Про важливість навчання впродовж життя свідчить ухвалення Радою Європи та урядами багатьох країн світу нормативних документів, які його регламентують (Звіт про конкретні цілі освіти та освітні системи (Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems), Загальноєвропейські рекомендації з питань оцінки рівнів кваліфікації для навчання впродовж усього життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning), Рекомендації ПАРЄ «Освіта поза навчальним закладом» (Non-formal education: Recommendation 1437) тощо).

Процеси інтеграції України з європейською спільнотою, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації щодо якості освіти передбачають реформування вищої школи й модернізацію при підвищенні професійного рівня викладачів.

Результативність діяльності ВНЗ суттєво залежить від ефективності професійної діяльності викладацького складу. Згідно з Законом України «Про вищу освіту», особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю в поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю, є науково-педагогічними працівниками (стаття 47) [1]. Однак, на жаль, професійний рівень сучасного викладача ВНЗ не цілком відповідає потребам сьогодення. Усе це вимагає від викладачів ВНЗ не лише певних природних здібностей і таланту, значних розумових, фізичних, емоційних і часових витрат, а й готовності до постійного самовдосконалення та професійного саморозвитку.

Тому особливої актуальності набуває проблема неперервної освіти як процесу, спрямованого на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань упродовж життя для розвитку особистості й удосконалення професійної компетентності, що в умовах нової освітньої парадигми стає найважливішою умовою відродження українського шкільництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми професійного розвитку викладача ВНЗ у контексті неперервної освіти висвітлені науковцями, які досліджували

специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи (Є. Астахова, В. Кіпень, Н. Кузьміна); андрагогічний підхід в освіті (Л. Набока, Н. Протасова, В. Пуцов); особливості становлення особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, Ф. Парсонс); професійно-педагогічну підготовку майбутніх педагогів (І. Богданова, О. Дубасенюк, Т. Царегородцева та ін.). Також питання розвитку неперервної педагогічної освіти висвітлено у філософських працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового. Теоретичні засади розвитку системи післядипломної освіти педагогічних кадрів, окремі аспекти технології навчання фахівців у післядипломній розкрито в роботах В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, А. Кузьмінського, В. Маслова, В. Олійника, Н. Протасової, О. Тонконової та інших. Високо оцінюючи значущість досліджень названих авторів, вважаємо, що проблема професійного розвитку викладача вищої школи в умовах неперервної педагогічної освіти ще не достатньо вивчена.

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття сутності професійного розвитку викладача вищої школи в умовах неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема підвищення якості науково-педагогічних кадрів хвилює нині науковців усіх провідних країн світу. Теоретики і практики різних країн звертають увагу на те, що останніми роками в професійному середовищі викладачів вищої школи спостерігається посилення професійних деформацій, професійне вигорання, що негативно позначається на підготовці студентів [2; 3]. Структурні зміни у сфері професійної освіти пов'язані зі злиттям вищих навчальних закладів, зменшенням їх фінансування. Загроза скорочення викладачів унаслідок зменшення кількості студентів погіршує соціально-психологічний клімат на кафедрах ВНЗ і навіть призводить до виникнення ситуацій мобінгу (психологічного тиску на викладача з метою позбавитись від нього як від конкурента) [1, с. 119]. Така ситуація є негативним чинником, що не дає змогу розвиватись ані професіоналізму професорсько-викладацького складу, ані самому ВНЗ.

Європейські науковці вказують на необхідність забезпечення більшої відповідності викладача вимогам цивілізації початку ХХІ століття, на те, що освіта викладача має бути складником неперервного навчання, і наголошують на необхідності електронного навчання в професійній діяльності викладачів, на кореляції змісту навчальних програм з сучасним рівнем науково-технічного знання,

економічними реаліями суспільства на національному рівні.

Очевидно, що від професійного рівня педагогів ВНЗ залежить особистісний розвиток студентів, їхнє самовизначення, життєві й професійні плани, якість навчання. Перебудова освітнього середовища дає змогу змінити функції викладача, який конструюватиме освітній процес не на передаванні знань та інформації студентам, а на активізації їхньої самостійної дослідницької діяльності. Така організація освітнього середовища ускладнює вимоги до професійної компетентності педагога й припускає володіння й використання ним у своїй практиці інноваційних форм, методів і технологій навчання. Здатність викладача до виявлення освітніх проблем і знаходження оптимальних шляхів їх розв'язання є умовою ефективності його роботи, чинником, що визначає його професійне зростання [2, с. 85].

Проте в умовах інформаційного суспільства професійні завдання викладачів вищої школи ускладнюються. Очевидно, що викладач вищої школи повинен бути готовим до використання якнайширшого спектра можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, до виконання інноваційної педагогічної діяльності. Він має володіти здібностями дослідника, організатора, оратора, психолога, логікою навчально-виховного процесу, бути висококваліфікованим фахівцем у своїй предметній галузі та ерудитом в інших галузях знань [2, с. 85]. Зміни, які відбуваються в системі вищої освіти, є фундаментальними й потребують розв'язання проблеми підвищення професійного рівня викладача, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє бачити нові перспективи розвитку, що можливо лише в контексті концепції неперервності освіти, яка в усіх цивілізованих країнах прийнята за стратегічну.

Тому перед професійною педагогікою постає завдання розвитку творчих можливостей особистості викладача ВНЗ, його самореалізації, самовдосконалення й професійного саморозвитку. Це означає, що його професійна діяльність має бути організована так, щоб впливати на розвиток не лише студентів, а й на власний. Для організації такої діяльності вважаємо за необхідне проаналізувати особливості професійного зростання викладача в умовах неперервної педагогічної освіти.

Аналіз визначення терміна «неперервна освіта» дав змогу дійти висновку, що переважна більшість означень базується на тезі, яка визначає неперервну освіту як цілеспрямований, послідовний процес, що супроводжує все людське життя. Крім того, ці визначення

ставлять у центр уваги проблему всебічного розвитку особистості [3, с. 19].

На підставі узагальнень учені обґрунтовують розгорнуте визначення категорії неперервної освіти як закономірності суспільного розвитку, у якому процес освіти кожного індивіда як самоцінності є основним ресурсом створення справді гуманістичного суспільства. Окрім того, вчені наголошують, що на концептуальну основу неперервної освіти, формування якої відбувається в площинах технократичного та гуманістичного підходів, основний вплив чинять лише ті суперечності, що мають місце в межах простору взаємодії інтересів індивіда та держави [3, с. 20]. Одним з найважливіших завдань неперервної освіти є створення умов для реалізації індивідуальних здібностей кожної особистості, незалежно від віку, спеціальності тощо. Це робить проблему саморозвитку особистості надзвичайно актуальною на сьогодні.

Разом з тим, визначення перспектив розвитку неперервної освіти є складним завданням, адже його виконання потребує обґрунтування цілісної концепції, у змісті якої мають знайти своє відображення як зовнішні, соціально-економічні чинники, так і внутрішні, психолого-педагогічні, що характеризують процес розвитку людини та мотиви, що керують цим процесом.

Водночас ми погоджуємось з думкою В. Олійника, що нині ще не створено єдиної, загальної теорії неперервної освіти й системи засобів її реалізації [3, с. 22]. Виникла потреба застосування нових підходів до підготовки й підвищення професійного рівня викладачів, основними передумовами яких є інноваційні підходи в освіті, визначення нових напрямів функціонування системи педагогічної освіти з урахуванням міжнародного досвіду, входження України в ЄС. Основним завданням підвищення професіоналізму викладачів є узгодження їхнього фахового рівня з вимогами суспільства та економіки нашої держави.

Особливого значення набуває оновлення змісту неперервного підвищення рівня викладання, що визначається вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, новітніми досягненнями науки і практики з урахуванням особистих потреб викладачів ВНЗ. В основі неперервного професійного розвитку викладачів – інноваційні технології, що формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу виконання практичних завдань педагогічної освіти.

До засобів неперервного підвищення професійного рівня викладачів, на нашу думку, належать: розвиток суб'єктних взаємин у системі післядипломної педагогічної освіти; системне впровадження освітніх інновацій

у зміст, форми й методи навчання; розвиток дистанційної форми навчання. Ці умови реалізуються в активному навчанні педагогів, яке передбачає кілька етапів: підготовчий, на якому визначається ступінь готовності до особистісного розвитку; діагностичний, спрямований на визначення вихідного рівня особистісного розвитку; етап актуалізації, що відбувається в активних формах і позитивно позначається на методах навчання; етап закріплення, що реалізується в дистанційній формі навчання, а також у безпосередній професійній діяльності.

Розглядаючи питання підвищення професійного рівня викладачів ВНЗ, доцільно враховувати результати досліджень з проблем андрагогіки та акмеології. Як відомо з літературних і документальних джерел, сфера освіти дорослих виокремилась з загальної системи неперервної освіти й поділилась на три основні «гілки» освітньої діяльності: базову освіту, систему підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, додаткову освіту. Особливістю роботи з дорослими є необхідність урахування чинників, що допомагають долати сформовані в їхній свідомості негативні стереотипи щодо здобуття нових знань, набуття професійних навичок і вмінь. Тому ефективність навчання дорослих суттєво залежить від таких чинників, як: створення умов для їх самовизначення; організація освітнього процесу з урахуванням принципів, що дають змогу долати стереотипи й бар'єри сприйняття; навчання дорослих ефективних методів освітньої діяльності; створення атмосфери, що сприяє зняттю психологічного напруження й тривоги, пов'язаних з залученням дорослих в освітню діяльність [5, с. 20].

В. Олійник наголошує, що в андрагогічних моделях суттєво змінюється роль викладача, що дає змогу по-іншому дивитись на спрямування й організаційну структуру навчання в системі фахового зростання педагогічних кадрів, оцінювати його ефективність, визначати шляхи вдосконалення управління цим процесом. У цьому зв'язку, однією з провідних тенденцій, яка нині набуває все більшого значення, є посилення уваги до психологічного складника підвищення кваліфікації в дещо іншому ракурсі. Якщо традиційно цей психологічний складник розглядався переважно як певна сукупність психологічних знань, навичок і умінь, якими має оволодіти (і отже, постійно оновлювати!) педагогічний працівник, то сьогодні основну увагу науковців привертають ті вікові та професійні зміни, що відбуваються з людиною протягом життя [3, с. 52–53].

Без сумніву, здебільшого викладачі за роки педагогічної діяльності, незалежно від того, що

вони здобули освіту, не орієнтовану на вищу школу, стають майстрами в цій сфері, однак таке становлення й розвиток викладача триває довго. Донедавна з таким станом речей можна було миритись, оскільки зміни у вищій школі й вимоги до них не були настільки швидкоплинними, але сьогодні нові пріоритети української освіти потребують високого професіоналізму від викладачів уже на початкових етапах їхньої науково-педагогічної діяльності.

Наразі необхідне цілеспрямоване забезпечення розвитку професіоналізму викладачів як на етапі навчання їх у магістратурі, так і в перші роки діяльності у ВНЗ. На жаль, терміни проходження магістрантами виробничої практики недостатні для формування педагогічного професіоналізму. Це зумовлює виникнення протиріччя між вимогами сучасної вищої школи до професійного рівня молодого викладача, з одного боку, і практичною неготовністю малодосвідченого педагога до такої діяльності, з іншого.

З огляду на викладене вище, можемо твердити, що необхідно створити відповідну систему підвищення професійного рівня в умовах вищого навчального закладу, яка функціонувала б у режимі постійного оновлення й розвитку, сприяючи підготовці науково-педагогічних кадрів до діяльності в нових соціально-економічних умовах. При цьому необхідно зосередити зусилля на створенні науково обґрунтованої системи післядипломного навчання, спрямованої на підвищення рівня ґрунтовності педагогічних знань і вмінь кожного викладача, що дасть змогу, своєю чергою, педагогові вищої школи повніше реалізувати професійні функції, оволодіти сучасними технологіями впливу на особистість студента з метою її розвитку.

Забезпечення неперервності освіти в професійному розвитку викладача вимагає від системи управління урахування таких напрямів: створення внутрішньовузівської системи контролю за якістю науково-педагогічної діяльності; науково-методичне забезпечення системи розвитку професіоналізму педагога; надання кожному викладачеві ширших можливостей для вдосконалення й поглиблення своєї індивідуальної професійної підготовки.

В основу системи професійного розвитку викладача ВНЗ доцільно покласти діяльнісний і особистісно-орієнтований підходи [4, с. 90]. Метою практичного складника має стати залучення викладачів до поглибленої діяльності в процесі розгляду різних педагогічних проблем, стимулювання в них прагнення до самоаналізу

та самооцінювання власного рівня професіоналізму та зростання в цьому напрямі.

Використовуючи особистісно-орієнтовані технології розвитку професійного рівня викладача, поряд з традиційними формами та методами, важливо впроваджувати методи активної діяльності педагогів. До них, на нашу думку, належать: аналіз конкретних педагогічних ситуацій; соціально-психологічні, соціально-комунікативні тренінги, тренінги розвитку професійно-педагогічних умінь і навичок; моделювання та проблемно-діяльнісні ігри, які дають змогу формувати в педагогів такі якості, як емпатія, здібності до взаємодії з іншою людиною, емоційну стабільність, професійне творче мислення, професійну самосвідомість, педагогічну інтуїцію, дискусії, диспути, «круглі столи» [4, с. 89].

Наголосимо також на створенні належних умов у ВНЗ для підготовки та підвищення кваліфікації викладачів з метою забезпечення неперервного професійного навчання на робочому місці. Особливої актуальності набуває: прогнозування потреб педагогічних працівників на загальнодержавному та регіональному рівнях; розвиток соціального партнерства; формування державного замовлення на підготовку педагогічних працівників професійної школи; створення нового покоління навчально-методичної літератури з фахових і педагогічних навчальних дисциплін, методик навчання для вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти. У реалізації цих завдань винятково важливу роль відіграє об'єднання зусиль науковців вищих навчальних закладів, НАПН України [5, с. 8].

Неперервний професійний розвиток і здобуття нових спеціальностей викладачами є складником усієї освітньої системи й спрямовано на розвиток особистісного потенціалу педагога, формування його готовності постійно зростати в цьому напрямі. І тому головною метою підвищення кваліфікації викладачів у системі неперервної освіти є створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту.

Професійний розвиток викладачів у системі неперервної освіти відбувається цілеспрямовано за такими напрямками: навчання у ВНЗ під час здобуття вищої освіти чи іншого освітньо-кваліфікаційного рівня; навчання на курсах підвищення кваліфікації; постійна самоосвіта,

стажування, навчання в аспірантурі, докторантурі.

Узгодженість мети й результатів неперервного підвищення фахової освіти й кваліфікації та здобуття викладачами нових спеціальностей досягається:

- пріоритетністю цього напряму в діяльності освітньої системи;
- взаємозв'язком і наступністю в забезпеченні умов для оволодіння педагогічною майстерністю, об'єктивного оцінювання рівня фахової підготовленості педагогів [5, с. 9].

Висновки. Неперервне підвищення кваліфікації й здобуття педагогічними працівниками нових спеціальностей є важливим складником усієї освітньої системи. Воно спрямовано на розвиток особистісного потенціалу педагога, формування його готовності активно збагачувати інтелектуальний і духовний потенціал суспільства. Головна мета підвищення кваліфікації – узагальнення досвіду професійної майстерності викладачів з урахуванням найновіших досягнень науки і техніки, поглиблення й оновлення знань у галузі спеціальних дисциплін, активних методів і нових технологій навчання, педагогіки і психології. Виконання цих завдань потребує науково-методичного забезпечення цілісного процесу підготовки майбутніх педагогів і керівників професійної школи та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу.

Подальшого розвитку, на нашу думку, потребує підготовка педагогів для навчання дорослих у системі формальної і неформальної освіти. У зв'язку з цим, необхідно розширювати наукові дослідження, присвячені підготовці педагогів нової генерації, здатних до системної взаємодії з підприємствами, службою зайнятості, професійними асоціаціями, громадськими організаціями тощо. Зміна стратегічних цілей освіти, послідовна демократизація вищої школи, упровадження педагогіки партнерства, швидкі темпи інформатизації, зміна технологій навчання – усе це ставить перед педагогом вищої школи принципово нові завдання й вимагає від нього неперервного професійного самовдосконалення й розвитку, а від адміністрації ВНЗ – створення сприятливих умов для самореалізації та самоствердження кожного викладача. Подальшого дослідження також потребують форми й методи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, організація обміну досвідом між різними кафедрами й вищими навчальними закладами.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». *Основні чинні кодекси і закони України*. Київ, 2003. 976 с.
2. Ільчук В. В., Коломієць А. М. Шляхи підвищення якості науково-педагогічних кадрів. *Теорія і практика*

References

1. Law of Ukraine "On Higher Education". (2003). *The Law of Ukraine "On Higher Education"*. In: Basic Codes and Laws of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian]
2. Ilchuk, V.V., Kolomiets, A.M. (2013). *Ways of improving*

- управління соціальними системами: зб. наук. праць. 2013. № 3. С. 84–89.
3. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. Київ: Міленіум, 2003. 594 с.
 4. Управління якістю освіти / В. І. Войтенко, А. О. Лавренюк, Л. М. Малинич, В. В. Мельник, В. В. Гуменюк; за заг. ред. А. О. Лавренюка. Хмельницький: ХОІППО; Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. 184 с.
 5. Щербак О. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 18–22.
- the quality of scientific and pedagogical staff. Problems and tendencies of pedagogical education development: coll. of research works.* 84 – 89. [in Ukrainian]
3. Oliinyk, V.V. (2003). *Scientific fundamentals of managing professional development of pedagogical workers of vocational education: monograph*. Kyiv: Millennium. [in Ukrainian]
 4. Voitenko, V. I., Lavrenyuk, A.O., Malinich, L. M. (2003). *Management of the quality of education*. Khmelnytsky: KhOIPPO; Kamyanets-Podilsky: Abetka-NOVA. [in Ukrainian]
 5. Shcherbak, O. I. (2017). Improving the qualification of pedagogical workers in the system of continuous education. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 1, 18 – 22. [in Ukrainian]

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

Відомості про автора:

Єрмак Юлія Іванівна

uliyaermak30@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2473

*Матеріал надійшов до редакції 29. 04. 2018 р.
Прийнято до друку 10. 05. 2018 р.*

Information about the author:

Yermak Yuliia Ivanivna

uliyaermak30@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2473

*Received at the editorial office 29. 04. 2018.
Accepted for publishing 10. 05. 2018.*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ «НАВЧАТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ» ЯК СКЛАДНИК АНДРАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

Світлана Ізбаш, Віктор Усатий

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано сутність і зміст компетентності «навчатися впродовж життя» в майбутніх магістрів освіти, визначено головні завдання та переваги такої освіти. Обґрунтовано актуальність компетентнісного підходу до підготовки майбутніх магістрів освіти. Наведено результати констатувального етапу експерименту щодо набуття майбутніми магістрами освіти компетентності «навчатися впродовж життя». З'ясовано, що майбутні магістри освіти перебувають на етапі активного навчання і засвоєння основ професійної діяльності й загалом мотивовані до навчання впродовж життя, але лише половина з них мають високий рівень такої мотивації. Визначено, що для цілеспрямованого й усвідомленого процесу набуття майбутніми магістрами освіти компетентності «навчатися впродовж життя» необхідно в рамках магістратури запровадити дисципліну «Андрогогіка», яка є ефективною методологією практикоорієнтованої професійної підготовки викладача вищої школи до навчання впродовж життя.

Ключові слова:

майбутній магістр освіти; компетентність; навчання впродовж життя; андрагогіка; андрагогічна підготовка; неформальна освіта; неперервна освіта.

Аннотация:

Избаш Светлана, Усатый Виктор. Компетентность «обучаться на протяжении жизни» как компонент андрагогической подготовки будущих магистров образования.

В статье проанализированы сущность и содержание компетентности «обучаться на протяжении жизни» у будущих магистров образования, определены главные задачи и преимущества такого образования. Обоснована актуальность компетентностного подхода к подготовке будущих магистров образования. Представлен анализ результатов констатирующего этапа эксперимента по формированию у будущих магистров образования компетентности «обучаться на протяжении жизни». Выяснено, что будущие магистры образования находятся на этапе активного обучения и усвоения основ профессиональной деятельности и в целом мотивированы к обучению на протяжении жизни, однако лишь половина из них имеют высокий уровень такой мотивации. Определено, что для целенаправленного и осознанного процесса формирования у будущих магистров образования компетентности «обучаться на протяжении жизни» необходимо в рамках магистратуры ввести дисциплину «Андрогогика», которая является эффективной методологией практикоориентированной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы к обучению на протяжении жизни.

Ключевые слова:

будущий магистр образования; компетентность; обучение на протяжении жизни; андрагогика; андрагогическая подготовка; неформальное образование; непрерывное образование.

Resume:

Izbash Svitlana, Usatyi Viktor. Competence of lifelong learning as a component of andragogical background of future masters of education.

In the article the essence and maintenance of competence to lifelong learning of future masters of education, the main tasks and advantages of such education are determined. The urgency of the competence approach to the preparation of future masters of education is substantiated. The analysis of the results of the ascertaining stage of the experiment on the formation of competence to lifelong learning in future masters of education is presented. It was found out that the future masters of education are at the stage of active learning and mastering of the foundations of professional activity, on the whole they are motivated for lifelong learning, but only half of them have a high level of motivation for lifelong learning. It is determined that for the purposeful and conscious process of forming the competence to lifelong learning of the future masters of education, it is necessary to introduce the discipline "Andragogy", which is an effective methodology for constructing the practice-oriented vocational training of a teacher of higher education for lifelong learning in a master's program.

Key words:

future master of education; competence; lifelong learning; andragogy; andragogical background; non-formal education; continuing education.

Постановка проблеми. XXI ст. концепція освіти впродовж життя набула ключового значення, адже сучасний світ стоїть перед викликами (економічними, соціальними та інформаційними), які кардинально впливають на розвиток освіти і культури як в окремих країнах, так і в контексті світового освітнього й соціокультурного простору.

Нині відбувається переосмислення цільових функцій освіти як системи, перегляд її стратегічних напрямів. Уся історія розвитку людини, історія розвитку освіти зумовлює висновок, що навчання – це основний вид діяльності людини. Як зазначав Я. Коменський, кожний вік підходить для навчання й у людини в житті загалом немає іншої мети, крім навчання [8, с. 17]. Неперервна освіта розвивалась, з одного боку, як педагогічна концепція, а з іншого – як феномен практики.

Сучасна освіта вже не є метою, завданням, привілеєм лише частини суспільства – молоді. Потрібне усвідомлення неперервності навчання як головного завдання сьогодення кожною людиною і суспільством загалом. На думку І. Зязюна, сенсом і метою освіти є людина в постійному (впродовж життя) розвитку [8, с. 20].

Традиційно в процесі формування освітньої політики враховувалась лише формальна освіта (тобто освіта в навчальному закладі з врученням документа про освіту державного зразка). Сьогодні континуум освіти доповнюється неформальною (освіта в навчальному закладі, у громадських організаціях або індивідуальні заняття з репетитором без отримання документа про освіту), інформальною освітою (індивідуальна пізнавальна діяльність людини в її повсякденному житті, яка не обов'язково має

спрямований характер). Тому однією з основних сучасних освітніх ідей модернізації системи освіти є концепція навчання впродовж життя, зорієнтована на людину в контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції. Конституцією передбачається навчання як у межах, так і поза межами системи формальної освіти. Основним же ключовим умінням стають здатність здійснювати пошук нових знань і розвивати нові компетентності без підтримки з боку формальної освіти.

Отже, освіта впродовж життя має забезпечити кожній особистості гармонійний розвиток, виховуючи в кожній людині свідому потребу в підвищенні рівня знань, і стати основним видом діяльності суспільства. Але сьогодні недостатньо обґрунтованим залишається питання формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя» як складника андрагогічної підготовки. Велике значення має формування основних професійних компетентностей у майбутніх викладачів на засадах андрагогіки, оскільки магістр освіти – це доросла людина й формування його як фахівця-професіонала повинно відбуватись на андрагогічних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання впродовж життя стала предметом наукового пошуку багатьох зарубіжних науковців (Д. Аспін (D. Aspin), В. Дакворс (V. Duckworth), М. Лейсестер (M. Leicester), П. Скейлс (P. Scales), Дж. Таммонс (J. Tummons), Дж. Фільд (J. Field) та ін.), які працювали над педагогічними та філософськими аспектами цього питання. Серед українських науковців навчання впродовж життя досліджували Л. Айзікова, Л. Корчагіна, Л. Пуховська, М. Степко, І. Швець та ін. Але вважаємо, що в українській педагогічній науці недостатньо приділяється уваги розкриттю різних аспектів означеної проблеми, тому спробуємо здійснити подальші наукові пошуки в цій сфері.

Удосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу активно обговорюється в педагогічній науці. Розв'язання окресленої проблеми започатковано в працях Дж. Равена, А. Андреева, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, Є. Павлютенкова, О. Пометун, О. Овчарук та інших вітчизняних і зарубіжних дидактів.

В умовах сьогодення проблема освіти дорослих вивчається в багатьох аспектах: філософсько-концептуальному й аксіологічному (В. Андрущенко, Т. Браже, А. Даринський, Л. Лесохіна, В. Луговий, В. Подобєд); соціокультурному (С. Вершловський, В. Горшкова, Ф. Кунігхем, Б. Любимов,

Л. Лесохіна, Є. Тонконога, В. Онушкін та ін.); історико-педагогічному (Л. Вовк, Н. Лобанова, Є. Огарьов, Є. Соколовська та ін.). При цьому слід зауважити, що проблема навчання впродовж життя розглядається не лише на концептуальному, а й на методичному рівні, про що, зокрема, свідчать спеціальні дослідження з форм і методів навчання дорослих (О. Аніщенко, Ж. Вітлін, Л. Вовк, І. Зязюн, В. Козаков, Л. Лук'янова, А. Марон, Н. Ничкало, С. Прийма, Т. Шадріна та ін.).

Аналіз актуальних досліджень дав змогу з'ясувати, що питання формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя» не знайшло широкого вивчення в українській науці й розглядається фрагментарно. На сьогодні ця проблема є досить актуальною і потребує подальшого визначення єдиних підходів до її теоретичного обґрунтування.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати сутність і зміст компетентності «навчатися впродовж життя» як складника андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти й схарактеризувати результати констатувального етапу експерименту щодо формування в них цієї компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети статті вважаємо за необхідне узагальнити накопичений досвід вивчення проблеми формування компетентності «навчатися впродовж життя». Для цього з'ясуємо сутність поняття «навчання впродовж життя».

Прийняття Концепції нової української школи та Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.) [5, с. 380] сприяло визнанню на законодавчому рівні необхідності формування як в учнів загальноосвітніх шкіл, так і в майбутніх учителів і викладачів компетентності «навчатися впродовж життя».

У 2006 році Європейський парламент і Рада Європейського Союзу ухвалили Рекомендації ключових компетентностей для навчання протягом усього життя [6]. Розвиток ключових компетентностей, їх перевірка й запровадження компетентнісно-орієнтованої освіти й професійної підготовки мають бути підтримані шляхом створення належної практики для кращого сприяння працівникам освіти в їхньому прагненні підвищувати рівень власної освіти для впровадження нових та інноваційних форм викладання. Саме тому ці Рекомендації, виходячи з досвіду останнього десятиліття, покликані розв'язати проблему реалізації компетентнісно-орієнтованої освіти, професійної підготовки та навчання загалом.

Визначення набору ключових компетентностей, необхідних для самореалізації,

працевлаштування й соціальної інтеграції людини стало актуальним завданням останнього десятиліття не тільки через соціальні та економічні причини. Спеціальна увага була приділена вдосконаленню базових навичок, інвестуванню у вивчення мов, удосконаленню цифрових і підприємницьких компетентностей, значущості спільних цінностей у функціонуванні суспільства й мотивуванню молоді до участі в наукових дослідженнях.

Для розв'язання проблеми розвитку ключових компетентностей у навчанні впродовж усього життя підтримка повинна бути забезпечена на всіх рівнях освіти, підготовки й напрямках навчання: розвиток якості дошкільної освіти для подальшого зміцнення шкільної освіти й забезпечення дієвого навчання; розвиток професійно-технічної, фахової передвищої та вищої освіти; забезпечення підвищення кваліфікаційної підготовки дорослих. Ці Рекомендації охоплюють широкий спектр освіти, професійної підготовки, формальне та неформальне навчання впродовж усього життя. Вони також адресовані установам і організаціям, зокрема соціальним партнерам і громадським організаціям, що мають направляти й підтримувати людей у вдосконаленні їхніх навичок і вмінь з раннього віку й упродовж усього життя. Ці Рекомендації цілком дотримуються принципів субсидіарності та пропорційності [6].

Пильна увага до проблеми освіти дорослих пояснюється вимогами, які постали перед фахівцями сьогодні. Так, наприклад, Л. Сігаєва зауважує, що нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази змінювати сферу професійної діяльності. А фахівці, які зайняті в одній галузі тривалий час, мають підвищувати свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз на три роки. Міжнародна статистика свідчить, що в працівників з низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітним учетверо вищий, ніж у кваліфікованих спеціалістів. А на думку М. Кларіної, у теорії і практиці неперервної освіти особливий наголошується на освіті дорослих поза межами базової освіти: набуття професійної кваліфікації та підвищення її; перепідготовка в процесі зміни професії; освіта в процесі адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; освіта дозволля тощо [10, с. 224].

Нове розуміння єдиної системи неперервної освіти зводиться до певного комплексу освітніх закладів і органів управління, що забезпечують організаційну та змістовну єдність і взаємозв'язок усіх ланок освіти, які спільно та скоординовано розв'язують проблеми загальноосвітньої, політехнічної та професійної

підготовки людини впродовж життя. Важливість цього визначення має інтегративний характер. Використання в ньому таких понять, як єдність, координація, наступність, взаємозв'язок загальної та професійної освіти, дає змогу сформулювати визначення системи навчання впродовж життя. Так, зокрема, С. Змейов навчання впродовж життя визначає як діяльність з навчання, що здійснюється протягом життя з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах особистісного, громадянського й соціального життя [3, с. 56].

Н. Ничкало зауважує, що неперервність професійної освіти як світова тенденція почала формуватись у другій половині ХХ ст. Саме в цей період посилилася тенденція до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти. Насамперед ідеться про широку діяльність ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці (МОП), які ухвалили документи з проблем професійного навчання різних категорій населення.

Освітній процес як складник життєдіяльності особистості – від дошкільного до післяпенсійного віку – спрямований на задоволення потреб у самовдосконаленні та самовираженні в усіх сферах життя через набуття певних компетентностей, є відповіддю на необхідність самоствердження в суспільстві й пов'язаний з перспективами більшої конкурентоспроможності.

У короткому термінологічному словнику «Освіта дорослих» зазначено, що освіта впродовж життя є найбільш універсальною і охоплює всі форми освіти дорослих (сімейну, шкільну, вищу, продовжену професійну, суспільну). Це не технічний або юридичний термін з точно визначеним змістом, а здебільшого загальнокультурний термін на позначення нової парадигми переходу від поетапної ступеневої системи освіти до індивідуальної. На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається перехід від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя», провідними принципами якої є: нові базові вміння для всіх з метою забезпечення неперервного доступу до освіти, набуття й оновлення вмінь, необхідних в інформаційному суспільстві; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання й учіння для системи неперервної освіти – «довжиною та шириною в життя»; нова система оцінювання здобутої освіти для врахування й визнання результатів неформальної та інформальної освіти; розвиток наставництва та консультування з метою забезпечення вільного доступу до інформації про освітні можливості людини по всьому світу тощо [9, с. 65].

На думку Л. Лук'янової та О. Аніщенко, навчання впродовж життя – це стратегічний напрям розвитку світової системи освіти. У 80-х роках ХХ ст. деякі авторитетні міжнародні організації (Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР), ЮНЕСКО, Рада Європи) оприлюднили Концепцію навчання впродовж життя, а в 1996 р. міністри держав ОЕСР метою освітньої політики визнали «навчання впродовж життя для всіх верств населення». У 2003 р. на Берлінській конференції міністрів освіти держав-учасниць Болонського процесу сприяння розвитку безперервної освіти ввійшло до числа основних цілей створення загальноєвропейського освітнього простору. У середньому 40% населення країн Європи активного віку (24-65 років) бере участь в освітніх програмах, що стимулюється наданням субсидій, грантів, частковою (до 50%) компенсацією плати за навчання [9, с. 62].

Навчання впродовж життя ґрунтується на чотирьох основних компонентах: можливість працевлаштування, адаптація, підприємництво, рівні можливості [3, с. 67]. У Концепції нової української школи (2016 р.) визначено 10 груп ключових компетентностей, серед яких окремо виділено компетентність «навчатися впродовж життя» [7, с. 13]. Ключові компетентності розглядаються як однаково важливі, оскільки кожна з них може допомогти досягти успішного життя в суспільстві знань. Крім того, компетентності взаємопов'язані між собою. Компетентності в оволодінні мовою, грамотність, робота з числами та інформацією, володіння інформаційними технологіями є основою для навчання, а вміння навчатись упродовж життя підтримує всю освітню діяльність. Такі навички та якості, як критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, розв'язання проблем, оцінка ризиків, ухвалення рішень та емоційний інтелект проходять наскрізною лінією через всю Концепцію нової української школи і покладені в основу всіх десяти ключових компетентностей. Навчання впродовж життя є інтегративним елементом усього життя людини, коли здійснюється тісний взаємозв'язок базової і додаткової освіти. У такому контексті освіта впродовж життя передбачає: підвищення кваліфікації, перепідготовку, післядипломну освіту, набуття нових знань на різних курсах, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту.

Реалізація Концепції навчання впродовж життя передбачає створення всіх необхідних умов для того, щоб людина здобула необхідну їй, суспільству й державі освіту в зручних для неї та бажаних для суспільства часі та формах, адекватних завданням досягнення поставленої мети і темпам навчання. Ми погоджуємось

з думкою В. Шарко, що андрагогічний підхід до професійної підготовки дає змогу критично оцінити рівень своїх знань, умінь, навичок, виявити недоліки в підготовці та спрямувати власні дії на подолання недоліків або ефективне планування подальшої роботи [11, с. 46]. На наше переконання, складником професійної підготовки майбутніх магістрів освіти за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» є андрагогічна підготовка, яка реалізується в різних формах і ґрунтується на таких принципах:

- наступності базової та додаткової освіти;
- взаємозв'язку організації освіти дорослих та самоосвіти;
- гнучкості й диференціації змісту освіти;
- єдності навчання та практичної діяльності;
- стимулюванні навчальних досягнень.

Як ми зазначали в наших працях, обов'язковою умовою андрагогічної підготовки є формування специфічних андрагогічних знань і способів діяльності в процесі вивчення андрагогічно спрямованих навчальних дисциплін або окремих модулів та практичної підготовки, організація навчального процесу на андрагогічних принципах і за допомогою інтерактивних методів навчання дорослих [5, с. 121]. Андрагогічна підготовка є складним процесом набуття педагогом фахових навичок роботи з дорослими, що спирається на андрагогічні знання, наслідком яких є формування належного рівня готовності викладача до андрагогічної діяльності. Сьогодні андрагогічна підготовка потрібна майбутнім магістрам освіти, цільовою групою навчання яких будуть дорослі учні [4, с. 82].

Важливим засобом андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти є навчальна дисципліна «Андрагогіка». Можливості андрагогіки у формуванні компетентності «навчатися впродовж життя» пов'язані з орієнтацією майбутніх магістрів освіти на творчі пошуки, на необхідність аналізувати свою професійну діяльність, розробляти конкретні рекомендації щодо подальшого вдосконалення своєї діяльності, застосовувати форми і методи активного навчання дорослих. При цьому, ми врахували висновки С. Шарова щодо важливого значення самоосвіти студентів як цілеспрямованої самостійної навчальної діяльності особистості з удосконалення наявних і засвоєння нових спеціальних (фахових) знань та їх творчого використання в процесі практичної діяльності [12, с. 76].

У зв'язку з тим, що в педагогічній науці формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя» не досліджувалось досить ретельно, а обґрунтування змісту та структури вивчення

навчальної дисципліни «Андрагогіка» в практиці професійної підготовки майбутніх магістрів освіти немає зовсім, то виникає необхідність експериментального дослідження ефективності впливу навчальної дисципліни «Андрагогіка» на формування у майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя». Експериментальна робота охоплювала констатувальний і формувальний етапи. У цій статті пропонуємо аналіз результатів констатувального етапу експерименту, метою якого було визначити наявний рівень компетентності «навчатися впродовж життя» у майбутніх магістрів освіти за трьома критеріями: мотиваційний, операційний і рефлексивний.

Для проведення експериментального дослідження ми застосували такі методики: «Діагностика мотивації навчання впродовж життя Ч. Спілбергера» (модифікація А. Прихожан, С. Ізбаш), «Діагностика мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий), анкети: «Пріоритетні освітні потреби в навчанні

впродовж життя», «Володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий) та «Потреба в саморозвитку» (Г. Сиротенка).

Експериментальне дослідження проводилось на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті взяли участь майбутні магістри освіти та викладачі університету як експерти. Загальна кількість майбутніх магістрів освіти, залучених до експериментальної роботи, становила 80 осіб, кількість експертів (викладачі) – 76 осіб. Результати констатувального експерименту надані за основними критеріями формування компетентності «навчатися впродовж життя» – мотиваційним, операційним та рефлексивним.

За мотиваційним критерієм проводилось опитування майбутніх магістрів освіти та експертів за методикою «Діагностика мотивації навчання впродовж життя Ч. Спілбергера» (модифікація А. Прихожан, С. Ізбаш). Результати діагностики наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати діагностики мотивації до навчання впродовж життя (у %)

Показники мотивації до навчання впродовж життя	Рівні					
	високий		середній		низький	
	студ.	викл.	студ.	викл.	студ.	викл.
Пізнавальна активність	56,7	25	40	66,7	3,3	8,3
Мотивація досягнення	60,1	16,6	36,6	75,1	3,3	8,3

Аналіз отриманих результатів діагностики мотивації до навчання впродовж життя засвідчив, що за показником «пізнавальна активність» у 56,7% майбутніх магістрів освіти й у 25% викладачів спостерігається високий рівень мотивації до навчання впродовж життя. У 40% майбутніх магістрів освіти й у 66,7% викладачів рівень мотивації – середній і лише у 3,3% майбутніх магістрів освіти й у 8,3% викладачів спостерігається низький рівень мотивації. За результатами аналізу можемо констатувати, що за показником «пізнавальна активність» серед майбутніх магістрів освіти переважає високий рівень мотивації (56,7%), а серед викладачів – середній (66,7%). Такі результати свідчать про те, що вияв пізнавальної активності у студентів вищий, ніж у викладачів.

За показником «мотивація досягнення» у 60,1% майбутніх магістрів освіти й у 16,6% викладачів спостерігається високий рівень мотивації до навчання впродовж життя. У 36,6% майбутніх магістрів освіти та у 75,1% викладачів – рівень мотивації середній, а у 3,3% майбутніх магістрів освіти й у 8,3% викладачів зафіксовано низький рівень

мотивації. Отже, за показником «мотивація досягнення» майбутні магістри освіти демонструють високий рівень (60,1%), а викладачі – середній (75,1%). Можемо твердити, що майбутні магістри освіти більш мотивовані на досягнення успіху протягом життя, ніж викладачі. Такі результати пояснюються тим, що майбутні магістри освіти перебувають на етапі активного навчання й засвоєння основ професійної діяльності, а викладачі вже досягли відповідного рівня професійного розвитку, і процес їхньої пізнавальної активності та мотивації досягнення уповільнився.

Дослідження мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти майбутніми магістрами освіти й викладачами університету проводилось за методикою «Діагностика мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий). Результати наведено в табл. 2.

Дані табл. 2 свідчать, що у викладачів університету переважає такий показник мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти, як спілкування з однодумцями, ровесниками (58,3%), а

у майбутніх магістрів освіти – отримання нових знань (50%) і реалізація творчих здібностей (30%). Менш значущими для викладачів виявились такі показники, як отримання нових знань (8,3%), реалізація творчих здібностей (16,7%) і власний варіант – можливість для самореалізації (16,7%), а для майбутніх магістрів освіти – власний варіант – інтерес до розвитку (3,3%), спілкування з однодумцями, ровесниками (16,7%). Зауважимо, що в обох опитуваних групах такий показник мотивації, як подолання відчуття самотності, зовсім не був

виявлений, що вказує на те, що дві групи респондентів не відчують соціальну ізоляцію, а тому мають мотивацію щодо використання різних форм неформальної освіти. Водночас усі опитувані виявили інтерес до неформального навчання й оцінили його як можливість для саморозвитку й появу нових перспектив.

Для виявлення найбільш пріоритетних освітніх інтересів респондентів ми провели опитування щодо освітніх потреб у навчанні впродовж життя. Результати наведено в табл. 3.

Таблиця 2

Результати дослідження мотивації щодо використання різних форм неформальної освіти (у %)

Показники	Частота (кількість)		Відсотки	
	студенти	викладачі	студенти	викладачі
Спілкування з однодумцями, ровесниками	5	7	16,7	58,3
Отримання нових знань	15	1	50	8,3
Реалізація творчих здібностей	9	2	30	16,7
Подолання відчуття самотності	-	-	-	-
Ваш варіант	1	2	3,3	16,7
Разом	30	12	100	100

Таблиця 3

Пріоритетні освітні потреби в навчанні впродовж життя (у %)

Показники	Частота (кількість)		Відсотки	
	студенти	викладачі	студенти	викладачі
Здоровий спосіб життя	4	3	13,3	25,1
Декоративно-прикладне мистецтво	2	1	6,7	8,3
Психологія особистісних стосунків	14	2	46,6	16,7
ІТ- технології	3	1	10	8,3
Вивчення іноземних мов	2	2	6,7	16,7
Дизайн	2	1	6,7	8,3
Політика, право	2	1	6,7	8,3
Ваш варіант	1	1	3,3	8,3
Разом	30	12	100	100

Результати, наведені в табл. 3, свідчать про те, що для основної частини викладачів пріоритетними є теми, які стосуються здоров'я, здорового способу життя (25,1%); на другому місці – теми, що стосуються психології особистісних стосунків (16,7%) і вивчення іноземних мов (16,7%); третє місце посідають теми стосовно декоративно-прикладного мистецтва (8,3%), ІТ-технологій (8,3%), дизайну (8,3%), політики і права (8,3%). Для майбутніх магістрів освіти пріоритетними виявились теми, які стосуються психології особистісних стосунків (46,6%); на другому місці – здоровий спосіб життя (13,3%) та ІТ-технології (10,0%); третє місце посідають теми, що стосуються вивчення іноземних мов (6,7%), дизайну (6,7%), політики і права (6,7%). Серед викладачів 8,3% респондентів запропонували власний варіант для реалізації освітніх потреб, пов'язаних

з навчанням упродовж життя, а серед майбутніх магістрів освіти власний варіант запропонували 3,3%. Отже, проведене дослідження дає підстави твердити, що старше покоління розуміє важливість здорового способу життя більшою мірою, ніж молодь, проте для молоді, яка стоїть на порозі професійного розвитку, знання психології особистісних стосунків має особливо важливе значення. Отже, можемо констатувати, що з віком змінюються пріоритетні освітні потреби в навчанні впродовж життя.

За операційним критерієм – володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя – дослідження в майбутніх магістрів освіти й викладачів проводилось за анкетною «Володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя» (модифікація С. Ізбаш, В. Усатий). Результати наведено в табл. 4.

Результати володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя (у %)

Ключові компетентності	Відповіді					
	добре володію		не зовсім володію		не володію	
	Рівні					
	високий		середній		низький	
	студ.	викл.	студ.	викл.	студ.	викл.
Грамотність	80	91,7	20	8,3	-	-
Мовна компетентність	26,7	25	73,3	66,6	-	8,3
Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії	3,3	25	76,7	41,6	20	33,4
Цифрова компетентність	30	-	63,3	66,6	6,3	33,4
Особиста, соціальна та навчальна компетентність	66,7	58,4	33,3	41,6	-	-
Громадянська компетентність	83,3	75	16,7	25	-	-
Підприємницька компетентність	43,3	8,3	53,3	83,4	3,3	8,3
Компетентність культурної обізнаності та самовираження	90	91,7	10	8,3	-	-

Аналіз даних табл. 4 свідчить, що ступінь володіння ключовими компетентностями респондентами двох груп має три рівні: високий, середній та низький. Респонденти визначили основні компетентності, якими добре володіють (високий рівень), а саме: грамотність (у майбутніх магістрів освіти – 80%, у викладачів – 91,7%); компетентність культурної обізнаності та самовираження (у майбутніх магістрів освіти – 90%, у викладачів – 91,7%); громадянська компетентність (у майбутніх магістрів освіти – 83,3%, у викладачів – 75%); особиста, соціальна та навчальна компетентність (у майбутніх магістрів освіти – 66,7%, у викладачів – 58,4%). Особливо помітні розбіжності високого рівня у володінні підприємницькою компетентністю: у майбутніх магістрів освіти – 43,3%, на відміну від викладачів – 8,3%; математичною компетентністю та компетентністю в науках, технологіях та інженерії: у викладачів – 25%, на відміну від майбутніх магістрів освіти – 3,3% та цифровою компетентністю – у майбутніх магістрів освіти – 30%, на відміну від викладачів, у яких ця компетентність на високому рівні зовсім не виявлена.

Значних розбіжностей середнього рівня володіння ключовими компетентностями в майбутніх магістрів освіти й викладачів не виявлено. Усі опитувані мають приблизно однаковий відсоток володіння компетентностями для навчання впродовж життя на середньому рівні.

Зауважимо, що зафіксовано й низький рівень володіння ключовими компетентностями, а саме: математична компетентність і компетентність у науках, технологіях

та інженерії (33,4% – у викладачів та 20% – у майбутніх магістрів освіти); цифрова компетентність (33,4% – у викладачів і 6,3% – у майбутніх магістрів освіти) та підприємницька компетентність (8,3% – у викладачів і 3,3% – у майбутніх магістрів освіти); мовна компетентність, якою не володіють 8,3% викладачів університету.

Отже, детальний аналіз щодо володіння ключовими компетентностями для навчання впродовж життя свідчить про те, що здебільшого викладачі університету та майбутні магістри освіти володіють ключовими компетентностями та готові до навчання впродовж життя, але є певні компетентності, які розвинені на низькому рівні як у майбутніх магістрів освіти, так і у викладачів університету, що потребує цілеспрямованої роботи над їх розвитком. Такими компетентностями є: математична компетентність і компетентність у науках, технологіях та інженерії; цифрова компетентність; підприємницька компетентність; мовна компетентність.

Одним з найважливіших чинників розвитку особистості, її успішності в житті є наявність потреби в саморозвитку. Саморозвиток – це постійна робота над собою, самовдосконалення й вироблення особистісних якостей. У цьому процесі людина концентрується на власних бажаннях і цілях і постійно здобуває все нові й нові знання для їх досягнення. Цей процес є основним для досягнення життєвого успіху та запорукою навчання впродовж життя. Дослідження рівня потреби в саморозвитку (за рефлексивним критерієм) проводилось за методикою «Потреба в саморозвитку» (Г. Сиротенка), а результати наведені в табл. 5.

Результати діагностики потреби в саморозвитку (у %)

Рівень потреби в саморозвитку	Частота (кількість)		Відсотки	
	студенти	викладачі	студенти	викладачі
Високий рівень – активно реалізує свої потреби в саморозвитку	26	4	86,7	33,3
Середній рівень – немає стійкої системи саморозвитку	4	6	13,3	50
Низький рівень – перебування на стадії зупинки саморозвитку	-	2	-	16,7
Разом	30	12	100	100

На підставі результатів, наведених у табл. 5, ми дійшли висновку, що в групі «викладачі» 16,7% респондентів перебувають на стадії зупинки саморозвитку, у 50% – немає стійкої системи саморозвитку й лише 33,3% серед опитуваних викладачів активно реалізують свої потреби в саморозвитку. Водночас у групі «майбутні магістри освіти» 86,7% респондентів активно реалізують свої потреби в саморозвитку й лише 13,3% опитаних майбутніх магістрів освіти не мають стійкої системи саморозвитку, а зупинка в саморозвитку в цій групі зовсім не зафіксована. Отже, ми можемо констатувати той факт, що з віком потреба в саморозвитку знижується. Разом з тим, усі опитувані виявили інтерес до неформального навчання й оцінили його як можливість для саморозвитку та появу нових перспектив.

Висновки. Узагальнюючи викладені вище результати констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що викладачі-експерти мають нижчий рівень сформованості мотивації до навчання впродовж життя, пізнавальної активності та мотивації досягнення, ніж студенти – майбутні магістри освіти. Це пов'язано, очевидно, з тим, що викладачі університету вже мають вагомий досвід досягнення професійного й особистісного зростання, досягли відповідного рівня саморозвитку, тому процес їхньої пізнавальної активності та мотивації досягнення уповільнився. Також підкреслимо, що у викладачів на етапі їхнього професійного навчання не було сформовано настанову на необхідність навчатися впродовж життя. Майбутні магістри освіти загалом мотивовані до навчання впродовж життя, але лише половина з них (56,7% за показником «пізнавальна активність» і 60,1% за показником «мотивація досягнення») мають високий рівень. Тому для більш цілеспрямованого й усвідомленого процесу формування компетентності «навчатися впродовж життя» ми запропонували ввести в навчальні плани

підготовки магістрів освіти за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» дисципліну «Андрагогіка», яка покликана сформувати компетентність «навчатися впродовж життя» в майбутніх магістрів освіти, яких готують як викладачів вищої школи.

Формування компетентності «навчатися впродовж життя» в майбутніх магістрів освіти на засадах андрагогіки є досить актуальною проблемою як для науки, так і для практичної діяльності. Організація навчання майбутніх магістрів освіти на засадах андрагогіки мотивує до усвідомленого навчання впродовж життя та підвищення зацікавленості в особистісному й професійному розвитку майбутніх магістрів освіти, усвідомленню власної відповідальності за результати навчання, дає змогу персоналізувати процес навчання, підвищити його ефективність. Тому, на нашу думку, саме андрагогіка в рамках магістратури може стати ефективною методологією практикоорієнтованої професійної підготовки викладача вищої школи до навчання впродовж життя. У процесі професійної підготовки в магістратурі майбутній викладач – магістр освіти повинен засвоїти закономірності, концепції, теорії, принципи, методи навчально-виховного процесу у вищій школі й навчитись використовувати їх на практиці. Це є надзвичайно важливим, оскільки сьогоdnішній магістрант завтра сам здійснюватиме підготовку студентів у вищих навчальних закладах і відповідатиме за неї, а також формуватиме у студентів мотивацію до навчання впродовж життя.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в організації, проведенні та аналізі результатів другого етапу експериментальної роботи – лінійного формуального експерименту, метою якого буде дослідження ефективності впливу навчальної дисципліни «Андрагогіка» на формування в майбутніх магістрів освіти компетентності «навчатися впродовж життя».

Список використаних джерел

1. Аносов И. П., Избаш С. С. Интерактивные методы обучения в преподавании дисциплины «Основы педагогического мастерства». *Модернизация системы*

References

1. Vezirov, T. G. (2014). Modernization of the system of continuous education: a collection of materials of the VI International Scientific and Practical Conference, July

- непрерывного образования: сб. материалов VI Международной научно-практической конференции, 10-12 июля, 2014 г./ под общ. ред. профессора Т. Г. Везирова. Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.), 2014. С. 267–275.
2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. С. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25. 05. 2018);
 3. Змеєв С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие. Москва: Флинта, 1999. 151 с.
 4. Ізбаш С. С. Проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. №1. С. 80–85.
 5. Ізбаш С. С. Формування компетентності навчатися впродовж життя у майбутніх магістрів освіти на засадах андрагогики. *Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Кривий Ріг, 20-21 листопада 2017 р.) / за ред. О. О. Лаврентьєвої, Т. М. Мішеніної. Кривий Ріг, 2017. С. 120–123.
 6. Ключові компетентності для навчання протягом усього життя – Європейські рамки установки. Рекомендації парламенту і Ради Європи 17 січня 2018 р. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення: 25. 05. 2018).
 7. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczya.pdf> (дата звернення: 25. 05. 2018).
 8. Луговий В. І. Управління освітою: навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління». Київ: Вид-во УАДУ, 1997. 304 с.
 9. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
 10. Сігаєва Л. Е. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): монографія / за ред. С. О. Сисоевої / НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ: ТОВ «ВД "ЕКМО"», 2010. С. 217–238.
 11. Шарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів у системі післядипломної освіти: метод. посібник. Херсон: Олді-плюс, 2003. 96 с.
 12. Шаров С. В. Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету: монографія. Мелітополь: Люкс, 2011. 162 с.
 - 10-12, 2014. In: I. P. Anosov, & S. S. Izbash (Eds.), *Interactive methods of teaching in the teaching of the discipline "Fundamentals of pedagogical skill"*. Makhachkala: ALEF (IP Ovchinnikov M.A., 267–275. [in Russian]
 2. Law of Ukraine "On Education" (2017, September, 5). *Information from the Verkhovna Rada*. 38-39, 380. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
 3. Zmeev, S. I. (1999). *Fundamentals of andragogy. Tutorial*. Moscow: Flinta. [in Russian]
 4. Izbash, S. S. (2017). The problem of andragogical training of pedagogical staff as teachers for adult education. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Series: Pedagogy, 1*, 80–85. [in Ukrainian]
 5. Lavrent'eva, O. O., Mishenina, T. M. (2017). Professional pedagogy and androgology: topical issues, achievements and innovations: materials of the International Scientific and Practical Conference, Kryvy Rih, November 20-21, 2017. In: S. S. Izbash (Eds.), *Formation of competence to lifelong learning of future masters of education on the basis of andragogy*. Kryvy Rih. 120–123. [in Ukrainian]
 6. Key competences for lifelong learning are European frameworks. (2018, January, 17). *2018 Recommendations of the Parliament and Council of Europe*. Retrieved from <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> [in Ukrainian]
 7. *Concept of the New Ukrainian School*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczya.pdf> [in Ukrainian]
 8. Luhovyi, V. I. (1997). *Education Management: Tutorial*. Kiev: UADU. [in Ukrainian]
 9. Lukyanova, L. B. & Anishchenko, O. V. (2014). *Adult Education: A Short Term Dictionary*. Nizhyn: PP Lysenko M.M. [in Ukrainian]
 10. Sihaeva, L. E. (2010). *Development of adult education in Ukraine (the second half of the twentieth century — the beginning of the XXI century. Monograph*. Kiev: OOO "VD" EKMO ". 217–238. [in Ukrainian]
 11. Sharko, V. D. (2003). *An Andragogical Approach to Teaching Teacher Training in the Post-Graduate Education System: Methodological Manual*. Kherson: Oldi-plus. [in Ukrainian]
 12. Sharov, S. V. (2011). *Didactic conditions of organization of differentiated independent educational activity of students of the pedagogical university. Monograph*. Melitopol: Luks. [in Ukrainian]

Рецензент: д.пед.н., професор Лук'янова Л.Б.

Відомості про авторів:

Ізбаш Світлана Сергіївна
izbashes@gmail.com

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

Усатий Віктор Сергійович

19vik07tor94@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2474

Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 14. 06. 2018 р.

Information about the authors:

Izbash Svitlana Serhiivna

izbashes@gmail.com

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

Usaty Viktor Serhiiovych

19vik07tor94@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2474

Received at the editorial office 30. 05. 2018.
Accepted for publishing 14. 06. 2018.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 373.5.015.31:17.022.1

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Тетяна Атрошенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто соціальний досвід як джерело врегулювання суспільного життя, встановлення якісно нових стосунків між людьми та групами. Визначено особливості набуття учнями соціального досвіду в умовах школи, необхідність отримання ними навчальної інформації в поєднанні з інформацією, пов'язаною з особистісним становленням. З'ясовано, що настанови, які дитина отримала в освітньому закладі, впливають на усвідомлення нею мотивів власної поведінки, оцінок і самооцінок. Спираючись на той факт, що школа є осередком, де відбувається самовиховання в напрямі, бажаному для суспільства, визначено критерії, показники та рівні сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку, а також завдання, які має ставити перед собою педагог для підвищення рівня сформованості соціального досвіду в учнів.

Ключові слова:

соціальний досвід; підлітковий вік; соціальне середовище; ціннісні орієнтації.

Аннотация:

Атрошенко Татьяна. Уровни сформированности социального опыта у учащихся подросткового возраста.

В статье рассмотрен социальный опыт как источник урегулирования общественной жизни, установления качественно новых отношений между людьми и группами. Раскрыты особенности приобретения учениками социального опыта в условиях школы, а также необходимость получения ими учебной информации в сочетании с информацией, связанной с личностным становлением. Выяснено, что установки, полученные ребенком в образовательном учреждении, влияют на осознание им мотивов собственного поведения, оценок и самооценок. Опираясь на тот факт, что школа является центром, где происходит самовоспитание в направлении, желательном для общества, определены критерии, показатели и уровни сформированности социального опыта у учащихся подросткового возраста, а также задачи, которые должен ставить перед собой педагог для повышения уровня сформированности социального опыта учеников.

Ключевые слова:

социальный опыт; подростковый возраст; социальная среда; ценностные ориентации.

Resume:

Atroshenko Tetiana. The levels of social experience formedness in teenagers.

The formed social experience defines the person's ability to interact in the social environment and, thus, his/her potential as citizen – the creator of his/her state. There are a lot of opportunities for this in the school area. The child as a social being has certain manifestations of his position in society. The systematization of these manifestations allows us to determine the level of formed social experience in a pupil.

The aim of the article is to define and theoretically substantiate the levels of formedness of social experience in teenagers.

If social experience is not enough, the person does not show his/her social position, does not determine his/her value orientations, moral and ethical ideals. The educational environment allows the person to make social knowledge, skills and abilities more organized, better understandable and comprehend them. When a teenager communicates with pupils and teachers, studies certain material from different disciplines, takes part in school activities, he/she involuntarily learns the norms and values that regulate his/her further life.

We have distinguished four criteria of formed social experience in teenagers: cognitive, value-orientation, communicative, active. Based on these criteria, we have identified three levels of formed social experience in teenagers: low, medium and high. Centered on certain criteria and indicators, we can argue that the high level of formed social experience is shown by teenagers who understand the peculiarities of the course of social phenomena. They are able to accept and follow social norms, aimed at assimilating positive values, have the ability to work in a group, try for realization of effective socially significant activity.

Key words:

social experience; teenager age; social environment; value orientations.

Постановка проблеми. Діяльність дитини як соціальної істоти базується на сукупності певних уявлень, переконань та оцінок, які визначають її ставлення до навколишньої дійсності. Засвоєний особистістю соціальний досвід накладає відбиток на розуміння нею основ співжиття в суспільстві, виконання соціальних ролей. Крім того, дивлячись на себе крізь призму взаємодії з іншими людьми, підліток формує образ власного «Я». Відповідно, набутий соціальний досвід визначає можливості людини щодо взаємодії в соціальному середовищі, а отже, її потенціал як громадянина – творця своєї держави. І саме в навчальному закладі, зокрема в школі, є безліч можливостей для цього. Хоча

в підлітковому віці авторитет школи для учня знижується, проте вона все-таки залишається основним осередком впливу на нього.

Дитині як соціальній істоті притаманні певні вияви своєї позиції в суспільстві загалом і в шкільному середовищі зокрема, які відображають наявний у неї соціальний досвід. Систематизація цих виявів дає змогу визначити рівень сформованості в учня соціального досвіду, а отже, дослідити, наскільки ефективно відбувається його соціалізація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальний досвід молодого покоління у своїх працях розглядають О. Алеко, І. Бех, Т. Білан, Н. Голованова, М. Даурова, О. Іванова,

Т. Кухаренко, Г. Марчук, О. Назарук, І. Неясова, В. Орел, А. Поліщук та ін. Вивченню формування соціального досвіду підлітків присвячено дослідження таких учених, як Л. Сафронова, І. Стародубцева, Н. Устинова тощо. Питанню розвитку соціального досвіду в школі приділили увагу дослідники Д. Алфімов, О. Архипов, С. Архипова, А. Карпов. Проте проблема виокремлення рівнів сформованості соціального досвіду в умовах школи висвітлена в наукових працях недостатньо, що й зумовило вибір теми нашої статті.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити й теоретично обґрунтувати рівні сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку.

Насамперед наголосимо на багатогранності соціального середовища, у якому перебуває підліток, адже соціальне середовище, у межах якого відбувається накопичення соціального досвіду, зазвичай створює відповідні умови для людської життєдіяльності. Воно «втягує» людину в певну формалізовану діяльність, яка дає змогу індивідові виробити власні погляди, набути певних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життя у всіх своїх виявах зумовлює той факт, що людина постійно опиняється в певних обставинах, які вимагають від неї відносно стійкої позиції, і тільки завдяки особистій системі цінностей людина підготовлена до того, щоб кожен день успішно засвоювати новий досвід. Така внутрішня робота відбувається впродовж усього життя людини з різною результативністю, і навіть якщо результат такої роботи негативний – це також є набуттям власного досвіду. Накопичувати досвід людина може все своє життя, проте найважливішим є співвіднесення досвіду з ідеалами, інтересами особистості, з пошуком сенсу життя [4, с. 21].

Через соціальний досвід відбувається врегулювання суспільного життя, встановлення якісно нових стосунків між людьми та групами, пошук нового способу життя – якіснішого й змістовнішого [1, с. 17]. Якщо соціальний досвід засвоєно недостатньо, особистість не матиме змоги повноцінно проявити свою соціальну позицію, визначити ціннісні орієнтації та морально-етичні ідеали. Настанови, як дитина отримала в освітньому закладі, впливають на усвідомлення нею мотивів власної поведінки, оцінок і самооцінок.

У процесі навчання в школі чи іншому освітньому закладі дитина отримує переважно академічні знання та набуває необхідних для їх засвоєння й використання вмінь. Проте разом з тим вона повинна набувати певних систематизованих соціальних знань, умінь і навичок, які доповняють соціальний досвід,

отриманий нею стихійно, і забезпечать їй більш ефективно засвоєння соціальних норм, настанов, цінностей, ролей. Особливо важливими такі знання, уміння й навички стають тоді, коли дитині необхідна спеціальна допомога у власній соціалізації [5, с. 111]. Тому освітній процес необхідно організувати так, щоб навчальна інформація про навколишній світ гармонійно поєднувалась з інформацією, пов'язаною з особистісним становленням дитини, з процесом удосконалення її поведінки та моральної свідомості.

Як твердить Л. Канішевська, формування соціального досвіду є найбільш ефективним у процесі соціально-культурної діяльності. Змістом соціально-культурної діяльності дослідниця визнає інтелектуальний, емоційний досвід і досвід «поведінки» особистості, який визначає вибір тих чи інших видів діяльності. Чим ширший діапазон вибору, тим більше особистість залучена до реальних життєвих процесів, тим швидше скорочується дистанція між «загальнолюдськими уроками життя» і «власним досвідом» (прожитим і пережитим самостійно) [3, с. 117]. Досвід, що його набуває індивід, передбачає перетворення надбань людської історії на внутрішні надбання особистості. Він є наслідком і джерелом діяльності, забезпечує її відтворення. Тому, будучи залученою в різні види діяльності, людина все одно отримує відомості про навколишній світ. Освітнє середовище дає їй змогу отримувати соціальні знання, набувати вмінь й навички більш керовані, краще усвідомлювати й осмислювати їх.

Так, на особливу увагу заслуговує набуття учнем позитивних ціннісних орієнтацій у процесі навчання і виховання; пошанування цінностей кожним індивідом – від органічної вбудованості в структуру гуманітарних відносин, до яких він прилучається через канали виховання. Виховання впливає на його долю, закладаючи вектор самозвеличення, націлюючи на єдність свідомості особистості за допомогою самоповаги [2, с. 46]. Що ж до співвідношення знання та цінностей, то варто зауважити, що в процесі навчання дитина не тільки пізнає світ, а й діє у своєму подальшому житті на основі здобутих знань. Тобто знання в широкому розумінні – це не лише уявлення про наявне, а й плани на майбутнє, оцінки, норми, обіцянки, застереження, ідеали, зразки тощо.

Спілкуючись з однолітками та вчителями, вивчаючи певний матеріал з різних дисциплін, беручи участь у шкільних заходах, підліток мимоволі створює свою понятійну логосферу, засвоює норми та цінності, переймає традиції та ідеали, які регламентують його подальше життя. Учень привчається до соціальних ролей і засвоює прийняті в суспільстві значення. Школа намагається підвищити позитивний

і знизити негативний вплив соціуму на особистість, проте не завжди їй вдається достатньо вдало реалізувати свій потенціал для забезпечення того, щоб зразки життєдіяльності та ідеали підлітків не тільки усвідомлював, а й переживав. Крім того, дитині в цьому віці ще важко контролювати пропоновані їй норми поведінки, переважно вона їх тільки засвоює.

Спираючись на те, що школа постає транслятором соціальних впливів, осередком, де відбувається самоактуалізація дитини в близькому оточенні, самовиховання в напрямі, бажаному для суспільства, виділяємо чотири критерії сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку:

1. Когнітивний – визначає наявність у підлітка знань про соціальні явища, ступінь усвідомлення значення дотримання норм для функціонування

суспільства, поінформованість підлітка про можливості взаємодії в шкільному середовищі.

2. Ціннісно-орієнтаційний – пов'язаний зі спрямованістю учня на вироблення системи стійких переконань, з оцінкою наявних у суспільстві ціннісних орієнтацій, норм і настанов та їх інтеріоризацією на основі цієї оцінки.

3. Комунікативний – характеризує підлітка з погляду його взаємин зі шкільним колективом, адаптованості до умов школи, уміння встановити контакт, брати участь у спільній діяльності.

4. Діяльнісний – розкриває вміння учня діяти, відповідно до прийнятих у суспільстві норм, наслідувати наявні зразки поведінки.

З огляду на визначені критерії, можемо виділити три рівні сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку: низький (табл. 1), середній (табл. 2) та високий (табл. 3).

Таблиця 1

Характеристика низького рівня сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку, відповідно до запропонованих критеріїв

Критерій	Показники
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – низька обізнаність з правилами та нормами, прийнятими в суспільстві; – засвоєння нових норм і правил поведінки відбувається мимовільно; – неусвідомлення доцільності використання норм і правил поведінки в повсякденному житті; – поверхове уявлення про соціальні відносини, значення соціальних дій; – брак інформації про заходи, що відбуваються в школі та за її межами, незацікавленість учнів цією інформацією; – неусвідомлення значення командної взаємодії; – недостатнє усвідомлення своєї соціальної позиції в суспільстві;— – несформованість чіткого образу власного «Я»;
Ціннісно-орієнтаційний	<ul style="list-style-type: none"> – недостатня зацікавленість засвоєнням загальнолюдських цінностей; – негативізм чи байдужість щодо прийнятих у суспільстві норм і правил; – брак єдності між власними й суспільними потребами та інтересами; – споживацтво та індивідуалізм; – неусвідомлення значущості соціальних заходів школи; – низький рівень сформованості навичок самоаналізу – неспроможність порівняти особисту поведінку з соціальними нормами та цінностями; – неспроможність адекватно оцінити пропоновані суспільством цінності; – неспроможність адекватно оцінити себе в соціальній дійсності; – необізнаність зі звичаями, прийнятими в суспільстві, нехтування ними;
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – труднощі з адаптацією до умов школи, учнівського колективу; – асоціальність; – негативна оцінка підлітком учнівського колективу; – недостатня адекватність емоційних реакцій у спілкуванні; – наявність труднощів під час спільної діяльності, командної роботи; – труднощі в процесі сприйняття та передачі інформації, почуттів, інтересів;
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – неспроможність постійно дотримуватись загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги; – неволодіння способами соціально-прийнятної діяльності; – соціальна пасивність і відчуження; – неорганізованість і беззмістовність дозвілля; – низька зацікавленість соціально корисними заходами; – пасивне перейняття наявних у суспільстві форм і зразків діяльності (трудової та суспільної); – відсутність спрямованості на суспільну діяльність; – відсутність настанови на соціальну творчість.

Характеристика середнього рівня сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку, відповідно до запропонованих критеріїв

Критерій	Показники
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – обізнаність підлітків зі структурою суспільства, його нормами та правилами; – засвоєння нових норм і правил поведінки відбувається мимоволі, проте з позитивною налаштованістю на те, що засвоюється; – недостатнє усвідомлення доцільності використання знань щодо норм і правил поведінки в повсякденному житті; – наявне уявлення про соціальні відносини, проте недостатнє розуміння значення соціальних дій; – слабка обізнаність учнів із заходами, що відбуваються в школі та за її межами; – ситуативне усвідомлення необхідності командної взаємодії, що здебільшого пов'язано з настроєм або власними мотивами; – усвідомлення своєї соціальної позиції в суспільстві; – недостатня сформованість позитивного образу власного «Я»;
Ціннісно-орієнтаційний	<ul style="list-style-type: none"> – позитивне ставлення підлітка до засвоєння загальнолюдських цінностей, проте з недостатнім їх усвідомленням; – дотримання норм і правил, прийнятих у суспільстві, лише орієнтуючись на референтних осіб; – ситуативний вияв соціально-значущих якостей: альтруїзму, відповідальності тощо; – суспільні та власні потреби та інтереси здебільшого єдині; – усвідомлення значущості соціальних заходів школи залежить від їх особистісної значущості для підлітка; – недостатня сформованість навичок самоаналізу – порівняння особистої поведінки з соціальними нормами та цінностями; – спроможність адекватно оцінювати пропоновані суспільством цінності з недостатньою спроможністю зробити їх особистими; – здатність адекватно оцінити себе в соціальній дійсності; – лояльність звичаям, прийнятим у суспільстві;
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – задовільна адаптованість до умов школи, учнівського колективу; – симпатія до інших людей виявляється не одразу; – оцінка підлітком учнівського колективу залежить від ситуації; – адекватність емоційних реакцій у спілкуванні; – здатність до роботи в команді за наявності в ній лідера; – здійснення обміну інформацією, почуттями та інтересами залежить від настрою, ставлення до оточення;
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – дотримання загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги тільки з близьким оточенням; – соціальна активність та ініціативність опосередкована настроєм або особливостями взаємодії з іншими членами колективу; – непостійність використання способів соціально-прийнятної діяльності; – змістовне дозвілля, що іноді характеризується соціальною спрямованістю; – ситуативна зацікавленість в участі в соціально корисних заходах; – наслідування форм і зразків діяльності (трудової та суспільної) лише від референтних осіб; – позитивна спрямованість на різноманітну суспільну діяльність, без урахування в ній своїх нахилів і здібностей; – неусвідомлена настанова на соціальну творчість.

Таблиця 3

Характеристика високого рівня сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку, відповідно до запропонованих критеріїв

Критерій	Показники
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – обізнаність підлітків зі структурою суспільства, його нормами та правилами, зацікавленість у засвоєнні нових; – усвідомлення необхідності дотримання норм і правил поведінки в повсякденному житті;

Критерій	Показники
	<ul style="list-style-type: none"> – уявлення, розуміння значення соціальних дій, соціальних відносин; – обізнаність учнів із заходами, що відбуваються в школі та за її межами; – усвідомлення необхідності командної взаємодії; – усвідомлення власної соціальної позиції в суспільстві; – сформованість позитивного образу власного «Я»;
Ціннісно-орієнтаційний	<ul style="list-style-type: none"> – позитивне ставлення підлітка до засвоєння загальнолюдських цінностей; – сформованість соціально-значущих якостей: альтруїзму, відповідальності тощо; – солідарність з прийнятими в суспільстві нормами та правилами; – єдність потреб та інтересів суспільства й учня як його члена; – усвідомлення значущості соціальних заходів школи; – сформованість навичок самоаналізу – порівняння особистої поведінки з соціальними нормами й цінностями; – спроможність адекватно оцінювати пропоновані суспільством цінності, робити їх особистими; – сформованість емоційно-ціннісного та оцінного ставлень до себе в соціальній дійсності; – лояльність до звичаїв, прийнятих у суспільстві;
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – адаптованість до умов школи, учнівського колективу; – виявлення симпатії до інших людей; – позитивна оцінка підлітком учнівського колективу; – адекватність емоційних реакцій у спілкуванні, безпроблемне встановлення емоційного контакту; – здатність до участі в спільній діяльності, роботи в команді; – відкритість до взаємного обміну інформацією, почуттями, інтересами;
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – дотримання загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги; – оволодіння способами соціально прийнятної діяльності; – соціальна активність та ініціативність; – змістовність та соціальна спрямованість дозвілля; – зацікавленість в участі в соціально корисних заходах; – активне наслідування наявних у суспільстві форм і зразків діяльності (трудової та суспільної); – позитивна спрямованість на різноманітну суспільну діяльність, відповідно до наявних нахилів і здібностей; – настанова на соціальну творчість.

Для того, щоб учень мав високий рівень сформованості соціального досвіду, необхідно:

- ознайомитись з системою соціальних знань, умінь і навичок;
- виробити солідарність щодо соціального середовища;
- сформувані навички міжособистісної взаємодії;
- розширити світогляд особистості, його емоційний, моральний і вольовий компоненти;
- виховувати повагу до загальнолюдських цінностей і виробляти на їх основі власні ціннісні орієнтації;
- мотивувати учня до самостійного пізнання навколишнього світу.

Висновки. Отже, спираючись на визначені критерії та показники, можемо твердити, що високий рівень сформованості соціального досвіду проявляють учні підліткового віку, які розуміють особливості перебігу соціальних явищ, спроможні приймати суспільні норми, спрямовані на засвоєння позитивних цінностей, і дотримуватись їх, здатні працювати в колективі, прагнуть до реалізації ефективної суспільно значущої діяльності. Перспективи подальших розвідок у контексті порушеної проблеми вбачаємо у визначенні й обґрунтуванні способів підвищення рівня сформованості соціального досвіду в учнів підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Атрошенко Т. Ю. Формування соціального досвіду підлітків як науково-педагогічна проблема. *Zbir artykuw naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki» (28.02.2017)*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. PP. 16–17. URL: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/>

References

1. Atroshenko, T. (2017). Formation of teenagers' social experience as a scientific and pedagogical problem. *Zbir artykuw naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki» (pp. 16-17)*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour». Retrieved from: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/file/>

- files/file/scientific_conference_62/62-31.pdf#page=16 (дата звернення: 23. 05. 2018).
2. Ильин В. В. Аксиология. Москва: Изд-во МГУ, 2005. 216 с.
 3. Канішевська Л. В. Організація соціально-культурної діяльності старшокласників шкіл-інтернатів з формування соціального досвіду. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. Вип. 14, кн. I. С. 116–124.
 4. Назарук О. Соціальний досвід молоді людини як передумова реалізації соціального потенціалу. *Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування та реалізації: матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції (Рівне, 18-20 травня 2006 р.)*. Рівне: РДГУ, 2006. С. 20–23.
 5. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. М. А. Галагузовой. Москва: ВЛАДОС, 2003. 416 с.
- scientific_conference_62/62-31.pdf#page=16 [in Ukrainian]
 2. Iiin, V. V. (2005). *Axiology*. Moscow: MHU. [in Russian]
 3. Kanishevskaya, L. V. (2010) Organization of social and cultural activities of senior pupils of boarding schools for the formation of social experience. *Theoretical and methodical problems of education of children and pupils: collection of scientific works*, 14, 116-124. [in Ukrainian]
 4. Nazaruk, O. (2006). Social experience of a young person as a prerequisite for the realization of social potential. *Spiritual and creative potential of student youth: psychological and pedagogical problems of formation and implementation: Materials of the III All-Ukrainian scientific and methodical conference* (pp. 20-23). Rivne: RDHU. [in Ukrainian]
 5. Galaguzova, M. A. (Ed.). (2003). *Social pedagogy*. Moscow: VLADOS. [in Russian]

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

Відомості про автора:

Атрошенко Тетяна Юрїївна

tania.skadi@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2475

*Матеріал надійшов до редакції 29. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 13. 06. 2018 р.*

Information about the author:

Atroshenko Tetiana Yuriivna

tania.skadi@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2475

*Received at the editorial office 29. 05. 2018.
Accepted for publishing 13. 06. 2018.*

ПЕДАГОГІЧНА КЕРОВАНІСТЬ ПРОЦЕСОМ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОГО ОСВІТЯНСЬКОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Дмитро Бірюк

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто соціально-освітні аспекти педагогічних умов реалізації освітнянського менеджменту в закладах педагогічної фахової освіти в контексті завдань впровадження Концепції «Нова українська школа». Проаналізовано міждисциплінарні підходи до проблеми дотримання суб'єктивної цілісності особистості студента – майбутнього педагога, визначено чинники оптимізації управлінського моделювання процесу результативної фахової соціалізації майбутнього педагога. Виявлено маркери розвиненості структурних елементів освітнянського простору як індивідуально й соціально значущі чинники успішної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. Обґрунтовано управлінські засади дотримання принципів педагогічного супроводу процесу фахової підготовки педагогів згідно з вимогами сучасного етапу суспільного розвитку з урахуванням особливостей базових організаційних складників і соціально-психологічних закономірностей формування якісного середовища особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова:

педагогічні умови; освітній менеджмент; педагогічний процес; фахова підготовка педагога; освітнє середовище; особистісно-професійний розвиток педагога.

Анотация:

Бирюк Дмитрий. Педагогическая управляемость процессом личностно-профессионального развития будущего учителя в системе реализации отечественного образовательного менеджмента.

В статье рассмотрены социально-образовательные аспекты педагогических условий реализации образовательного менеджмента в учреждениях педагогического профессионального образования в контексте задач внедрения Концепции «Новая украинская школа». Проанализированы междисциплинарные подходы к проблеме соблюдения субъективной целостности личности студента – будущего педагога, определены факторы оптимизации управленческого моделирования процесса результативной профессиональной социализации будущего педагога. Выявлены маркеры развитости структурных элементов образовательного пространства как индивидуально и социально значимые факторы успешной деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса. Обоснованы управленческие начала соблюдения принципов педагогического сопровождения процесса профессиональной подготовки педагогов в соответствии с требованиями современного этапа общественного развития с учетом особенностей базовых организационных составляющих и социально-психологических закономерностей формирования качественной среды личностно-профессионального развития будущего учителя.

Ключевые слова:

педагогические условия; образовательный менеджмент; педагогический процесс; профессиональная подготовка педагога; образовательная среда; личностно-профессиональное развитие педагога.

Resume:

Biriuk Dmytro. Pedagogical manageability of the process of the future teacher's personality and professional development in the system of home educational management realization.

The article deals with some social and educational aspects of pedagogical conditions of educational management realization in the institutions of pedagogical professional education in the context of the tasks of the New Ukrainian School Conception introduction. Some interdiscipline approaches to the problem of keeping to the subjective integrity of student's personality – a future pedagogue – are analyzed, which requires optimization of management modelling of the specialist's behaviour, favouring the achievement of success; some markers of matureness of the educational space structural elements both as individually and socially significant factors of the successful activity of subjects of the educational process are discovered. Some management bases of the following pedagogical accompaniment principles of the pedagogues' professional training process are proved according to the demands of the modern stage of social development taking into consideration the peculiarities of basic organizational components as well as social and psychological regularities of forming a qualitative environment of the future teacher's personality and professional development.

Key words:

pedagogical conditions; educational management; pedagogue's professional training; educational environment; pedagogue's personality and professional development.

Постановка проблеми. Традиційно завданнями менеджменту освітнянської сфери вважаються: визначення цілей, завдань освітніх інституцій усіх форм власності; конституювання й утворення освітніх інституцій; ухвалення й організація виконання рішень в освітній сфері; підтримка життєдіяльності освітніх інституцій; контроль за функціонуванням і спрямуванням розвитку освітніх інституцій. Чи не на кожному новому етапі суспільного розвитку насамперед актуалізується проблема спрямування цілепокладань освітніх інституцій, зокрема в галузі професійної педагогічної освіти, сама специфіка якої постійно висуває нові вимоги до переосмислення стандартів формування професійної готовності фахівців. Освітнянський менеджмент сьогодні стає однією з головних

ланок побудови професіограми майбутнього педагога й чинником досягнення кінцевого результату навчально-виховного процесу – готовності фахівця, що вимагає розгляду низки особливостей управлінського моделювання професійної поведінки освітнян і визначення оптимальних способів професійної взаємодії як засобу досягнення професійних результатів у сучасних умовах підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управління освітнім процесом як соціально-педагогічною системою реалізації основних функцій та єднаних процесів в освітньому закладі, відповідно до суспільних потреб і галузевих стандартів, зайшло широке висвітлення в працях таких дослідників, як В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, В. Маслов,

А. Орлов, В. Пікельна, М. Поташник, М. Приходько та багатьох інших. Підходи до окресленої проблеми не втрачали своєї актуальності й на попередніх етапах розвитку професійної педагогічної освіти, про що свідчать дослідження, які містять ґрунтовний аналіз і системне відображення особливостей певних історичних етапів вітчизняної педагогічної освіти (О. Адаменко), педагогічно-технологічних особливостей процесу підготовки майбутніх учителів (І. Дичківська) та управлінського супроводу процесу професійної реалізації фахівців як освітніх менеджерів (Л. Даниленко, Т. Рогова).

Сьогодні вітчизняні науковці активно досліджують соціально-суб'єктні чинники педагогічного впливу на формування компетентностей і соціально-професійної готовності майбутніх педагогів у широкому міждисциплінарному спектрі (О. Антоновський, О. Варецька, П. Кендзьор, І. Нечитайло, М. Скрипник та ін.). Акцентуючи увагу на мотиваційних, когнітивних і рефлексивних аспектах розвитку особистості педагога та організаційних чинниках скерування процесу фахової підготовки, науковці торкаються також проблем сучасного етапу розвитку галузі педагогічної освіти, що історично мають як суб'єктивне, так і об'єктивне коріння. Серед них важливою є недостатність уваги до соціально-педагогічної скерованості процесу особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя. Особливої актуальності розв'язання цих проблем набуває у світлі завдань, викладених у Концепції оновленої української школи, реалізація якої передбачає забезпечення переходу до педагогіки партнерства між учнем, учителем і батьками й потребує ґрунтовного осмислення засад формування соціальної орієнтації мислення суб'єкта навчання – професійного педагога в процесі підготовки майбутніх учителів.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є розгляд суб'єктних аспектів вивчення педагогічних умов ефективного управління освітнім процесом, зокрема умов педагогічної керованості процесом особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя як однієї з важливих результативних реалізацій системи освітянського менеджменту в педагогічній галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітянська практика показує, що історично педагогічний процес відбувається у вигляді постійних взаємовпливів і єдності основних суб'єктів навчально-виховного процесу, а діалектика розвитку педагогічних засобів впливу суттєво відображає інтенції самого освітнього, і ширше – соціального середовища певного суспільства [12, с. 29]. Тому очевидно, що завдання реалізації освітянського менеджменту

вищих навчальних педагогічних закладів щодо підготовки майбутніх фахівців системно пов'язані з кінцевими галузевими завданнями, а отже, мають виходити з завдань реформування педагогіки загальної середньої освіти, зокрема й комплексної модернізації всіх ланок підготовки фахових педагогів у системі вищої професійної педагогічної освіти.

Зазначені завдання [10] стосуються різних напрямів розвитку галузі професійної педагогіки й дають змогу вважати найголовнішими серед них такі:

- оновлення змісту професійної педагогіки (переорієнтування з традиційного предметного навчання на компетентнісний підхід, що означає, крім знань, уміння застосовувати на практиці педагогічні методи формування цінностей і суб'єктного ставлення до суспільного життя);

- розвиток людських ресурсів (фахівці-освітяни мають стати ключовими провідниками перетворень, що потребує змін у системі підготовки й підвищення кваліфікації вчителів і керівників шкіл);

- оновлення самої системи управління (що передбачає децентралізацію державного управління, академічну, організаційну й кадрову автономію в забезпеченні навчальних процесів, відповідно до галузевих стандартів);

- формування нового освітнього середовища (з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості майбутнього педагога та ефективних рішень в освітній сфері завдяки регулярному проведенню моніторингових досліджень, збору й аналізу статистичної інформації про стан і результативність навчальних процесів).

На сьогодні є велика кількість педагогічних технологій, що в межах певних підходів мають право на існування, оскільки охоплюють різні сторони навчального процесу [1], однак науковці вважають, що будь-яка педагогічна технологія, попри «інноваційність», повинна відповідати основним методологічним вимогам або педагогічним критеріям технологічності [6], до яких насамперед належать такі:

- концептуальність (кожна педагогічна технологія повинна спиратись на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети);

- системність (педагогічні технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

- можливість скерування (цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика результативності, варіювання засобів і методів для корекції результатів);

– ефективність (сучасні педагогічні технології повинні бути ефективними за результативністю й гарантувати досягнення певного стандарту освіти);

– відтворюваність (можливість екстраполяції, повторення, відтворення певної педагогічної технології в ідентичних процедурах навчання іншими суб'єктами процесу навчання в інших галузевих освітніх закладах) [5].

Аналіз тематичного спрямування теоретичних і прикладних досліджень у педагогічній галузі впродовж останніх років [4] доводить, що актуальність вивчення педагогічних умов ефективного управління освітнім процесом на основі стандартів системи менеджменту якості в освіті зумовлена щонайменше двома викликами. Перший з них полягає в потребі реалізації соціального замовлення суспільства щодо забезпечення педагогічним закладом високої якості педагогічної освіти в умовах, коли конкретні учасники освітнього процесу далеко не завжди усвідомлюють і співвідносять ці вимоги з педагогічними принципами формування «освітньої поведінки» педагога на соціальному рівні, що й фіксується в різних формах суб'єктами управління навчальними процесами. Іншою стороною проблеми досягнення високих результатів у педагогічній освіті є потреба у формуванні відкритої освітянської системи, здатної відчувати виклики й запити замовників і споживачів, продукувати якісні освітні результати, вчасно оцінювати системні протиріччя, що виникають унаслідок невідповідності цілепокладань і умов упровадження перспективних освітніх програм [3, с. 8].

Комплексне застосування інноваційних підходів до створення педагогічних умов реалізації освітнього менеджменту як необхідного чинника формування професійних якостей майбутнього педагога в сучасному вітчизняному педагогічному закладі є необхідним елементом його діяльності на суб'єктному рівні реалізації будь-якого навчально-виховного процесу, оскільки педагогічна теорія і практика розглядає дві ланки взаємодії його основних суб'єктів – педагогічний вплив і реакцію на нього. Зазначені чинники виникнення педагогічних відносин, що становлять зміст будь-якої конкретної педагогічної ситуації, характеризуються насамперед рівнем індивідуального й соціального розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу. Саме тому педагогічною умовою досягнення практичної готовності майбутнього вчителя слід уважати суб'єктну цілісність особистості студента – майбутнього педагога, оскільки професійна готовність, крім предметно-фахової підготовки, залежить також і від таких чинників, як:

- усвідомлення й не усвідомлення настанов;

- практика моделювання вірогідної поведінки;
- визначення оптимальних способів взаємодії в процесі навчальної діяльності;
- об'єктивність оцінки своїх можливостей щодо досягнення результату в професії.

Сучасний науково-практичний дискурс взаємовпливів педагогічних умов і освітянського менеджменту в контексті оцінки відповідності / невідповідності результатів освіти потребам індивіда й соціуму розглядає в межах проблемного поля взаємодію суспільства та освіти, а значить, і умови формування середовища становлення педагога – як інституційно структуровані, так і неявні педагогічні впливи суб'єктів соціокультурної взаємодії. Соціологічні інтерпретації суб'єктних аспектів педагогічного процесу як особливої форми соціальної взаємодії дають змогу системно брати до уваги неформальний складник освітньої практики, а неявні педагогічні впливи з боку різних за рівнем культурних середовищ і суб'єктів соціокультурної взаємодії констатувати як особливі соціальні практики (сукупність специфічних комунікацій і взаємодій, способи узгодження й оформлення соціальних смислів і дій), у межах яких формуються фахові практики носія певного знання, його уявлення й орієнтації у соціальному просторі [9, с. 21]. Аналіз результатів емпіричних досліджень дав змогу дослідниці І. Нечитайло твердити, що такою системною властивістю педагогічного впливу (соціальної дії того, хто навчає) є:

– внесення змін у диспозиції та поведінку тих, хто навчається;

– відтворення умов комунікації, що сприяють зближенню суб'єктів взаємодії в навчальних, культурних, моральних та інших практиках [9, с. 25].

Результати міждисциплінарних досліджень свідчать про те, що педагогічні взаємодії, за допомогою яких в освіті транслюються цінності, норми, диспозиції та зразки поведінки, найбільше можуть сприяти:

– посиленню основних функцій педагогічної освіти (соціалізаційної, культуро-трансляційної, соціально-відтворювальної, селективної, регулятивної, соціально-контрольної);

– формуванню й вчасним змінам настанов на смисли, на розуміння соціальної реальності;

– формуванню компетенцій (професійних, загальнокультурних, соціальних тощо);

– трансляції організаційного знання як специфічної функції сучасної педагогіки [9, с. 21].

Оскільки статус майбутнього педагога вимагає розглядати особистість студента педагогічного закладу і як того, хто навчається, і як того, хто готується навчати інших, то зазначена специфіка педагогічної освіти конкретизується:

– через встановлення особливого стилю взаємодії між учасниками процесу;

– через структурування знань, що транслиуються;

– через педагогічну скерованість управління організацією складників впливу середовища навчального закладу;

– через педагогічні практики засвоєння особистістю майбутнього вчителя соціальних ролей, очікуваних суспільством.

Аналіз дослідження процесів формування ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів у вищих навчальних закладах [2] дав змогу виявити, що реальні проблеми невідповідностей і протиріч розвитку галузі педагогічної освіти історично формують як суб'єктивні, так і об'єктивні підстави для завдання розбудови нового освітнього середовища з відповідною до цих завдань інституційною спроможністю знаходження відповідних алгоритмів педагогічного впливу та їх ґрунтового усвідомлення представниками всіх ланок освітнього менеджменту. У цьому контексті до надзвичайно актуальних соціальних площин докладання освітняського менеджменту слід розглядати й потребу формування в студента педагогічного закладу як майбутнього менеджера освіти усталеної орієнтації на загальнолюдські, громадянські, національні, крос-культурні та професійні цінності. Це означає доповнення методологічного принципу культуровідповідності принципами культуродоцільності й педагогічної етики й такту, виходячи з розширення сутнісних соціокультурних характеристик суспільства не менш значущими, ніж етнічні, релігійні, мовні тощо категоріями соціальної стратифікації, зокрема такими, як особливі фізичні потреби, рівень матеріального доходу, вік, стать та інші [7].

Оскільки освітній менеджмент є умовою формування системи професійної діяльності, то важлива роль на суб'єктному рівні належить:

– комплексності підходу до змістовного наповнення й розвитку особистісно-ціннісного складника професійної діяльності;

– методологічній скоординованості й актуалізації розвитку особистісних цінностей фахівця в поєднанні з особистісними здібностями й професійно значущими якостями педагога;

– моніторингу успішності перебігу професійної діяльності й спрямуванню на досягнення позитивних результатів.

Організаційно проблема потребує реалізації щонайменше на кількох рівнозначних рівнях, а саме:

– на рівні послідовної координації розвитку елементів педагогічної скерованості самої системи педагогічної освіти (від державної до внутрішньовузівської),

– на послідовному спрямуванні зусиль усіх ланок системи та її підсистем, спрямованих на максимальне самовиявлення потенціалу особистостей – суб'єктів цього процесу, які розглядають педагогічну професію і як форму особистісної самореалізації, і як своє покликання [8, с. 7].

Отже, викладене вище дає змогу твердити, що спрямування підготовки до педагогічної діяльності й фахового освітняського менеджменту в сучасних умовах значною мірою, як свідчать розглянуті міждисциплінарні напрацювання щодо засобів адаптації суб'єктів освітніх впливів до соціальної структури сучасного суспільства, потребує ґрунтового вивчення специфіки впливу цінностей, інтересів суспільства й соціальних груп на потреби майбутнього педагога, зокрема й впливу педагогічного середовища [11]. Саме тому, на наше переконання, лише комплексне застосування інноваційних підходів до педагогічної керованості як необхідного чинника формування професійних якостей майбутнього педагога в сучасному вітчизняному педагогічному закладі може забезпечити необхідний індивідуальний і соціальний рівень діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу.

Висновки. Зважаючи на викладений вище матеріал, можемо констатувати, що сучасні дослідники теоретико-практичних аспектів професійної підготовки педагога загалом погоджуються з думкою щодо принципової педагогічної керованості освітнім простором, як специфічним впливом низки освітняських цілепокладань на середовище навчального закладу, на навчальні програми, на схильність тих, хто навчається, до їх актуалізації й сприйняття, а також на багато інших важливих складників системи освіти, що функціонально організовані завдяки педагогічній праці та є її результатом.

Разом з тим, автори новітніх досліджень поділяють застороги попередників щодо небезпеки формування професійних інтересів студента педагогічної спеціальності у відриві від соціальних компетенцій і розуміння важливості соціально-суб'єктних характеристик середовища формування структури особистості вчителя.

Результати низки досліджень свідчать, що процес професійно-педагогічної підготовки вчителя до професійної діяльності якомога повніше має відповідати логіці суб'єктного розвитку особистості й спиратись на діалогічність взаємин, їх суб'єкт-суб'єктний характер; орієнтованість на єдність теорії і практики; на свободу вибору в процесі практичної підготовки вчителя; на принцип самооцінки й самоконтролю.

Простір становлення педагогів – і трансляторів знань, і вихователів молоді – потребує оволодіння майбутнім учителем управлінською культурою і знаходження перспективних підходів до

впровадження інноваційних форм освітнього менеджменту. Таке завдання цілком корелюється з потребою відповідності педагогічних умов головній меті професійної педагогічної освіти – готовності вчителя до виховання й навчання дітей – і є тією компонентою освітнього менеджменту, що сприяє специфічній орієнтації мислення суб'єкта навчання – професійного педагога.

Зважаючи на те, що ключові тенденції суспільного розвитку чинять суттєві впливи на розвиток педагогічної освіти, успішна реалізація стратегій виховання сучасного педагога потребує, на нашу думку, педагогічної керованості процесом як умовою набуття майбутнім педагогом первинного соціально-практичного досвіду.

Список використаних джерел

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2006. 613 с.
2. Антоновський О. В. Генеза виховання ціннісних професійних орієнтацій майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мелітополь, 2012. 20 с.
3. Бірюк Д. О. Категорія «Педагогічні умови» в генезі цілепокладань і реалізації освітнього менеджменту педагогічного навчального закладу. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2016. № 73. С. 7–12.
4. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 630 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
6. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 46 с.
7. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2017. 39 с.
8. Кобильнік Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 20 с.
9. Нечитайло І. С. Системно-кодова концепція взаємодії суспільства та освіти: автореф. дис. ... д-ра соціол. наук: 22.00.04. Київ, 2017. 39 с.
10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМУ № 988-р від 14.12.16 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (дата звернення: 08.06.2018).
11. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2006. 45 с.
12. Скрипник М. І. Модернізація вітчизняної освіти ХХІ ст.: проблема суб'єктності. *Методист: тематичний випуск*. 2018. № 2(74). С. 28–33.

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

Відомості про автора:
Бірюк Дмитро Олександрович
 dima4444@ukr.net
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2476

References

1. Adamenko, O.V. (2006). *The pedagogical science development in Ukraine in the second half of the 20th century: thesis*. Luhansk. [in Ukrainian].
2. Antonovskiy, O.V. (2018). *Genesis of upbringing future teachers' important professional orientations in higher educational institutions of Ukraine (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century): author's abstract of thesis*. Melitopol. [in Ukrainian].
3. Biriuk, D.O. (2016). *The category of "Pedagogical conditions" in the genesis of aim settings and educational management realization in a pedagogical higher school*. *Pedahohichni nauky*, 73, 7-12. Kherson. [in Ukrainian].
4. Varetska, O.V. (2015). *Theoretical and methodical bases of the primary school teacher's social competency development in the system of postdiploma pedagogical education: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Dychkivska, I.M. (2004). *Innovational teaching technologies*. Kyiv: Akademyvdav. [in Ukrainian].
6. Danylenko, L.I. (2005). *Theoretical and methodical bases of innovational activity management in institutions of general education: author's abstract of thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Kendzior, P.I. (2017). *Polycultural upbringing of students in the system of the institution of general educational activity: author's abstract of thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
8. Kobylnik, L.M. (2007). *Psychological peculiarities of personality self-realization of future psychologist and pedagogues: author's abstract of thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
9. Nechytailo, I.S. (2017). *The system and code conception of society and education coordination: author's abstract of thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
10. Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine (2016). *On approving the conception of realizing the state policy in the sphere of reforming the general secondary education "The new Ukrainian School" for the period to 2029*. Kyiv. [in Ukrainian].
11. Rohova, T.V. (2006). *Theoretical and methodical fundamentals of the personalized approach in managing a teaching staff of the secondary general education school*. Kharkiv. [in Ukrainian].
12. Skrypnyk, M.I. (2018). *Modernization of home education in the 21st century. Methodyst: a thematic issue*, 2(74), 28-33. [in Ukrainian].

Information about the author:

Biriuk Dmytro Oleksandrovych
 Dima4444@ukr.net
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2476

*Матеріал надійшов до редакції 12. 06. 2018 р.
 Прийнято до друку 22. 06. 2018 р.*

*Received at the editorial office 12. 06. 2018.
 Accepted for publishing 22. 06. 2018.*

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О. Р. МАЗУРКЕВИЧА

Дмитро Боднар

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Анотація:

У статті розкрито основні концептуальні засади літературної освіти школярів, сформовані українським ученим-педагогом, літературознавцем, дослідником творчості та педагогічних поглядів видатних учених і письменників, критиком, публіцистом, дійсним членом Академії педагогічних наук СРСР і Академії педагогічних наук України О. Р. Мазуркевичем. Обґрунтовано розв'язання ним методологічних проблем шкільної літературної освіти, виконання завдань комплексного навчання і виховання учнів. Наголошено на доцільності використання педагогічних ідей ученого в практиці роботи сучасної школи, зокрема в процесі створення шкільних підручників з літератури.

Ключові слова:

літературна освіта; О. Р. Мазуркевич; принципи навчання; методи вивчення літератури.

Аннотация:

Боднар Дмитрий. Обще­теоретические основы школьного литературного образования в педагогическом наследии А. Р. Мазуркевича.

В статье раскрыты базисные концептуальные основы литературного образования школьников, сформированные украинским ученым-педагогом, литературоведом, исследователем творчества и педагогических взглядов выдающихся ученых и писателей, критиком, публицистом, действительным членом Академии педагогических наук СССР и Академии педагогических наук Украины А. Р. Мазуркевичем. Обосновано решение им методологических проблем школьного литературного образования, задач комплексного обучения и воспитания учащихся. Подчеркнута возможность использования педагогических идей ученого в практике работы современной школы, в частности при создании школьных учебников по литературе.

Ключевые слова:

литературное образование; А. Р. Мазуркевич; принципы; методы обучения.

Resume:

Bodnar Dmytro. General theoretical bases of school literary education in the pedagogical heritage of O. R. Mazurkevych.

In the article the basic conceptual principles of literary education of schoolchildren, developed by the Ukrainian scientist and educator, literary critic, researcher of the works and educational views of prominent scholars and writers, critic, journalist, the actual member of the Academy of Pedagogical Sciences of USSR and Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine O.R. Mazurkevych are revealed. His solution of methodological problems of school literary education, the tasks of complex training and education of schoolchildren are grounded. The possibility to use the scholar's pedagogical ideas in the practice of modern schools, including the creation of textbooks in literature is highlighted.

Key words:

literary education; O. R. Mazurkevych; principles; teaching methods.

Постановка проблеми. Негативні явища, які ми спостерігаємо сьогодні в системі освіти України, як-то: зниження загального й культурного рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів, втрата інтересу до навчання, зумовлені соціально-політичними та економічними тенденціями розвитку країни, є свідченням необхідності реформування шкільної освіти й оновлення її змісту.

Оновлення змісту освіти в загальноосвітніх навчальних закладах передбачає успішне набуття школярами високого рівня навчальних досягнень, зокрема їх літературної освіти, формування в них духовно-моральних цінностей, уявлень, світогляду, етнічної свідомості, розвитку індивідуально-творчих здібностей засобами літератури, зміну ставлення методистів і вчителів-словесників до мови творів, мовлення персонажів, лексики й стилю письменника.

Однак виробити ефективну систему формування літературної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів неможливо без урахування й глибокого осмислення чималого досвіду науковців щодо підходів до навчання і виховання учнів у процесі вивчення літератури. З огляду на це, актуальним

є дослідження творчої спадщини визначного українського вченого-педагога, літературознавця, дослідника творчості й педагогічних поглядів видатних учених і письменників, критика, публіциста, дійсного члена Академії педагогічних наук СРСР і Академії педагогічних наук України, члена спілки письменників СРСР Олександра Романовича Мазуркевича.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічний доробок О. Р. Мазуркевича проаналізовано в наукових розвідках Л. Березівської, О. Беляєва, О. Дзевєріна, Ю. Кравець (Балаховської), В. Мацько, С. Пультера, М. Стельмаховича, С. Чавдарова та інших. Однак у їхніх працях, присвячених вивченню творчої спадщини вченого, висвітлено лише окремі грані його діяльності, зокрема історико-педагогічна, наукова й науково-методична. Нерозробленість проблеми історії становлення й специфіки розвитку теоретичних засад методики української літератури, зокрема літературної освіти школярів, зумовили вибір теми нашого дослідження. Матеріалом дослідження слугували науково-методичні праці О. Мазуркевича.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз загальнопедагогічних і теоретичних засад

шкільної літературної освіти у творчій спадщині О. Мазуркевича й визначення можливостей їх використання в практиці сучасної загальноосвітньої школи.

У дослідженні використовувались науково-педагогічні методи, зокрема емпіричні (робочі, часткові – вивчення літературних джерел, документів; теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, висновки).

Виклад основного матеріалу дослідження. Уся педагогічна й науково-методична діяльність О. Мазуркевича була підпорядкована дослідженню проблем викладання літератури в школі, виробленню концептуальних підходів до навчання літератури школярів, пошуку оптимальних шляхів надання учням літературної освіти.

Зауважимо, що наукова й творча діяльність ученого припала на радянські часи, і це, безперечно, не могло не вплинути на його праці. Жорстка регламентація з боку партійних органів, особливо в 60-70-ті рр. ХХ століття, коли утверджувалась зневага до українського мистецтва, мови, літератури, дозволялось розглядати питання навчання і виховання учнів тільки з позицій марксистсько-ленінської ідеології, позначилась на працях ученого, зокрема таких, як: «Виховна сила художньої літератури» (1960), «Моральне в естетичному (Виховання засобами художньої літератури)» (1968), «Метод і творчість» (1973), відгук на книгу «Розвиток народної освіти в західних областях України» (1979), стаття «Література в сучасній школі», що була опублікована в журналі «Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР» (1984) тощо, але це аж ніяк не нівелює його погляди на проблему надання школярам літературної освіти.

Основоположними засадами вироблення методики навчання літератури О. Мазуркевич уважав педагогічну й психологічну теорію, вивчення, узагальнення й використання передового педагогічного досвіду, експериментування. Головною і вирішальною умовою успішного здобуття літературної освіти, на його думку, є поєднання двох факторів – досконалості програм та ефективних методів навчання [1, с. 8]. Які ж саме принципи, методи, прийоми, обстоювані О. Мазуркевичем, залишаються актуальними й сьогодні?

Глибоке вивчення й аналіз процесу навчання літератури в загальноосвітній школі, вивчення педагогічного досвіду науковців і вчителів-практиків дало змогу вченому створити власну систему навчання української літератури й окреслити у своїх працях її принципи.

Передусім, це вивчення літератури на основі загальноосвітніх знань (учні повинні знати й розуміти сутність літературних процесів, роль

літератури в соціумі, бачити зв'язок змісту й форми літературного твору).

Поглибленому засвоєнню літературних творів має сприяти застосування дидактичного принципу історизму, на якому ґрунтується методичний принцип вивчення творчості письменників в історико-літературному плані: «На уроке надо объяснять связь литературных явлений, их историческую последовательность, без которой знание литературы не может быть ни цельным, ни существенно полезным» [3, с. 113]. Встановлення історичного взаємозв'язку між твором письменника та епохою, яку він відображає, допоможе учневі глибоко зануритись у зміст твору й зрозуміти його. Крім того, дасть йому розуміння літератури в її історичному розвитку, його послідовності, системі й внутрішніх закономірностях [1, с. 28]. Застосування принципу історизму допоможе учням відчувати справжній потяг письменника до творчості: «Исторический взгляд соединяет учащихся с минувшей деятельностью наших писателей, дает увидеть, насколько она была плодом искренних убеждений, а не болезненных вспышек самолюбия, не посторонних житейских внушений и расчетов, – а тем самым такой взгляд ставит самые строгие требования и с позиций новой жизни» [3, с. 113].

На думку вченого, до курсу літератури неодмінно має входити «... її наукове осмислення як духовного багатства народу, як відображення історичної і сучасної живої дійсності, пізнання того, як жили наші батьки, діди, прадіди і як жити нам і нашим внукам [1, с. 28]. Тому необхідною передумовою надання літературної освіти є принцип науковості, а науковим підґрунтям методики літератури повинні бути педагогіка, психологія й літературознавство. Особливої актуальності це набуває в процесі формування змісту літературної освіти школярів, зокрема укладання шкільних підручників. О. Мазуркевич акцентував увагу на тому, що вже в період становлення радянської школи висувалась вимога «... подводит под вновь создаваемый, освобожденный от плена схоластики, учебник литературы научную – психологическую и литературоведческую – основу» [3, с. 115]. Тому, обіймаючи посаду завідувача відділу літератури в Науково-дослідному інституті педагогіки України, він спрямовував його діяльність на укладання шкільних підручників з урахуванням наукових досягнень у галузі педагогіки, психології та літературознавства. Крім того, до їх укладання має бути застосований принцип систематичності засвоєння знань.

Саме цей принцип диктує необхідність вироблення чіткої системи вивчення творчості письменників, що має забезпечити глибоке

усвідомлення внутрішніх ідейних зв'язків між окремими творами письменника й рівномірну насиченість усіх уроків, відведених на вивчення творчості письменника шкільною програмою з української літератури, літературним матеріалом. Необхідним вчений вважає поєднання художніх творів у тематично споріднені групи.

Також цей принцип дає змогу вивчати доступні для сприйняття школярами літературні твори, що найбільш яскраво відтворюють певні етапи розвитку суспільства та принципи, методи і стиль не тільки одного письменника, а й цілого літературного напрямку: «Так одна и та же основа – работа над текстом художественного произведения – вполне естественно входит в систему, связанную не только с творческой лабораторией и жизнью писателя, но и со всем литературным процессом и жизнью общества» [6, с. 38]. Це дає змогу сформулювати у свідомості учня логічну систему взаємопов'язаних складників знань.

Вивчення творів повинно поглиблюватись від читання, що в молодших класах супроводжується короткими відомостями про письменника, у середніх – ознайомленням з його біографією, і поступово переходити до систематичного курсу вивчення літератури на історико-літературній основі. Учений упевнений, що без системи знань фактів, процесів і явищ, доступних старшокласникам, неможливе глибоке засвоєння творчості письменника. Крім того, безсистемне читання послаблює й виховні функції літератури [6, с. 38].

О. Мазуркевич декларує необхідність застосування у викладанні літератури й принципу зв'язку навчання з життям, стверджуючи, що література «... органічно поєднує в собі мистецтво й науку й відділяти одне від одного не лише недоцільно, а й неможливо, то маємо бути послідовними до кінця й не шукати «закономірностей», «реальних основ», надуманих у відриві від життя, від літератури і школи, від живої реальності» [1, с. 29].

Загалом у педагогічній концепції вченого чітко окреслені вимоги до особистості вчителя. Особливі вимоги О. Мазуркевич висуває до вчителя літератури, адже, на його думку, «... одарен он исторически сложившимся гордым наименованием – словесник!» [3, с. 116]. А отже, учитель-словесник повинен докласти чимало зусиль до більш інтенсивного й глибокого засвоєння молодим поколінням багатств духовної культури, художнього слова [6, с. 37]. Місія вчителя полягає в тому, щоб письменник – давній чи сучасний – разом зі своїми творами прийшов на урок «открытым,

настоящим, живым»: «Школьники его поймут, почувствуют, полюбят, а произведение не только прочтут, но и переживут. При этом будет достигнуто и живое понимание красоты в природе, и сочувствие к народу, и гуманное отношение к судьбе человека, и идея призвания к лучшему делу. На таком уроке литературы, естественно связанном с жизнью в ее развитии, учитель сумеет «пробудить и укрепить человеческие начала так, чтоб учащийся всегда ясно видел и их применение к явлениям этой жизни» [3, с. 113]. Учитель, на думку О. Мазуркевича, може досягти успіху в навчанні школярів літератури, відмовившись від моралізаторства. На підтвердження цього положення вчений наводить висловлювання С. Маршака: «Плоская, поверхностная мораль всегда отталкивает и подрывает доверие к литературе и морали, Я вовсе не хочу сказать, что мораль надо обязательно прятать, скрывать... Опасность – не в откровенности, а в навязчивости морального вывода, в излишней назидательности... Пуще всего надо остерегаться, как бы мораль не оказалась скучным и назойливым «указующим перстом», чем-то вроде таблички, прибитой гвоздями к живому дереву» [7, с. 8].

Забезпечення повноцінної літературної освіти школярів неможливе без застосування принципу свідомості навчання літератури, що зумовлюється метою і завданнями національної школи, особливостями процесу навчання, що передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань. На думку вченого, усвідомлення прочитаного є основним шляхом до правильного сприймання художнього твору: «Тільки свідоме читання, в поєднанні з емоційними переживаннями, забезпечує повноцінне використання в школі й великої виховної сили літератури, і широких її пізнавальних можливостей [2, с. 106]. Свідомому засвоєнню знань сприяють використання в навчальному процесі мислительних операцій аналізу, узагальнення; позитивні емоції; критичний підхід до процесу викладання матеріалу та його засвоєння тощо. Але насамперед для глибокого проникнення в художній твір його треба прочитати: «Перестраиваемая система изучения литературы в школе непременно предусматривает в качестве первоосновы умение читать художественное произведение» [3, с. 113]. Особливу роль у цьому процесі вчений відводить виразному читанню, яке, на його думку, «... забезпечує глибоке внутрішнє сприйняття твору в його ідейно-художній цільності, через органічне злиття емоцій з свідомістю. Таке читання незримо й непомітно, але міцно й надійно об'єднує читача (слухача) з письменником,

переносить нас у чарівний світ образів, а через них – у світ ідей, відтворених мистецтвом слова» [1, с. 110]. У зв'язку з цим учений висуває до вчителя-словесника також вимогу володіння навичками художнього читання, що потребує, відповідно, належної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі й у системі вдосконалення педагогічної кваліфікації вчителів літератури.

Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів, якого можна досягти, на думку О. Мазуркевича, пробуджуючи інтерес школярів до уроків літератури, викликаючи в них позитивні емоції, залучаючи їх до критичного осмислення художніх творів. Звідси необхідною передумовою ефективного навчання є застосування принципу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках літератури. Його реалізації сприяють інноваційні форми та методи навчання, а саме: диспути, семінари, консультації, заліки, конференції, творчі звіти, інсценування, композиція, зустрічі з письменниками тощо.

Формування основ літературної освіти не може здійснюватись винятково на уроках літератури, учні повинні навчитись працювати над літературним твором самостійно, а отже, потрібно ґрунтуватись на принципі самостійності в побудові методичної системи навчання літератури: «Самостійна робота над основним (художнім) і допоміжним (критичним) текстами – це і є передня, вихідна позиція активізації навчально-виховного процесу, забезпечення всеохоплюючої творчої діяльності учнів на уроках літератури і в усій системі класних і позакласних, шкільних і позашкільних занять, спрямованих на її глибоке вивчення в нерозривному зв'язку з життям» [2, с. 105]. Тому підручники з літератури мають містити матеріали й завдання, що стимулюватимуть учня до самостійної діяльності, пошуку, творчості. Обов'язковими, на думку вченого, мають бути й домашні письмові роботи учнів на матеріалі вивчених творів письменника: саме в них школярі можуть висловити свої почуття, своє ставлення до моральних проблем. Приклади численних творів учнів учений наводить у праці «Моральне в естетичному» (1968). Крім того, одним з найефективніших методів розвитку самостійного мислення він вважає метод літературної бесіди. Саме літературна бесіда сприяє пошкваленню розвитку розумової, творчої діяльності учнів, вона допомагає «... розкривати перед учнями процес мислительної діяльності, процес пошуку істини, залучати до нього учнів» [1 с. 131]. Літературна бесіда, на думку вченого, «... відкриває необмежені простори для мислення,

самовиявлення, творчості» [1, с.131], але за умови, що вчитель творчо підходить до побудови її структури й буде активним її учасником. Звідси – необхідність застосування в освітньому процесі принципу взаємодії навчання, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин того, хто навчає, і того, хто навчається. Виходячи з досвіду А. Макаренка, В. Сухомлинського, одним з чинників побудови таких відносин учений вважає вихід уроку за рамки класної кімнати: «Тогда на каждом занятии словесности будут естественно сливаться творчество и жизнь – писателя, мастерство и духовность – учителя, жажда познания и любовь к литературе – ученика» [3, с. 114].

Виконанню завдання розвитку в школярів інтересу до знань, забезпечення сприйняття ними літературного твору в розмаїтті його сторін і зв'язків, стимулювання мотиваційної сфери учнів сприяє принцип наочності, який на уроці має бути реалізований шляхом поєднання вивчення творів літератури з кращими зразками образотворчого, театрального й музичного мистецтв, кіно, радіо, телебачення (картини, фотографії, аудіозаписи, фрагменти спектаклів, фільмів за творами художньої літератури тощо). Так, наприклад, помічником учителя в набутті навичок виразного читання можуть стати магнітофон, телевізор, радіоприймач. Противник загальної технізації освітнього процесу О. Мазуркевич наголошує на тому, що технічні засоби навчання можуть бути «тільки помічниками» вчителя. Головну роль у навчанні виразного читання він все-таки відводить учителям: «Запис голосу читця-професіонала підсилить враження, але не замінить живого слова вчителя» [1, с. 115].

Безпосередньо з принципами активності, самостійності та наочності пов'язаний принцип міцності знань. Знання міцніші, коли діти активно сприймають матеріал, самостійно його засвоюють. «Не менее важно обеспечить и рационально поставленный самостоятельный труд школьников над разумно определенными текстами художественных произведений и научно поставленным курсом литературы в средней школе», – пише О. Мазуркевич, висловлюючи свої пропозиції щодо реформування системи літературної освіти школярів [5, с. 45].

Міцність знань досягається й завдяки застосуванню принципу індивідуалізації навчання на уроці з урахуванням психофізіологічних особливостей сприйняття учнями навчального матеріалу. На уроці повинен працювати кожний учень: «Урок литературы полноценен лишь тогда, когда на нем работает каждый ученик, трудится во всю мощь своих «цехов»: напряженной, ищущей

мысли; пытливых, восприимчивых зрения и слуха, умных, воспроизводящих голоса и письма; тонких, волнующих чувств» [3, с. 113].

Сама природа літератури як мистецтва слова, у якому закладено могутній морально-естетичний, ідейно-виховний заряд, на думку вченого, зумовлює принцип вивчення літератури в поєднанні з виховними завданнями. Учителі-словесники повинні пам'ятати, що література в школі відіграє вирішальну роль у формуванні внутрішнього, духовного світу людини. Покликаючись на видатних письменників, учених, О. Мазуркевич наголошує на тому, що уроки літератури мають бути уроками «морального прозріння» (О. Твардовський), уроками «духовного розвитку учнів» (М. Скоткін), уроками, де поєднані «краса, гармонія та сила» (В. Вернадський) [3, с. 113]. Досягти цього можна, наповнивши шкільну програму з літератури творами, у яких порушено серйозні та гострі соціально-моральні проблеми, відображено реальні життєві колізії. Незважаючи на те, що О. Мазуркевич, з огляду на історичні реалії, вимушений був проголошувати сталінсько-брежнєвські ідеї про злиття всіх народів, культур і літератури зокрема, своїми працями він утверджував живі традиції української духовності. Зокрема вчений наголошував на необхідності шліфування рідної мови на заняттях з літератури. Розвиток мовлення, культури мови, її чистоти, виразності та забезпечення вільного володіння нею – одне з завдань вчителя [3, с. 115]. О. Мазуркевич закликає педагогів прислуховуватись до думки письменників про роль літератури й мови у вихованні й навчанні учнів: «Нынешние мастера слова еще раз напоминают, что до сих пор родной язык оказывался у нас оттесненным на далекую периферию общественной жизни, а значит (и прежде всего!) на обочину школьной практики» [3, с. 116].

Спираючись на висловлювання М. Горького, М. Рильського щодо літератури як засобу виявлення краси людини, О. Мазуркевич неодноразово підкреслював роль літератури як засобу естетичного виховання учнів. Виходячи з аксіоми, що «.. кожна людини, а отже, і вчитель та учень, сприймає художній твір і передає іншим враження від нього не лише словом, а й, як звикли казати, всіма фібрами своєї душі» [1, с. 78], учений рекомендував

будувати освітній процес з літератури на основі принципу емоційності навчання, оскільки в процесі пізнавальної діяльності в учнів виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або заважати йому. Головне завдання педагога в реалізації цього принципу – керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Учитель повинен виховувати в учнів уміння володіти своїм настроєм, емоціями, переживаннями. Для цього у вчителя літератури, як зазначав О. Мазуркевич, є могутнє знаряддя морально-естетичного впливу на молоде покоління – література. Тому такого великого значення він надавав теоретичній підготовці й методичній майстерності вчителя. Саме майстерністю вчителя зумовлюється й успіх застосування в освітньому процесі такого методу навчання, як лекція, зокрема застосування лекційного методу викладання матеріалу біографії письменника, на чому наголошував учений.

Висновки. Аналіз творчої спадщини Олександра Романовича Мазуркевича засвідчує його глибоко науковий підхід до загальнотеоретичних засад шкільної літературної освіти. Принципи, на яких ґрунтується його концепція літературної освіти, залишаються актуальним й сьогодні в практиці формування літературної компетенції учнів. На особливу увагу заслуговує теза вченого про те, що основою концепції національної школи має стати утвердження рідного слова. Крім того, варто зважити на твердження О. Мазуркевича, що література є провідним складником єдиної навчально-виховної системи; у системі гуманітарної освіти українська література має стати базовим предметом сучасної національної школи, яка «... покликана формувати світоглядну позицію, моральне обличчя, художньо-естетичні якості, правову, політичну, економічну та екологічну культуру особистості» [1, с. 18].

Цінним, з методичного погляду, є і трактування вченим такого принципу навчання літератури, як систематичність, що дає учням змогу сформувати цілісне уявлення про літературний процес у його історичному розвитку та сприяє єдності навчання і виховання майбутніх поколінь.

Список використаних джерел

1. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування. Київ: Радянська школа, 1973. 253 с.
2. Мазуркевич О. Р., Якименко М. А. Вивчення творчості П. А. Грабовського в школі: посібник для вчителів. Київ: Радянська школа, 1956. 175 с.

References

1. Mazurkevych, O. R. (1973). *Method and the creative activity: improvement of methods to learn literature in the process of their development and creative application*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian]
2. Mazurkevych, O. R., Yakymenko, M. A. (1956). *Studying of P. A. Hrabovsky's creative activity at school: guide for teachers*. Kyiv: Radyans'ka shkola. [in Ukrainian]

3. Мазуркевич А. Р. Рутине вопреки, наперекор шаблону. *Радуга*. 1988. № 12. С. 111–116.
4. Мазуркевич О. Р. Моральне в естетичному (Виховання засобами художньої літератури). Київ: Товариство «Знання» Української РСР, 1968. 64 с.
5. Мазуркевич О. Р. Усилить влияние литературы на учащихся. *Советская педагогика*. 1985. № 4. С. 41–45.
6. Мазуркевич О. Р. Созидать и быть человеком. *Советская педагогика*. 1988. № 1. С. 37–41.
7. Мазуркевич А. Р. Литература в современной школе. *Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР*. 1984. № 11. С. 3–9.
3. Mazurkevych, O. R. (1988). Contrary to routine, in defiance of commonplace. *Raduha*, 12,111–116. [in Ukrainian]
4. Mazurkevych, O. R. (1968). *Moral in aesthetic issues (Education by means of literature)*. Kyiv: "Znannia". [in Ukrainian]
5. Mazurkevych, O. R. (1985). To increase the influence of literature on schoolchildren. *Sovietskaya pedahohika*, 4, 41 – 45. [in Ukrainian]
6. Mazurkevych, O. R. (1988). To create and to be a human. *Sovietskaya pedahohika*, 1, 37 – 41. [in Ukrainian]
7. Mazurkevych, O. R. (1984). Literature in modern school. *Russkii yazyk i literatura v sriednikh uchebnykh zavedeniakh USSR*, 11, 3 – 9. [in Ukrainian]

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

Відомості про автора:

Боднар Дмитро Миколайович
meridian.sant@mail.ru

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський,
Хмельницька обл., 32301, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2477

*Матеріал надійшов до редакції 19. 04. 2018 р.
Прийнято до друку 02. 06. 2018 р.*

Information about the author:

Bodnar Dmytro Mykolaiovych
meridian.sant@mail.ru

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko Natinal University
61 Ohienka St., Kamyanets-Podilsky,
Khmelnysky region, 32301, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2477

*Received at the editorial office 19. 04. 2018.
Accepted for publishing 02. 06. 2018.*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ СТАТИСТИКИ

Ольга Гаврилюк

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання
Національної академії педагогічних наук України*

Анотація:

У статті розкрито специфіку підготовки бакалаврів статистики на прикладі освітньо-професійної програми. Конкретизовано цілі та завдання системи вищої освіти в цьому напрямі й розглянуто її специфіку з погляду педагогіки. Акцентовано на низці законодавчих документів, що покладені в основу цієї підготовки. Визначено професійні компетентності бакалаврів статистики та навчальні дисципліни, у межах яких вони можуть бути сформовані.

Анотация:

Гаврилюк Ольга.
Особенности подготовки бакалавров статистики.
В статье раскрыта специфика подготовки бакалавров статистики на примере образовательной профессиональной программы. Конкретизированы цели и задачи системы высшего образования в этом направлении и рассмотрена специфика подготовки бакалавров статистики с точки зрения педагогки. Обращено внимание на ряд законодательных документов, которые лежат в основе этой подготовки. Определены профессиональные компетентности бакалавров статистики и учебные дисциплины, в рамках которых они могут быть сформированы.

Resume:

Gavryliuk Olga. Special aspects of bachelors of statistics training.

In this article the problem of reforming education, in particular, the higher education, and the importance of this process in general for future specialists training is considered. A review of Ukrainian experience on training specialists in statistics was conducted. It is noted that bachelors of statistics training is carried out on the basis of a number of normative legal documents. As an example, the educational-professional programs of bachelors of statistics preparation are considered, on the basis of which the purpose, goals and tasks of vocational training are defined. The peculiarities of the preparation of this specialty and the specifics of the key features of future specialists are described. The cycle of general training, and the cycle of professional training, is described in detail. The content of normative and invariant parts is considered. The list of academic disciplines for the self-selection of both the university and students is presented. The requirements for graduates of the mentioned direction in the form of a list of competencies are indicated. The necessity of transition to new technologies in education, in particular clouds, which promote the quality of education, updating the content and forms of organization of the educational process, life-long learning and the introduction of educational innovations is revealed. The assumption about effective formation of professional competencies within the discipline "Computer statistics" with the use of cloud computing is stated.

Ключові слова:

бакалаври статистики; підготовка; особливості; специфіка; підготовка бакалаврів статистики.

Ключевые слова:

бакалавры статистики; подготовка; особенности; специфика; подготовка бакалавров статистики.

Key words:

bachelors of statistics; preparation; features; specificity; preparation of bachelors of statistics.

Постановка проблеми. В умовах реформування української системи вищої освіти провідного значення набуває проблема підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, зокрема й бакалаврів статистики. Процеси реформування освіти зумовлені інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), мобільних, хмарних та інших технологій. Оскільки вища освіта є важливим стратегічним ресурсом для зміцнення держави та конкурентоспроможності на світовій арені, то інформатизація освіти загалом, унормування її, відповідно до міжнародних стандартів і вимог сучасності є, безсумнівно, першочерговим завданням [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях розглядали А. Греков, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, Є. Мамчур, В. Стьопін, В. Швирьов та інші. У дослідженнях С. Стеценко широко висвітлено питання національної демографічної статистики. Увага Л. Фридмана була приділена питанням застосування математико-статистичних засобів у сфері психолого-педагогічної науки.

Проблеми методології статистичного оцінювання соціально-економічного розвитку є

предметом досліджень таких учених, як В. Андрійчук, О. Білорус, А. Головач, В. Єлейко, О. Кулинич, І. Лукінов, В. Михайлов, Р. Моторін, В. Новицький, О. Осауленко, А. Поручник, А. Ревенко, О. Янковий та ін.

Розвиток державної статистики, забезпечення держави й суспільства статистичними даними, відкритість даних представлено в роботах В. Журавського, А. Мельника, Ф. Нанопулоса, Н. Нижник, О. Осауленка, В. Старовського та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статі є аналіз особливостей і специфіки підготовки бакалаврів статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці зазначають, що для успішної підготовки бакалаврів статистики лише відповідної організації безпосередньо навчального-виховного процесу недостатньо, а необхідна також ефективна взаємодія та взаємозв'язок усіх суб'єктів навчання, що неможливо без урахування педагогічних умов освітнього процесу [7].

Підготовка бакалаврів статистики здійснюється на базі таких законодавчих документів, як:

- 1) Закон України «Про вищу освіту»;
- 2) Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»;

3) Національна доктрина розвитку освіти в Україні (XXI століття);

4) Постанова Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [7].

Зауважимо, що на основі цих документів робоча група закладу вищої освіти створює освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів статистики, яку, своєю чергою, узгоджує і затверджує Вчена рада відповідного закладу вищої освіти.

Мета програми підготовки бакалаврів статистики полягає в набутті професійної кваліфікації щодо розробки, упровадження й використання статистично-ймовірнісних і математичних методів і алгоритмів, призначених для: використання в економічно-фінансових організаціях, підприємствах, державних установах, інституціях сфери обслуговування й торгівлі; оцінки ризиків, стратегічного планування; медицини, епідеміології, фармакології, клінічних випробувань; соціології, психології, лінгвістики, геології, екології [10].

Освітньо-професійна програма «є галузевим нормативним документом, у якому визначається нормативний термін і зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певного напрямку» [4; 12].

Згідно з описом освітньо-професійної програми [10], студент, що навчається за напрямом підготовки «Статистика», набуває кваліфікацію бакалавра статистики.

Освітньо-професійна програма для напрямку підготовки «Статистика» передбачає такі цикли підготовки: цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки, практика, факультативи й державна атестація.

Цикл загальної підготовки бакалаврів зазначеної спеціальності містить нормативну (обов'язкову) і варіативну частини. Дисципліни нормативної (обов'язкової) частини сприяють формуванню у випусника філософських і політичних поглядів, ґрунтовних знань з історії та культури України, різних розділів математики (математичного аналізу (функцій однієї та багатьох змінних), лінійної алгебри, математичних основ мікроекономіки тощо), національної мови за професійним спрямуванням та іноземної мови, основ охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності. Щодо варіативної частини, то вона поділяється на два блоки: блок дисциплін за самостійним вибором університету і блок дисциплін за вільним вибором студента.

Блок за вибором університету пропонує студентам здобути основні знання з основ медицини, екології, алгебри й теорії чисел, аналітичної геометрії, а також з деяких спеціальних дисциплін – об'єктно-орієнтованого програмування, теорії операторів та інтегральних рівнянь тощо [10; 12].

Блок дисциплін за вільним вибором студента містить ряд дисциплін, які студент має змогу самостійно обрати для вивчення і на яких ґрунтуватиметься професійне зростання майбутнього фахівця. Як приклад, наведемо фрагмент освітньо-професійної програми, що містить перелік дисциплін загальної підготовки варіативної частини за вільним вибором студента (див. табл. 1).

У процесі підготовки бакалаврів статистики фундаментальним є цикл професійних дисциплін, що забезпечує можливість вивчення студентами професійно орієнтованих дисциплін, на основі яких ґрунтується професійне зростання майбутнього фахівця в обраній сфері діяльності.

Як приклад, розглянемо фрагмент освітньо-професійної програми, що містить перелік дисциплін професійного циклу (див. табл. 2).

Таблиця 1

1. Цикл загальної підготовки	
1. 2. Варіативна частина	
1. 2. 2. Дисципліни за вільним вибором студента	
<i>Дисципліни за вільним вибором студента для Блоку 1</i>	<i>Дисципліни за вільним вибором студента для Блоку 2</i>
Дескриптивна статистика багатомірних даних	Інформатика
Комп'ютерна статистика	Математичні моделі макроекономіки
Планування вибірових обстежень	Динамічні моделі математичної економіки
Вейвлет-аналіз і його статистичні застосування. Стохастичний аналіз	Нелінійний аналіз та його економічні застосування. Планування вибірових обстежень
Математичне моделювання випадкових процесів	Статистика випадкових процесів. Аналіз пропущених даних та статистика з цензуруванням
Якісна теорія диференціальних рівнянь в економіко-математичних моделях	Асимптотичні методи дослідження економіко-математичних моделей

2. Цикл професійної підготовки	
2. 1. Нормативна (обов'язкова) частина	
1.	Теорія фінансів
2.	Теорія ймовірностей
3.	Математична статистика
4.	Диференціальні рівняння
5.	Комплексний аналіз
6.	Функціональний аналіз
7.	Теорія міри та інтеграла
8.	Рівняння математичної фізики
9.	Курсова робота (математика)
10.	Курсова робота (статистика)
11.	Курсова робота (математична економіка)
2. 1. Варіативна частина	
<i>Дисципліни самостійного вибору університету</i>	
9.	Теорія випадкових процесів
10.	Дискретні ймовірнісні простори
11.	Актуарна математика
12.	Регресійний аналіз і асимптотична статистика
13.	Фінансовий аналіз
14.	Дискретна математика й комбінаторний аналіз
<i>Дисципліни за вільним вибором студента</i>	
<i>Дисципліни за вільним вибором студента для Блоку 1</i>	
1.	Теорія вибору й ухвалення рішення
2.	Прикладні статистичні методи обчислень
3.	Методи економічних обчислень
4.	Економетрика
5.	Математичне моделювання в екології
6.	Методи математичної фізики
7.	Варіаційне числення та методи оптимізації
8.	Теорія страхового та фінансового ризику
9.	Програмування
<i>Дисципліни за вільним вибором студента</i>	
<i>Дисципліни за вільним вибором студента для Блоку 2</i>	
1.	Оптимальні статистичні рішення
2.	Менеджмент і маркетинг
3.	Алгебраїчна криптографія
4.	Імітаційне моделювання
5.	Методи обчислень
6.	Рівняння в частинних похідних
7.	Оптимізаційні задачі в статистиці
8.	Ризикові процеси в страхуванні й фінансах
9.	Вибрані задачі прикладної статистики

Студенти, що здобувають фах за презентованою освітньо-професійною програмою, мають пройти декілька обов'язкових видів практики: навчальна практика з методів економічних обчислень, навчальна практика з сучасних інформаційних систем і технологій і виробнича практика. Крім того, студентам

доступні факультативи з іноземної мови (поглиблений курс), фізичне виховання та іноземна мова за професійним спрямуванням.

В освітньо-професійній програмі визначено загальні вимоги до випускників ЗВО у формі переліку компетентностей [10]. Фахові компетентності наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Спеціальні (фахові, предметні)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Володіння базовими знаннями в галузях математичного аналізу, лінійної алгебри, геометрії, логіки, теорії функцій, диференціальних рівнянь. 2. Володіння поглибленими знання в галузях теорії ймовірностей, математичної статистики, теорії випадкових процесів. 3. Здатність здійснювати логічні математичні міркування з чітким зазначенням припущень і висновків. 4. Здатність до математичного формулювання задач і вибору методів їх розв'язання. 5. Здатність до кількісно-статистичного мислення. 6. Здатність до ймовірнісного мислення, що передбачає сприйняття стохастичної природи явищ. 7. Здатність формулювати якісні висновки на основі кількісних даних. 8. Уміння працювати з інформаційними базами даних. 9. Здатність проводити експериментальні й спостережувальні дослідження й аналізувати дані цих досліджень.
---------------------------------------	--

	<p>10. Здатність проводити дослідження ймовірно-статистичних моделей та інтерпретувати одержані результати.</p> <p>11. Знання спеціалізованих мов програмування та прикладного програмного забезпечення.</p> <p>12. Здатність використовувати обчислювальну техніку та програмні засоби для розв'язання задач і здобуття додаткової інформації.</p> <p>13. Уміння застосовувати ймовірно-статистичні методи в міждисциплінарному контексті.</p> <p>14. Спроможність подавати статистичні процедури та результати їх застосування у формі, придатній для цільової аудиторії, до якої звертаються як усно, так і письмово.</p> <p>15. Здатність до аналізу основ і властивостей статистичних алгоритмів і розуміння переваг тих чи інших підходів, зокрема й до оцінки їх обґрунтованості та ефективності.</p>
--	--

Проаналізувавши наведені фрагменти освітньо-професійної програми, ми з'ясували, що бакалаври статистики в процесі фахової підготовки вивчають математичну та комп'ютерну статистику, теорію ймовірностей і теорію фінансів, засвоюють методи обчислень і методи економічних обчислень, вивчають методи оптимізації та багато інших спеціальних фахових дисциплін, що безпосередньо стосуються специфіки підготовки бакалаврів статистики.

Згідно зі стандартами розроблення освітньо-професійних програм і навчальних планів, понад 63% навчального матеріалу студенти мають опанувати самостійно. Це зумовлює потребу в змішаному навчанні під час підготовки бакалаврів статистики, оскільки серед кількості фундаментальних дисциплін для вивчення саме бакалаврами цієї спеціальності є дисципліни зі значним обсягом матеріалу, необхідного для вивчення.

Наголосимо, що на особливу увагу заслуговує дисципліна «Комп'ютерна статистика», у межах якої варто формувати професійні компетентності майбутніх бакалаврів статистики.

Проаналізувавши навчальні плани ряду закладів вищої освіти України, ми дійшли висновку, що на вивчення дисципліни «Комп'ютерна статистика» надається 90 годин від загального обсягу годин або 3 кредити ECTS. Лекційні й лабораторні заняття становлять близько 45% від запланованої кількості годин, решта відводиться на самостійну та індивідуальну роботу студентів.

Викладання варіативної навчальної дисципліни «Комп'ютерна статистика» здійснюється з метою «вивчення комп'ютерних методів для збору, збереження, обробки та аналізу результатів статистичних досліджень, а також навчання студентів роботи з сучасними програмними засобами, у яких реалізовані відповідні процедури» [11].

Основні завдання в процесі вивчення зазначеної дисципліни полягають у набутті студентами теоретичних знань, практичних

навичок застосування сучасного програмного забезпечення під час роботи зі статистичними даними.

Аналіз методичної літератури й методичних рекомендацій щодо викладання дисципліни «Комп'ютерна статистика» дає змогу твердити, що після прослуховування курсу лекцій і проходження циклу лабораторних робіт студенти мають знати основні принципи розробки інформаційних систем, методи налаштування систем збору статистичних даних та їх обробки. До практичних навичок, що будуть сформовані наприкінці проходження повного курсу дисципліни, належать: уміння застосовувати сучасні комп'ютерні технології збору, збереження, обробки й аналізу статистичних даних; уміння виконувати необхідні налаштування системи й забезпечувати її надійну роботу.

Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – вагомий перелік переваг цих технологій, що зумовлюють необхідність їх застосування в різних галузях людської діяльності й насамперед у тих, що тісно пов'язані з освітою та професійною підготовкою.

Значущість порушеної проблеми розглядається в низці законодавчих освітніх документів і концепцій, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» та в Національній доктрині розвитку освіти, де визначено мету й пріоритетно-перспективні напрями розвитку освіти, серед яких – «постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти й навчання протягом життя; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій» [8].

Крім того, у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» зазначено, що «за роки незалежності Україна пройшла шлях від елементів комп'ютеризації навчання та управлінської діяльності до широкого використання комп'ютерної техніки

як потужного засобу навчання в складі автоматизованих систем різного рівня інтелектуальності та сфер освітнього застосування» [99, с. 159–163].

Також у цьому документі йдеться про те, що «наступний етап інформатизації освіти характеризується використанням інноваційних інформаційних і телекомунікаційних технологій, засобів мультимедійних технологій і систем віртуальної реальності, а також філософським осмисленням процесу інформатизації освіти та його соціальними наслідками. Важливими результатами останніх років є:

- створення комп'ютерно-технологічної платформи відкритої освіти на всіх її рівнях – від дошкільної до післядипломної та освіти впродовж життя, що базується на використанні технологій хмарних обчислень;
- оновлення педагогічних технологій, методичного забезпечення та змісту дистанційного та електронного навчання на основі використання ІКТ;
- запровадження нових форм організації освітнього процесу, форм і методів навчання (електронне навчання, мобільне навчання,

спільне навчання, смарт навчання, STEM освіта, відкриті онлайн курси, змішане навчання, соціальне навчання) на основі хмаро орієнтованих технологій, технологій Веб 2.0 і сервісів електронних соціальних мереж» [99, с. 159–163].

У зв'язку з інформатизацією суспільства та реформуванням освітньої системи України, широким впровадженням та застосуванням на всіх етапах навчання ІКТ, вибір для дослідження професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики є не випадковим. Адже застосування хмаро орієнтованих технологій навчання у вивченні фахових дисциплін спеціальності 112 «Статистика», систематизація наявних засобів і розробка методичної бази щодо їх використання позитивно вплинуть на формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики.

Висновки. Проаналізувавши освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів статистики в закладах вищої освіти, ми дійшли висновку, що формування професійних компетентностей бакалаврів статистики варто здійснювати в межах дисципліни «Комп'ютерна статистика» з використанням хмарних технологій.

Список використаних джерел

1. Вакалюк Т. А. Можливості використання хмарних технологій в освіті. *Актуальні питання сучасної педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Острого, 1-2 листопада 2013 року). Херсон: ВД «Гельветика», 2013. С. 97–99.
2. Вакалюк Т. А. Необхідність створення хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: матеріали наукової конференції*. Київ: ІТЗН НАПН України, 2014. С. 9–11.
3. Вакалюк Т. А. Необходимость использования облачных технологий в профессиональной подготовке бакалавров информатики. *Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*. 2013. Вып. 12. С. 177–181.
4. Вакалюк Т. А. Особливості та специфіка підготовки бакалаврів інформатики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.* Умань: ВПЦ Візаві, 2017. Вип. 16. С. 28–35.
5. Вакалюк Т. А. Перспективи використання хмаро орієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики. *Хмарні технології в сучасному університеті (ХТСУ-2015): матеріали доповідей на науково-практичного семінару* (Черкаси, 24 березня 2015 р.). Черкаси: ЧДТУ, 2015. С. 5–6.
6. Гаврилюк О. Д. Хмарні технології у навчальному процесі. *Актуальні питання сучасної інформатики: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці»* (Житомир, 10-11 листопада 2016 р.) / за ред. Т. А. Вакалюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. Вип. 3. С. 261–263

References

1. Vakaliuk, T. A. (2013). *Possibilities of using cloud technologies in education*. In: Topical issues of modern pedagogy. Materials of the international scientific and practical conference (Ostroh, November 1–2, 2013). Kherson: Publishing House “Helvetika”, 97–99. [in Ukrainian].
2. Vakaliuk, T.A. (2014). *The need for creation of a cloud-based learning environment for the bachelor of computer science*. In: Reporting scientific conference of the Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Materials of the scientific conference. Kyiv: IITLT NAPS of Ukraine, 9–11. [in Ukrainian].
3. Vakaliuk, T.A. (2013). *Necessity of using cloud technologies in the professional training of bachelors of informatics*. *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Series: Modern educational technologies in the teaching of natural sciences, 12, 177–181. [in Russian].
4. Vakaliuk, T. A. (2017). *Peculiarities and specificity of bachelor's studies in computer science*. In: Problems of preparing a modern teacher: a collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychna. Uman: PPC Vizavi. Issue 16. 28–35. [in Ukrainian].
5. Vakaliuk, T.A. (2015). *Prospects of the use of cloud-based learning environment in the preparation of bachelors of informatics*. In: Materials of reports at the scientific-practical seminar “Cloud technologies in modern university” (HTSU–2015): Cherkasy, March 24, 2015, 5–6. [in Ukrainian].
6. Havryliuk, O.D. (2016). *Cloud technologies in the educational process*. In: Topical issues of modern informatics: Abstracts of the all-Ukrainian scientific and practical conference with international participation “Modern information technologies in education and science” (November 10–11, 2016) . Zhytomyr: ZDU

7. Когут У. П., Вдовичин Т. Я. Підготовка бакалаврів інформатики у ВНЗ України. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40(2). С. 100–109.
8. Національна доктрина розвитку освіти. 2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 19. 05. 2018).
9. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
10. Освітньо-професійна програма: ступінь вищої освіти бакалавр. Галузь знань 11 «Математика та статистика». Спеціальність 112 «Статистика». Кваліфікація: Бакалавр статистики / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2016. 20 с.
11. Програма дисципліни «Комп'ютерна статистика». URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/vybir/fmeh/program_5a59efc1b08a2.pdf (дата звернення: 19. 05. 2018).
12. Проект Стандарту вищої освіти України. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Ступінь вищої освіти: бакалавр. Галузь знань: 11 «Математика та статистика». Спеціальність: 112 «Статистика» / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 15 с.
13. Сікора Я. Особливості змісту професійної підготовки бакалаврів інформатики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7(1). С. 170–174.
14. Шишкіна М. П., Спирін О. М., Запороженко Ю. Г. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 1(27). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632> (дата звернення: 19. 05. 2018).
- named after I. Franko. Issue 3, 261–263. [in Ukrainian].
7. Kohut, U. P., Vdovychyn, T. Ya. (2013). Preparation of bachelors of informatics in higher educational institutions of Ukraine. Problems of modern pedagogical education. *Pedahohika i psykhohohiia*, 40 (2), 100–109. [in Ukrainian].
8. National doctrine of education development (2002). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. [in Ukrainian].
9. Kremen, V. H. (ed.) (2016). *National report on the state and prospects of education in Ukraine*. Kyiv: Pedahohichna Dumka. [in Ukrainian].
10. Educational-professional program: degree of higher education bachelor (2016). Branch of knowledge 11 “Mathematics and Statistics”. Specialty 112 “Statistics”. Qualification: bachelor of statistics. Zhytomyr. [in Ukrainian].
11. The program of discipline “Computer statistics”. Retrieved from: http://www.dnu.dp.ua/docs/vybir/fmeh/program_5a59efc1b08a2.pdf. [in Ukrainian].
12. Project of the Standard of higher education of Ukraine (2016). Higher education: first (bachelor). Higher education: bachelor. Branch of Knowledge: 11 “Mathematics and Statistics”. Specialty: 112 “Statistics”. Kyiv. [in Ukrainian].
13. Sikora, Ya. (2015). Peculiarities of the content of vocational training of bachelors of computer science. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Series: Problems of methodology of physical-mathematical and technological education, 7 (1), 170–174. [in Ukrainian].
14. Shyshkina, M. P., Spirin, O. M., Zaporozhenko, Yu. G. (2012). Problems of informatization of education in Ukraine in the context of development of research of ICT-based tools quality estimation. *Information technologies and learning tools*, 1 (27). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632>. [in Ukrainian].

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

Відомості про автора:

Гаврилюк Ольга Дмитрівна

ol.gavryliuk@gmail.com

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання
Національної академії педагогічних наук України
вул. М. Берлінського, 9, м. Київ,
04060, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2478

Матеріал надійшов до редакції 25. 05. 2018 р.

Прийнято до друку 10. 06. 2018 р.

Information about the author:

Havryliuk Olha Dmytrivna

ol.gavryliuk@gmail.com

Institute of Information Technologies and Learning Tools
of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine
9 M. Berlyns'koho St., Kyiv, 04060, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2478

Received at the editorial office 25. 05. 2018.

Accepted for publishing 10. 06. 2018.

АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ СКЛАДНИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Світлана Давидова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті здійснено теоретичний аналіз професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва, наголошено на необхідності доповнень її структури, що зумовлено сучасними освітніми реформами в Україні та Європі. Обґрунтовано доцільність додаткових наукових досліджень, що мають бути спрямовані на уточнення структурних складників професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва й пошук більш ефективних методів її формування. Докладно висвітлено структурні складники професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва з урахуванням реформ в освіті й суспільного запиту на освітні послуги.

Аннотация:

Давидова Светлана. Анализ структурных составляющих профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства. В статье приведен теоретический анализ компетентности учителя изобразительного искусства, подчеркнута необходимость дополнения ее структуры, обусловленной современными образовательными реформами в Украине и Европе. Обоснована целесообразность дополнительных научных исследований, которые должны быть направлены на уточнение структурных составляющих профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства и нахождения наиболее эффективных методов ее формирования. Детально рассмотрены структурные составляющие профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства с учетом реформ в образовании и общественного запроса на образовательные услуги.

Resume:

Davydova Svitlana. Analysis of structural components of professional competence of the teacher of fine arts.

The article deals with the detailed theoretical analysis of the professional competence of the teacher of fine arts of the last decades, emphasizing the need for supplement to its structural components, which is conditioned by the reforms of education in Ukraine and Europe. The trends in the development of education and the requirements for the professional qualities of the teacher and the competences that must be formed in the pupils are analyzed, based on the normative documents «The Concept of the New Ukrainian School», «Law on Education», Recommendation 2018/0008 (NLE) of the European Parliament and the Council (EU). The author substantiates the need for additional scientific research, which should be aimed at clarifying and supplementing the structural components of the professional competence of the teacher of fine arts and finding more effective methods for its formation. Such circumstances require radical changes in the training of the teachers of fine arts, which influences the educational process of Ukraine and education in the global sense.

A detailed analysis of the structural components of the professional competence of the teacher of fine arts has been carried out in recent years. On the basis of theoretical analysis, the author proposes the supplement of professional competence of the teacher of fine arts, taking into account the current scientific materials; distinguishes two blocks of competencies that make up the professional competence of the teacher of fine arts: general pedagogical (methodical, communicative, social, psychological and pedagogical, prognostic, reflexive, digital, managerial, design) and specially artistic (general cultural, polyartistic, cognitive, technological, artistic, aesthetic, creative, colorful), which should be formed during the preparation of teachers in higher education institutions.

The author notes that the prospect of further research, on the basis of the above-mentioned structural components, is the development of a model for the formation of the professional competence of the future fine arts teacher through the means of creative project activity.

Ключові слова:

учитель образотворчого мистецтва; компетентність; компетенція; професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва; структурні складники професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Ключевые слова:

учитель изобразительного искусства; компетентность; компетенция; профессиональная компетентность учителя изобразительного искусства; структурные составляющие профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства.

Key words:

teacher of fine arts; competence; competency; professional competence of the teacher of fine arts; structural components of the professional competence of the teacher of fine arts.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній практиці в період реформування вітчизняної освіти й світового освітнього простору від учителів образотворчого мистецтва очікують виховання компетентної, естетично розвиненої, творчо сформованої особистості, що несе в собі розуміння високих норм художньої краси та дбайливого ставлення до етнічної спадщини України. Такий стан зафіксовано в законодавчій базі України («Закон про освіту», концепція «Нова українська школа»). Оновлено перелік ключових компетентностей людини-фахівця для навчання впродовж життя

(рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС), серед яких особлива увага звертається на формування культурної компетентності [12]. Згідно з вимогами концепції «Нова українська школа», замість запам'ятовування фактів і тлумачень понять, учні набуватимуть компетентностей, які є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей і які визначатимуть здатність особи успішно соціалізуватись, виконувати професійну та подальшу навчальну діяльність [6]. Тобто формується ядро знань, на

яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті. Випускник Нової української школи – це освічена особистість (цілісна, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення), патріот (має активну позицію, діє згідно з морально-етичними принципами й здатний ухвалювати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини), інноватор (здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого

розвитку, конкурувати на ринку праці, учитись упродовж життя). Потужну державу й конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих [6]. Значення творчості, креативності, уміння здобувати знання в ході практичної діяльності й здатність до нетипового виконання поставлених завдань відіграють велику роль у становленні особистості, про що свідчить «канва» компетентностей учня, яка є основою Концепції «Нова українська школа» (Рис. 1).

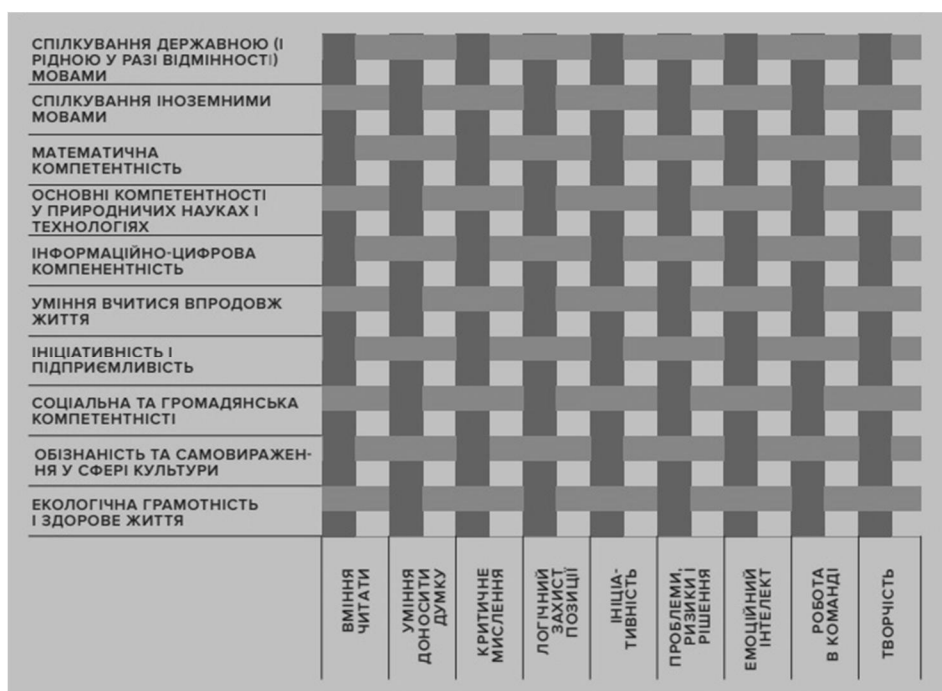


Рис. 1. «Канва» розвитку учня. Ключові компетентності й наскрізні вміння

Набуття компетентностей є основою навчання в сучасній українській школі. Важливим складником набуття учнями таких компетентностей, як: спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадська компетентність, обізнаність і самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя, на нашу думку, є творчість (Рис. 1), у розкритті й розвитку якої важлива роль належить учителю образотворчого мистецтва. З огляду на це, підготовка учителів образотворчого мистецтва сьогодні потребує докорінних змін.

Вивченню фахової компетентності учителя образотворчого мистецтва, її структурних компонентів присвятили наукові праці М. Бадіца, Г. Безпала, Т. Батієвська, Т. Висікайло, О. Данилюк, Н. Долгіх, С. Дорошенко, Г. Єрмоленко, І. Заргарян,

С. Коновець, Л. Малинська, Л. Масол, О. Музика, Н. Миропольська, С. Мокроусов, Г. Орловський, Г. Падалка, Т. Паньок, О. Полехіна, О. Поліщук, Л. Рапацька, М. Ростовцев, М. Рудзик, О. Рудницька, А. Ружицький, О. Семенова, О. Смирнова, Г. Сотська, О. Стрітьєвич, О. Федій, В. Форостюк, О. Хижна, О. Щолокова, О. Ярошинська, Ж. Ясеницька та інші.

Наша стаття присвячена визначенню структурних складників професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва та проблемі суперечностей, що виникають між сучасними вимогами до професійної компетентності учителів образотворчого мистецтва й невідповідністю методичного забезпечення в закладах вищої освіти, які сьогодні готують учителів образотворчого мистецтва в Україні.

Мета статті – розкрити сутність професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва та її структурних складників з урахуванням сучасних вимог реформування освіти.

На цьому етапі розвитку українського суспільства зростає роль учителя образотворчого мистецтва в освітньому процесі, який має здійснювати художньо-творче виховання школярів, що передбачає: розвиток креативного мислення, уміння цінувати красу, здатність розрізняти високе мистецтво та насолоджуватись естетичною красою. Отже, фахівець цієї галузі не тільки повинен бути компетентним учителем чи художником, а й поєднувати ці професійні якості, бути всебічно розвинутою особистістю, здатною навчатися впродовж життя й удосконалювати власний професіоналізм, бути компетентним і застосувати актуальні технології в професійній діяльності.

Зауважимо, що становлення й розвиток майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має відбуватися в межах системи, яка націлена на формування його професійної компетентності.

У Законі України «Про освіту» компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватись, провадити професійну навчальну діяльність. Серед переліку компетентностей окремо виділяється культурна, що пов'язана з творчим потенціалом і культурним рівнем українського народу [4].

Розглянемо докладніше поняття «компетентність» у загальнопедагогічному розумінні й у контексті підготовки учителя образотворчого мистецтва.

Як зазначається в «Енциклопедії освіти», компетентність у навчанні молодь набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо [3, с. 408].

Сучасні науковці використовують поняття «компетентність» у професійному сенсі на позначення особистих і професійних якостей людини [9, с. 345].

У дослідженні Т. Висікайло професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва визначається як якість дії працівника, що забезпечує ефективність розв'язання професійно-педагогічних проблем і виконання типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності. Рівень її сформованості залежить від кваліфікації педагога, від загальноприйнятих цінностей моралі та етики, від володіння вчителем освітніми технологіями, від його життєвого досвіду та постійного професійного вдосконалення [2, с. 19].

Т. Стрітьєвич доповнює поняття компетентності, розглядаючи її як здатність до

безперервного збагачення власного візуального досвіду; постійного вдосконалення вмінь і навичок художньо-естетичного сприйняття, аналізу та інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; розвитку естетичного смаку й спеціальних здібностей; прагнення та здатності реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності; поповнення знань, удосконалення вмінь і навичок з художнього формотворення засобами композиції в практиці активного продукування оригінальних за змістом, технічно майстерних та об'єктивно-ціннісних творів, що стає міцним підґрунтям для досягнення вершин художньо-педагогічного професіоналізму [10, с. 108].

Урахувавши позиції науковців у цьому питанні й зважаючи на сучасні вимоги освіти в підготовці учителів, професійну компетентність учителя образотворчого мистецтва ми розуміємо як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок з мистецтва та педагогіки, особливий спосіб мислення, поглядів, ціннісних орієнтирів та інших особистих якостей, що визначають здатність фахівця успішно соціалізуватись і реалізовувати творчу професійну навчальну діяльність, з огляду на новітні педагогічні напрацювання й уміння навчатись упродовж життя.

Діяльність учителя має бути спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання і виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями та народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [5].

Проаналізувавши поняття «компетентність» у загальнопедагогічному значенні й у контексті фахової підготовки учителів образотворчого мистецтва, звернемо увагу на її структурні складники – компетенції, з яких складається професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва. Наголосимо, що останніми десятиліттями межа між поняттями «компетентність» і «компетенція» була досить умовною, ці поняття часто ототожнювались. Проте світовою науковою спільнотою було доведено, що компетентність є більш широким поняттям, а компетенції – її структурними складниками. Отже, компетентність – це систематизована сукупність компетенцій, якими вчитель образотворчого мистецтва володіє і які він готовий реалізувати у своїй професійній діяльності.

Науковці С. Мокроусов [7, с. 6] та О. Піддубна [8, с. 108] об'єднали складники професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва в три категорії компетенцій:

1. Універсальні: інформаційна, соціально-комунікативна.

2. Загальнопрофесійні (педагогічні): проектна, прогностична, організаційна, дослідницька.

3. Спеціально професійні: методична, аналітична, образотворча, культурологічна.

Науковець Г. Безпала виділила чотири компоненти, що складають професійну компетентність учителя образотворчого мистецтва:

– змістовий (знання основ наук; методологічні та теоретичні знання суті й способів реалізації образотворчої діяльності);

– фаховий (дидактичні, методичні) знання з навчання, виховання, розвитку учнів; управлінські знання (аналіз, планування, організація, корекція);

– діяльнісний (інтелектуальні, проектувальні, організаторські, аналітико-рефлексивні вміння);

– особистісний (професійно-особистісні якості, позиція і спрямованість як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, рівень його відповідальності, свідомості й мислення; мотивація до оволодіння професією) [1, с. 80].

Т. Висікайло об'єднала певні поняття й виділила два структурні складники професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва – загальнопрофесійні (педагогічні) та предметні (образотворчі). До складу загальнопрофесійних (педагогічних), на її думку, належать:

– організаційна компетенція (здатність ефективно розв'язувати питання організації навчального процесу й проблем результативного навчання учнів образотворчого мистецтва);

– комунікативна (забезпечує процес педагогічного спілкування на заняттях);

– дослідницька (дає змогу викладачеві правильно враховувати індивідуальні особливості учнів);

– прогностична (прогнозування результатів навчальної діяльності учнів у процесі виконання конкретних завдань);

– конструктивна (відбір і організація навчального матеріалу);

– рефлексійна (забезпечує саморозвиток, творчий підхід, результативність художньо-педагогічної діяльності).

Спеціальні (предметні) компетенції, які формуються в процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як «Малюнок», «Живопис», «Композиція», для майбутнього учителя образотворчого мистецтва є

першорядними [2, с. 24–25]. Такий поділ є доцільним у сучасній педагогічній практиці.

Отже, на основі аналізу наукової літератури, оновленого переліку ключових компетентностей людини-фахівця для навчання впродовж життя (рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС) і згідно з вимогами Концепції «Нова українська школа», ми виділили два блоки структурних складників професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва – загальнопедагогічний і спеціально мистецький.

Загальнопедагогічний блок охоплює такі компетенції: методичну, комунікативну, соціальну, психолого-педагогічну, прогностичну, рефлексивну, цифрову, управлінську, проектну.

Спеціально мистецький містить загальнокультурну, поліхудожню, когнітивно-технологічну, образотворчу, художньо-естетичну, творчо-креативну, колористичну компетенції.

Проаналізуємо вищезазначені блоки та їхні складники докладніше, щоб обґрунтувати їх доцільність для сучасної практичної підготовки вчителя образотворчого мистецтва й нашого дослідження.

Загальнопедагогічний блок:

– методична компетентність (методичні знання, уміння, навички та особистісні якості, здатність організувати, мотивувати, досліджувати, аналізувати й контролювати навчальний, творчий, виховний і розвивальний процеси на заняттях образотворчого мистецтва, під час спілкування з учнями);

– комунікативна компетентність (вільне володіння державною мовою; розвинене усне мовлення; володіння базовими й спеціальними комунікативними навичками, основами ораторського мистецтва; уміння організувати й вести навчальні бесіди, диспути, тощо; уміння дотримуватись правил етикету спілкування, слухати учасника бесіди, аргументувати свій погляд, здатність до емпатії);

– соціальна компетентність (передбачає спроможність жити в соціумі, урахувати й толерантно ставитись до інтересів і потреб особистості й різних груп, дотримуватись соціальних норм і правил, співпрацювати в колективі тощо);

– психолого-педагогічна компетентність (психолого-педагогічні знання основ індивідуального підходу в роботі з учнями; уміння мотивувати навчальну діяльність учнів; уміння працювати з різними віковими групами дітей, ураховуючи їхній психофізичний розвиток і здатність до засвоєння навчального матеріалу; здатність визначати й розуміти емоційний стан інших людей; уміння розуміти мотиви вчинків і поведінки учнів; уміння висловлювати свої думки логічно, аргументовано й зрозуміло; уміння

передбачати конфліктні ситуації в колективі учнів відповідно до індивідуальних особливостей кожного, запобігати конфліктам і долати їх; здатність обирати адекватні, індивідуальні засоби педагогічної взаємодії з учнями);

– прогностична компетентність (уміння вчителя визначати траєкторію своєї діяльності, окреслюючи чіткі цілі та завдання кожного етапу роботи учнів і учителя з передбаченням кінцевого результату);

– рефлексивна компетентність (уміння ефективно й адекватно здійснювати аналіз власної педагогічної діяльності; здатність навчити учнів застосовувати рефлексію у власному навчально-пізнавальному процесі для досягнення максимальної ефективності їхніх навчальних і життєвих результатів);

– цифрова компетентність (здатність вільно оперувати інформаційно-комунікаційними технологіями, орієнтуватись в інформаційному просторі, здобувати необхідну інформацію та набувати навичок відповідно до потреб, які необхідні для успішної професійної реалізації впродовж життя);

– управлінська компетентність (уміння належним чином організувати навчально-виховний процес, спостерігати за ним та управляти ним, вчасно виявляти недоліки організації, виправляти чи корегувати їх);

– проектна компетентність (здатність розробляти, організувати проекти, уміння застосовувати в навчальній діяльності проектні технології).

Спеціально мистецький:

– загальнокультурна компетентність (розуміння різних способів передачі ідей між творцем, учасником і аудиторією в письмових, друкованих та цифрових текстах, театральних виставах, фільмах, танцях, іграх, мистецтві, дизайні, музиці, ритуалах та архітектурі, а також у гібридних формах; здатність виражати та інтерпретувати з емпатією образні й абстрактні ідеї, переживати емоції в різних сферах мистецтва та формах культури);

– поліхудожня компетентність (здатність учителя сприймати та передавати інформацію про художньо-естетичні явища, їх інтеграційні процеси на рівні знань і у формі понять, уявлень, ідей, концепцій, переконань; переносити художній образ в іншу модальність, досвід поліхудожньої проектної діяльності, що інтегрується через зіставлення художніх ідей; емоційно-ціннісне ставлення до різних видів мистецтв і здатність до вираження художнього образу через сенсорні системи);

– когнітивно-технологічна компетентність (уміння планувати педагогічну діяльність, дотримуючись технологічних норм творчого процесу, адекватно застосовувати методичні

прийоми відповідно до поставлених цілей навчання, готовність і здатність до підвищення свого професійного рівня; знання технології навчальної діяльності, уміння застосовувати ці знання на практиці);

– образотворча компетентність (володіння великим обсягом знань з образотворчого мистецтва: історія образотворчого мистецтва, художники різних епох та особливості їхніх живописних технік, сучасні образотворчі техніки та приладдя до них; здатність вільно оперувати різними мистецькими техніками: графіка, декоративний живопис, станковий живопис, колаж, основи розпису на склі та петриківського розпису; можливість передавати мистецькі знання та навички дітям, ураховуючи їхній психофізичний розвиток і здатність до засвоєння матеріалу);

– художньо-естетична компетентність (готовність учителя виконувати художні завдання з різних видів образотворчого мистецтва; здатність реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної навчальної діяльності, результати якої мають відповідати високим естетичним нормам; уміння розкривати й прищеплювати учням любов до художньо-естетичної світової скарбниці: певний обсяг культурно-історичних і художньо-естетичних знань, умінь, навичок художньо-естетичного сприйняття, аналізу та інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту тощо);

– творчо-креативна компетентність (уміння вчителя генерувати незвичайні ідеї, відхиляючись від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні творчо-навчальні ситуації; уміння розкривати й розвивати в учнів здатність до нетипового виконання образотворчих завдань, моделювати декілька художніх бачень одного об'єкта або явища; подолання шаблонного мислення; швидкість, гнучкість і оригінальність мислення);

– колористична компетентність (володіння основними знаннями природи кольору та створення певного колориту, які пов'язані зі змістом і загальним задумом картини, з епохою, стилем, індивідуальністю майстра; здатність учителя розвивати в учнях бачення системи співвідношень колірних плям, що утворює певну єдність і є естетичним перетворенням кольорового різноманіття дійсності; уміння помічати колористичну гармонію, що слугує одним з найважливіших засобів естетично-емоційної виразності художнього образу).

Окрему увагу слід звернути на проектну компетентність, оскільки цінність проектного навчання полягає в тому, що діти, ураховуючи

власні уподобання, разом з учителем проєктують виконання будь-якого практичного завдання [5, с. 94], а самостійність, яку розвиває таке навчання, є обов'язковим складником сучасної освіти, забезпечує зосередженість на виконанні основних навчальних завдань і передбачає засвоєння навчального матеріалу, збільшення обсягу знань та їх якісне ускладнення, підвищення наявного рівня умінь і навичок, оволодіння раціональними методами та прийомами розумової праці, відкриття нових способів навчальної діяльності тощо [11, с. 37].

Наведені компетенції можуть бути сформовані в закладах вищої освіти в процесі творчої проєктної діяльності.

Висновки. Отже, на основі здійсненого теоретичного аналізу, ми дійшли висновку, що професійна компетентність та її структурні

складники підвладні змінам, які є наслідком розвитку суспільства, технічного прогресу й новітніх наукових досліджень. Зважаючи на реформи в освітньому просторі Європи та України, професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва вимагає нових наукових досліджень. Такі дослідження мають спрямовуватись на уточнення й доповнення структурних складників професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва й пошук більш ефективних методів її формування з урахуванням актуальності інформації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні моделі формування професійної компетентності майбутнього учителя образотворчого мистецтва засобами творчої проєктної діяльності.

Список використаних джерел

1. Безпала Г. О. Зміст компонентів фахової компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка та психологія*. 2015. № 48. С. 75–81.
2. Висікайло Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі пленерної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2017. 243 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Закон України «Про загальну середню освіту» (Прийняття від 05. 09. 2017. Набрання чинності 28. 09. 2017). URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2232/> (дата звернення: 03. 06. 2018).
5. Ізбаш С. С. Реалізація творчих проєктів у навчальному процесі сучасної школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2010. № 5. С. 92–97.
6. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 03. 06. 2018).
7. Мокроусов С. И. Структура профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства. *APRIORI. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. № 2. URL: <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/id/517> (дата звернення: 03. 06. 2018).
8. Піддубна О. М. Педагогічні основи фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журн.* 2008. № 5. С. 106–111.
9. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
10. Стрільєвич Т. М. Розвиток фахової компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки* / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. 2017. Випуск 150. С. 107–110.
11. Шаров С. В. Самостійна робота як умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції розвитку української науки: матеріали Всеукр. наук. конф.* (м. Переяслав-

References

1. Bezpala, H. O. (2015). Content of components of professional competence of future teachers of fine arts. *Pedahohika ta psykholohiia*, 48, 75–81 [in Ukrainian].
2. Vysikailo, T. V. (2017). Formation of Professional Competence of Future Teachers of Fine Arts in the Process of Plenary Practice: *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Kremen, V. H. (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
4. Law of Ukraine «On General Secondary Education». Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/law/2232/> [in Ukrainian].
5. Izbash, S. S. (2010). Realization of creative projects in the educational process of modern school. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Series: Pedagogy: Collection of Sciences Articles*, 5, 92–97 [in Ukrainian].
6. Concept of «New Ukrainian School». Retrieved from <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> [in Ukrainian].
7. Mokrousov, S. Y. (2015). Structure of professional competence of the teacher of fine arts. *Humanitarnye nauky*, 2. Retrieved from <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/id/517> [in Russian].
8. Piddubna, O. (2008). Pedagogical bases of professional training of future teachers of fine arts. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: naukovo-metodychnyi zhurnal*, 5, 106–111 [in Ukrainian].
9. Pustovit, L. O. (2000). *Dictionary of foreign words: 23,000 words and terminological phrases*. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].
10. Stritievych, T. M. (2017). Development of professional competence in the process of professional training of future teachers of fine arts scientific notes. *Pedahohichni nauky*, 150, 107–110 [in Ukrainian].
11. Sharov, S. V. (2017). Independent work as a condition for the formation of professional competence of future specialists. *Suchasni tendentsii rozvytku ukraïnskoi nauky: materialy Vseukraïnskoi naukovoï konferentsii*, 5, 35–38 [in Ukrainian].
12. Proposal for a council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> [in English].

Хмельницький, 21-22 липня 2017 р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. № 5. С. 35–38.

12. Proposal for a council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved from. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата звернення: 03. 06. 2018).

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

Відомості про автора:

Давидова Світлана Вікторівна
davydovasv007@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2479

*Матеріал надійшов до редакції 10. 06. 2018 р.
Прийнято до друку 25. 06. 2018 р.*

Information about the author:

Davydova Svitlana Viktorivna
davydovasv007@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2479

*Received at the editorial office 10. 06. 2018.
Accepted for publishing 25. 06. 2018.*

АНАЛІЗ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ ІГОР МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Володимир Ракович

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Одним з напрямів підготовки майбутніх інженерів програмістів є навчання програмування ігор, що пояснюється швидкими темпами розвитку ІТ-індустрії і попитом на фахівців у галузі розробки ігор. Питання формування змісту навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів докладно не розглядалось у наукових працях, тому вимагає дослідження. На основі аналізу змісту навчання програмування ігор, що міститься в підручниках і посібниках різних авторів (А. Хонич, Т. Міллер, М. Моррісон, В. Касихін, С. Маниш, М. Цехнер, М. Доусон), і його відповідності наведеним принципам відбору сформульовано висновок про те, що ці матеріали лише частково можуть бути використані при доборі змісту навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів, а тому доцільно формувати власний зміст.

Аннотация:

Ракович Владимир. Анализ содержания обучения программированию игр будущих инженеров-программистов.

Одним из направлений подготовки будущих инженеров программистов является обучение программированию игр, что объясняется быстрыми темпами развития ИТ-индустрии и спросом на специалистов в области разработки игр. Вопросы формирования содержания обучения программированию игр будущих инженеров-программистов подробно не рассматривались в научных трудах, поэтому требуют исследования. На основе анализа содержания обучения программированию игр, представленного в учебниках и пособиях различных авторов (А. Хонич, Т. Миллер, М. Моррисон, В. Касихин, С. Маниш, М. Цехнер, М. Доусон), и его соответствия приведенным принципам отбора сделан вывод о том, что эти материалы лишь частично могут быть использованы при отборе содержания обучения программированию игр будущих инженеров-программистов, а потому целесообразно формировать собственное содержание.

Resume:

Rakovych Volodymyr. Analysis of the content of training programming games for future software engineers.

One of the training areas for future program engineers is training in game programming, which could be explained by the rapid pace of the IT industry development and the demand for specialists in the field of game development. The formation of the content of teaching the programming of games for future software engineers was not considered in detail in scientific papers, and therefore they require research. Based on the analysis of the content of teaching programming games, presented in textbooks and papers of various authors (A. Khonich, T. Miller, M. Morrison, V. Kasikhin, S. Manish, M. Tsekhner, M. Dawson), and its compliance with the principles selection the author concluded that these materials can only partially be used in selecting the content of training programming games for future software engineers, and therefore it is appropriate to create one's own content.

Ключові слова:

зміст навчання програмування; програмування ігор; майбутні інженери-програмісти.

Ключевые слова:

содержание обучения программирования; программирование игр; будущие инженеры-программисты.

Key words:

content of teaching programming; game programming; future software engineers.

Постановка проблеми. У листі МОНмолодьспорту України «Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі» (2012 р.) було наголошено на необхідності перегляду змісту нормативних дисциплін, які викладаються в процесі підготовки фахівців, відповідно до сучасних досягнень розвитку інформаційних технологій [6]. Отже, формування змісту дисциплін професійного спрямування в процесі підготовки майбутніх інженерів-програмістів має важливе значення. Одним з напрямів такої підготовки є навчання програмування ігор, що пояснюється швидкими темпами розвитку ІТ-індустрії та попитом на фахівців у галузі розробки ігор.

Аналіз наукових і методичних праць свідчить про те, що змісту вищої професійної освіти присвятили свої праці О. Андреев, Н. Брюханова, В. Гладуш, Л. Гризун, Г. Лисенко, А. Сбруева та ін. Зокрема О. Андреев визначив фактори, що впливають на зміст освіти, а саме: потреби суспільства, суб'єктивні чинники (політика, методологічна позиція вчених), науково-технічний прогрес (розвиток мікро- комп'ютерних

і телекомунікаційних засобів і систем), сучасні потреби власне системи освіти, інтереси бізнесу, інвестиції та ін. [1, с. 170]. Слушною є думка В. Гладуш і Г. Лисенко про те, що «коли йдеться про зміст освіти, який лежить в основі професійної підготовки, то мається на увазі, що він орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців у широкому розумінні» [2, с. 80].

Окремі питання навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів висвітлено в наукових працях Р. Агравала (R. Agrawal), Т. Байбака (Т. Baibak), П. Воробкалова, В. Касихіна, А. Катаєва, О. Шабаліної та ін. Зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів розглядався в дослідженнях І. Крашеніннік, В. Круглика, В. Осадчого, С. Семерикова, З. Сейдаметової, О. Спіріна. Зокрема В. Круглик [5, с. 140–141] запропонував зміст професійної підготовки інженерів-програмістів в умовах ВНЗ, який складався з 16 дисциплін загальної та професійної підготовки як ядра професійної підготовки та загальних і фахових компетентностей, що формуються в процесі

вивчення цих дисциплін. В. Осадчий та І. Крашеніннік [11] порушили проблему формування змісту освітніх програм підготовки майбутніх інженерів-програмістів на засадах скороченого терміну навчання, результатом дослідження якої стала пропозиція проведення аудиту змісту спецкурсів і вибіркових дисциплін для посилення їх спрямування на ознайомлення студентів з сучасними технологіями та засобами програмної розробки. Проте питання формування змісту навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів докладно не було розглянуто.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі аналізу науково-методичних матеріалів (підручників і посібників) узагальнити зміст навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів.

У ході проведення дослідження використано різні методи наукової роботи: аналіз науково-методичних праць з проблемних питань формування змісту навчання та програмування ігор, синтез навчально-методичних ідей; узагальнення власного педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів; інтерпретація результатів дослідницької роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького на кафедрі інформатики і кібернетики навчання майбутніх інженерів-програмістів програмування ігор базується на змісті відповідних дисциплін, зокрема таких, як «Теорія ігор», «Основи ігрового програмування», «Розробка мобільних додатків».

Постає питання формування їх змісту як системи знань і вмінь, відібраних для вивчення в певному типі навчального закладу (І. Підласий) [12, с. 223].

Складність відбору змісту дисциплін зумовлена суперечностями, що пов'язані з великим обсягом інформації і традиційними підходами до визначення змісту навчання, а також зі швидким розвитком інформаційних технологій та повільними темпами надходження інформації про досягнення ІТ-індустрії до викладачів і студентів. Для усунення цих суперечностей у процесі відбору змісту вважаємо за доцільне дотримуватись принципів, визначених К. Осадчою [10, с. 100–106], а саме: фундаменталізації, орієнтації на компетентнісний підхід, уніфікації, варіативності й альтернативності, науковості, систематичності, доступності, практикоорієнтованості, цілісності, модульності, наочності, свідомості й самосвідомості.

Проаналізуємо на основі цих принципів зміст навчання програмування ігор, наведений у підручниках і посібниках різних авторів.

Зміст навчання програмування ігор, запропонований А. Хоничем [13] базується на вивченні мови C і влаштуванні тривимірної гри типу DOOM, на її структурі, усіх процедурах та їх взаємозв'язках, алгоритмах і проблемних місцях. Передбачене ознайомлення з такими теоретичними питаннями, як вибір інструментарію для розробки гри; методологія створення відеогри; ініціалізація зони пам'яті, файлових ресурсів, графічних даних, текстур, спрайтів, анімації, маніпулятора миші, джойстика, клавіатури; багаторежимність і багатофункціональність; синхронізація швидкісного таймера; завантаження даних у грі (ресурсів, об'єктів); основні віртуальні процеси в 3D іграх; обробка об'єктів і класів; основні принципи роботи з графікою та звуком.

Для розуміння матеріалу цього посібника студенти вже мають володіти мовою програмування C й орієнтуватись у 386-му Асемблері, щоб розуміти подані в ньому підпрограми на асемблері та макроси. В основному акцент у змісті цього посібника зроблений на формуванні вміння аналізувати поданий матеріал з метою розроблення власної програми. Зміст посібника ґрунтується на принципах фундаменталізації, доступності, систематичності та цілісності, оскільки автор розкриває методологію створення відеогри за типом DOOM, просто й докладно здійснює опис техніки написання ігор, а також будує систему книги, спрямовану на послідовне й логічне написання гри, починаючи з вибору інструментарію й завершуючи створенням власної графіки. Зміст посібника не розкриває багатьох виділених нами принципів відбору змісту навчання програмування майбутніх інженерів-програмістів, тому може бути застосований лише частково, зокрема в частині опису особливостей розробки відеоігор.

Т. Міллер [8] акцентує увагу на вивченні можливостей використання керованого DirectX під час розробки різноманітних графічних і мультимедійних додатків. У посібнику розглядаються як основи програмування 3D графіки, так і більш складні розділи, наприклад, керування рівнями деталізації mesh-об'єктів, використання високорівневої мови рейдерів і символічної анімації. Автор приділив достатньо уваги таким важливим питанням, як керування звуком і пристроями введення й додавання звукових ефектів і джойстика зі зворотним зв'язком. Матеріал посібника спрямований значною мірою на безпосереднє створення повнофункціональних мультимедійних додатків, ніж на вивчення синтаксису мови програмування

C# або Visual Basic.Net. Вивчення матеріалів посібника Т. Міллера дасть змогу студентам набути таких умінь: здійснювати вибір пристрою для розробки гри за допомогою Direct3D, створювати тривимірне зображення, використовувати технології рендерингу, застосовувати mesh-об'єкти для рендерингу складних моделей, використовувати керований DirectX для програмування ігор, керувати ресурсами гри, володіти методами побудови графіки (мова тендерів, шейдерів і рендеринг скелетної анімації), додавати звук у гру, керувати пристроями введення в грі, додавати мережні можливості (вузли, сесії, події та обробники), використовувати методи досягнення максимальної швидкодії гри. У змісті посібника Т. Міллера можна виокремити такі принципи добору змісту, як принцип фундаменталізації, систематичності, доступності, практикоорієнтованості, цілісності й наочності. Проте в ньому бракує принципів орієнтації на компетентнісний підхід, уніфікації, варіативності й альтернативності, науковості, модульності, свідомості й самосвідомості, тому у формуванні змісту навчання програмування майбутніх інженерів-програмістів цей посібник може бути використаний лише частково.

Практичне керівництво М. Моррісона [9] спрямовано на допомогу в розробленні й реалізації гри для мобільного телефону. Автор пропонує для розгляду такі теми: «Основи програмування ігор для мобільних телефонів», «Мобільна графіка 101», «Віртуальні ігри та штучний інтелект у мобільному телефоні», «Використання переваг роботи в мережі», «Оптимізація ігор». Їх вивчення дасть змогу студентам набути вмінь для використання спрайтової анімації, обробки введення користувача, відтворення цифрового звуку й музики, розроблення мобільних ігор на Java, створення ігрових шарів і керування ними, застосування переваг роботи в мережі, відладки та установки мобільних ігор, оптимізації Java-ігор. Книга написана простою мовою й не містить складної термінології програмування, крок за кроком ознайомлює з методикою створення технології «plug-and-play», яка застосовується для створення великої кількості ігор. Отже, у ній ураховано принципи доцільності, систематичності й цілісності. Через те, що автор уводить у текст докладні описи, приклади кодів для ігор та інформацію, що є необхідною для створення власної гри, вважаємо, що в посібнику реалізовано принцип практикоорієнтованості. Використання в книзі ілюстрацій дає змогу твердити про унаочнення навчального матеріалу, що розкриває принцип наочності в її змісті. Проте багато принципів, на нашу думку, не відображено в змісті

аналізованого керівництва, тому його можна використовувати лише частково в змісті дисципліни «Розробка мобільних додатків».

У керівництві В. Касихіна [4] містяться відповіді на запитання, якими знаннями має володіти розробник комп'ютерних ігор, які ігрові жанри є і які з них користуються популярністю, які складники має гра і які формати файлів використовуються в ній, як розробити маркетингову стратегію для рекламування гри на ринку. Як зауважує автор, ознайомлення з книгою допоможе навчитись не лише створювати гру самостійно, а й використовувати ігрові рушії, розробляти події й адрони на основі улюблених ігор. Аналіз змісту керівництва дає змогу констатувати, що при його віборі не дотримано принципів фундаменталізації, орієнтації на компетентнісний підхід, уніфікації, варіативності й альтернативності, науковості, модульності, свідомості й самосвідомості. Це дає змогу частково використовувати матеріал книги в процесі навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів.

У посібнику С. Маніша [7] зміст навчання програмування ігор базується на вивченні мови програмування BASIC і містить огляд таких питань, як ознайомлення з особливостями цієї мови та кодуванням з її допомогою циклів, функцій і масивів; поняття про змінних, умовних і логічних операторів; вивчення графічних засобів мови; засоби обробки звуків і музики в BASIC. Вивчаючи матеріал цього посібника, студенти набудуть таких умінь, як робота з пікселями в BASIC, додавання звуків і відео в гру, використання елементів штучного інтелекту в грі, дотримання етики програмування (написання коментарів, використання доцільних назв змінних), створення графічних зображень, робота з кольором у процесі програмування ігор, застосування буферів у процесі малювання в BASIC, програмування зображень (перетворення, зсув, масштабування, зміщення фонів), використання растрових зображень в анімації (створення растрових зображень, відображення руху), виявлення конфліктів під час взаємодії об'єктів у грі. Проаналізувавши зміст посібника, ми дійшли висновку, що в ньому враховані такі принципи: принцип фундаменталізації, адже вивчають класичні мовні конструкції; принцип доступності, оскільки викладається матеріал на зрозумілому рівні; принцип цілісності, що полягає в забезпеченні єдності окремих частин посібника; принцип наочності, бо посібник містить графічний матеріал; принцип практикоорієнтованості, тому що автор наводить практичні приклади, а також до посібника

додається компакт-диск з необхідними для створення власної гри програмами, вихідні дані для виконання практичних вправ тощо. Попри те, що в змісті посібника С. Маніша враховано багато принципів, усе-таки частина їх залишилась поза увагою автора, тому ми вважаємо, що книгу можна використовувати для відбору змісту навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів лише частково.

Зміст навчання програмування ігор, запропонований М. Цехнером [14], зосереджений навколо питань розробки ігор винятково під операційну систему Android. Автор пропонує вивчення фундаментальних питань проектування ігор, основ програмування, способів створення ігрового рушія й цікавих ігор. У посібнику вміщено докладний опис усього процесу створення ігор для платформи Android: налаштування й використання інструментів для розробки в Android, класичне програмування двовірних ігор і створення власних екшенів та ігорплатформерів, графіка й аудіо для Android, ігрова механіка (виявлення зіткнень, фізика й спрайтова анімація), додавання в ігри тривимірних ефектів, опублікування гри, організація технічної підтримки для користувачів. На практикоорієнтованість змісту посібника вказує те, що автор з метою навчання студентів створив проект у Google Code, який містить такі елементи: увесь програмний код і активи під ліцензією GPL 3 доступні з репозиторію Subversion проекту; невелике текстове керівництво, яке містить опис процесу імпорту проектів у Eclipse, а також відеоролик, що демонструє те саме; трекер проблем, що виникають, за допомогою якого можна повідомляти про всі помилки в самій книзі або в програмному коді; група обговорення книги, членом якої може стати кожен. Крім того, аналіз змісту посібника М. Цехнера дає змогу твердити, що в ньому враховані такі принципи: принцип фундаменталізації, принцип орієнтації на компетентнісний підхід, принцип науковості, систематичності, доступності, цілісності, наочності, проте не дотримані принципи уніфікації, варіативності й альтернативності, модульності, свідомості й самосвідомості. Саме тому матеріали посібника можуть бути використані частково в змісті дисципліни «Розробка мобільних додатків».

Інший підхід до змісту навчання програмування ігор пропонує М. Доусон [3]. Він наголошує на необхідності вивчити мову C++ для того, щоб уміти програмувати першокласні ігри. Кожен розділ розробленого М. Доусоном посібника містить опис самостійного ігрового проекту. Перший розділ «Типи, змінні,

стандартне введення-виведення» ознайомлює з основами C++ як найважливішою мовою програмування, що використовується в ігровій індустрії. У другому розділі «Істина, розгалуження та ігровий цикл» розглядається гра, яка виконує, пропускає або повторно виконує певні блоки коду, залежно від тих чи інших умов. Третій розділ «Цикли for, рядки й масиви» ознайомлює з ігровими послідовностями, рядками, програмними об'єктами. Четвертий розділ «Бібліотека стандартних шаблонів» присвячений ознайомленню з потужною бібліотекою, що дає змогу об'єднувати елементи в колекції й зберігати їх у такому вигляді, наприклад, як спорядження в рюкзаку персонажа. У п'ятому розділі «Функції. Гра "Божевільні бібліотекарі"» наводиться опис використання функцій як елементарних логічних одиниць, застосовуваних у програмах. Шостий розділ під назвою «Посилання» присвячено ознайомленню з посиланнями в грі та з елементами штучного інтелекту. Сьомий розділ «Покажчики» містить опис деяких найбільш низькорівневих і потужних можливостей мови C++. У наступних двох розділах наводиться концепція парадигми об'єктно-орієнтованого програмування. У десятому розділі «Успадкування й поліморфізм» розглядається процес створення одних об'єктів за допомогою інших.

Вивчаючи матеріал цього посібника, студенти навчаться відображати виведення у вікні консолі; виконувати арифметичні обчислення; працювати зі змінними й отримувати призначене для користувача введення, набране на клавіатурі; генерувати випадкові числа, що дасть змогу додавати в ігри елемент непередбачуваності; використовувати ігровий цикл, цикли, масиви, програмні об'єкти та функції; розділяти ігрові програми на компактні блоки, з якими зручно працювати; використовувати в грі елементи штучного інтелекту; звертатись безпосередньо до комп'ютерної пам'яті й маніпулювати нею; створювати ігри з використанням парадигми об'єктно-орієнтованого програмування. Аналіз змісту посібника М. Доусона дає змогу твердити, що в ньому враховані принципи фундаменталізації, науковості, систематичності, доступності, практикоорієнтованості, цілісності, наочності, проте не розкриті принципи орієнтації на компетентнісний підхід, уніфікації, варіативності й альтернативності, модульності, свідомості й самосвідомості. З огляду на це, проаналізований посібник також можна використовувати в змісті навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів лише частково.

Висновки. Отже, зміст навчання програмування ігор, презентований у проаналізованих нами підручниках і посібниках різних авторів, дає змогу дійти висновку, що жоден з них не може бути вичерпним для викладання ігрового програмування студентам ІТ-спеціальностей через не дотримання у відборі змісту всіх

наведених нами принципів. Проте їх матеріали частково можуть бути використані в процесі добору змісту навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у формуванні власного змісту навчання програмування ігор майбутніх інженерів-програмістів.

Список використаних джерел

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. Москва: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.
2. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посібник. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. 416 с.
3. Дуосон М. Изучаем C++ через программирование игр. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 352 с.
4. Касихин В. В. Как стать создателем компьютерных игр. Краткое руководство. Москва: Издательский дом «Вильямс», 2006. 288 с.
5. Круглик В. С. Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах: монографія. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2017. 384 с.
6. Лист МОНмолодьспорт «Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі» від 16. 02. 2012 р. № 1/9-119. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/27674 (дата звернення: 28. 04. 2018).
7. Маниш С. Программирование игр. Москва: 100 книг, 2007. 384 с.
8. Миллер Т. DirectX 9 с управляемым кодом. Программирование игр и графика. Москва: Издательский дом «КомБук», 2005. 386 с.
9. Моррисон М. Создание игр для мобильных телефонов. Москва: Издательский дом «ДМК-пресс», 2006. 496 с.
10. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського; Вінниця, 2010. 420 с.
11. Осадчий В. В., Крашеніннік І. В. Формування змісту освітніх програм підготовки майбутніх інженерів-програмістів за скороченим терміном навчання на основі аналізу ринку праці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 58. № 2. С. 11–25.
12. Подласый И. П. Педагогика в 2 т. Т. 1: Теоретическая педагогика. В 2 кн. Кн. 1: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2016. 404 с.
13. Хонич А. Как самому создать трехмерную игру. Москва: Фирма «МИКРОАРТ», 1996. 290 с.
14. Цехнер М. Программирование игр под Android. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 688 с.

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

Відомості про автора:

Ракович Володимир Анатолійович
 rackovychv@gmail.com
 Мелітопольський державний педагогічний
 університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2480

References

1. Andreyev, A.A. (2002). *Pedagogy of higher education. New course*. Moscow: Moskovskiy mezhdunarodnyy institut ekonometriki, informatiki, finansov i prava. [in Russian]
2. Hladush, V.A., Lysenko, H. I. (2014). *Higher School Pedagogy: Theory, Practice, History. Teaching guide*. Dnipropetrovsk: Aktsent PP. [in Ukrainian]
3. Dawson, M. (2016). *Beginning C++ Through Game Programming*. SPb.: Piter. [in Russian]
4. Kasikhin, V.V. (2006). *How to become a creator of computer games. Quick Start Guide*. Moscow: Izdatelskiy dom "Viliams". [in Russian]
5. Kruhlyk, V. S. (2017). *The system of training of future software engineers for the professional activity at higher educational institutions: monograph*. Melitopol: MDPU im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
6. Letter of the Ministry of Education, Science, Youth and Sports «On improving the quality of training specialists for the IT industry» dated February 16, 2012 No 1 / 9-119. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/27674/. [in Ukrainian]
7. Manish, S. (2007). *Game Programming*. Moscow: 100 knig. [in Russian]
8. Miller, T. (2005). *DirectX 9 with managed code. Programming games and graphics*. Moscow: Izdatelskiy Dom "KomBuk". [in Russian]
9. Morrison, M. (2006). *Creating games for mobile phones*. Moscow: Izdatelskiy dom DMK-press. [in Russian]
10. Osadcha, K.P. (2010). *Professional competence of computer science teachers' formation in the process of special disciplines' study: thesis*. Vinnytsya. [in Ukrainian]
11. Osadchyi, V.V. (2017). *Formation of short-cycle curricula content for software engineer training on the basis of the labour market analysis*. In: Information Technologies and Learning Tools. 58 (2), 11–25. [in Ukrainian]
12. Podlasyi, I.P. (2016). *Pedagogy in 2 vol. Vol.1: Theoretical pedagogy. In 2 books. Book. 1: a textbook and a workshop for academic baccalaureate*. Moscow: Izdatelstvo Yurayt. [in Russian]
13. Khonich, A. (1996). *How to create a three-dimensional game*. Moscow: Firma MIKROART. [in Russian]
14. Tsekhner, M. (2013). *Programming games for Android*. SPb.: Piter. [in Russian]

Information about the author:

Rakovych Volodymyr Anatoliiovych
 rackovychv@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2480

SELF-REGULATION AS A KEY COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL COMPETENCY FORMATION OF FUTURE FAMILY PHYSICIANS WITH DIFFERENT APTITUDES TO SELF-ACTUALIZATION

Anastasia Titova

Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

Анотація:

Peculiarities of self-regulation of educational activity among the first to third year medical students with different tendency to self-actualization are researched. It was learnt that academic self-regulation of more self-actualized students is influenced by cognitive needs, creativity, values, interpersonal sensitivity and self-perception; while academic self-regulation of less self-actualized students is influenced by the idea of human nature and synergy, as well as all these factors at the stage of self-regulatory competence formation, as leading one in the process of forming the professional competence of future family physicians.

Ключові слова:

self-regulation; educational activity; self-actualization; future family physicians.

Анотация:

Тітова Анастасія. Саморегуляція як ключова компетентність у процесі здобуття професійної освіти майбутніми сімейними лікарями з різною здатністю до самоактуалізації.

У статті наведено результати дослідження особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів-медиків перших-третьох курсів з різною здатністю до самоактуалізації. З'ясовано, що пізнавальні потреби, креативність, цінності, міжособистісна сенситивність і самоприйняття впливають на академічну саморегуляцію студентів, більш схильних до самоактуалізації, а уявлення про природу людини та синергія – на саморегуляцію студентів, які менше здатні до самоактуалізації. Визначено також вплив цих чинників на етапі формування саморегуляційної компетентції як провідної в процесі набуття майбутніми сімейними лікарями професійної компетентності.

Ключевые слова:

саморегуляція; навчальна діяльність; самоактуалізація; майбутні сімейні лікарі.

Resume:

Тітова Анастасія. Саморегуляція як ключевая компетентность в процессе получения профессионального образования будущими семейными врачами с различными способностями к самоактуализации.

В статье представлены результаты исследования особенностей саморегуляции учебной деятельности студентов-медиков первых-третьих курсов с различными способностями к самоактуализации. Выяснено, что познавательные потребности, креативность, ценности, межличностная сензитивность и самопринятие влияют на академическую саморегуляцию более самоактуализированных студентов, а представление о природе человека и синергия – на саморегуляцию менее самоактуализированных студентов. Определено также влияние этих факторов на этапе формирования саморегуляционной компетенции как ведущей в процессе становления профессиональной компетентности будущих семейных врачей.

Key words:

саморегуляция; учебная деятельность; самоактуализация; будущие семейные врачи.

Formulation of the problem. The current processes of reforming the health care system of Ukraine are aimed at restructuring everything from a professional-sector approach to the training of professional staff for the formation of a common practice of family medicine and training of universal specialists – family doctors. In this new order, a number of questions arise regarding the training of highly skilled personnel in the field of family medicine in order to improve the general state of the medical situation in the country. That is why first of all it is necessary to define the concept of the "family doctor".

A family doctor is a highly qualified general practitioner of family medicine who has all the necessary knowledge, skills and abilities to provide a wide range of medical services to families, regardless of status, nationality, gender, age, type of disease, health status sufficiently for a long period of time [4].

In our opinion, it is worth considering in more detail the self-regulatory component as the leading competence in shaping the professional competence of future family doctors with different levels of propensity to self-actualization, since prevention of "professional burnout" of a future family doctor is one of the most important qualities taking into

account the specifics and scope of a family doctor's future work.

The word *regulation* comes from the Latin *regula* – the norm, rule, stabilization. Self-regulation is a multifaceted psycho-didactic education, which is considered as a process and the result of educational activity, which is characterized by a specific structure and technology organization, which ensures the mastery of students with the procedures of the holistic learning process. Self-regulation is formed during educational activities. [2, p. 44–48]

Self-regulation is one of the key factors for successful student learning. Of particular importance is the choice situation and the lack of time that often occurs in the process of acquiring higher education. Self-regulation contributes to the fact that the student himself begins to analyze the conditions formed, sets goals of life, chooses the means to achieve them, controls and adjusts the results.

The process of self-regulation is projected at differently differentiated levels of personality. Based on the study of V. Morosanova and R. Sagyev [5], which emphasizes the determinism of the individual profile of self-regulation by personal structures of various levels, we consider the features of self-actualized personality as possible

determinants of self-regulation of students' educational activity. In this regard, the purpose of the study was to find out the peculiarities of academic self-regulation among the first to third year medical students with a different tendency to self-actualization.

The objectives of the study were to compare academic self-regulation, internal and external regulation of educational activities at medical students during the first three years of study, those students who in their first year found a different tendency for self-actualization; to find out the dynamics of academic self-regulation of students; to investigate whether there is a connection between academic self-regulation and the degree of expressiveness of personality during the first three years of study; to explore ways to improve self-regulatory competency formation as a key factor in shaping the professional competence of future family physicians.

The development of the problem of self-regulation of person's behavior was carried out by scientists who investigated: individual manifestations of self-regulation in various activities – M.V. Grinyova, O.A. Konopkin, G.S. Nikiforov, A.K. Osnitsky, I.A. Trofimov and others; moral development of personality at different age stages – L. I. Bozhovich, I.V. Dubrovina, V.S. Mukhina, I.S. Kon, I.I. Chesnokova and others; moral stability of personality – V. E. Chudnovsky; moral development of children of preschool and junior school age – V.K. Kotyrlo, E.V. Subotsky, G.S. Jacobson and others; the problem of self-regulation in reflection studies – I.D. Bekh, V.V. Davydov, A.Z. Zak, B.V. Zeygarnik, K.N. Polivanov, and others; moral action as the basis of self-regulation – I.D. Bekh, M.V. Savchin, S.L. Rubinstein, V.O. Tatenko, V.A. Yadov, P.M. Jacobson and others; volitional regulation of personality – L.S. Vygotsky, A.I. Vysotsky, V. A. Ivanikov, V.K. Kalin, V.K. Kotyrlo, K. Levin, S.L. Rubinshtein, V.I. Selivanov and others. B. G. Ananov pointed out the necessity of studying self-regulation as a component of general giftedness.

The problem of self-regulatory competence formation during student learning is studied in different areas: within the framework of the credit - modular system of education (T. Maistrenko), depending on the success of the study (O. Osnitsky) and the individual characteristics of the person (V. Morosanova).

Analyzing the success of training, S. Kuzikova [3] defines the main factors of the preformed responsible subjective attitude to the tasks and skills of self-regulation. Subjective attitude to life is realized by the orientation of the individual to his internal reserves, the possibilities of choosing the means of carrying out scientific activity on the basis of interaction of the developed

self-regulation skills, as the leading competence in educational activity.

The high level of conscious self-regulation, according to V. Morosanova [3], is accompanied by high self-esteem, confidence in their life prospects, a high need for knowledge and an aspiration for self-actualization. So, a series of studies is devoted to the problem of self-regulation of students' educational activity in relation to their personal characteristics, but some of its aspects need to be clarified.

Procedure for conducting research and methodology. The study of self-regulation of educational activities was carried out in seven stages: the first one is the first days of study at a higher educational institution, every of the following stages is at the end of the semesters. As a result, we received three check points in the first year (at the beginning of the school year, in the middle and in the end); during the second and third years, two check points each (mid and end of the academic year). During the first check point, medical students were asked to answer questions with a retrospective on their school life, in each of the following ones - concerning their studies at the university. All measurements of academic self-regulation were conducted before the beginning of the exam session.

Self-regulation of educational activity was measured using the index of autonomy and indicators of external and internal regulation by the questionnaire of academic self-regulation by R. Ryan and D. Connell [5]. The questionnaire contains 32 theses aimed at determining the level of development of external regulation (extrinsic or external motivation of educational activities), intraregional regulation, identifiable regulation and intrinsic motivation (intrinsic or internal motivation). The index of autonomy is an integral indicator of such scale of the methodology: self-induction, identifiable regulation, external motivation and introspection. The external regulation of medical students' academic activity (amount of external motives and introspection regulation) and internal regulation (the total of their motives and the identified regulation) were taken into consideration.

To study the characteristics of self-actualization three measurements were made: in the first, second and third year. The time of conducting the surveys was not associated with the preparation for the exam - examination session. Indicators of the person's self-actualization were the scale of self-actualization test in the adaptation of L. Gozman and M. Croz [6]: basic – support and competence in time; additional – a block of values, feelings, self-perception, the concept of man, interpersonal sensitivity and attitude to knowledge.

At each stage, 60 medical students of the Higher State Educational Institution of Ukraine "Medical Stomatological Academy" took part. The age of the

subjects studied at the beginning of the Longitudes was from 17 to 29 years, at the end – from 20 to 32 years.

In the processing of primary data, t - criterion by Student, Sheffe's one-factor dispersion analysis, cluster analysis (method k - general for those who were studied), discriminant and correlation analysis (r - Pearson) were used.

The results of empirical research. Cluster analysis was carried out to detect the tendency of medical students to self-actualize. Attention was drawn to the data obtained in the first year. As a result, the respondents divided into two groups: the first one consisted of 20 people, the second one - 40.

Classification accuracy for each group is 100%. The influence on the accuracy of the classification of the scale is in the following order: support, competence in time, aggression, value orientation, cognitive needs (Wilks' Lambda: 0,227 approx. $F(5.74) = 56,562$ $p < 0.000$).

Comparison of the two groups according to the self-actualization test showed a statistically significant difference between the averages for these two groups at r from 0.01 to 0.0001 on all scales, except for the idea of human nature. 61.8% of our doctor students (second cluster) examined

demonstrated a tendency for self-actualization of the individual, which primarily manifests itself in the greater independence of their values and behavior from external influences. These are mainly "inwardly directed" persons who tend to combine the past, the present and the future and, more than the others, are able to accept the values of self-actualized personality, seeking to gain knowledge about the surrounding world. Of the medical students who fell into the first cluster (38.2%), the above qualities are expressed to a lesser degree. Further comparative and correlation analysis was conducted for these two groups of students.

The index of autonomy at the beginning of university studies (IA 0) and at the end of the first to the sixth semesters (IA 1 - IA 6) is significantly higher in students who are more inclined to self-actualization than in the less-prone (p from 0.002 to 0.000) (Fig. 1).

Indicators of internal regulation in these groups of students statistically significantly differ only at the end of the first ($t = -2,435$ at $p = 0.017$) and fifth ($t = -2,230$ at $p = 0.028$) of semesters; ($t = 3,472$ at $p = 0,001$), at the end of the first ($t = 3,203$ at $p = 0,002$), the second ($t = 3,028$ at $p = 0,003$) and the third ($t = 2,978$ at $p = 0,004$) of semesters (Fig. 2).

Fig 1. The middle values of the authonomus index for students with the different self actualization level (SA) at the begginging of studing (IA 0) and at the first-six semesters

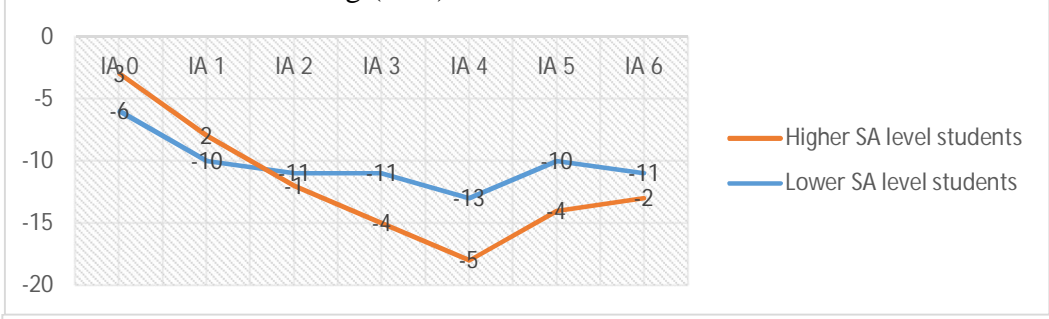
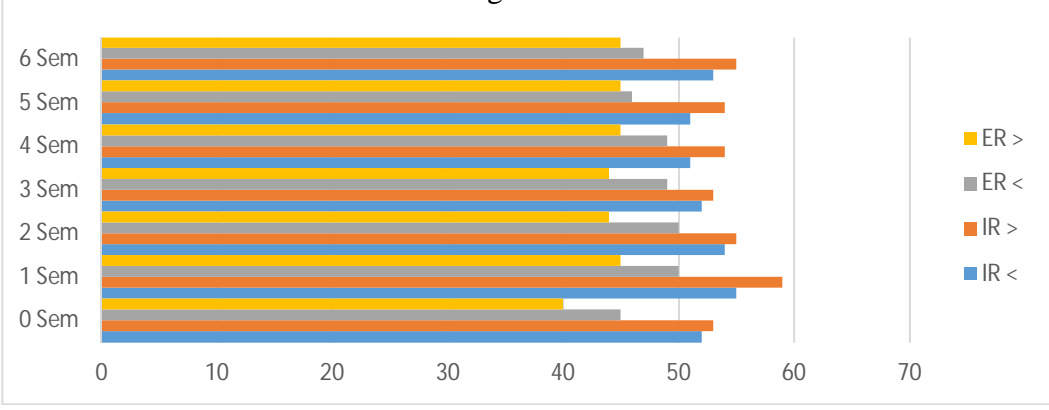


Fig. 2 The values of the internal (IR) and external (ER) students regulation



The internal regulation of educational activity of all medical students, regardless of their propensity to self-actualization, exceeds the external (r from 0.01 to

0.000). The exception is the data for 4 semesters for students who are less inclined to self-actualization, where statistically significant differences are not

detected ($p = 0.112$). Particularly visible differences are observed for a group with a more pronounced tendency for self-actualization (Fig. 2).

Regarding the dynamics of academic self-regulation during the first three years of study, it was partially found for a group with a more pronounced tendency to self-actualization and, above all, concerns external regulation. At the end of the first semester, it increases with the beginning of the school year ($p = 0,03$) and remains at practically the same level.

Internal regulation tends to increase from beginning to end of the first semester ($p = 0.01$); further from the first to the third semester is gradually reduced ($p = 0,04$) and continues to be at the level of beginning of study at a higher school.

Correlation (at $p < 0,05$) between the index of autonomy index and the self-actualization scales of an individual were analyzed only if they were confirmed in both semesters of the corresponding academic year. For students who are more inclined to self-actualization in the first year than the other peers, the relationship between the autonomy index on the first year (first and second semesters) and the block of attitude towards knowledge, which combines the scale of cognitive needs and creativity (r from 0.291 to 0.373). With other indicators that show the self-actualization of the individual, correlation for the first year students was not established.

In the second year, the link between the autonomy index and the cognitive needs unit was confirmed (r from .293 to 0.583). In addition, both in the third and fourth semesters, there were correlations between the autonomy index and the baseline scale of the self-actualization test "Support" ($r_3 = 0,510$; $r_4 = 0,481$). The relationship is partially established between the autonomy index for second-year students and the interpersonal sensitivity unit, in particular the "Contact" scale ($r_3 = 0.345$; $r_4 = 0.384$), a unit of values, in particular the scale of Value Orientations ($r_3 = 0.351$; $r_4 = 0.351$); self-perception unit, in particular the scale of "Self-perception" ($r_3 = 0.342$; $r_4 = 0.414$).

For third-year students the same as for the first to second year ones, correlations between the index of autonomy and the unit of cognitive needs (r from 0.392 to 0.538) are quite typical. If in the fifth semester there is still a significant number of interconnections with the base "Support" and the blocks of values, feelings, self-perception and interpersonal sensitivity, then they are not observed in the sixth semester, and therefore they are not described in this paper.

For the group of students who are less inclined to self-actualization in the first year, no correlation was found between the autonomy index in the first - second courses and the indicators of self-actualization of the individual. On the third year (fifth and sixth semesters), the index of autonomy is

connected with the concept of a person: the scale of the representation of human nature ($r_5 = 0,330$; $r_6 = 0,407$) and the synergy ($r_5 = 0,342$; $r_6 = 0,376$).

So, medical students who rely more on themselves in the first year, are relatively independent in their actions and are inclined to feel the unity of the past, present and future in their time perspective, as well as more capable of accepting the values of self-actualized personality and seeking to acquire knowledge about the surrounding the world during the first year of study - have a high level of academic self-regulation, demonstrating the ability to manage, self-organize, execute and control their activities. From the middle of the second year of study to the end of the third year, academic self-regulation is reduced to an average level, although there is no sharp jump, and we cannot say that it is significantly reduced over the course of three years. A more detailed analysis of the dynamics of individual components of academic self-regulation - internal and external regulation has shown that at the end of the first semester, students have a qualitative improvement in internal regulation compared to school practice, however, after a year, in the middle of the second year of study, students return to the practice of internal regulation, mastered in school years. Positive dynamics is more pronounced for external regulation: after its growth at the end of the first semester, external motivations remain practically equal over the course of three years of educational activity.

At all three stages of study (first to third years), in more self-actualized students, the growth of academic self-regulation is facilitated by the cognitive needs and creative orientation of the individual. In the second course, in addition, the spectrum of the influence of personal factors on self-regulation is expanding. Of particular importance are the awareness of the independence of their values from external influences, the growth of self-orientation and their internalized principles. Academic self-regulation is also an opportunity for students to adequately accept their emotional states, including negative ones, and the ability to establish close and emotionally rich contacts with others. A role in the growth of academic self-regulation of second-year students is also played by the observance of the ideals and values of self-actualized personality and unselfish self-acceptance.

Students who exhibit fewer propensities to self-actualization of an individual have an average self-regulation at the entrance, and during the first three years of study, it remains virtually unchanged. The differences between them and their peers, who are more likely to try to realize their internal potential, are especially noticeable before the start of the first exam session. We note the absence of significant influence of factors associated with the self-actualization of the individual, the management and

regulation of educational activities for this group of students in the first to second years. This indicates a lack of consistency of basic ideas about oneself and how a young person builds a focused activity to achieve the goals. In the third year, academic self-regulation may change due to changes in ideas about human nature and synergy. Those students, who perceive others in a positive light and can understand the contradictions of life, are better able to cope with the regulation of their academic activity.

We draw attention to the fact that one of the basic features of self-actualized personality – the ability to correctly orientate in time – does not, according to our data, affect the self-regulation of the educational activity of medical students during the first to third years of study.

Conclusions. In more self-actualized students (61.8%) self-regulation of educational activity from

the first to the third year is formed as a result of the influence of such features of self-actualized personality as cognitive needs and creative orientation of the individual. In the second year, self-regulation is also influenced by the value-orientation sphere of the student's personality, their sensitivity in interpersonal relationships and self-perception. Less self-actualized students (38.2%), in the first or second years did not reveal a significant relationship between the features of self-actualized personality and the level of academic self-regulation, only in the third year of study, there was a considerable influence of internal factors such as the idea of human nature and synergy. So, it is concerning for the future investigation of the self-motivation and self-regulation of the students who are aimed to be a family doctor as a great professional with a high quality of their daily work activity.

References

1. Aleshina, Yu. Ye., Gozman, L. Ya., Zagika, M. V., Kroz, M. V. Self-actualization test SAT. Retrieved from: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizacionnyy-test---sat>. [in Russian]
2. Hryniova, M. V. (2016). Formation of self-regulatory activity. *RA "Osvita Ukrainy"*, 13, 44–48. [in Ukrainian]
3. Kuzikova, S. B. (2013). *Self-development of the person: the subject approach*. In: *Psychology of personality*. [in Ukrainian]
4. Latyshev, Ye. Ye. General Practice – Family Medicine – The basis of the national health care system formation. The future of the health care system belongs to the family physician. Retrieved from: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/simed_082004_0.html. [in Ukrainian]
5. Morosonova, V., Sagiev, R. (1994). Diagnostics of individual-stylistic peculiarities of self-regulation in students' educational activity. *Voprosy psikhologii*, 5, 134–140. [in Russian]
6. Yatsiuk, M. V. (2008). Adaptation of the questionnaire of academic self-regulation by R. M. Ryan and D. R. Connelly (Casual dimensionscale IISQR-A). *Praktychna psikhohiia ta sotsialna robota*, 4, 45–47. [in Ukrainian]

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

Information about the author:

Titova Anastasiia Viacheslavivna
gordienkoasia@gmail.com
Poltava V.G. Korolenko
National Pedagogical University
2 Ostrohradskoho St., Poltava, 36000, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2481

Received at the editorial office 03. 06. 2018.

Accepted for publishing 18. 06. 2018.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Загики М. В., Кроз М. В. Самоактуализационный тест САТ. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizacionnyy-test-sat> (дата звернення: 27. 05. 2018).
2. Гриньова М. В. Формування саморегуляційної діяльності. *РА «Освіта України»*. 2016. № 13. С. 44–48.
3. Кузікова С. Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. *Психологія особистості*. 2013. С. 80.
4. Латишев Є. Є. Загальна практика – сімейна медицина – основа формування національної системи охорони здоров'я. За сімейним лікарем майбутнє системи охорони здоров'я. URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/simed_082004_0.html (дата звернення: 27. 05. 2018).
5. Моросонова В., Сагієв Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 134–140.
6. Яцюк М. В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р. М. Райана і Д. Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 4. С. 45–47.

Відомості про автора:

Тітова Анастасія В'ячеславівна
gordienkoasia@gmail.com
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36000, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2481

Матеріал надійшов до редакції 03. 06. 2018 р.

Прийнято до друку 18. 06. 2018 р.

КРИТЕРІАЛЬНА ОЦІНКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Анастасія Ткаченко

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Анотація:

У статті доведено доцільність критеріальної оцінки дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. З'ясовано, що нині усталилась система професійної освіти майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що передбачає формування дизайнерської компетентності студентів. Виявлено рівні сформованості дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що спиралась на критеріальну базу. Доведено, що критерій є ознакою, на основі якої здійснюється оцінка або класифікація. Дизайнерська підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складається з фундаментальної професійної підготовки; мистецької підготовки з урахуванням сучасних інновацій; професійно спрямованої психолого-педагогічної підготовки. Виокремлено такі критерії дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, рефлексивний.

Ключові слова:

критерій; критеріальна оцінка; діагностична підготовка; майбутній учитель образотворчого мистецтва.

Анотация:

Ткаченко Анастасия. Критеріальна оцінка дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. В статті доведена цілесобразність критеріальної оцінки дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Виявлено, що сьогодні установилась система професійного образования майбутніх учителів образотворчого мистецтва, в которой заложено формирование дизайнерской компетентности студентов. Виявлен уровень сформированности дизайнерской подготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, который опирается на критеріальную базу. Доказано, что критерий является признаком, на основе которого осуществляется оценка или классификация чего-либо. Дизайнерская подготовка будущего учителя образотворческого искусства состоит из базовой профессиональной подготовки; художественной подготовки с учетом современных инноваций; профессионально направленной психолого-педагогической подготовки. Определены следующие критерии дизайнерской компетентности майбутніх учителів образотворческого искусства – мотивационно-ценностный, когнитивно-технологический, рефлексивный.

Ключевые слова:

критерий; исходная оценка; диагностическая подготовка; будущий учитель образотворческого искусства.

Resume:

Tkachenko Anastasiia. Critical evaluation of the effectiveness of designer training for future teachers of fine arts.

The article proves the expediency of a criteria assessment of the effectiveness of designer training for future teachers of fine arts. It is revealed that today the system of vocational education of future teachers of fine arts was established, which foresees the formation of students' designer competence. The level of formation of the design preparation of future teachers of fine arts on the criteria basis was revealed. The criterion is the basis on which the evaluation or classification is carried out. The designer training of the future teacher of fine arts consists of basic professional training; artistic training taking into account modern innovations; professionally directed psychological and pedagogical training. The following criteria of design competence of future teachers of fine arts are singled out: motivational-value, cognitive-technological, reflexive. The content and sequence of stages of designer training for future teachers of fine arts have been defined; their target guidelines should correspond to the essence and structure of design education in professional activities, and certain means, forms, methods of preparation should be based on the basic requirements for the professional education of future teachers of fine arts.

Key words:

criterion; criterion estimation; diagnostic preparation; future teacher of fine arts.

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає постійного зростання рівня підготовки майбутніх учителів для середньої ланки освіти, що зумовлено стрімким розвитком усіх сфер економічного, культурного, духовного життя людей, глобалізацією освітніх процесів, швидким темпом розвитку учнів сучасних шкіл. Пріоритетним завданням вищих педагогічних навчальних закладів є вдосконалення шляхів, методів, підходів до підготовки майбутніх учителів. Державні нормативні документи з питань освіти (закони України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, «Концепція педагогічної освіти») обґрунтовують основні цілі та принципи змін в освітній системі України. Насамперед перед вищою школою постає завдання створити нову генерацію

професійних, високоморальних, інноваційних, творчих, креативних, методологічно зорієнтованих учителів нової української школи. Значне місце в когорті вчителів-предметників у середній школі належить саме вчителям образотворчого мистецтва, адже вони привчають школярів до краси, естетики, мистецтва, формують в учнів працьовитість, наполегливість, терплячість, повагу до матеріальних благ, створених людьми, тобто всі ті риси, які необхідні громадянину сучасної України. Тож підготовці саме вчителів цього фаху ми приділили увагу в нашому дослідженні.

Образотворче мистецтво як один із засобів формування в людини творчих умінь посідає важливе місце в системі навчання і виховання нового покоління. Тому вчитель образотворчого мистецтва повинен мати таку підготовку, яка даватиме йому змогу формувати творчі здібності в учнів засобами мистецтва. Термін навчання

у вищих закладах обмежений, тому слід постійно інтенсифікувати навчальний процес, використовувати новітні методи викладання, цілеспрямовано формуючи професійні якості майбутнього фахівця. Підвищувати свою кваліфікацію як педагога й художника йому доведеться все життя, проте студентські роки мають дати йому великий запас практичних умінь і теоретичних знань, виховати його як художника, тобто якнайповніше розвинути його творчі вміння.

З огляду на викладене вище, дизайнерська підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва з використанням продуктивних технологій у фаховій діяльності має здійснюватись з використанням засобів, форм і методів, що наближують процес пізнання до реальної поведінки людини, де вона сама ухвалює рішення та емоційно переживає результат.

Зміст і послідовність етапів дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, їхні цільові настанови мають відповідати сутності та структурі дизайн-освіти у фаховій діяльності, а конкретні засоби, форми, методи, прийоми підготовки повинні спиратись на основні вимоги, що висуваються до процесу фахової дизайн-освіти майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У «Новому тлумачному словнику української мови» термін «підготовка» інтерпретується з трьох позицій: теоретичної, приписової та описової. З теоретичного погляду підготовка – це запас знань, отриманих у процесі навчання чого-небудь. Приписовий зміст характеризує поняття «підготовка» з погляду спрямованості, призначення й функціонування явища, що ним і визначається. І, нарешті, описовий підхід до категорії визначає її суть, складники та види [7].

Теоретичний аспект ґрунтується на тому, що поняття «підготовка» походить від слова «підготувати», що співвідноситься з суб'єктом, який готує. Тому підготовка передбачає процес готування до чогось. Науковці В. Сластионін, І. Ісаєв та Є. Шиянова в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя твердять, що ця категорія позначає «...володіння великим обсягом суспільно-політичних і наукових знань з дисципліни, яка викладається, та з суміжних наук; володіння високим рівнем загальної культури, знання педагогічної теорії, загальної, вікової і педагогічної психології, уміння розв'язувати педагогічну задачу й здійснювати самокритичний аналіз, навички виконання відповідних дій, які є компонентом конкретних видів навчально-виховної діяльності».

У приписовому аспекті професійну підготовку майбутнього вчителя можна розглядати як спрямованість на формування

системних знань і педагогічних умінь, професійної позиції, готовності до інноваційної діяльності, до безперервного збагачення професійних можливостей та особистісних якостей. При цьому результатом підготовки студентів може виступати певний рівень готовності до професійної діяльності.

В описовому контексті сутнісна характеристика підготовки майбутнього вчителя є складною, багатоаспектною й багатофункціональною діяльністю, що регламентується її метою, завданнями, змістом, певною системою дій та операцій, а також відповідних наслідків [1].

Дослідження професійно-педагогічної підготовки вчителів виконані такими вченими, як О. Абдулліна, Б. Андрієвський, О. Глузман, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Лаврентьєва, А. Ліненко, О. Пометун, Т. Потоцька, Л. Савченко, В. Сластионін, Г. Тарасенко та ін. Проблеми особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва присвятили свої праці Л. Бабенко, В. Кардашов, М. Кириченко, С. Коновець, В. Кузін, Л. Масол, Т. Міхова, І. Мужикова, Б. Неменський, О. Отич, М. Резніченко, М. Ростовцев, Г. Сотська, О. Ткачук, О. Шевнюк, Т. Фурсикова та ін.

Зважаючи на розглянуті підходи до визначення професійної підготовки освітян, під *підготовкою майбутнього вчителя образотворчого мистецтва* розумітимемо синтетичну діяльність, спрямовану на передачу новому поколінню досвіду художнього бачення, створення й втілення в матеріалі художнього образу, відповідно до естетичних принципів і закономірностей образотворчого мистецтва.

Доведено, що *дизайнерська підготовка майбутнього вчителя* складається з фундаментальної професійної підготовки; мистецької підготовки з урахуванням сучасних інновацій; професійно спрямованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого навчання. *Дизайнерська підготовка* – це процес продуктивної діяльності фахівця, що передбачає комплексне освоєння знань у галузі мистецтва, функціонально-технологічних процесів, конструкцій і матеріалів, розуміння ролі форми, перспективи, пластики, значення світла, кольору, текстури й фактури в середовищі, а також освоєння технології формування цілого з окремих елементів.

Зупинимось докладніше на критеріальній оцінці дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

В енциклопедичних виданнях критерій (від грец. *kriterion* – «мірило оцінки») трактують як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка,

визначення чи класифікація, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [2, с. 149]; підстава для оцінювання або класифікації чогось [3, с. 211]. Г. Іванова підкреслює, що критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі й розкриватись через показники, за інтенсивністю вияву яких можна визначити рівень сформованості певного критерію [4, с. 153]. М. Лайл, М. Спенсермол і М. Сайн розглядають як критерії компетентності такі її елементи: мотиви, психофізіологічні якості, настанови, цінності в структурі, «Я»-концепції особистості, а також знання й навички. В. Лозова і А. Троцько пропонують форми дизайнерської компетентності на основі критеріїв активності: ініціативність, характеристики діяльності (енергійність, інтенсивність, розмах, широта, масштаб результатів активності), позитивне ставлення до діяльності (сумлінність, інтерес, допитливість), самодіяльність, самостійність, саморегуляція, усвідомленість діяльності, воля особистості (наполегливість у досягненні мети, доведення справи до кінця, опір впливам, що відволікають), цілеспрямованість, творчість [6, с. 28].

Формулювання цілей статті. Мета статті – довести доцільність критеріальної оцінки дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. З'ясовано, що нині встановилась система професійної освіти майбутніх учителів образотворчого мистецтва, у якій закладено формування дизайнерської компетентності студентів. Виявити рівень сформованості дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва можна, спираючись

насамперед на критеріальну базу. Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої здійснюється оцінка або класифікація чого-небудь.

На констатувальному етапі дослідження ми провели аналіз, добір наукових і практичних матеріалів у сфері дизайн-освіти, здійснили добір і структурування навчального матеріалу з фахових дисциплін, які викладаються в процесі підготовки майбутніх фахівців, а також визначили контрольні та експериментальні групи.

Доведено, що дизайнерська підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складається з фундаментальної професійної підготовки; мистецької підготовки з урахуванням сучасних інновацій; професійно спрямованої психолого-педагогічної підготовки. Виокремлено такі критерії дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, рефлексивний.

Констатувальний експеримент спрямований на з'ясування характеристик і властивостей дослідження мотивації у студентів до дизайнерської діяльності. У ньому беруть участь основна і контрольна групи. Основну групу ми залучаємо до всіх процедур експерименту. Контрольна група є еталоном, за яким оцінюють розвивальний і формувальний ефекти від експерименту. Завдяки цьому дослідження відбувається в паралельному режимі.

Систему критеріїв, показників і методів діагностики якості навчальних досягнень у дизайнерській діяльності, що забезпечується через упровадження розробленої нами моделі навчання дизайнерських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, презентуємо у формі таблиці 1.

Таблиця 1

Критеріальна оцінка дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Критерії	Показники	Методики дослідження
Мотиваційно-ціннісний	Інтерес до дизайнерської діяльності; мотивація досягнення успіху в художньо-проектній діяльності	Опитувальник визначення стану дизайнерської підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва
Когнітивно-технологічний	Володіння дизайнерськими знаннями та вміннями; володіння сучасними дизайн-технологіями	Анкета про важливість використання комп'ютерної графіки в дизайнерській діяльності
Рефлексивний	Уміння генерувати оригінальні ідеї у процесі розв'язання дизайнерських проблем; володіння навичками дизайнерського і творчого мислення	Аналіз продуктів діяльності. Завдання на вільне конструювання (дослідження дизайнерського мислення)
	Самодіагностика; здатність до коригування власних недоліків; прагнення до дизайн-розвитку	Розв'язування ситуаційних задач. Самоопис, самооцінювання (портфоліо)

На констатувальному етапі дослідницької роботи вхідне діагностування було зорієнтовано на визначення стану раніше набутих майбутніми вчителями образотворчого мистецтва знань і вмінь у рамках дизайнерської діяльності, на виявлення ставлення студентів до дизайнерської діяльності в процесі фахової підготовки, а також на з'ясування ієрархії професійних цінностей майбутніх учителів технологій.

Під час опитування й анкетування студентів питання формулювались так, щоб була змога виявити їхнє суб'єктивне ставлення до можливості забезпечити рівень своєї дизайнерської підготовки та вивчення комп'ютерної графіки. Було з'ясовано, що студенти (87%) здебільшого вважають: учитель образотворчого мистецтва має володіти професійними знаннями й уміннями з основ дизайну для забезпечення творчого розвитку учнів; 83% опитаних відчувають власну потребу в набутті таких ознак компетентності. Відомо, що ефективне формування професійної компетентності, активна позиція майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі набуття ними дизайнерських знань і вмінь стають можливими лише за наявності глибокої мотивації, особистої зацікавленості кожного майбутнього фахівця, відповідної системи цінностей. Нас цікавило, які мотиви спонукають студентів до формування дизайнерської компетентності. Аналіз анкетних даних показав, що для 28% майбутніх учителів образотворчого мистецтва ефективною є віддалена мотивація, пов'язана з перспективами подальшої діяльності (прагнення розширити свій світогляд та ерудицію, підвищити рівень дизайн-освіти,

престиж серед колег, забезпечення професійного авторитету тощо), але для багатьох учасників експерименту основним мотивом стала значущість самого терміна, інтерес до інноваційної педагогічної діяльності з основ дизайну (35,1%).

На цьому етапі експерименту досліджувалось також питання власних життєвих і професійно-педагогічних цінностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Студентам було запропоновано здійснити ранжування цінностей (важливі, менш важливі та неважливі) й відповіді обґрунтувати. Результати проведеного діагностування дали змогу скласти систему цінностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Аналіз відповідей показав, що для респондентів здебільшого важливими є особисті орієнтації (34%) і професійно-прагматичні цінності (21%). Особистісно-розвивальні орієнтації в багатьох студентів опинились на середніх (24%) і останніх (18%) позиціях. Приблизно таке саме місце характерне для розуміння поняття «дизайнерська компетентність», усвідомлення значущості розвитку такої компетентності в системі цінностей учителя образотворчого мистецтва.

Результати констатувального експерименту, відображені в таблицях 2 і 3 свідчать, що якісний стан показників дизайнерської підготовленості студентів контрольних та експериментальних груп майже не має розбіжностей. Професійні знання й уміння майбутніх учителів образотворчого мистецтва носять переважно загальний, фрагментарний, несистематизований характер, а учасники експерименту здебільшого виявляють низький і середній рівні дизайнерської підготовки.

Таблиця 2

Зведені показники дизайнерської підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва за мотиваційно-ціннісним і когнітивно-технологічним критеріями

Критерії	Мотиваційно-ціннісний		Когнітивно-технологічний					
			Педагогічна підготовка		Технологічна підготовка		Дизайнерська підготовка	
Рівні	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	14,9	14,3	28,7	24,5	25,4	23,4	41,5	46,6
Середній	66,1	65,0	58,5	64,4	51,2	54,3	50,0	45,6
Високий	19,0	16,7	12,8	11,1	23,4	22,2	8,5	7,8

Таблиця 3

Зведені показники дизайнерської підготовленості майбутніх учителів образотворчого мистецтва за креативним і рефлексивним критеріями

Критерії	Креативний		Рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	23,3	22,3	11,7	4,3
Середній	65,0	62,1	48,9	57,4
Високий	11,7	15,6	39,4	38,3

Кількісні та якісні показники, отримані на констатувальному етапі, дали змогу дійти висновку, що в майбутніх учителів образотворчого мистецтва переважають загальнопрофесійні та спеціальні технологічні ознаки підготовленості, що виявляються переважно в таких фактах: превалюють базові психолого-педагогічні й методичні знання; спостерігається певна невизначеність проблематики дизайну в діяльності вчителя технологій і недостатній аналіз власних перспектив такої діяльності, неусвідомленість сутності й необхідності формування й саморозвитку відповідних компонентів дизайнерської підготовленості; створення умов для дизайн-освіти відбувається на інтуїтивному рівні; під час застосування засобів навчання основ дизайну майбутні вчителі образотворчого мистецтва керуються власним смаком, а не інтересами учнів тощо. Отримані результати дослідження зумовили вибір формувальних засобів реалізації теоретично обґрунтованих змісту й методики дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці.

Основним чинником, який впливає на достовірність результатів експерименту, є можливе розходження між рівнем дизайнерської компетентності студентів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп формувального етапу педагогічного експерименту. На цьому етапі проводилося вхідне діагностування рівня дизайнерської компетентності студентів КГ та ЕГ з дисципліни «Основи дизайну». Студентам було запропоновано виконати тестові завдання 4-х рівнів складності й розв'язати дизайн-орієнтовані задачі засобами комп'ютерної графіки.

Аналіз результатів діагностування (табл. 3. 4) свідчить здебільшого про низький рівень дизайнерської компетентності студентів контрольних (50,0%) та експериментальних (43,75%) груп з дисципліни «Основи дизайну». Середній рівень дизайнерської підготовки спостерігався в 30,0% студентів КГ і 31,25% студентів ЕГ відповідно. Найменша кількість студентів виявила високий рівень дизайнерської підготовки з дисципліни «Основи дизайну» (20,0% у КГ і 25,0% – в ЕГ).

Таблиця 4

Рівні сформованості дизайнерської компетентності студентів художньо-графічного факультету на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Рівень дизайнерської компетентності студентів	Кількість студентів		Показник (у%) від кількості студентів	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	15	14	50,0	43,75
Середній	9	10	30,0	31,25
Високий	6	8	20,0	25,0

Оскільки середнє абсолютне значення розбіжності між рівнями професійної підготовки студентів контрольних та експериментальних груп (1,63%) на констатувальному етапі педагогічного експерименту не перевищує 2%, можна твердити про однорідність вибірки студентів КГ та ЕГ і спрогнозувати одержання достовірних експериментальних даних.

Висновки. В організації продуктивної дизайнерської діяльності в процесі фахової підготовки послідовно акцентувались: мотиваційно-ціннісний аспект (пробудження інтересу, ознайомлення з сутністю дизайнерської діяльності, окреслення власних уподобань); когнітивно-технологічний аспект (зростання усвідомлення суджень, визначення недоліків і потенціалу розвитку власної компетентності

щодо вивчення основ дизайну); креативно-рефлексивний аспект (вироблення індивідуальної стратегії навчання, застосування творчих методів і прийомів). Реалізації цих аспектів сприятиме проблемна організація процесу формування дизайнерської компетентності, орієнтація на евристичні, дослідницькі, інтегративні методи педагогічного спілкування в процесі інтеграції змісту педагогічних, технологічних, мистецьких проектних робіт, серед яких особливо виділяються елементи комп'ютерної графіки.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробленні завдань з комп'ютерної графіки з метою формування дизайнерської компетентності студентів.

Список використаних джерел

1. Базильчук Л. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 287 с.

References

1. Bazylchuk, L. V. (2014). *Preparation of future teachers of fine arts for organizing extracurricular work in secondary schools: a monograph*. Uman: VPTs "Vizavi". [in Ukrainian]

2. Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1991. Т. 1. 863 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
4. Иванова Г. В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Москва, 1983. 22 с.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. *Початкова освіта*. 2014. № 4(724). С. 1–88.
6. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник. 2-е вид., випр. і доп. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
7. Новый глумачний словник української мови: у 4-х т. Том 2 / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ: Аконіт, 2001. 911 с.
8. Савченко Л. О. Критеріальний підхід до з'ясування стану підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти. *Проблеми трудової і професійної підготовки в контексті національної стратегії розвитку освіти України*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Слов'янськ, 9-10 жовтня 2015 р.) / за ред. В. В. Стеценка. Слов'янськ: ДВНЗ «ДДПУ», 2015. С. 52–54.
2. Prokhorov, A.M. (ed.) (1991). *The Great Encyclopedic Dictionary*. In 2 vol. Moscow: Sovietskaya entsyklopedia. Vol. 1. [in Russian]
3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]
4. Ivanova, G. V. (1983). *Features of development of psychological readiness of students to pedagogical activity: thesis*. Moscow. [in Russian]
5. Criteria for assessing the educational achievements of elementary school students. *Pochatkova osvita*, 4(724), 1–88. [in Ukrainian]
6. Lozova, V. I., Trotsko, H. V. (2002). *Theoretical foundations of education and training: study guide*. Kharkiv: OVS. [in Ukrainian]
7. Yaremenko, V. V., Slipushko, O. M. (2001). *New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language*: in 4 vol. Vol. 2. Kyiv: Akonit. [in Ukrainian]
8. Savchenko, L. O. (2015). *A criterion approach to finding out the state of future teachers' training for pedagogical diagnostics of the quality of education*. Problems of Labor and Professional Training in the Context of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Sloviansk, 9-10 October, 2015). Sloviansk: DVNZ "DDPU". 52–54. [in Ukrainian]

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

Відомості про автора:

Ткаченко Анастасія Володимирівна
irina.pa999@gmail.com

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2482

Матеріал надійшов до редакції 07. 05. 2018 р.
Прийнято до друку 19. 05. 2018 р.

Information about the author:

Tkachenko Anastasiia Volodymyrivna
irina.pa999@gmail.com

State institution "South Ukrainian
K. D. Ushynsky National Pedagogical University"
26 Staroportofrankivska St., Odesa, 65020, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2482

Received at the editorial office 07. 05. 2018.
Accepted for publishing 19. 05. 2018.

ОСНОВИ КОМП'ЮТЕРНОГО ДИЗАЙНУ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Ганна Чемерис

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено окремим аспектам процесу формування графічної компетентності у майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук у системі професійної освіти, з урахуванням сучасних вимог ринку праці, потенційних роботодавців і потреб в особистісному й професійному становленні студента. Визначено місце комп'ютерного дизайну в змісті професійної освіти майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук як необхідного чинника модернізації змісту професійної підготовки фахівців у цій галузі й розкрито його педагогічний потенціал. З'ясовано комбінаторні можливості комп'ютерного дизайну та його зв'язки з дисциплінами циклу професійної підготовки.

Ключові слова:

майбутній бакалавр з комп'ютерних наук; професійна підготовка; графічна компетентність; основи комп'ютерного дизайну.

Анотация:

Чемерис Анна. Основы компьютерного дизайна как фактор модернизации содержания профессионального образования будущих бакалавров компьютерных наук.

Статья посвящена отдельным аспектам процесса формирования графической компетентности у будущих бакалавров компьютерных наук в системе профессионального образования, с учетом современных требований рынка труда, потенциальных работодателей и потребности в личностном и профессиональном становлении студента. Выявлен педагогический потенциал компьютерного дизайна и обосновано его место в содержании профессиональной подготовки будущих бакалавров компьютерных наук. Исследованы комбинаторные возможности компьютерного дизайна и его связи с дисциплинами цикла профессиональной подготовки будущих бакалавров компьютерных наук.

Ключевые слова:

будущий бакалавр компьютерных наук; профессиональная подготовка; графическая компетентность; основы компьютерного дизайна.

Resume:

Chemerys Hanna. Basis of computer design as a factor of modernization of the content of professional education of future bachelors of computer sciences.

The article is devoted to separate aspects of the process of formation of graphic competence of future bachelors of computer science in the system of vocational education as a necessary factor of modernization of the content of vocational training specialists in computer science focused on the modern requirements of the labor market, potential employers and the need for personal and professional development of the student. The pedagogical potential is highlighted and the place of computer design is substantiated in the content of the professional training of future bachelors of computer sciences, combinatorial possibilities and relations with the disciplines of the cycle of professional training of future bachelors of computer sciences are researched.

Key words:

future bachelor of computer science; professional training; graphic competence; basics of computer design.

Постановка проблеми. Для виконання професійної діяльності в сучасному мінливому та прогресивному інформаційному просторі майбутній бакалавр з комп'ютерних наук повинен не лише мати певний обсяг професійних знань у галузі програмування, алгоритмізації тощо, а й бути готовим до постійного професійного зростання, бути соціально й професійно мобільним. До значущих на ринку інтелектуальної праці навичок, що застосовуються, наприклад, під час проектування інтерфейсів розроблюваного програмного забезпечення, належить володіння базовими знаннями, уміннями та навичками використання сучасних комп'ютерних технологій у сфері комп'ютерної графіки та дизайну. Для підготовки таких професіоналів потрібно сформувавши в їхній свідомості цілісну систему, що інтегрує науково-технічні уявлення й світосприйняття з візуальними й образними елементами, адже є значний попит на фахівців у галузі комп'ютерних наук, які володіють не лише технічними навичками з програмування, а й демонструють інтеграцію технічних, інформаційних і дизайнерських навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні проблеми професійної педагогічної освіти активно досліджує велика

кількість науковців, серед яких – А. Алексюк, В. Бондар, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші.

Проблема формування змісту підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (І. Драч, В. Єремєєв, У. Когут, В. Круглик, І. Матійків, В. Осадчий, К. Осадча, І. Пододіменко, С. Семериків, Я. Сікора, О. Смолянінова та інші).

Питання графічної підготовки в педагогічній літературі та наукових працях розглядалися у різних аспектах, зокрема основи розвитку просторового мислення та просторових операцій розкривають дослідники Н. Бондар, О. Вітюк, Д. Кільдеров, А. Корнеєва, І. Нищак, Г. Райковська, Ю. Фещук, М. Хасенов.

Проблемі формування графічних знань і умінь студентів закладів вищої освіти присвячено роботи таких учених-педагогів, як В. Бойчук, А. Брехунець, І. Голяд, В. Грищенко, О. Дзеджула, О. Ільченко, Н. Комашко, Д. Кудренко, Т. Олефіренко, В. Потапкін, В. Потієнко, Н. Сусла, Л. Цвіркун.

Методичні підходи до формування графічних знань і умінь за допомогою комп'ютерних технологій висвітлені в працях таких науковців, як В. Бакалова, С. Білевич, П. Буянов,

О. Глазунова, Н. Голівер, Р. Горбатюк,
С. Коваленко, М. Козяр, С. Осташук,
Н. Полішук, Ю. Рамський, І. Савенко,
І. Семенов, С. Хазіна, М. Юсупова, Ю. Яворик.

Окремі аспекти комп'ютерного та графічного дизайну дослідили Г. Веселовська, В. Даниленко, В. Железняков, В. Молочков, Б. Шашлова та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити місце комп'ютерного дизайну в змісті професійної освіти майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук і встановити його зв'язки з дисциплінами циклу професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема побудови змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук, що відповідатиме сучасному прогресивному розвитку інформаційних технологій, є однією з головних проблем модернізації педагогічного освіти. Так, аналізуючи систему підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук в освітній системі Японії, І. Пододіменко [10] наголошує на тому, що в процесі підготовки бакалаврів ключовими у формуванні змісту освіти є такі принципи: індивідуалізація, елективність, гнучкість навчальних планів, інтегративність, практична й професійна спрямованість і залучення потенційних роботодавців до розроблення навчальних планів. Розв'язати цю проблему, на думку І. Когут, можна за рахунок фундаменталізації навчання, зокрема через запровадження компетентнісного підходу до навчання й добору змісту освіти на основі міжпредметних зв'язків загальнонаукових, загальнопрофесійних та інформативних дисциплін. Компетентнісний підхід, на думку вченого, спрямований на врахування індивідуальних особливостей студентів, а також на максимальне використання всього арсеналу можливостей навчально-педагогічного процесу, створення й упровадження педагогічних та інформаційних технологій, орієнтацію не тільки на підвищення рівня знань, а й на розвиток професійного самовизначення [4, с. 89].

Як зазначив І. Лернер, зміст професійної освіти повинен охоплювати не лише професійні знання й досвід репродуктивної професійної діяльності за визначеними стандартами, а й «досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, набуття якого забезпечує розвиток особистості» [5]. Так, у змісті фундаментальної підготовки Н. Морзе поряд з теоретичними основами інформатики, теорією алгоритмів та структурами даних виокремлює також і комп'ютерну графіку [6]. Про слушність її думки свідчать наукові дослідження Н. Бондар [1], І. Голіяд [2], О. Джеджули [3] та ін., присвячені вдосконаленню методики викладання графічних дисциплін. Однак, попри наявність фундаментальних праць, у яких

розкриваються теоретичні засади й висвітлюється практика підготовки фахівців з комп'ютерних наук, а також розрізних публікацій, де розглядаються окремі аспекти проблеми, питання формування змісту підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук в аспекті формування графічної компетентності не знайшло широкого відображення.

Нагальним питанням професійної освіти є підготовка фахівців з комп'ютерних наук нової генерації, які володіють не лише певним обсягом фахових знань, умінь і навичок, а мають і сформоване креативне мислення, високу професійну та загальну культуру, розвинений творчий потенціал. З огляду на сучасні вимоги ринку інтелектуальної праці, що були проаналізовані в дослідженні [8, с. 73–76], проблема професійної підготовки бакалавра з комп'ютерних наук у сфері комп'ютерної графіки та комп'ютерного дизайну набуває особливої актуальності. За таких умов виникає необхідність перегляду й переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук [9] у сфері комп'ютерного дизайну та комп'ютерної графіки. Тому в процесі обґрунтування модернізації змісту професійної освіти, що відповідає сучасним вимогам суспільства, важливо проаналізувати актуальний стан запитів сучасного ринку інтелектуальної праці та його відповідність змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук. Це потрібно для ефективного впровадження засобів, форм і методів формування графічної компетентності як інтегративної властивості, що охоплює вміння здійснювати якісну організацію та проектування програмних засобів, професійно використовувати сучасні комп'ютерні графічні технології під час проектування інтерфейсу розроблюваного програмного засобу, знаходити оптимальні технології для досягнення кращого результату з урахуванням ергономічних вимог кінцевої аудиторії, тобто користувачів засобу чи споживачів продукту [7, с. 43].

Реалізацію оновлення змісту професійної освіти майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук доцільно розпочати з відбору й структурування змісту дисциплін, спрямованих на формування графічної компетентності. Наголосимо, що компетентності не діють незалежно одна від одної, а утворюють певні структури, конфігурація яких індивідуальна для конкретного студента, і формуються, взаємодіючи одна з одною, у процесі виконання професійних завдань різного рівня складності.

Отже, основою підготовки майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук є спрямованість навчального процесу на набуття потрібних у професійній діяльності навичок з метою

підготовки конкурентоздатних випускників відповідно до сучасних вимог ринку інтелектуальної праці. Теоретичним підґрунтям формування графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук є сукупність знань і вмінь, які необхідно конкретизувати та доповнити з огляду на використання конкретних засобів.

Залучення студентів до різноманітних видів професійно- і компетентнісно-орієнтованої діяльності (прототипування й макетування користувацького інтерфейсу розроблюваного програмного забезпечення, проектування веб-дизайну під час програмування веб-застосувань, моделювання тривимірних об'єктів для програмованої доповненої або віртуальної реальності тощо) сприяє не лише їхньому становленню й розвитку як професіоналів, а є важливою умовою набуття ними естетичної культури.

Тому викладачі закладів вищої освіти мають змогу підвищити ефективність навчального процесу шляхом залучення студентів до різних видів і форм набуття графічної компетентності як показника рівня мистецької культури особистості. Педагогічна цінність формування графічної компетентності полягає в тому, що вона прищеплюється на засадах урахування інтересів, здібностей і власних прагнень студентів до творчої самореалізації, спрямовується на виконання завдань професійної підготовки, що неможливо здійснити лише в межах алгоритмічно-описаних дій і що вимагає від студентів креативного підходу.

Система формування графічної компетентності у майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук, на нашу думку, повинна будуватись так, щоб за час навчання студент набув певних навичок – цілісного мислення, системного аналізу і синтезу технічних структур (широке використання графічних моделей); структурного бачення (сприйняття, уявлення, переробка технічної інформації, заданої у формі різних графічних моделей); просторового мислення (уміння виконувати просторові завдання в уяві або завдяки допоміжним просторово графічним моделям); діяльності з використанням графічних знань, умінь і навичок. Тому, окрім розгортання в закладах вищої освіти широкої діяльності, спрямованої на формування графічної компетентності студентів, педагогічно доцільним є впровадження відповідних змін у зміст ряду навчальних дисциплін, які забезпечують професійну підготовку майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук, що гарантуватиме застосування міждисциплінарного, практико-орієнтованого й об'єктно-орієнтованого підходів. Необхідність цього зумовлюється позитивним впливом

графічної компетентності на розвиток творчого потенціалу студентів, формування їх особистісних якостей і доволі часто – забезпечує набуття необхідних професійних знань, умінь і навичок, що допомагає професійному розвитку та становленню особистості.

Аналіз змісту чинних навчальних програм за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького дав змогу дослідити широкі можливості комп'ютерної графіки як засобу формування графічної компетентності у майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук (Рис. 1).

Однією з таких дисциплін є «Теорія ігрового програмування», під час вивчення якої студентам, крім обов'язкових професійних знань з програмування ігрового простору, потрібно оволодіти широким спектром умінь і якостей, необхідних для роботи над проектуванням відеоігор, проектуванням і розробкою елементів ігрового процесу, персонажів і сюжету. Крім того, розробка відеоігор передбачає і відбір стилістичних рішень у процесі розроблення належного візуального втілення гри. Тому студенти повинні демонструвати вміння з моделювання простору ігрових рівнів і персонажів, для чого їм у нагоді стануть знання з опрацювання як растрової, так і векторної та тривимірної графіки. Так, під час моделювання ігрового оточення рівнів гри необхідно знати закони повітряно-просторової перспективи, теорії освітлення, розуміння ігрової механіки та співвідношення фізичних властивостей об'єктів тощо. У процесі моделювання персонажу гри необхідно застосовувати знання щодо пропорцій тіла, принципи стилізації біонічних форм, принципи анімації для ігрових об'єктів з забезпеченням реалістичного руху й з урахуванням законів фізики тощо.

Для кращого опанування технології проектування інтерфейсу програмного забезпечення студенти, вивчаючи дисципліни «Проектування програмного забезпечення», «Розробка мобільних додатків» і «Візуальне програмування», повинні оволодіти знаннями з основ теорії композиції та композиційними принципами формоутворення простору; набути навичок використання закономірностей композиції; виробити відчуття гармонії форми, що досягається завдяки синтезу закономірностей формоутворення; естетичне сприйняття й аналіз форми; здобути знання щодо ергономічного формоутворення предметно-просторового середовища та розташування змістовних блоків на інтерфейсі програмного засобу; навчитись досягати гармонії структурних зв'язків між функціональними можливостями й візуальним складником програмного продукту тощо.

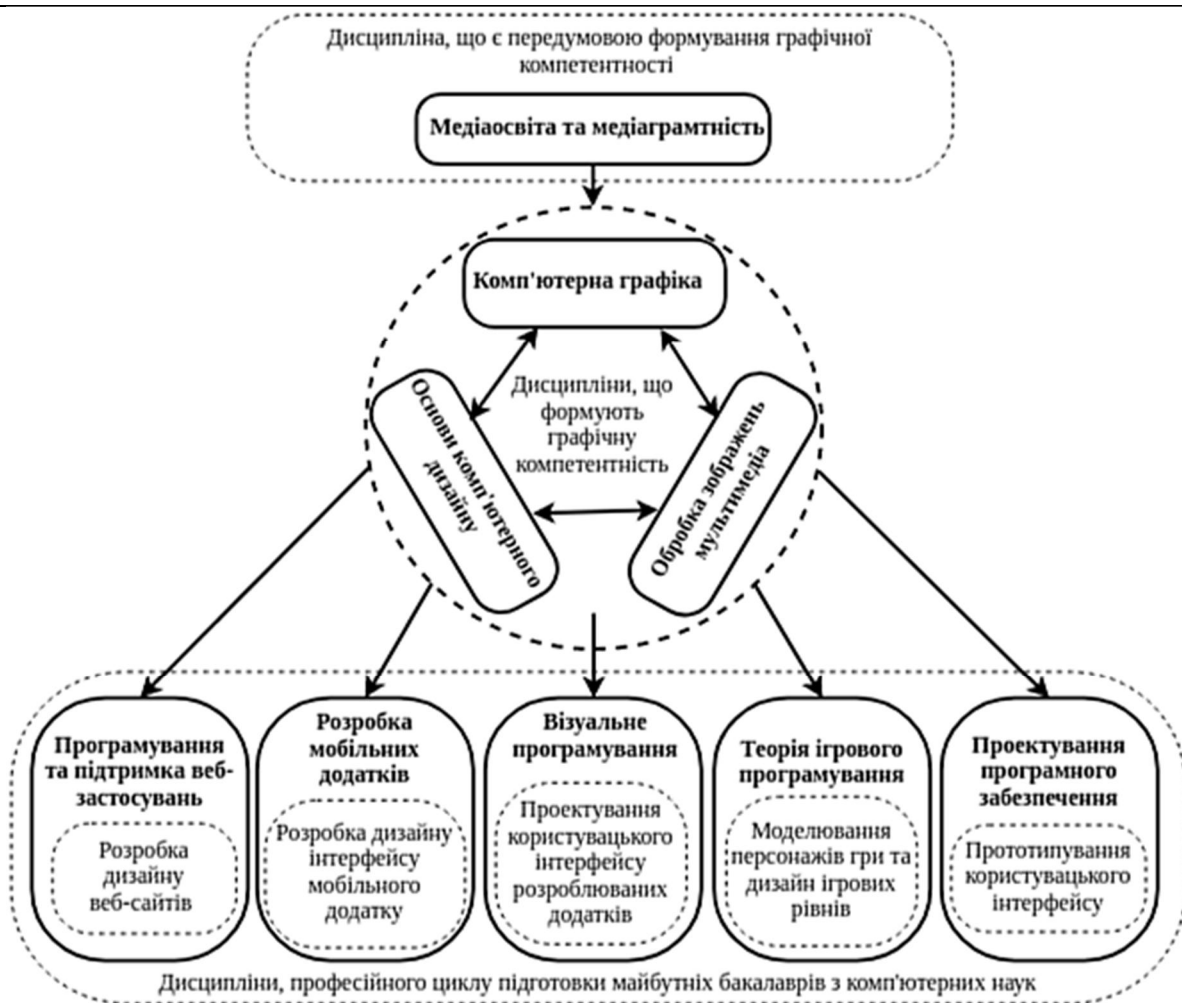


Рис. 1. Ймовірні зв'язки між дисциплінами, що формують графічну компетентність, і дисциплінами професійного циклу навчання майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук

Набувши навичок веб-програмування під час вивчення дисципліни «Програмування та підтримка веб-застосувань», студенти в процесі розробки веб-ресурсів зможуть створювати ефективний веб-дизайн сторінок, для чого необхідно актуалізувати знання про колір, ергономічні стандарти для розроблених систем, основи композиції, а також знання з психології про здатність кольорів викликати певний настрій у людини й впливати на сприйняття інших людей тощо. Ці завдання орієнтуватимуть майбутніх фахівців з комп'ютерних наук на реалізацію своєї майбутньої професійної діяльності за законами діалектичної єдності користі та естетики, відповідності змісту й форми.

Також студенти матимуть змогу практично втілити у власних проектах (під час виробничого навчання, переддипломної практики, під час написання випускного кваліфікаційного проекту) знання й уміння, набуті в процесі вивчення дисциплін, що спрямовані на формування й розвиток графічної компетентності. Під час виробничої практики майбутні фахівці стають учасниками технологічного процесу

проєктування програмного засобу – веб-системи чи настільного додатка. Прилучаючись у процесі виробничої практики не лише до програмування програмного засобу, а й до дизайнерських рішень, студенти пізнають сутність не лише технічної творчості, а й естетичної діяльності, спрямованої на перетворення програмного коду без графічної оболонки на повноцінний конкурентоспроможний і довершений продукт з оформленням, що відповідає сучасним тенденціям у дизайні програмного забезпечення.

Висновки. Графічна компетентність є вагомим критерієм демонстрації якості професійних знань майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук. Вона сприяє ефективній презентації власних умінь, активізації й мотивації пізнавального інтересу студентів, стимулює здатність до креативної і творчої діяльності, розвиток інтересу до самостійного ознайомлення з сучасними трендами комп'ютерного дизайну. Сформованість графічної компетентності виявляється у володінні сучасними засобами комп'ютерної графіки та проєктування інтерфейсів, наявністю стійкої мотивації до використання засобів сучасних комп'ютерних

технологій, володіння вміннями, що забезпечують ефективність професійної діяльності в умовах сучасного конкурентного середовища, творчої спрямованості професійної діяльності. Формування графічної компетентності в процесі професійної підготовки майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук буде ефективним, якщо базові теоретичні положення, закони й теореми комп'ютерної графіки будуть підкріплюватись практичним застосуванням, що розглядаються як система знань, умінь і навичок, що становлять основу компетентностей студента. Тому доцільно впроваджувати різні види компетентісно-орієнтованої діяльності в зміст спеціальних дисциплін, виробничої та переддипломної практики, яка має значний педагогічний потенціал, що виявляється як у підвищенні ефективності формування особистості майбутніх бакалаврів з комп'ютерних

наук під час професійного навчання, так і в спрямуванні їх особистісного розвитку як професіоналів у широке русло сучасного виробництва програмного забезпечення. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення змісту навчально-методичних комплексів з дисциплін професійного циклу й встановлення зв'язків з такими дисциплінами, як «Комп'ютерна графіка», «Основи комп'ютерного дизайну» та «Обробка зображень та мультимедіа», що сприятиме формуванню графічної компетентності у майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті професійного інструментарію, форм, методів, засобів і технічних прийомів формування графічної компетентності у майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук у процесі їхнього навчання.

Список використаних джерел

1. Бондар Н. О. Дидактичні умови активізації мислительної діяльності учнів 8- 9-х класів на уроках креслення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2006. 236 с.
2. Голіяд І. С. Активізація навчальної діяльності студентів на заняттях з креслення засобами графічних завдань: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 22 с.
3. Джеджула О. М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2007. 460 с.
4. Когут І. П. Класифікація та критерії вибору програмних засобів для фундаменталізації підготовки бакалаврів інформатики з інформативних дисциплін. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. № 11. С. 88–97.
5. Лернер И. Я. Содержание образования. *Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах* / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва: НИ «Большая Российская Энциклопедия», 1999. Т. 2. С. 349.
6. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики: монографія. Київ: Курс, 2003. 372 с.
7. Осадча К. П., Чемерис Г. Ю. Аналіз сутності поняття «графічна компетентність» у системі підготовки майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. № 3. С. 37–46 URL: <http://www.ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/1929/2446> (дата звернення: 17. 04. 2018).
8. Осадча К. П., Чемерис Г. Ю. Добір засобів тривимірного моделювання для процесу формування графічної компетентності у майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук. *Інформаційні технології і засоби навчання (Information Technologies and Learning Tools): електронне наукове фахове видання / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред. В. Ю. Биков*. 2017. Т. 6. № 62. С. 70–85. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1713/1273> (дата звернення: 17. 04. 2018).
9. Осадчий В. В., Осадчая Е. П. Анализ проблемы профессиональной подготовки программиста и пути ее решения. *Образовательные технологии и общество*. 2014. Т. 17. № 3. С. 362–377.

References

1. Bondar, N. O. (2006). *Didactic conditions of activating the thinking activity of pupils of grades 8-9 at the lessons of drawing: thesis*. Chernihiv. [in Ukrainian]
2. Holiiad, I. S. (2005). *Activation of educational activity of students at classes of drawings by means of graphic assignments: author's abstract*. Kyiv. [in Ukrainian]
3. Dzhedzhula, O. M. (2007). *Theory and methods of graphic preparation of students of engineering specialties at higher educational institutions: doctoral thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
4. Kohut, I. P. (2012). Classification and criteria for choosing software tools for the fundamentalization of the preparation of bachelors of informatics in informative disciplines. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 1, 88–97. [in Ukrainian]
5. Lerner, I. Ya. (1993-1999). *The content of education*. In: *Encyclopedia of Pedagogy: Vol 2*. Moscow. [in Russian]
6. Morze, N. V. (2003). *Basics of methodical preparation of the teacher of informatics: monograph*. Kyiv: Kurs. [in Ukrainian]
7. Osadcha, K. P., Chemerys, H. Yu. (2017). Analysis of the mention of the concept “graphic competence” in the preparation of the future bachelor of computer science. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 5, No. 3. 37–46. Retrieved from: <http://www.ojs.mdpu.org.ua/index.php/itse/article/view/1929/2446> [in Ukrainian]
8. Osadcha, K. P., Chemerys, H. Yu. (2017). Three-dimensional modeling tools in the process of formation of graphic competence of the future bachelor of computer science. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 6, No 62. 70–85. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1713/1273> [in Ukrainian]
9. Osadchii, V. V., Osadcha, Ye. P. (2014). Analysis of the problem of vocational training of the programmer and the ways of its solution. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*. Vol. 17. No 3. 362–377. [in Russian]
10. Pododimenko, I. I. Peculiarities of the content of the professional training of bachelors of computer science at the universities of Japan. Retrieved from: nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN25/17.pdf. [in Ukrainian]

10. Пододіменко І. І. Особливості змісту професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії. URL: nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN25/17.pdf (дата звернення: 17. 04. 2018).

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

Відомості про автора:

Чемерис Ганна Юрїївна

Anyta.Chemeris@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2483

Матеріал надійшов до редакції 21. 04. 2018 р.

Прийнято до друку 07. 05. 2018 р.

Information about the author:

Chemerys Hanna Yuriivna

Anyta.Chemeris@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2483

Received at the editorial office 21. 04. 2018.

Accepted for publishing 07. 05. 2018.

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ОСНОВА РОЗКРИТТЯ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО МЕДИЧНОГО СПЕЦІАЛІСТА

Людмила Яковишена

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Анотація:

У статті проаналізовано поняття «компетентність» у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі. Розглянуто чинні міжнародні нормативні документи у сфері освіти, спрямовані на впровадження компетентнісного підходу. Здійснено аналіз ключових компетентностей в освіті країн Європи (Бельгії, Австрії, Нідерландів, Фінляндії, Німеччини) й виділено ключові компетентності в рамках програми TUNING. Визначено ключові компетентності сучасного фахівця на підставі досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів. На основі аналізу наукових джерел систематизовано зміст понять «компетенція» і «компетентність», запропонований вітчизняними й зарубіжними науковими експертами.

Ключові слова:

компетентнісний підхід; компетентність; компетенція; класифікація ключових компетентностей; компетентний фахівець.

Анотация:

Яковишена Людмила. Анализ научных подходов к классификации ключевых компетентностей как основа раскрытия содержания профессиональной компетентности младших медицинских специалистов.

В статье проанализировано понятие «компетентность» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. Рассмотрены действующие международные нормативные документы в сфере образования, направленные на внедрение компетентного подхода. Осуществлен анализ ключевых компетентностей в образовании стран Европы (Бельгии, Австрии, Нидерландов, Финляндии, Германии) и выделены ключевые компетентности в рамках программы TUNING. Выявлены ключевые компетентности современного специалиста, на основе исследований отечественных и зарубежных педагогов. На основании анализа научных источников систематизировано содержание понятий «компетенция» и «компетентность», предложенное отечественными и зарубежными научными экспертами.

Ключевые слова:

компетентностный подход; компетентность; компетенция; классификация ключевых компетентностей; компетентный специалист.

Resume:

Yakovyshena Liudmyla. Analysis of scientific approaches of key competencies classification as the basis of the content disclosure of junior medical specialists' professional competence.

The article analyzes the concept of "competence" in domestic and foreign psychological and pedagogical literature. The current international normative documents in a field of education are considered, which are aimed at implementation of the competence approach. The analysis of key competences in the education of European countries (Belgium, Austria, the Netherlands, Finland, Germany) and key competences under the TUNING program have been analyzed. Relying on the research of domestic and foreign teachers, the key competences of the modern specialists are highlighted. Analyzing scientific sources, the author systematized the content of the concept of "competence" and "competency" offered by domestic and foreign scientific experts.

Key words:

competence approach; competence; competency; classification of key competences; competent specialist.

Постановка проблеми. Удосконалення системи вищої освіти є однією з цілей освітньої політики України. У сучасних умовах значна роль у підготовці кваліфікованих спеціалістів, здатних ефективно працювати у своїй сфері й забезпечувати конкурентоздатність нашої країни у світі, належить вищим навчальним закладам, зокрема й коледжам.

Потреба у формуванні ключових компетентностей у студентів вищих навчальних закладів зумовлена зовнішніми (економічними, соціокультурними) і внутрішніми (професійно-педагогічними) чинниками. Підґрунтям формування ключових компетентностей є підготовка спеціалістів, здатних до постійного розвитку та навчання, самовдосконалення як у професійному, так і в особистісному плані, спроможних реагувати й ухвалювати рішення у своїй професійній діяльності, бути готовими гнучко мислити та швидко діяти в нестандартних ситуаціях, уміти адаптуватись до постійних інформаційних змін життя, у такий спосіб самим ставати конкурентоздатними, такими, що мають попит на ринку праці.

Оскільки поняття ключових компетентностей різноаспектне й багатогранне, його трактування є предметом постійних дискусій як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти, вивчає значна кількість вітчизняних учених, серед яких – І. Бабин, В. Байденко, Л. Васильченко, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, В. Козирева, І. Єрмаков, О. Овчарук, Н. Радіонова, С. Сисоєва, А. Хуторської, Г. Копил, О. Локшина, О. Пометун, В. Ягупов. Серед іноземних науковців, які вивчали проблеми компетентнісної освіти, найбільш відомими є Л. Спенсер, С. Спенсер, С. Перрі, Дж. Равен, Ю. Хабермас, В. Адольф, Дж. Вінтертон, Н. Гангані.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних науковців до класифікації ключових компетентностей, уточнення фундаментальних понять компетентнісного підходу, визначення ключових компетентностей молодшого медичного спеціаліста.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним засобом підвищення якості освіти науковці сьогодні визначають *компетентнісний підхід*, який орієнтує випускника не на загальну кількість знань, а на здатність випускника адаптуватись до різноманітних ситуацій і самостійно діяти в них. Виникнення компетентнісного підходу пов'язують з дослідженнями відомого американського лінгвіста Н. Хомського, який увів термін «компетенція» в понятійний апарат лінгвістики з проблем генеративної граматики. Він зазначав: «...ми проводимо фундаментальне розмежування між компетенцією (знанням своєї мови мовцем) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалі вживання є безпосереднім відображенням компетенції. Насправді ж воно не може безпосередньо відобразити компетенцію. Протиставлення, що я вводжу, пов'язане з сосюрівським протиставленням мови й мовлення, але необхідно швидше повернутись до гумбольдтівської концепції прихованої компетенції як системи породжуваних процесів» [3, с. 13].

Термін «компетентність» у перекладі з латинської (*competentia*) – означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід.

У «Глумачному словнику української мови» за ред. Д. Г. Гринчишина слово «компетентний» трактується як «обізнаний у певній галузі, знаючий; який за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь»; той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний; ґрунтується на знанні, кваліфікований» [16, с. 115]. Дещо ширше поняття «компетентний» розкрито в «Новому глумачному словнику української мови»: «1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновкладний» [9, с. 874].

У словниках іншомовних слів наведено таке пояснення: «обізнаний, поінформований у певній галузі; який має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, доходити висновків про що-небудь» [13, с. 315]; «досвідчений у певній галузі, у якомусь питанні; повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи» [14, с. 189].

Проаналізувавши чинне законодавство у сфері освіти, доцільно виділити ключові нормативні документи, спрямовані на впровадження компетентнісного підходу:

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2029 роки, накази Міністерства освіти і науки України, зокрема «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (№ 612, 2007 р.), «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» (№ 943, 2009 р.), рішення Колегії Міністерства освіти і науки України: «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» (2007 р.), «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» (2008 р.).

Першим державним документом, який визначив структуру системи національних кваліфікацій на засадах оволодіння особою рівнями компетентності, стала Національна рамка кваліфікацій (НРК), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 року [8]. Цей системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів упроваджується з метою:

- уведення європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;

- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;

- сприяння національному й міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;

- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [8].

У цьому базовому кваліфікаційному стандарті подано опис кваліфікаційних рівнів. Згідно з ним терміни вживаються в такому значенні: *автономність і відповідальність* – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі й проблеми та відповідати за результати своєї діяльності; *знання* – осмислена й засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні); *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності; *кваліфікація* – офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами; *кваліфікаційний рівень* – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для

кваліфікацій цього рівня; *компетентність / компетентності* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; *комунікація* – взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності; *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності та інші особисті якості), які набуває та / або здатна продемонструвати особа після завершення навчання; *уміння* – здатність застосовувати знання для виконання завдань і розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів) [8].

У Законі України «Про вищу освіту» (ВВР України, 2014 р., № 37-38, ст. 1) компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [2].

Поняття «компетентісна освіта» виникло в США в 60-х рр. ХХ ст., але було сформовано лише впродовж наступних 20 років. Стратегічними завданнями такої освіти визнано:

- пошук інформації, необхідної для досягнення мети;
- винахідливість;
- високий рівень комунікації;
- лідерські та організаторські навички тощо.

У роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» Дж. Равен (Лондон, 1984 р.) наводить розгорнуте тлумачення компетентності: «Це явище складається з великої кількості компонентів, багато з яких незалежні один від одного; деякі компоненти належать до когнітивної сфери, інші – до емоціональної; ці компоненти можуть змінювати одне одного як складники ефективної поведінки» [2, с. 35].

Переломним періодом у формуванні поняття «компетентність» став 1996 р., коли на міжнародній конференції ЮНЕСКО науковцями було окреслено коло компетенцій, які мають розглядатись як бажаний результат освіти. У своїй доповіді Жак Делор виділив чотири основні постулати, на яких має ґрунтуватись сучасна освіта: 1) навчитися пізнавати; 2) навчитися робити; 3) навчитися жити разом; 4) навчитися жити [6, с. 18].

У 2004 році на цій же міжнародній конференції поняття компетентності визначають

як «здатність застосовувати ефективно й творчо знання й уміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях» [19, с. 6].

Проблеми компетентності широко розглядалися й Міжнародною комісією Ради Європи. На симпозіумі в Берні (1996 р.) найбільш суттєвим питанням у реформуванні освіти стало визначення ключових компетентностей, яких мають набути суб'єкти освітнього процесу як для успішної професійної діяльності, так і для здобування вищої освіти надалі. Метою визначення й формулювання компетенцій, як зазначає Г. Халаж, є збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін. [10, с. 34].

Міжнародна комісія Ради Європи, визначаючи поняття «компетентність», виходить насамперед з особистісних і соціальних потреб. Експерти ПРС виділяють такі ключові компетентності: сприяє досягненню успіхів у житті; сприяє розвитку якості суспільних інститутів; відповідає різноманітним сферам життя [10, с. 34].

В. Хутмакер наводить ухвалені Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, яких мають набути «молоді європейці»: 1) *політичні й соціальні компетенції*, зокрема такі, як здатність брати відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, долати конфлікти без насилля, брати участь у підтримці й удосконаленні демократичних інститутів; 2) *компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві*: контроль за виявами расизму й ксенофобії, прийняття відмінності та повага до інших культур, мов і релігій; 3) *компетенції, що належать до оволодіння усною та письмовою комунікацією*, які особливо важливі для роботи й соціального життя, профілактика соціальної ізоляції, оволодіння більшою кількістю мов; 4) *компетенції, пов'язані з підвищенням інформатизації суспільства*, тобто оволодіння технологіями використання інформації; 5) *здатність навчатися впродовж життя* – якості основи безперервного навчання в контексті особистого професіонального й соціального життя [6, с. 20–21].

Міжнародний департамент стандартів для навчання, здобування освіти (*International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)*) поняття компетентності визначає як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить певний набір знань і навичок, які дають

зможу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професійної діяльності [20, с. 1]. Розробкою загальноєвропейського рівня слід виділити результати робочих засідань представників країн Євросоюзу, які відбулись у Лісабоні в 2001 р. й мали на меті визначення нових базових компетентностей. За результатами звіту, презентованого на Європейській раді в Стокгольмі, робоча група експертів висловила думку, що ключові компетентності для навчання впродовж життя мають містити такі вісім основних галузей ключових компетентностей у навчанні: 1) фундаментальні (навички рахування та письма); 2) базові компетентності в галузях математики, природничих наук і технологій; 3) іноземні мови; 4) ІКТ-навички й використання технологій; 5) уміння навчатись; 7) соціальні навички; 8) підприємницькі навички; 9) загальна культура.

У рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (скорочено «DeSeCo» – Definition and Selektion of Competencies Theoretical and Conceptual Foundations) для систематизації та узагальнення досвіду багатьох країн у визначенні ключових компетентностей, що впроваджуються в освіту й відповідають потребам сучасного суспільства. Згідно з цією програмою, «компетентність» визначають як здатність особистості задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти, виконувати поставлені завдання; при цьому кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь – усього того, що можна мобілізувати для активної дії; виявляється в діяльності особистості в різних контекстах; формується під впливом сім'ї, роботи, масмедіа, релігії тощо [5, с. 9].

Поняття компетентності детально розглядає також і Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка спрямовує свою діяльність на впровадження ключових компетентностей у зміст освіти. На думку експертів ОЕСР, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом життя сприятиме: 1) продуктивності й конкурентоздатності на ринку праці; 2) скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої та кваліфікованої робочої сили; 3) розвитку середовища для інноваційних

перетворень в умовах глобальної конкуренції [16].

На сучасному етапі розвитку освіти і науки, науковці та експерти міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Міжнародний Департамент Стандартів, Рада Європи, Організація Європейського Співробітництва та Розвитку тощо) розглядають «ключові компетентності» – компетентності, які дають змогу особистості брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові (за матеріалами Організації Європейського Співробітництва та Розвитку) [5, с. 10].

І. Зимня, досліджуючи природу ключових компетентностей, підкреслює, що ключові – це ті, узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі [4, с. 26]. Провідна українська дослідниця О. Пометун зазначає, що:

– ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, відносин тощо певного рівня, які застосовуються в широкій сфері діяльності людини; це здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

– ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язаними з їхньою здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, відносин щодо міждисциплінарного кола проблем;

– основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей: 1) поліфункціональність (дає змогу розв'язувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя; 2) надпредметність і міждисциплінарність (можуть бути застосовані не тільки в школі, а й на роботі, у сім'ї, у політичній сфері тощо); 3) багатомірність (охоплює знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо); забезпечують широку сферу розвитку особистості (її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо [12, с. 232].

Розглядаючи питання ключових компетенцій / компетентностей, доречно зупинитися на моделі, розробленій й схваленій в рамках програми TUNING («Налаштування освітніх структур»), учасниками якої були понад 100 найвідоміших університетів з 16 країн, що підписали Болонську декларацію.

Ключові компетентності країн Європи

Країна	Базові критерії	Ключові компетентності
Бельгія	багатомірність (комбінація знань, умінь, поглядів); досяжність (різними змістовними обсягами); багатofункціональність (виконання різних завдань)	соціальна (активна участь у житті суспільства; поняття рівних можливостей; комунікативні компетентності, серед яких – наполегливість, уміння відповідати за свої вчинки та рішення); позитивне ставлення (здатність до позитивного ставлення, до довіри); здатність діяти й думати самостійно (компетентність в опануванні баз даних, ІКТ; компетентність у розв'язанні проблем; самокерування й саморегуляція; уміння критично мислити та діяти); мотиваційна компетентність (здатність до винахідництва й навчання); ментальна рухливість (творчість і винахідливість; гнучкість і адаптивність); функціональні компетентності (лінгвістичні компетентності; технічні компетентності) [18, с. 255].
Австрія		предметна (subject-matter competence) – можлива в контексті передачі знань і незалежного оперування знаннями та їх критичним відображенням; особистісна (personal competence) – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, знання про власні сильні й слабкі сторони, здатність до самоаналізу, динамічні знання; соціальна (social competence) – здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, динамічне знання. Це поняття передбачає також відкритість світу, уміння працювати в команді (що охоплює традиційне поняття робочої етики) і здатність до спілкування; методологічна (methodological competence) – є вимогою для розвитку предметної компетентності. Означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення [18, с. 72].
Фінляндія		пізнавальна (знання та навички); уміння оперувати в умовах змін і мотивованість; соціальна (здатність до співпраці, розв'язання проблем, взаєморозуміння); особистісна; творча; педагогічна та комунікативна (здатність до оперування інформацією, до навчання); адміністративна; стратегічна (орієнтація на майбутнє); уміння діяти паралельно в різних напрямках [18, с. 256–260].
Німеччина		інтелектуальні знання (навчання впродовж життя); знання, які можна застосувати (ситуаційний досвід, проектне навчання, розв'язання складних ситуацій, гнучка схема планування, дії та самоконтроль); навчальна (навчання навчатися); методологічна або інструментальна (застосування багатоваріантних, гнучких, високорозвинених конструкцій, а також мовна компетентність, медіа та ІКТ); соціальна (соціальне єднання, здатність до подолання конфліктів, співпраця, робота в команді тощо); ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності, що досягаються завдяки вмінню жити в громаді й поділяти демократичні цінності).
Нідерланди		змістовні (яких набувають переважно в школі і які спрямовані на вироблення індивідуальної здатності до виконання різних типів робіт); компетентності, важливі для побудови майбутньої кар'єри (наприклад, навички менеджменту); компетентності для ефективного набуття нових здібностей (творче й критичне мислення, здатність до навчання, уміння концентруватися, письмові й усні навички) [18, с. 256–260].

Українські науковці активно досліджують динаміку впровадження компетентнісного підходу в систему освіти України. Кожна галузь освіти формує своє коло компетентностей, які є метою і результатом навчання молоді в Україні. Цікавою є думка В. Маслова, який трактує компетентність як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методологічних, технологічних умінь, об'єктивно необхідних

особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідних моральних і психологічних якостей [7, с. 63]. На переконання О. Пометун, компетентність потрібно сприймати як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатен здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [11, с. 19].

Експерти С. Шишова і В. Кальней розглядають компетентність як здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань [1]. Заслуговує на увагу й думка О. Солодової про те, що компетентність на сучасному етапі не дорівнює знанням, умінням і навичкам. Цілеспрямована людина є саморозвивальною

особистістю, яка формується в процесі власного саморозвитку, визначаючи його нові завдання та цілі. Випускник ВНЗ має володіти вмінням думати, маючи психологічну потребу в нових знаннях і вмінючи ці знання діагностувати, інтерпретувати [15, с. 82–92].

Таблиця 2

Ключові компетентності в рамках програми TUNING

Ключові компетентності в рамках програми TUNING	загальні (generic)	<p><u>Інструментальні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • когнітивні здібності; • методологічні здібності; • технологічні вміння; • лінгвістичні вміння; • комунікативні здібності. 	<p>Конкретизуються у здатності до аналізу й синтезу; організації та плануванні; базових знаннях у різних галузях; ретельній підготовці з основ професійних знань; письмовій та усній комунікації рідною мовою; у знанні другої мови; елементарних навичках роботи з комп'ютером; у навичках управління інформацією; у здатності до розв'язання проблем і ухвалення рішень.</p>
		<p><u>Міжособистісні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні здібності; • соціальні навички; 	<p>Конкретизуються у здатності до критики та самокритики; взаємодії (роботі в команді); у міжособистісних навичках і вміннях; у здатності працювати в міждисциплінарній команді; здатності спілкуватись з експертами в інших галузях; у здатності працювати в міжнародному середовищі; в етичних зобов'язаннях.</p>
		<p><u>Системні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • поєднання розуміння, сприйнятливості та знань 	<p>Конкретизуються у здатності застосовувати знання на практиці; у дослідницьких навичках і вміннях; у здатності до навчання та самонавчання; здатності пристосовуватись до нових ситуацій; у здатності породжувати нові ідеї (креативність); у лідерських якостях; розумінні культури та звичаїв інших країн; у здатності працювати самостійно; планувати й управляти проектами; в виявленні ініціативності та духу підприємництва; у турботі про якість; у бажанні досягти успіху.</p>
	фахові (subject related)	<ul style="list-style-type: none"> • знання з предметної галузі; • когнітивні компетентності; • практичні вміння та навички з предметної галузі; • загальні вміння та навички (з урахуванням особливостей предметної галузі) 	<p>Конкретизуються у правильному застосуванні термінології, номенклатури, одиниць вимірювання; у знаннях і розумінні найважливіших фактів, концепцій і принципів; в інтерпретації, оцінці й узагальненні отриманої інформації і даних; у письмовому й усному поданні наукового матеріалу та аргументуванні.</p>

Спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів, визначимо ключові компетентності *сучасного фахівця*: 1) системне мислення, здатність нести відповідальність за ухвалені рішення; 2) аналітичні здібності (логічність, раціональність, упорядкованість, передбачуваність тощо); 3) інноваційність (здатність виявляти ініціативу); 4) гнучкість (готовність до змін, здатність бачити й визначати проблему, знаходити шляхи її розв'язання, оцінювати результати); 5) орієнтація на систематичний розвиток (здатність навчатись, сприймати нові методи і технології, уміти застосовувати нові знання на практиці); 6) організаторські здібності (керувати людьми, організувати себе й колектив для

виконання завдань, виділяти пріоритети, планувати, контролювати, раціонально вести бесіду); 7) уміння керувати часом (здійснювати всі види планування, виконувати розпорядок робочих планів, підбивати підсумки дня); 8) уміння працювати в команді (створювати ефективну команду, працювати в ній, підтримувати клімат співробітництва, виконувати правила поведінки й спілкування); 9) комунікативні ділові вміння (обстоювати власну думку і права, не руйнуючи відносин, надихати новими ідеями і планами, ставити правильні запитання, концентруватись на словах співрозмовника, ефективно заохочувати й критикувати інших людей); 10) уміння вести переговори (визначати цілі та інтереси аудиторії,

будувати виступ, володіти ораторськими вміннями, етично вести дискусію, обговорювати, пропонувати).

Брак хоча б однієї з цих якостей може призвести до того, що сьогоднішній випускник ВНЗ виявиться неадаптованим до реалій сучасної ринкової економіки. Ці характеристики

(якості) в людини може виховувати сучасна філософія освіти – цілеспрямована філософська концепція. На основі аналізу наукових джерел ми зробили спробу узагальнити й систематизувати погляди вітчизняних і зарубіжних наукових експертів на зміст понять «компетенція», «компетентність» (див. табл. 3).

Таблиця 3

Зміст понять «компетенція» і «компетентність»

Автор	Зміст поняття «компетенція»	Зміст поняття «компетентність»
Закон України «Про вищу освіту» (ВВР України, 2014 р., № 37-38, ст. 1)	знання, уміння і практичні навички	динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.
Тлумачний словник української мови (за ред. Д. Г. Гринчишина)	знання, обізнаність	обізнаний у певній галузі, знаючий; який за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь»; той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний; ґрунтується на знанні, кваліфікований».
Новий тлумачний словник української мови	знання, обізнаність	1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновкладний.
Словник іншомовних слів (за ред. О. С. Мельничука)	обізнаність	обізнаний, поінформований у певній галузі; який має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, доходити висновків про що-небудь.
Оксфордський російський словник (The Oxford Russian Dictionary)	уміння	достатні вміння, адекватна кваліфікація.
Оксфордський словник сучасної англійської мови	здатність; ефективне виконання діяльності	здатність зробити щось успішно та ефективно.
Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти	здатність; ефективне виконання діяльності	здатність ефективно реалізовувати діяльність, виконувати поставлені завдання, будь-яку роботу.
Експерти програми «DeSeCo»	здатність; виконання професійної діяльності	здатність особистості задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти, виконувати поставлені завдання.
Матеріали міжнародної конференції ЮНЕСКО (2004)	здатність; знання, уміння; здійснення взаємодії	здатність застосовувати ефективно й творчо знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях.
О. Пометун	інтегрована характеристика особистості; знання, уміння, навички, досвід; виконання	складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміється сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні

Автор	Зміст поняття «компетенція»	Зміст поняття «компетентність»
	професійної діяльності	функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності.
В. Безруков	володіння; знання, уміння; формулювання авторитетної думки, висновків тощо	володіння знаннями й уміннями, що дають змогу висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки.
С. Бондар	здатність; виконання діяльності.	здатність особистості діяти.
Л. Петровська та Ю. Жуков	інтегрована характеристика особистості; знання, уміння	багатогранне утворення з елементами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру; складна єдина система внутрішніх психологічних складників і властивостей спеціаліста, що охоплює знання та вміння.
В. Болотов і В. Сериков	інтегрована характеристика особистості; досвід	складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду.
О. Кондаков	здатність; виконання професійної діяльності	найвищий рівень майстерності організації та системного розуміння всіх проблем, пов'язаних з діяльністю, уміння поставити завдання й здатність організовувати розв'язання конкретних проблем, що належать до виду діяльності, у якій зазначений спеціаліст є компетентним.
А. Хуторської	сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є вимогою до відповідного кола предметів і процесів, необхідних для виконання продуктивної діяльності	володіння відповідними компетенціями, сукупність особистісних якостей, ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей, зумовлених досвідом діяльності в певній соціальній і особистісно значущій сфері.
М. Холодна	організація предметно-специфічних знань; формулювання авторитетної думки, висновків тощо	особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу ухвалювати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності.
За матеріалами Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти	знання, навички	спроможність кваліфіковано виконувати завдання або роботу на основі сформованих знань і навичок.
Н. Лосева	уміння людини мобілізувати набуті знання та досвід	інтегральний показник якості освіти, який не просто визначається як сума знань і вмінь, а характеризує вміння людини мобілізувати набуті знання та досвід у конкретній ситуації.
А. Маркова	здатність і вміння	здатність і вміння людини виконувати певні професійні функції.
Е. Зеєр	знання в діяльності, інтегративні діяльнісні конструкти, уведені в реальну ситуацію	володіння знаннями й уміннями, які дають змогу висловлювати грамотні судження, оцінки та думки.

Автор	Зміст поняття «компетенція»	Зміст поняття «компетентність»
І. Зимня	знання, уміння, навички, досвід, цінності й схильність особистості до соціально-професійної діяльності	базується на знаннях; інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини.

Будь-який набір ключових компетентностей як результат освіти визначається лише як робочий інструмент, він не є вичерпним, може доповнюватись, конкретизуватись, коригуватись тощо. А. Хуторської підкреслює, що *компетентний фахівець* має бути поінформованим, володіти комунікативними навичками, мати здатність виконувати завдання, які постають перед ним у процесі розвитку його професійної кар'єри, постійно підвищувати рівень знань, що відповідатиме вимогам ринку праці [17].

Для розкриття змісту фахової компетентності молодшого медичного спеціаліста важливим є змістовне визначення ключових компетенцій, від набуття яких залежить як успішність роботи, так і формування особистості надалі. У нашому дослідженні вважаємо за доцільне виділити такі ключові компетентності молодшого медичного спеціаліста:

1) *спеціальна* компетентність – рівень знань і умінь з клінічних дисциплін у певній галузі медицини, що відповідає професійним стандартам діяльності й досягнення науки, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

2) *загальна* компетентність – рівень знань базових питань гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової та клінічної теорії і практики;

3) *деонтологічна* компетентність (етична, правова, особистісна, культурна) передбачає наявність морально-етичних знань, навичок і цінностей; рівень знань у сфері правових основ медичної діяльності; формування у студентів-медиків ціннісних орієнтацій і особистісних сенсів, завдяки яким вони на практиці керуватимуться принципами совісті та щирого співчуття, дбатимуть про оптимістичний настрій хворого й вселятимуть у нього впевненість у швидкому одужанні;

4) *акмеологічна* компетентність полягає в можливості швидко та ефективно розв'язувати проблеми різного рівня складності, зокрема й в екстремальних ситуаціях;

5) *інтернаціональна* компетентність в умовах євроінтеграції забезпечує здатність адаптуватись

до іншомовного соціуму, сприяє формуванню толерантності й терпимості до людей інших національностей;

б) *самоосвітня* компетентність поєднує здатність і готовність фахівця до постійного саморозвитку й самовдосконалення шляхом використання сучасних технологій (ІКТ) для реалізації професійних функцій, адже медичні працівники працюють зі складною новітньою технікою, виконують відповідальні маніпуляції, що вимагає постійного вдосконалення знань;

7) *валеологічна* компетентність – рівень знань про сучасні методики, форми та технології діагностування хвороб і вміння вдало їх застосовувати, пропаганда здорового способу життя серед різних верств населення;

8) *соціально-комунікативна* компетентність – уміння злагоджено діяти в команді, володіння прийомами професійного спілкування, продуктивна реалізація свого творчого потенціалу, соціальна відповідальність за результат власної професійної діяльності.

9) *інформаційно-аналітична* компетентність – рівень знань щодо використання сучасних комп'ютерних технологій і застосування їх на практиці, а також уміння обробляти, аналізувати результати своєї праці.

10) *технічна* компетентність – рівень знань і умінь щодо застосування сучасних технічних пристроїв відповідно до розвитку нових діагностичних і лікувальних методик.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу дійти висновку, що під ключовими розуміють компетенції універсальні за характером і межами застосування, такі, що сприяють виконанню широкого кола завдань. Різні підходи до класифікації ключових компетенцій і компетентностей лише підкреслюють багатогранність цих понять. У подальших дослідженнях розглядатимемо компетентність молодшого медичного спеціаліста як високий рівень розвитку готовності до професійної діяльності, де основою є освіта, а носіями компетентності – і окрема особистість, і соціум, у якому вона перебуває.

Список використаних джерел

1. Байденко В. І. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.

References

1. Baidenko, V. I. (2004). Competence in vocational education (to mastering the competence approach). *Vysshoe obrazovanie v Rossii*, 11, 3–13. [in Russian]

2. Закон України «Про вищу освіту» 1556-18 чинний. Редакція від 28.09.2017 підстава 2145-19. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-5> (дата звернення: 12. 06. 2018).
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. Москва: Эйдос, 2008. URL: <http://www/rsuh.ru> (дата звернення: 12. 06. 2018).
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
6. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.
7. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 63–66.
8. Національна рамка кваліфікацій: Додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html (дата звернення: 12. 06. 2018).
9. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1, А–К/ укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: АКОНІТ, 2006. 926 с.
10. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.
11. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–24.
12. Приходько В. М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект: монографія. Запоріжжя, 2011. 460 с.
13. Словарь иностранных слов / под. ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Л. С. Шаумяна; гл. ред. Ф. Н. Петрова. Москва: Сов. Энциклопедия, 1964. 784 с.
14. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1974. 776 с.
15. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учебное пособие. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 344 с.
16. Тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Освіта, 1999. 302 с.
17. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 12. 06. 2018).
18. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. Uri Peter Trier. University of Neuchatel, October 2001. 279 p.
19. Halfdan Farstad. Competencies for Life: Some Implications for Education. *UNESCO 47th International Conference on Education Quality education for all young people: Challenges, trends and priorities*: Background paper to Workshop 3: Quality Education and Competencies for Life. (Geneva, 8-11 September 2004). 18 p.
20. Spektor J., Michacl-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse. Competencies
2. The Law of Ukraine "On Higher Education". Revision of 09/28/2017 basis 2145-19. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-5> [in Ukrainian]
3. Zimniaia, I. A. Key competencies – a new paradigm of the result of education. Competences in education: experience in project work: coll. of research works. Moscow: Eidos. Retrieved from: <http://www/rsuh.ru> [in Russian].
4. Zimniaia, I. A. (2004). *Key competencies as a resultant-target basis of the competence approach in education. Author's version*. Moscow: Research Center for Quality Problems of Specialist Training. [in Russian]
5. Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshina, O. I. (2004). *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy: collective monograph*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian]
6. Lokshina, O. (2007). Development of a competent approach in the education of the European Union. *Shliakh osvity*, 1, 16–21. [in Ukrainian]
7. Scientific principles for the definition of the content of advanced training and preparation of the heads of general educational institutions (2002). *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 2, 63–66. [in Ukrainian]
8. National Qualifications Framework: Annex to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html [in Ukrainian]
9. Yaremenko, V.V., Slipushko, O. M. (2006). *New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language (in three volumes). Volume 1, A-K*. Kyiv: AKONIT. [in Ukrainian]
10. Onoprienko, O. (2007). Conceptual foundations of a competent approach in modern education. *Shliakh osvity*, 4, 32–37. [in Ukrainian]
11. Pometun, O. I. (2005). Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science. *Visnyk program shkilnykh obminiv*, 23, 18–24. [in Ukrainian]
12. Pryhodko, V.M. (2011). *Monitoring the quality of educational activity of a comprehensive educational institution: pedagogical bases and managerial aspect: monograph*. Zaporizhia. [in Ukrainian]
13. Lekhina, I. V., Lokshina, S. M., Shaumyan, L.S. (1964). *Dictionary of foreign words*. Moscow: Sov. Entsiklopedia. [in Russian]
14. Melnichuk, O. S. (1974). *Dictionary of foreign language words*. Kyiv: Main editorship of the URE. [in Ukrainian]
15. Solodova, E.A. (2012). *New Models in the Education System: Synergistic Approach: Textbook*. Moscow: Book House "LIBROKOM". [in Russian]
16. Grinchishin, D. G. (ed.) (1999). *Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language*. 3rd ed. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
17. Khutorskoi, A.V. Technology of designing key and subject competences. Internet magazine "Eidos". Retrieved from: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> [in Russian]
18. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report (2001). Uri Peter Trier. University of Neuchatel. [in English]
19. Halfdan, Farstad (2004). Competencies for Life: Some Implications for Education. *UNESCO 47th International Conference on Education Quality education for all young people: Challenges, trends and priorities*: Background paper to Workshop 3: Quality Education and Competencies for Life. (Geneva, 8-11 September 2004). [in English]
20. Spektor, J., Michacl-de la Teja, Ileana (1996). ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest.

for Online Teaching. ERIC Digest. *Competence, Competencies and Cetification*. N.Y.,1996. 123 p.

Competence, Competencies and Cetification. N.Y. [in English]

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

Відомості про автора:

Яковишена Людмила Олексіївна

ludmilayakovishena@gmail.com

Вінницький педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2484

Матеріал надійшов до редакції 19. 06. 2018 р.

Прийнято до друку 26. 06. 2018 р.

Information about the author:

Yakovyshena Liudmyla Oleksiivna

ludmilayakovishena@gmail.com

M. Kotsiubynsky Vinnytsia

Pedagogical University

Ostrozko St., 32, Vinnytsia, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i20.2484

Received at the editorial office 19. 06. 2018.

Accepted for publishing 26. 06. 2018.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александров Денис Валентинович – кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Андрієвська Віра Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків);

Аносов Іван Павлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри анатомії і фізіології людини та тварин, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Атрошенко Тетяна Юріївна – викладач-стажист кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Балакірева Вікторія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса);

Батарейна Ірина Олександрівна – вихователь закладу дошкільної освіти № 30 «Світлячок» комбінованого типу Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Мелітополь);

Білецька Марина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інструментального виконавства і музичного мистецтва естради, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Бірюк Дмитро Олександрович – аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Боднар Дмитро Миколайович – аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський);

Борзих Анна Романівна – здобувач освітнього ступеня магістра, спеціальність «Математика», Донецький національний університет імені Василя Стуса (м. Вінниця);

Вакалюк Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики, Житомирський державний університет імені Івана Франка (м. Житомир);

Вихрущ Віра Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів);

Віденіна Ольга Вікторівна – здобувач освітнього ступеня магістра, спеціальність «Дошкільна освіта», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Волкова Віра Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гаврилюк Ольга Дмитрівна – аспірант, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України (м. Київ);

Головач Андрій Андрійович – капітан внутрішньої служби, старший викладач кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Гостіщева Наталія Олексіївна – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гринчук Анна Андріївна – кандидат наук з фізичного виховання, старший викладач кафедри філософії та економічної теорії, Вінницький торговельно-економічний інститут КНУ (м. Вінниця);

Гурова Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Давидова Світлана Вікторівна – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Дейнеко Сергій Миколайович – капітан внутрішньої служби, кандидат педагогічних наук, начальник кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Долинний Юрій Олексійович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка (м. Глухів);

Елькін Марк Веніамінович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Ермак Юлія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, 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);

Зіненко Наталія Володимирівна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Ізбаш Світлана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Кирієнко Дмитро Миколайович – майор внутрішньої служби, старший викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Конюхов Сергій Леонідович – старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Корж-Усенко Лариса Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (м. Суми);

Котова Ліна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Кривонос Ірина Анатоліївна – старший викладач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

Кулшов Сергій Олександрович – викладач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

Лисюк Сергій Миколайович – заслужений майстер спорту України з кікбоксингу, старший викладач кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Лосєва Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри прикладної механіки і комп'ютерних технологій, Донецький національний університет імені Василя Стуса (м. Вінниця);

Ляшок Людмила Валеріївна – методист, спеціаліст вищої категорії, методичний кабінет управління освіти Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Мелітополь);

Магрламова Камілла Газанфарівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки, Дніпропетровська медична академія МОЗ України (м. Дніпро);

Мелаш Валентина Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Митяй Зоя Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мілько Наталія Євгеніївна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Могильний Федір Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Носкова Маргарита Вячеславівна – кандидат педагогічних наук, Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів);

Окса Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Олексенко Карина Борисівна – здобувач освітнього ступеня магістр, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Омельяненко Інна Олександрівна – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль);

Попадич Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород);

Ракович Володимир Анатолійович – аспірант кафедри інформатики і кібернетики, 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);

Симоненко Світлана Вікторівна – завідувач кафедри іноземних мов, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

Сопіна Ярослава Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інструментального виконавства і музичного мистецтва естради, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Сорокопуд В'ячеслав Борисович – старший викладач кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Станішевська Тетяна Іванівна – доктор біологічних наук, професор кафедри анатомії і фізіології людини та тварин, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Староста Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород);

Тітова Анастасія В'ячеславівна – аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава);

Тітова Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Ткаченко Анастасія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса);

Ткаченко Іван Васильович – викладач кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Усатий Віктор Сергійович – здобувач освітнього ступеня магістра, спеціальність «Освітні, педагогічні науки», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Філоненко Олексій Анатолійович – майор внутрішньої служби, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Чемерис Ганна Юріївна – аспірант, викладач-стажист, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Черезов Юрій Олександрович – старший викладач кафедри фізичної підготовки, Академія державної пенітенціарної служби (м. Чернігів);

Чехівська Юлія Станіславівна – асистент кафедри філософії та економічної теорії, Вінницький торговельно-економічний інститут КНТУ (м. Вінниця);

Шевченко Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Щербак Ірина Вікторівна – вчитель початкових класів КЗ «Терпіннівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Запорізької обласної ради (с. Терпіння);

Юник Дмитро Григорович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії музичного виконавства, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського (м. Київ);

Юник Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кіно-телемистецтва, Київський національний університет культури і мистецтв (м. Київ);

Яковишена Людмила Олексіївна – викладач першої категорії, Вінницький медичний коледж імені академіка Д. К. Заболотного, аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти, Вінницький педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александров Денис Валентинович – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры философии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Андрієвська Вера Михайлівна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры начального, дошкольного и профессионального образования, Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды (г. Харьков);

Аносов Иван Павлович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии и физиологии человека и животных, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Атрошенко Татьяна Юрьевна – преподаватель-стажер кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Балакирева Виктория Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогических технологий начального образования, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Одесса);

Батарейная Ирина Александровна – воспитатель заведения дошкольного образования № 30 «Светлячок» комбинированного типа Мелитопольского городского совета Запорожской области (г. Мелитополь);

Белецкая Марина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой инструментального исполнительства и музыкального искусства эстрады, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Бирюк Дмитрий Александрович – аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Боднар Дмитрий Николаевич – аспирант кафедры педагогики дошкольного, начального, среднего и высшего образования и управления учебным заведением, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко (г. Каменец-Подольский);

Борздых Анна Романовна – соискатель образовательной степени магистра, специальность «Математика», Донецкий национальный университет имени Василия Стуса (г. Винница);

Вакалюк Татьяна Анатолиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики, Житомирский государственный университет имени Ивана Франко (г. Житомир);

Виденная Ольга Викторовна – соискатель образовательной степени магистра, специальность «Дошкольное образование», Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Волкова Вера Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Выхрущ Вера Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социального управления, Национальный университет «Львовская политехника» (г. Львов);

Гаврилюк Ольга Дмитриевна – аспирант, Институт информационных технологий и средств обучения Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев);

Головач Андрей Андреевич – капитан внутренней службы, старший преподаватель кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);

Гостищева Наталья Алексеевна – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гринчук Анна Андреевна – кандидат наук по физическому воспитанию, старший преподаватель кафедры философии и экономической теории, Винницкий торгово-экономический институт КНТУ (г. Винница);

Гурова Тетяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Давыдова Светлана Викторовна – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Дайнеко Сергей Николаевич – капитан внутренней службы, кандидат педагогических наук, начальник кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);

Долинный Юрий Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и методики технологического образования, Глуховский национальный педагогический университет имени А. Довженко (г. Глухов);

Ермак Юлия Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства, 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);

Зиненко Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Избаш Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Кириенко Дмитрий Николаевич – майор внутренней службы, старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);

Конюхов Сергей Леонидович – старший преподаватель кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Корж-Усенко Лариса Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики, Сумской государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко (г. Сумы);

Котова Лина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инструментального исполнительства и музыкального искусства эстрады, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Кривонос Ирина Анатольевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);

Кулешов Сергей Александрович – преподаватель кафедры иностранных языков, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);

Лосева Наталия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной механики и компьютерных технологий, Донецкий национальный университет имени Василя Стуса (г. Винница);

Лысюк Сергей Николаевич – заслуженный мастер спорта Украины по кикбоксингу, старший преподаватель кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);

Ляшок Людмила Валериевна – методист, специалист высшей категории, методический кабинет управления образования Мелитопольского городского совета Запорожской области (г. Мелитополь);

Магрламова Камилла Газанфаровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры языковой подготовки, Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины (г. Днепр);

Мелаш Валентина Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Милько Наталия Евгеньевна – старший преподаватель кафедры кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Митяй Зоя Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Могильный Федор Витальевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);

- Носкова Маргарита Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, Национальный университет «Львовская политехника» (г. Львов);
- Окса Николай Николаевич** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);
- Олексенко Карина Борисовна** – соискатель образовательной степени магистр, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);
- Омельяненко Инна Александровна** – кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент кафедры теоретических основ и методики физического воспитания, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка (г. Тернополь);
- Попадич Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы, Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет» (г. Ужгород);
- Ракович Владимир Анатолиевич** – аспирант кафедры информатики и кибернетики, 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 (Мелитополь);
- Симоненко Светлана Викторовна** – заведующая кафедрой иностранных языков, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);
- Сопина Ярослава Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инструментального исполнительства и музыкального искусства эстрады, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);
- Сорокопуд Вячеслав Борисович** – старший преподаватель кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);
- Станишевская Татьяна Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии и физиологии человека и животных, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);
- Староста Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы, Государственное высшее учебное заведение «Ужгородский национальный университет» (г. Ужгород);
- Титова Анастасия Вячеславовна** – аспирант кафедры педагогического мастерства и менеджмента имени И. А. Зязюна, Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко (г. Полтава);
- Титова Елена Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);
- Ткаченко Анастасия Владимировна** – аспирант кафедры педагогики, Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Одесса);
- Ткаченко Иван Васильевич** – преподаватель кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);
- Усатый Виктор Сергеевич** – соискатель образовательной степени магистра, специальность «Образовательные, педагогические науки», Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);
- Филоненко Алексей Анатольевич** – майор внутренней службы, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);
- Чемерис Анна Юрьевна** – аспирант, преподаватель-стажер, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);
- Черезов Юрий Александрович** – старший преподаватель кафедры физической подготовки, Академия государственной пенитенциарной службы (г. Чернигов);
- Чеховская Юлия Станиславовна** – ассистент кафедры философии и экономической теории, Винницкий торгово-экономический институт КНТУ (г. Винница);

Шевченко Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри начального образования, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (г. Мелітополь);

Щербак Ірина Вікторівна – учитель початкових класів, КЗ «Терпеньєвська спеціалізована загальноосвітня школа-інтернат» Запорізького обласного ради (с. Терпеньє);

Елькін Марк Веніамінович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічного майстерства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (г. Мелітополь);

Юнк Дмитрій Григор'євич – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і історії музичного виконання, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського (г. Київ);

Юнк Тат'яна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кіно-телевізії, Київський національний університет культури і мистецтв (г. Київ);

Якович Людмила Алексіївна – викладачка першої категорії, Вінницький медичний коледж імені академіка Д. К. Заболотного, аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти, Вінницький педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (г. Вінниця).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Alexandrov Denis Valentinovich – Candidate of Sociological Sciences, PhD in Sociology, Associate Professor of the Faculty of Philosophy, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Andriievskaya Vira Mykhailivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral student at the Department of Elementary, Pre-school and Vocational Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv);

Anosov Ivan Pavlovych – H.D. in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Anatomy and Physiology of Man and Animals, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Atroshenko Tetiana Yuriivna – trainee teacher at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Balakireva Viktoria Anatoliivna – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head at the Department of Primary Education Pedagogical Technologies, State Institution «South- Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky» (Odesa);

Batareina Iryna Oleksandrivna – teacher of the institution of preschool education №30 "Svitliachok" of the combined type of the Melitopol City Council of Zaporizhia region (Melitopol);

Bilets'ka Maryna Valentynivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Instrument Performance and Music Variety Arts, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Biriuk Dmytro Oleksandrovysh – post-graduate student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Bodnar Dmytro Mykolaiovych – postgraduate student at the Department of Pedagogy of Pre-school, Primary, Secondary and Higher Education and Management of Educational Institution, Kamyanyets-Podilsky Ivan Ohienko National University (Kamyanyets-Podilsky);

Borzdykh Anna Romanivna – Master's student, specialty "Mathematics", Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia);

Chekhivskaya Iuliia Stanislavivna – assistant of department philosophy and economic theory, Vinnytsia Trade and Economic Institute of KSTU (Vinnytsia);

Chemerys Hanna Yuriivna – Ph.D student, teacher trainee, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Cherezov Yuri Oleksandrovysh – senior lecturer of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Davydova Svitlana Viktorivna – post-graduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Deineko Serhii Mykolaiovych – captain of domestic services, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Dolynnyi Yuri 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);

Dubiyaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Elkin Mark Veniaminovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Filonenko Oleksii Anatoliiovych – major of domestic services, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Gavryliuk Olga Dmytrivna – postgraduate, Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv);

Gostishcheva Natalia Oleksiivna – assistant lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gurova Tetiana Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Holovach Andrii Andriiovych – captain of domestic services, senior lecturer of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Hrinchuk Anna Andriivna – Ph.D. in Physical Education, lecturer of department philosophy and Economic Theory, Vinnytsia Trade and Economic Institute of KSTU (Vinnitsa);

Izbash Svitlana Serhiivna – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Koniukhov Serhii Leonidovych – Senior Lecturer of the Department of Computer Science and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Korzh-Usenko Larysa Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral student of the Chair of Pedagogics, A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (Sumy);

Kotova Lina Mykolaivna – Ph.D., (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kryvonos Iryna Anatoliivna – senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

Kulieshov Serhii Oleksandrovych – teacher at the Department of Foreign Languages, Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

Kyriyenko Dmytro Mykhailovych – major, senior lecturer of the Department of Tactical and Special Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Liashok Liudmyla Valeriivna – methodologist, specialist of the highest category, Methodological office of education management of Melitopol City Council of Zaporizhia region (Melitopol);

Losieva Nataliia Mykolaiivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Applied Mechanics and Computer Technologies, Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia);

Lysiuk Serhii Mykolaiovych – Honored Master of Sports of Ukraine on kickboxing, senior lecturer of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

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);

Melash Valentyna Dmytrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Milko Natalia Yevhenivna – senior lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Mohylnyi Fedir Vitaliyovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Mytiai Zoia Olehivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the Ukrainian Language, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Noskova Marharyta Viacheslavivna – PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Lviv Polytechnic National University (Lviv);

Oksa Mykola Mykolaiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Oleksenko Karyna Borysivna – Master's student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Omelyanenko Inna Oleksandrivna – Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor of the Department of Theoretical Foundations and Methods of Physical Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ternopil);

Popadych Olena Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, State higher education institution «Uzhhorod National University» (Uzhhorod);

Rakovych Volodymyr Anatoliiovych – post-graduate student at the Department of Computer Science and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Riabukha Tetiana Valeriivna – senior lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Saienko Yuliia Oleksandrivna – Assistant teacher at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shcherbak Iryna Viktorivna – elementary school teacher, CI “Terpinia Specialized General Education Boarding School” of Zaporizhia Region Council;

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sopina Yaroslava Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Instrument Performance and Music Variety Arts, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sorokopud Viacheslav Borysovykh – senior lecturer of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Stanishevskia Tetiana Ivanoina – H.D. in Pedagogy, Professor of the Department of Anatomy and Physiology of Man and Animals, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Starosta Volodymyr Ivanovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, State higher education institution «Uzhhorod National University» (Uzhhorod);

Symonenko Svitlana Viktorivna – Head of the Department of Foreign Languages, Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

Titova Anastasiia Viacheslavivna – postgraduate student of the Department of Pedagogical Skills and Management named after I.A. Ziaziun, Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University (Poltava);

Titova Olena Anatoliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Tkachenko Anastasiia Volodymyrivna – post-graduate student at the Department of Pedagogy, State institution "South Ukrainian K. D. Ushynsky National Pedagogical University" (Odesa);

Tkachenko Ivan Vasyliovych – senior lecturer of the Department of Physical Training, Academy of the State Penitentiary Service (Chernihiv);

Usatyi Viktor Serhiiovych – Master’s student, specialty "Educational, pedagogical sciences", Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Vakaliuk Tetiana Anatoliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Computer Science, Zhytomyr Ivan Franko State University (Zhytomyr);

Videnina Olha Viktorivna – Master’s student, specialty “Preschool education”, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Volkova Iryna Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Vykhrushch Vira Oleksandrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Social Management, National University «Lviv Polytechnic» (Lviv);

Yakovyshena Lyudmila Oleksiivna – teacher of the first category, Vinnytsia Medical Colledg named after Academician D. K. Zabolotnyi, postgraduate at the Chair of Pedagogy and Professional Education, M. Kotsiubynsky Vinnytsia Pedagogical University (Vinnytsia);

Yermak Yuliia Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Yunyk Dmytro Hryhorovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and History of Musical Performance, Petro Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine (Kyiv);

Yunyk Tetiana Ivanivna – Ph.D., (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Film-Television Arts, Kyiv National University of Culture and Arts (Kyiv);

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 Volodymyrivna – senior lecturer of 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 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01. 140. 40).

– 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/3apa.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.

III. 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	<ul style="list-style-type: none"> - аудіо-, відеоконференція; - електронна дошка; - спільне відвідування веб-сайтів; - демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> - текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

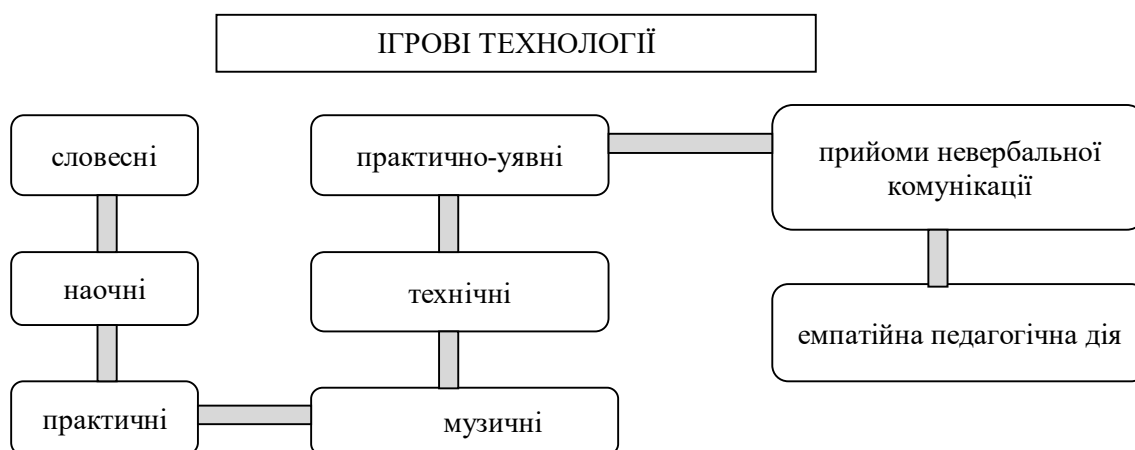


Рис. 1. Ігрові технології

ІV. 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: § «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: § ‘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 XX

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 27.06.2018 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 35,92. 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**