

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 5



**Одеса
2018**

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 7 від 30.07.2018 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Горпініч Т.І. СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ АМЕРИКАНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В МЕЖАХ КОЛОНІАЛЬНОГО ТА ПІСЛЯКОЛОНІАЛЬНОГО ПЕРІОДУ.....	9
Kichula M. Ya. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF POLAND QUALITY OF EDUCATION DEVELOPMENT (FROM 1980 UP TO 2000 YEARS).....	13
Козловський Ю.М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ТЕХНІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	17
Krsek O. Ye. NATIONAL MINORITY LANGUAGE EDUCATION AND BILINGUALISM IN THE USA.....	21
Олексієнко Р.В. ГУМАНІТАРНА КУЛЬТУРА У СИСТЕМІ НОРВЕЗЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....	25
Пліско Є.Ю. СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ УСТАНОВ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В УКРАЇНІ У 20–30 РР. ХХ СТ.....	29
Шевчук М.М. АКТУАЛІЗАЦІЯ ДОСВІДУ ВІДОМИХ ПЕДАГОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПНПУ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА.....	33

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Єрко Г.І., Луцюк Ю.А. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ ІЗ ПРЕДМЕТА «Я У СВІТІ» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	36
Заболотний В.Ф., Осика А.С., Левченко І.В. ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПРОЕКТІВ.....	41
Кашина Г.С. АНДРАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	45
Reznuchenko N.M., Lysenko V.S., Yegorova O.M. FORMATION OF TEACHERS' READINESS OF THE KRYVYI RIH STATE COMMERCIAL-ECONOMIC TECHNICAL SCHOOL TO INNOVATIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMATION.....	51
Силюга Л.П., Понзель І.І. ЗАДАЧІ З КАЗКОВИМИ СЮЖЕТАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	54
Школа Е.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	58

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бабенко Т.В. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	62
Басістий П.В., Карабін О.Й. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	66
Борохвіна Т.Г. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	70
Брославська Г.М. ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, ПРИНЦИПИ, ФУНКЦІЇ.....	74

Гириловська І.В. МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	79
Добролюбова Н.В. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ПОСТАНОВОЧНИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ.....	83
Капінус О.С. ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	87
Кожушкіна Т.Л. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	92
Король Я.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РАДІАЦІЙНО-ХІМІЧНОГО ЗАХИСТУ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ.....	96
Кошук О.Б. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ІЗ МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА	100
Кравчишина О.О. МЕДІАОСВІТА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ.....	106
Леу С.О. СУЧАСНІ СТАНДАРТИ ПОН: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	110
Митцева О.С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	116
Педорич А.В. ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ПЕДАГОГА ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ.....	120
Ребуха Л.З. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	125
Таймасов Ю.С. СУЧАСНІ ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ОСВІТИ.....	129
Ткаченко Н.М. ГЕНЕЗИС УЯВЛЕНЬ ПРО ІМІДЖ В ІСТОРІЇ ЛЮДСТВА.....	133
Толочко С.В. РОЗВИТОК МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	138
Федюк Г.З. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ	144
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Біличенко Г.В. ІНТЕРАКТИВНА ГРА ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ.....	149
Острянюк Т.С. НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ДОМАШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	153
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Мартинець Л.А. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО НЕПЕРЕРВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ.....	157

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**Алєко О.А.**СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....161**Богомолова Н.М.**ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ РЕГІОНУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ
РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....165**Полякова О.М., Пономаренко Л.І.**ФОРУМ-ТЕАТР ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ.....170**РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ****Антонюк Д.С.**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ
ЯК ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....174**НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....178**

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Horpinich T.I. DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF AMERICAN HIGHER MEDICAL EDUCATION WITHIN THE COLONIAL AND POSTCOLONIAL PERIOD.....	9
Kichula M.Ya. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF POLAND QUALITY OF EDUCATION DEVELOPMENT (FROM 1980 UP TO 2000 YEARS).....	13
Kozlovskiy Yu.M. METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITY IN THE TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	17
Krsek O.Ye. NATIONAL MINORITY LANGUAGE EDUCATION AND BILINGUALISM IN THE USA.....	21
Oleksiienko R.V. HUMANITARIAN CULTURE IN THE SYSTEM OF NORWEGIAN UNIVERSITY EDUCATION.....	25
Plisko Ye.Iu. CREATION OF SPECIALIZED INSTITUTIONS OF SOCIAL EDUCATION FOR JUVENILE DELINQUENTS IN UKRAINE IN 20-30'S.....	29
Shevchuk M.M. THE ACTUALIZATION OF THE EXPERIENCE OF FAMOUS PEDAGOGUES AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF V.G. KOROLENKO PNP.....	33

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Yerko H.I., Lutsiuk Yu.A. DIDACTIC FEATURES OF IMPLEMENTATION OF BINARY LESSONS WITH THE SUBJECT «ME IN THE WORLD» IN PRE-SCHOOL: PRACTICAL ASPECTS.....	36
Zabolotnyi V.F., Osyka A.S., Levchenko I.V. FORMATION OF UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES AT ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN AT THE PERFORMANCE OF STUDY RESEARCH PROJECTS.....	41
Kashyna H.S. ANDRAGOGIC MODEL OF MIXED LEARNING IN TECHNOLOGY TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.....	45
Reznychenko N.M., Lysenko V.S., Yegorova O.M. FORMATION OF TEACHERS' READINESS OF THE KRIYVYI RIH STATE COMMERCIAL-ECONOMIC TECHNICAL SCHOOL TO INNOVATIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMATION.....	51
Syliuha L.P., Ponzel I.I. SUMS WITH FAIRY TALES AS A MEANS OF FORMING MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	54
Shkola E.N. APPLICATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AT THE STUDIES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS.....	58

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Babenko T.V. DEVELOPMENT OF SOCIO-PROFESSIONAL MOBILITY OF THE FACULTY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION DEPARTMENT.....	62
Basisty P.V., Karabin O.I. PROJECT ACTIVITY AS AN INSTRUMENT FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	66
Borokhvina T.H. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE.....	70

Broslavska H.M. FORMATION OF INSTRUMENTAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS AND PHYSICS: METHODOLOGICAL APPROACHES, PRINCIPLES, FUNCTIONS.....	74
Hrylovska I.V. MODEL OF MONITORING QUALITY OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE QUALIFIED WORKERS.....	79
Dobroliubova N.V. FORMATION OF READINESS FOR TRAINING BY RESPECTIVE ACTIVITIES OF FUTURE PEDAGOGES-CHOREOGRAPHERS.....	83
Kapinus O.S. POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN SHAPING THE PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE OFFICERS OF ARMED FORCES OF UKRAINE.....	87
Kozhushkina T.L. HISTORICAL ASPECTS OF CULTURE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL INTERACTION.....	92
Korol Ya.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF FUTURE OFFICERS' READINESS TO USE RADIATION-CHEMICAL PROTECTION PRODUCTS IN EXTREME SITUATIONS.....	96
Koshuk O.B. CONDITIONS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS FROM MECHANIZATION OF AGRICULTURAL.....	100
Kravchyshyna O.O. MEDIA EDUCATION OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE CURRENT STATE OF RESEARCH OF THE PROBLEM.....	106
Leu S.O. MODERN VET STANDARDS: GREAT BRITAIN'S EXPERIENCE.....	110
Myttseva O.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE SPECIALISTS IN INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING OF DISCIPLINE OF SOCIAL AND HUMANITARIAN CYCLE : TEORETICAL ASPECT.....	116
Pedorych A.V. OCCUPATIONAL GUIDANCE FOR PROSPECTIVE STUDENTS OF THE TEACHER AS A MECHANISM OF FORMING A CONFIDENTIAL PROFESSION SELECTION.....	120
Rebukha L.Z. PROVIDING OF FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS WITH INNOVATIVE TECHNOLOGIES.....	125
Taimasov Yu.S. MODERN THEORY AND PRACTICE OF HEALTH-SAVING EDUCATION.....	129
Tkachenko N.M. THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF THE IMAGE PHENOMENON IN THE HISTORY OF HUMANITY.....	133
Tolochko S.V. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION.....	138
Fediuk H.Z. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PEDAGOGICAL MASTERY DEVELOPMENT OF NATURAL EDUCATIONAL SUBJECTS TEACHERS'.....	144
SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY	
Bilychenko H.V. INTERACTIVE GAME AS THE CONDITIONS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNITY CULTURE OF YOUNG SCHOOLS IN GENERAL STAFF INTERNET SCHOOLS.....	149
Ostrianko T.S. DIRECTIONS OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH PARENTS RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN A HOME ENVIRONMENT.....	153

SECTION 5. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING**Martynets L.A.**GENERAL CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL LEGISLATION
ON THE CONTINUITY OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....157**SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION****Alienko O.A.**METHODS OF FORMING LOGICAL AND MATHEMATICAL COMPETENCY
OF CHILDREN OF THE PRIMARY SCHOOL AGE.....161**Bohomolova N.M.**MULTICULTURALISM OF THE REGION AS THE CONDITION OF CITIZENSHIP FEATURES
FORMATION WITH THE HIGH SCHOOL STUDENTS.....165**Poliakova O.M., Ponomarenko L.I.**FORUM-THEATER AS TECHNOLOGY OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY:
STAGES OF DEVELOPMENT IN UKRAINE.....170**SECTION 7. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION****Antoniuk D.S.**THE METHOD OF BUSINESS SIMULATIONS USE AS A MEANS OF FORMATION
OF ECONOMIC COMPETENCE OF TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS.....174**A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....178**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ АМЕРИКАНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В МЕЖАХ КОЛОНІАЛЬНОГО ТА ПІСЛЯКОЛОНІАЛЬНОГО ПЕРІОДУ DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF AMERICAN HIGHER MEDICAL EDUCATION WITHIN THE COLONIAL AND POSTCOLONIAL PERIOD

У статті досліджено закономірності функціонування американської системи медичної освіти під час колоніального і післяколоніального періоду. В межах колоніального періоду виділено субперіод перших колоніальних коледжів та субперіод Війни за незалежність. У межах післяколоніального періоду виділено субперіод перших політичних дебатів та субперіод Громадянської війни. Становлення освітньої системи розпочалося в колоніальній період із виникненням перших колоніальних університетів. У галузі медичної освіти в цей період встановилася учнівська модель навчання. Реформування учнівської моделі навчання з подальшими становленням академічної медичної освіти відбулося в післяколоніальний період, створивши міцну основу для подолання проблем, спричинених Громадянською війною.

Ключові слова: вища освіта, медична освіта, США, колоніальний період, післяколоніальний період.

В статье исследованы закономерности функционирования американской системы медицинского образования во время колониального и послеколониального периода. В рамках колониального периода выделим субпериод первых колониальных колледжей и субпериод Войны за независимость. В рамках послеколониального периода выделим субпериод первых политических дебатов и субпериод Гражданской войны. Становление образовательной системы началось в колониальный период с возникновением пер-

вых колониальных университетов. В области медицинского образования в этот период установилась ученическая модель обучения. Реформирование этой модели обучения с последующим становлением академического медицинского образования произошло в послеколониальный период, создав прочную основу для преодоления проблем, вызванных Гражданской войной.

Ключевые слова: высшее образование, медицинское образование, США, колониальный период, послеколониальный период.

The article investigates the regularities of the functioning of the American system of medical education during the colonial and post-colonial period. Within the colonial period, we single out the sub-period of the first colonial colleges and the sub-period of the War of Independence. Within the post-colonial period, we single out the sub-period of the first political debates and the sub-period of the Civil War. The formation of the educational system began within the colonial period with the emergence of the first colonial universities. In the field of medical education, during this period an apprenticeship model of learning was established. Reforming this learning model with the further formation of academic medical education took place in the post-colonial period, creating a solid foundation for overcoming the problems caused by the Civil War.

Key words: higher education, medical education, the USA, colonial period, postcolonial period.

УДК 378

Горпініч Т.І.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільський державний медичний
університет
імені І. Я. Горбачевського

Постановки проблеми у загальному вигляді.

Проблема періодизації освітньої системи в США набуває в сучасних умовах особливої актуальності. Це пов'язано з появою нагальних і маловивчених питань з історії освіти США – проблеми періодизації розвитку середньої та вищої освіти, чисельності, складу, грамотності статевовікових груп населення на різних етапах розвитку країни, критичного аналізу освітніх реформ, їх впливу на соціально-економічну ситуацію в США і, навпаки, роль міграційних процесів тощо. Окрім цього, періодизація освітньої системи в США має важливе значення для виявлення її витоків, внутрішніх закономірностей, що важливо для наукового узагальнення в історико-педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Досі спроби періодизації американської медичної освіти були здійснені окремими американськими

вченими (Ж. Міллер, Р. Гайгер, Ф. Рудольф, Е. Сальсберг, Дж. Форте). У вітчизняних наукових розвідках зустрічаються лише поодинокі спроби загальноісторичної періодизації американської вищої освіти (М. Шутова, О. Стойка, О. Тарасова), які в основному наслідують традицію американських істориків освіти (Д. Теннер, Г. Колінз, В. Джейнс, Т. Дай, Дж. Бест, Л. Кремін). Проте досі не здійснено спроби періодизації становлення американської медичної освіти та не описано закономірностей її розвитку на різних етапах.

Аналіз різних підходів до визначення критеріїв і здійснення періодизації окремо досліджуваних феноменів дав змогу встановити, що одним із важливих критеріїв періодизації розвитку медичної освіти є характер політичних, соціальних та економічних подій у країні. На основі цього критерію можна виділити і предметно схарактеризувати

основні періоди, які, своєю чергою, включають специфічні внутрішні етапи чи субперіоди.

Мета статті. Метою пропонованої розвідки є дослідження тенденцій та рушійних сил у межах колоніального (1620–1783) та післяколоніального (1783–1865) періоду, оскільки становлення системи медичної освіти США відбулося саме в цей час. У межах колоніального періоду виділимо субперіод перших колоніальних коледжів [1, с. 33] (1620–1775) та Війну за незалежність (1775–1783). У межах післяколоніального періоду виділимо 2 субперіоди: субперіод перших політичних дебатів (1783–1861) [1, с. 87] та Громадянську війну (1861–1865).

Виклад основного матеріалу. Становлення освітньої системи розпочалося під час *колоніального періоду* із поселенням пуритан-емігрантів на території США. В новостворених колоніях виникла необхідність заснування освітніх закладів. Такими першими здобутками є запровадження інституту обов'язкової освіти, відкриття Гарвардського коледжу і першої середньої школи (Бостонської школи латини). Саме ці події допомогли започаткувати освітню систему США. Значна частина сучасної освітньої традиції базується на підходах пуритан, сформованих між 1635 і 1647 рр. [1, с. 45]. У період перших колоній було закладено основи сучасної системи освіти США.

Медична освіта в цей субперіод розвивалася порівняно повільно. Впродовж тривалого часу підготовка медичних працівників здійснювалася за межами країни – в університетах Європи (Единбург, Лондон, Лейден). Так, у XVIII ст. 117 американських лікарів здобули медичну освіту в університеті Единбурга в Шотландії [7, с. 137]. Більшість медичних працівників здобували знання як учні практикуючих лікарів (apprenticeship). Таке навчання тривало, як правило, три роки і полягало у постійних спостереженнях та безпосередній допомозі у роботі лікаря. Через брак кваліфікованих працівників населенню, як і раніше, часто доводилося вдаватися до практик народної медицини. Інколи такі послуги надавали церковнослужителі [6].

Однією з головних історичних подій, які вплинули на формування американської системи освіти, стала Війна за незалежність. До 1776 р. у США розвивалася система освіти, створена за європейським і, особливо, за англійським взірцем. Незважаючи на те, що Гарвардський, Єльський і Принстонський університети здобули визнання ще до 1776 р., багато представників американської еліти, як і раніше, надавали перевагу навчанню в Європі. Це сприяло засвоєнню англійських, а не американських поглядів на історію та життя загалом. До Війни за незалежність американська система шкільної та вищої освіти була побудована суворо за англійським взірцем, а на чолі

навчальних закладів стояли віддані імперії люди [4, с. 488]. Проте представники молоді нації відчували нагальну потребу навчати своїх майбутніх лідерів на американський лад. Зі зростанням політичної і військової напруженості у 1775–1783 рр. Оксфорд і Кембридж перестали приваблювати студентів так, як це було до Війни за незалежність [8, с. 152].

У період після Війни за незалежність американська система освіти почала змінюватися і стала відрізнятися від європейської моделі, що допомогло новоствореному народу розвивати свою національну самобутність. Ця трансформація відбулася як на рівні організації середніх і вищих шкіл, так і на рівні навчальних програм [1, с. 51].

На хвилі зростання національної свідомості та необхідності підготовки власних медичних працівників для задоволення громадянських та військових потреб 1765 р. з'являється перша медична школа при коледжі Філадельфії. У 1767 р. засновано медичний факультет у Королівський коледж в Нью-Йорку, в якому 1770 р. вперше в історії медичної освіти США було присвоєно ступені доктора медицини [3, с. 113]. У 1782 р. засновано Медичну школу Гарвардського університету.

Зі здобуттям незалежності у США відбувся сплеск політичної активності. Це й зумовило назву першого субперіоду післяколоніального періоду. Політичні перемоги демократ-республіканців на початку формування нової держави вплинули не тільки на тогочасну освіту, але й на весь хід американської історії освіти. У зв'язку з перемогами демократ-республіканців на політичній арені на початку 1800-х рр., у Сполучених Штатах функціонує децентралізована система початкової та середньої освіти. Завдяки тому, що демократ-республіканці виступали за розвиток державних коледжів, а федералісти підтримували приватні релігійні університети, у Сполучених Штатах сформувалася розгалужена система університетів та коледжів із високою якістю навчання. Якщо б демократ-республіканці не заохочували відкриття державних коледжів, ці установи, ймовірно, розвивалися б повільніше і не були б такими престижними, як нині. Однак політика демократ-республіканців мала і негативний вплив на історію розвитку США: вона спричинила затримку у звільненні рабів, оскільки демократ-республіканці були основною політичною партією на Півдні і лояльно ставилися до питання рабства.

Окрім активних політичних дискусій та становлення законодавчої бази всієї країни загалом, цей субперіод є часом активної територіальної експансії, розвитку економіки і зростання внутрішніх суперечностей. Країна досягла своїх сучасних континентальних кордонів (за допомогою договорів, покупок і воєн), швидкими темпами розвивалися внутрішні шляхи сполучення

(канали, залізні дороги). Такий стрімкий економічний ріст справляв позитивний вплив на розвиток вищої освіти загалом – виникла потреба у працівниках економічної, політичної, освітньої сфери. Медична освіта законодавчо виокремилася в окрему галузь із заснуванням Американської медичної асоціації у 1847 р.

Загалом на початку XIX ст. новостворені медичні школи стали основним місцем здобування медичної освіти в США. У 1800 р. існували лише чотири медичні школи: Між 1810 та 1840 рр. було створено 26 нових шкіл, а між 1840 і 1876 рр. – ще 47. Наприкінці XIX ст. з'явилися десятки нових шкіл. Спочатку ці школи мали стати доповненням до чинної системи учнівства (apprenticeship). Однак, оскільки вони могли легше забезпечити систематичне навчання, до середини XIX ст. вони замінили учнівство як основний шлях до професійної медичної освіти.

Хоча перші школи було створено на хвилі високих цілей, якість навчання не була задовільною. Вступних вимог не існувало, окрім можливості сплачувати навчання. Дисциплінарні проблеми, що виникали через неприпустиму поведінку студентів, були поширеним явищем. Стандартний курс навчання складався з двох чотирьохмісячних курсів лекцій. Навчальні програми, як правило, охоплювали сім курсів: анатомія, фізіологія та патологія, терапія і фармація, хімія та медична юриспруденція; теорія та практика медицини; хірургія; акушерство та хвороби жінок і дітей. Навчання було здебільшого теоретичним: сім-вісім годин лекцій щодня, які доповнювалися читанням підручників. Лабораторні роботи були поверхневими, і навіть із клінічних дисциплін не було змоги працювати з пацієнтами. Іспити були короткими і поверхневими, практично єдиною вимогою для закінчення навчання була змога його оплатити. Студенти, котрі бажали отримати ґрунтовнішу підготовку, були змушені доповнювати навчання в медичній школі іншими способами, наприклад, шляхом зарахування до інших приватних шкіл, навчання в Європі або підпрацьовуючи в лікарнях.

Медичні школи середини XIX ст., як-от Медичний коледж Беннетта та Медичний коледж Дженнера в Чикаго, були незалежними установами. Наявність клінічної бази була номінальною, а професорсько-викладацький штат – невеликим (зазвичай шість-вісім професорів). По суті, викладачі володіли школами та експлуатували їх із метою отримання прибутку. Таким чином, комерційні цілі домінували над академічними. Ознакою хорошої медичної школи була її прибутковість. Також не було жодних вимог щодо самої будівлі медичної школи чи її оснащення, окрім наявності анатомічної зали.

Хоча в середині XIX ст. американська медична освіта була недостатньо якісною, реформа сис-

теми вже почалася. В основі трансформації лежало кілька факторів: революція в експериментальній медицині, що відбувалася в Європі; значна кількість американських лікарів, які подорожували до Європи (зокрема Німеччини) з метою вивчення лабораторних методів досліджень; поява сучасного університету в Америці; розробка системи масової освіти для забезпечення кваліфікованих абітурієнтів університету; плекання ідеї філантропії серед багатьох заможних підприємців. Разом ці чинники забезпечили інфраструктуру нової системи медичної освіти.

Багато істориків стверджують, що США стали повноцінною країною тільки після Громадянської війни [1, с. 53]. Це пояснюється тим, що, по-перше, перед Громадянською війною в державі не було єдності через питання рабства. Внаслідок работоргівлі країна була буквально розколота навпіл.

По-друге, оскільки демократ-республіканці ще на початку політичного життя країни здобули перемогу над федералістами, більша увага приділялася правам штатів, а не створенню сильного центрального уряду [5, с. 377]. Перемоги демократ-республіканців не тільки відображали настрої народу, а й формували їх. Справді, за майже 150 років, з часів заснування колонії Плімут 1620 р., американці звикли, що громади приймають незалежні рішення, і об'єднати їх було складно [2]. Американський народ підтримував демократ-республіканців не в останню чергу саме завдяки їхнім ідеалам свободи та незалежності, а, отже, підтримував права окремих штатів, а не ідею загальнонаціональної єдності.

По-третє, тільки після Громадянської війни в Америці почалося масштабне індустріальне будівництво та стрімкий розвиток транспортної інфраструктури. Це сприяло об'єднанню країни. У середині 1880-х рр. у Сполучених Штатах стали активно прокладати нові залізничні шляхи, зростав обсяг морських перевезень. Судна ставали швидшими та надійнішими, це активізувало поштові перевезення і торгівлю. Транспортне сполучення стало покращуватися ще за часів Громадянської війни, коли виникла потреба перевозити військове спорядження та солдатів. Громадянська війна дала поштовх розвитку американської транспортної системи, яка відіграла велику роль в об'єднанні країни [1, с. 236].

У цей субперіод відбулася ще одна важлива подія, яка справила позитивний вплив на розвиток вищої освіти США. У 1862 р. прийнято Акт Моррілла. Проект закону, запропонованого членом Палати представників Дж. Морріллом, поклав початок державної допомоги системі освіти (federal aid to education) шляхом надання земельних наділів університетам і коледжам штатів (land grant college) для викладання наук, пов'язаних із сільським господарством і технікою (при збере-

женні в їх навчальних програмах точних і гуманітарних наук). Закон передбачав також програми з підготовки до служби в збройних силах.

Саме цей період став початком створення сучасної системи медичної освіти в США, яке відбулося в два етапи. На першому етапі, який розпочався в середині XIX ст., відбулася революція в ідеях щодо мети та методів медичної освіти. Після закінчення Громадянської війни педагоги-медики почали відмовлятися від традиційного уявлення про те, що медична освіта полягає у вивченні фактів через усне запам'ятовування. Навпаки, нова мета медичної освіти полягала у виробленні проблемного та критичного мислення, вмінні знаходити та оцінювати інформацію. Для цього педагоги-медики зменшили роль традиційних методів дидактичного викладання лекцій та підручників та почали говорити про важливість самоосвіти та навчання шляхом виконання. Завдяки лабораторній роботі та клінічним заняттям студенти повинні були бути активними учасниками навчання, а не пасивними спостерігачами, як раніше.

У той же час відбулася революція в інституційній місії медичних шкіл. З'явилася думка про те, що сучасна медична школа має не тільки брати участь у вищому рівні навчання, але також бути прихильною до відкриття нових знань через дослідження. Це означало, що медичні школи більше не можуть залишатися вільними установами. Швидше за все, вони мали стати невід'ємною частиною університетів і наймати науково обізнаних працівників, які, як і всі викладачі університетів, були б не лише вчителями, а й вченими.

Висновки. Таким чином, дослідження історії становлення та розвитку системи медичної освіти впродовж колоніального та післяколоніального періодів дало змогу виявити своєрідність її роз-

витку на цих етапах, специфіку, пов'язану з соціально-економічним рівнем розвитку американського суспільства, тенденцію його культурного становлення. Становлення системи медичної освіти у США розпочалося з колонізацією Північної Америки. Після здобуття країною незалежності у зв'язку з розвитком економіки і швидким зростанням населення виникла необхідність у забезпеченні потреби охорони здоров'я і освіти, що й стало поштовхом до значних інституційних та методологічних перетворень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Джейнс В. Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут. 2006. 579 с.
2. Adams J. The works of John Adams, second president of the United States (Letters and State Papers 1799–1811) (Vol. IX) / ed. by Ch. Adams. Boston: Little, Brown and Company, 1854. URL: <http://oll.libertyfund.org/titles/adams-the-works-of-john-adams-vol-9-letters-and-state-papers-1799-1811>.
3. Cooke J.E. Encyclopedia of the North American colonies. 1st Edition. Charles Scribners Sons, 1993. 2397 p.
4. Cremin L. American education: The colonial experience, 1607–1783. New York: Harper & Row, 1970. 688 p.
5. Johnson P. A history of the American people. New York: Harper Collins, 1997. 1088 p.
6. Medical education. URL: <https://www.encyclopedia.com/history/united-states-and-canada/us-history/medical-education>.
7. Miller G. A Physician in 1776 / Clio Medica. 1976. Vol. 11. Issue 3. P. 135–146.
8. Tewksbury S. The founding of American colleges and universities before the civil war: with particular reference to the religious influences bearing upon the college movement. New York: Teachers College Press, 1932. 254 p.

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF POLAND QUALITY OF EDUCATION DEVELOPMENT (FROM 1980 UP TO 2000 YEARS)

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ЯКОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ (З 1980 РОКІВ НА 2000 РОКАХ) У ПОЛЬЩІ

UDC 376(438)

Kichula M. Ya.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer of the Department of Foreign
Languages
I. Horbachevsky Ternopil State Medical
University

Retrospective analysis of the factors and approaches for the development and improvement of the quality of education has been carried out. Thus, effective provision of education quality in the Republic of Poland during a specific historical period was distinguished. Moreover, the main peculiarities of the modern education were defined. We characterise the advantages of the possibility of implementation of appropriate reformal actions directed at modernization and improvement of the quality of education in Ukraine.

Key words: education, quality of education, development, globalization, school, Poland.

Здійснені ретроспекції факторів та підходів розвитку і покращення якості освіти та її ефективного забезпечення у Республіці Польща впродовж конкретного історичного

періоду. Конкретизується увага на найбільш вдалих особливостях якості освіти Польщі, що можуть бути у нагоді для вдосконалення української освіти.

Ключові слова: освіта, якість освіти, розвиток, глобалізація, школа, Польща.

Осуществлены ретроспекции факторов и подходов развития и улучшения качества образования и его эффективного обеспечения в Республике Польша в течение конкретного исторического периода. Конкретизируется внимание на наиболее удачных особенностях качества образования Польши, которые могут быть полезны для совершенствования украинского образования.

Ключевые слова: образование, качество образования, развитие, глобализация, школа, Польша.

Introduction. Talking about the development of education and related tasks, we address traditions and heritage of previous generations. Thus, Poland is undergoing a period of dynamic changes that cover all areas of public life. Global changes in the area of education, that is an integral part of the social system, began to take place yet in the second part of the 20th century and continue to take place still today. These changes have a reformatory character and are aimed at improvement of the system of organization and management of the quality of education.

Studies, oriented to the improvement of effectiveness and quality of teaching and educational process, play an important role in the theory of pedagogy and practice of public education. Thus, an increase of researchers in the above-mentioned area took place in the 70s years of the 20th century, and at this time the group of psychologists and pedagogues, consisting of B. Vilgotska-Onkon (1974), Ya. Konopnytskyi (1972), Z. Ksionzhchak (1971), K. Kuligovska (1971), I. Yashinovska (1972), began their intensive work in determining the reasons of underperformance of school students and development of the methods of improvement of the teaching and educational process [Wodzislowski R., 2018].

The aim of the study is to distinguish and analyse the main factors of development and improvement of the quality of education in Poland, basing on the scientific publications, and herewith, to distinguish positive methods of improvement of the national system of education.

Methods. According to the aim of the study, theoretical and applied (descriptive, comparative, analytical, logical, historical, chronological and retrospective analysis, prognostic) methods used in our research are presented.

Discussion. An educational policy of Poland, being on the threshold of qualitative new changes, which were determined by the more rapid development of civilization in the second half of the 20th century, began large-scale studies and assessments of the actual state of education. Thus, the Committee of experts headed by I. Szczepanowski was acting in 1971–1973, the task of which was the development of the Report on the State of Education in the Republic of Poland [7]. The main goal of the report was an assessment of the current school system and educational institutions, cooperating with that system.

The next step in the assessment of the quality of the system of education in Poland was the compilation of the report under the title “Expertise of the situation and development of education in the Polish People’s Republic (1978, head – B. Suchodolski) [15]. Besides the issue of the state of education in Poland, the other actual issue was determining the trends of development of the current system of education. The main purpose of the authors of the report was to conduct the analysis of the previous state of education and to evaluate the conception of school education, which at that time was based on the ten-year school as the main component of education.

Beginning of the 80s years of the 20th century was financially difficult for a Polish system of education. Therefore, monitoring of education was started again only at the end of this period. Thus, the committee of the experts on the issues of national education was called on February 25, 1987, according to the order of the Council of Ministers of Poland. The committee was given the following tasks: to conduct monitoring of the state of national education and to develop appropriate recommendations concerning its improvement. The result of such actions was writing

the Report under the title "Education – the national priority" in 1989 [8]. Cz. Kupisiewicz was the head of the collective of authors. The report reflected information on the state and directions of development of the national system of education of the Republic of Poland. This work consists of 31 author's thematic articles, which were published under the common title "Education under the conditions of threat". The authors of the report raised very sharp and argumentative issues, offered to preserve eight-year elementary school, and besides this, four and five-year secondary school. It is important to note, that the report included diagnostics of the state of education of previous years, and offered to move away from ideological representations regarding the goals and educational tasks. It was quite a new step in comparison to the previous monitoring practices. Unfortunately, these studies did not have a significant impact on the improvement of education in general.

The process of development of new directions of improvement of the quality of education in Poland took place under conditions of profound social and political and economic transformations characterized by the transition to a market economy and pluralism of ideologies, changes in the nature of labor, which required a much higher level of general education. An important event took place in the educational policy of the country in 1990 – the direct intervention of the state in the area of education was done, which led to the pluralism of the system. Those times educational policy, which was an important element of the social strategy of the state, in the process of its development tried to consider unsolved in the past and relevant at that time tasks, which arise at the certain stage of historical development of the country. In addition to this, the government tried to consider west European trends in the development of education as well. There was a significant gap between global needs of the society and result of education, between objective needs of the time and generally insufficient level of the development of education observed in the system of the national pedagogy of Poland. Critical assessment of the activity of Polish school from the European Union assisted implementation of radical changes, which touched not only separate elements of the system of education, content, methods, and means of education but, firstly, general doctrine of education.

Thus, in 1993 Polish government using its own resources conducted diagnostics of education and published the document "Good and modern school – continuation of changes in the system of education" [4], in which the important and actual thing was country's obligation to provide accessibility of the secondary and high education for those part of youth, which had appropriate skills and desire to continue education on the higher levels of educational system, which was characterized as the beginning stage of political and socio-economical transformations.

It is necessary to emphasize that Polish scientists attempted to find answers to the following questions in further monitoring studies of the education: should the new school model correspond the state of the country or be oriented on the prospectives of its development; is it necessary to improve the current system of education or to create principally new one; which changes should be conducted and in what direction should they be done, etc.

We consider, that F. Bereznitsky has most successfully formed the ideas concerning the complex approach to the goals, content, methods, organization, and means of teaching and educational work. "The school of the future, – as the Polish specialist wrote - should meet the requirements of the modernity from the point of view of the realization of its functions: educational, teaching, diagnostic and guardian. The doctrine of the adaptive education should be changed into the doctrine of creative education. It is impossible to achieve the set aim without creating the new pedagogy, and, first of all, psycho-didactics of creativity. The participation of both theorists and practitioners is needed in this process" [1, p. 39].

Therefore, during the following years intellectual forces of the country were concentrated on the studying of the state and creation of perspectives of its economic development. Thus, the Ministry of National Education prepared the document "Main directions of improvement of the system of education in Poland" which began the new stage in the formation of the education policy in the country in 1994 in order to enable realization of the directions of improvement of the system of education [10]. The content of this document certifies that Poland as a member of the UN comprehensively supports international decisions, oriented on the democratization of education, and realizes own methods of improvement of the quality of education according to the established world tendencies.

During the following years, the process of formation of educational policy in the country was accompanied by a profound study of the result of the studies of the development of the education, carried by western specialists and UNESCO institutes. "Transformation of Polish education required samples, preconditions, tips", – as it was noted by well-known polish pedagogue Yu. Poltuzhytskyi [13, p. 15]. Thus, we consider it is important to emphasize that reports on the problems in education, prepared by different international organizations at the end of the 20th -beginning of the 21st century have played and are playing exceptionally significant role in the development of didactic thought on education and formation of the system of national education in Poland.

Therefore, the process of formation of qualitatively new Polish school underwent significant impact of the document, prepared by western scientists "Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia

„Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” (1995) (White Book of Education and Improvement. Teaching and learning on the way to society), as well as the report of J. Delors (1996) [11]. Analyzing international studies in the area of education, Polish scientists attempt to find the answer to the very important question: which educational tasks arise from the expected changes taking place in the 21st century. Thus, the report of the European Commission *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”* (1995) (White Book of Education and Improvement. Teaching and learning on the way to society) is the document offering a model of the society constantly studying, – education and the process of knowledge obtaining should be uninterrupted, thus to accompany people through the period of life.

The above-mentioned document determines 5 main tasks for the area of education:

- 1) promotion of new knowledge, skills, and abilities;
- 2) convergence of the school and business sector;
- 3) fighting the phenomenon of the exclusion of those who do not have access to education;
- 4) opportunity to study at least three languages of the Commonwealth, one of which is native;
- 5) providing the same material and educational investment [6, p. 88].

The other document having a significant amount of the information on the issues of improvement of the quality of education is the report of the international commission on education for UNESCO under the title “Education. It has a secret contribution” (1996), in which 4 main tasks of the education on the edge of the 21st century are defined:

- 1) Study to know – this postulate means that knowledge re-acquires the nature of value and the ability to rehabilitate education, in particular general, profile and humanitarian.
- 2) Study to act – such task regulates the accentuation of the effectiveness of actions on such competencies of a person as autonomy, resistance to stressful situations, innovation, the rationality of decisions, communicative ability, ability to work in a team, technical and professional skills;
- 3) Study to live in the society – this means that it is necessary to develop in people the feeling of solidarity in the society, moreover, to seek compromise in conflict situations, teach tolerance and understanding of each other;
- 4) Study to exist – aims at overall development of the personality in the formation of individuality and in various forms of expression of the last [3, p. 32].

Two documents determine the strategy of the development of education in the 21st century, contain plans and projects for its reformation, that is in the interest of all countries of the world. In the second

part of the 90s in Poland theoretical studies were conducted, and practical steps were realized concerning the development of the conception of the improvement of education in the context of the problems, touched in these documents. The United Nations Development Bureau and the Ministry of National Education of Poland prepared “Report on social development” [2], in which its perspectives are understood as expanding the possibilities of the person's selection of different areas of life and activity. The report focuses on one of the most pressing issues for Poland - the equalization of educational opportunities for children and young people.

The content of international and national reports on the issues of education, as well as analysis of the foreign and own practice of school education, gave Polish specialists possibility to form and reveal the perspectives of development of education. Thus, Polish education of the 21st century should meet the requirements of the society, that is more and more losing the human face, but “develops morality, that at the same time means the formation of a direct relationship between people” [14, p. 222].

The process of globalization of the education system is causing such changes that the modern school is incapable to realize. The most important goal is equality in education for children with both high and low economic security. Dynamic changes in the world make this problem much sharper, as the modern school does not create conditions for the overall development of a school student. P. Pakhochinskyi (2006) states that: “the school is more and more removed from society, especially from children and young people living in this society. Students need to adapt to life, aimed at the future, but the school does not help them in this” [12, p. 83].

Poland's joining the Unified educational space helped Polish scientists to solve the difficult problem set before them – to form global tasks and goals of education, determine the content and means of improvement of its quality. For many years education was oriented firstly on the knowledge, while skills were in the background, and the main component of the human relationship was paid little attention. Thus, as Polish pedagogue W. Kszonzek states “<...> uniqueness and creativity, individuality and versatility of the individual were leveled. Instead, nowadays education grounds on relations, then skills are considered, and only at the end of the new hierarchy is knowledge” [9, p. 53].

Conclusion. The problem of improving the quality of education, and, thus, the efficiency of the educational institution, is quite acute in scientific and educational circles around the world, not only in Poland and Ukraine. Still, analyzing the number of sources on the issues of monitoring of education, we see that the Ministry of National Education of Poland productively works on the improvement of the curriculum,

introduces changes to the system of examination, improves methods of conduction of pedagogical supervision and external assessment of school activity. Innovations are being implemented in relation to the training of pedagogical staff with consideration of the so-called educational added value. Practicing teachers write textbooks that correspond to the new school curriculum. School principals introduce profile classes and attempt to substitute ineffective teachers with more active and creative ones.

REFERENCES:

1. Bednarek, K., Lempa C. (2009) Utracone mierzenia. Regoinalny osriodek Doskonalenia Nauczuceli «WOM». Katowice. PP. 197–204.
2. Centrum Analiz Społeczno–Ekonomicznych Fundacja Naukowa CASE; United Nations Development Programme (1998) Raport o rozwoju społecznym–Polska 1998: Dostęp do edukacji. Warszawa: Wyd. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) (in Poland).
3. Delors J., Rabczyk W. (red.) (1998) Edukacja jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Warszawa (in Poland).
4. Jańczyk G. (1993) Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych. Problemy Opieki Wychowawców, Warszawa, no. 6. Pp. 241–246.
5. Komisja Europejska PL (2008) Organizacja systemu edukacji w Polsce 2008/09. Warszawa (in Poland).
6. Komisja Europejska; XXII Dyrekcja Generalna d/s Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, Komisja Europejska. Directorate–General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs (1997) Biała Książka kształcenia i doskonalenia : Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP (in Poland).
7. Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL (1973) Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa: Państwowe wydaw. Naukowe (in Poland).
8. Komitet ekspertów do spraw edukacji narodowej (1989) Edukacja narodowym priorytetem : raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Warszawa: Państwowe wydawn. naukowe (in Poland).
9. Konopnicki J. (1966) Powodzenia i niepowodzenia szkolne. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (in Poland).
10. Min. Edukacji Narodowej (1994) Główny kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce: materiały na debata sejmowa. Warszawa (in Poland).
11. Organizatsiya Ob'edinennykh Natsiy po voprosam obrazovaniya, nauki i kultury (1997) Obrazovanie: skrytoe sukrovishche: Doklad Mezhd. komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka, predstavlenyy YuNESKO. Parizh (in France).
12. Pachociński R. (2006) Oświata i praca w erze globalizacji. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (in Poland).
13. Połturzycki J. (2000) Zagrożenia dla dydaktyki na progu XXI wieku. Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku, Szczecin. Pp. 52–53.
14. Suchodolski, B. (1968) Wychowanie dla przyszłości. Warszawa: PWN (in Poland).
15. Suchodolski B., Kluczyński J. (1979) Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL. Warszawa: PAN (in Poland).

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ТЕХНІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITY IN THE TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

У статті виявлено стан дослідженості проблеми та визначено основні характеристики оптимізації в контексті науково-педагогічної діяльності. Проаналізовано управлінський аспект оптимізації означеної системи. Сформульовано методологічні засади оптимізації системи науково-педагогічної діяльності у технічних ЗВО. Обґрунтовано доцільність побудови методологічної моделі системи у її розвитку. Показано можливість використання фрактальної подібності структур і підструктур діяльності, визначено єдність математичних і гуманітарних засобів у моделюванні системи науково-педагогічної діяльності ЗВО.

Ключові слова: методологічні засади, оптимізація, науково-педагогічна діяльність, технічний заклад вищої освіти, управління.

В статье выявлено состояние изученности проблемы и определены основные характеристики оптимизации в контексте научно-педагогической деятельности. Проанализированы управленческий аспект оптимизации указанной системы. Сформулированы методологические основы оптимизации системы научно-педагогической деятельности в технических ЗВО. Обоснована целесообразность построения методологической модели системы в ее

развитии. Показана возможность использования фрактального сходства структур и подструктур деятельности, определено единство математических и гуманитарных средств в моделировании системы научно-педагогической деятельности ЗВО.
Ключевые слова: методологические основы, оптимизация, научно-педагогическая деятельность, техническое заведение высшего образования, управление.

The article reveals the state of research of the problem and determines the main characteristics of optimization in the context of scientific and pedagogical activity. The managerial aspect of optimization of the system is analyzed. The methodological principles of optimization of the system of scientific and pedagogical activity in technical ZOOs are formulated. The expediency of constructing a methodological model of a system in its development is substantiated. The possibility of using the fractal similarity of structures and substructures of activity is shown, the unity of mathematical and humanitarian means in the simulation of the system of scientific and pedagogical activity of the ZOO is determined.

Key words: methodological principles, optimization, scientific and pedagogical activity, technical institution of higher education, management.

УДК 37.01

Козловський Ю.М.,
докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки
та соціального управління
Національний університет
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується підвищенням інтересом до дослідження різноманітних складних систем, що зумовлено необхідністю більш точного опису та достовірного прогнозування процесів та явища оточуючого світу.

В Україні вже здійснено низку позитивних зрушень у розвитку науково-педагогічної діяльності ЗВО, зокрема створено дослідницькі університети, в яких наукові дослідження викладачів займають чільне місце.

Говорячи про динамічність освітньої системи, ми маємо брати до уваги глобалізацію ринку освіти, виникнення та розвиток освітніх технологій, зміни потреб економіки і суспільства в знаннях, вміннях та інших компетентностях випускників через технологічний розвиток (мобільні технології, 3D-друк, нанотехнології), зміни структури економіки та ринку праці тощо [2].

Оптимально побудований педагогічний процес позитивно впливає на процес навчання, виховання і розвитку студентів, є основою їхнього професійного становлення, а досягнуті результати створюють атмосферу задоволення навчально-виховним процесом, що об'єктивно гармонізує процес життя та діяльності його учасників. Теорія і методика оптимізації «зобов'язують усіх учасників

навчально-виховного процесу діалектично організовувати та здійснювати процес навчання в різних аспектах, потребують урахування всіх об'єктивних і суб'єктивних чинників, уміння досягати його найвищої ефективності. Вони вимагають її підвищення не будь-якими засобами, а найбільш придатними для конкретних умов, адекватними до мінливих соціальних ситуацій. Ефективність навчання – це похідна якість, вона виступає як один із результатів оптимізації навчання» [7, с. 244].

Тим не менше розвиток науково-педагогічної діяльності в умовах ЗВО потребує вдосконалення й оптимізації. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є моделювання науково-педагогічної діяльності ЗВО, що дасть змогу оцінити розмаїття варіантів розвитку системи науково-педагогічної діяльності й обрати оптимальні, котрі, своєю чергою, забезпечать перехід до якісно вищого рівня науково-педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі наукової та освітньої діяльності ЗВО присвячена низка педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (П. Горкуненко, Г. Кловак, С. Гончаренко, Г. Добров, С. Фаренік, Д. Новіков, М. Лазарев, Н. Белотелов, В. Прісняков, Л. Пріснякова, Т. Зоммерлатте, Р. Уїтлі та ін.). У науково-педагогічній літературі значна роль при-

писується моделюванню й оптимізації (Ю. Бабанський, Г. Адамс, У. Гейнз, Б. Кларк, Т. Лі, В. Беспалько, І. Бех, І. Лернер, Х. Лійметс, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас зазначимо, що педагогічний аспект науково-педагогічної діяльності вищого навчального закладу, особливо його теоретико-методологічні основи, не були предметом спеціального вивчення, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті. У статті обґрунтовано методологічні засади оптимізації системи науково-педагогічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі. Основними завданнями визначено: 1) виявлення стану дослідженості проблеми; 2) визначення основних характеристик оптимізації в контексті науково-педагогічної діяльності; 3) аналіз управлінського аспекту оптимізації означеної системи; 4) формулювання методологічних засад оптимізації системи науково-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У Бухарестському (2012) та Єреванському (2015) Комюніке міністри, відповідальні за вищу освіту у країнах Європейського простору вищої освіти, зобов'язуються підтримувати відповідальність держав за забезпечення якості, а також активно дотримуватись «Європейських стандартів та рекомендацій із забезпечення якості» [9]. Важливою складовою частиною сучасної вищої освіти є науково-педагогічна діяльність.

Науково-педагогічна діяльність ЗВО – це комплексна діяльність. Нами визначено структуру науково-педагогічної діяльності: її складники мають дискретний, локалізований характер (науковці, структурні підрозділи наукових установ чи вищих навчальних закладів) і невіддільно пов'язані з неперервними формами науково-педагогічної діяльності (розвиток наукових ідей, наступність наукових досліджень, взаємодія галузей наук тощо). Структурність науково-педагогічної діяльності забезпечує можливість упорядкування її складників та формування цілісних систем різних рівнів і масштабів. Вона містить професійно-галузеву, професійно-педагогічну та загальнонаукову складові частини. Однак у практиці роботи ЗВО ці складники недостатньо взаємопов'язані.

Значні труднощі виникають у зв'язку з тим, що власне природа системи науково-педагогічної діяльності – нелінійна, а підходи до неї у вищому навчальному закладі – лінійні, однозначні. Тому важливим завданням є передбачити у моделі нелінійність цієї системи, що усуне низку проблем.

Проведений аналіз дає змогу стверджувати необхідність оптимізації системи науково-педагогічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі.

Науково-педагогічна діяльність вищого навчального закладу є нерів-новажним, неста-

більним, багатоваріантним процесом з погляду синергетики. Тому у її моделюванні необхідно передбачити оптимальний баланс між реаліями (планування, звітність, замовна тематика науково-педагогічної роботи) та умовами ефективності (свобода творчості, урахування особливостей особистості науковця, його фактичні можливості та час на наукову діяльність). Система науково-педагогічної діяльності є дисипативною та вимагає підтримки: інформаційної, соціальної, фінансово-економічної тощо.

Інтереси оптимального функціонування науково-педагогічної системи викликають до життя єдиний закономірний процес розділення трудових функцій і об'єднання людей науки в доцільно діючі наукові колективи [4, с. 156]. Увагу має привернути той факт, що отримані раніше фахівцем знання, якщо їх не розвивати і доповнювати, знецінюються на сучасному світі з дуже великою швидкістю – порядку 10% в рік. Підраховано також, що фахівець, який прагне бути на рівні сучасних вимог науково-технічного прогресу, має систематично витратити не менше 25% свого часу на ознайомлення з науково-технічною інформацією.

Важливою передумовою вирішення проблеми оптимізації в педагогіці та психології є успіхи в розвитку теорії оптимального управління. Теорія управління значно впливає на оптимізацію навчально-виховного процесу, тому що вона вимагає враховувати взаємодію суб'єкта та об'єкта управління, розглядати в комплексі проектування, організацію, регулювання, зворотний зв'язок, коригування діяльності та аналіз результатів. Ю. Бабанський зазначав: «Майбутнє приведе до того, що ідеї оптимального управління процесом розвитку стануть характерними для всіх галузей діяльності, будуть керуючими і в педагогіці» [1, с. 116].

З погляду синергетики, «неефективне управління природною, когнітивною або соціальною системою полягає в нав'язуванні системі деякої форми організації, їй невластивої, чужої. Таке управління, у кращому разі, робить всі людські зусилля даремними, що «йдуть у пісок», а в гіршому – навіть завдає справжньої шкоди, приводить до небажаних і кризових станів» [6, с. 161]. Проблема полягає в тому, щоб визначити набір власних структур, характерних для кожної відкритої нелінійної системи (середовища), здатної до самоорганізації, а також слідувати природним тенденціям саморозвитку процесів до них. Суть нового підходу до управління полягає в тому, що він орієнтований не на зовнішнє, а на внутрішнє, на щось іманентно властиве самому середовищу. Іншими словами, він орієнтований не на бажання, наміри, а на власні закони еволюції і самоорганізації складних систем. При цьому головне не сила (величина, інтенсивність, тривалість, всеосяж-

ність і т. п.) дії, що управляє, а його узгодженість із власними тенденціями самоструктурування нелінійним середовищем, тобто правильна топологія (просторова і тимчасова симетрія) цієї дії. Мала, але топологічно правильна організована резонансна дія може виявитися дуже ефективною. З іншого боку, оцінка ефективності науково-педагогічної діяльності є необхідним чинником розвитку суспільства, оскільки дає змогу порівнювати її результати з вітчизняними та закордонними аналогами, прогнозувати подальший розвиток тощо [8].

Важлива роль в управлінні науковою діяльністю належить лідерові, від якого залежить працездатність науково-педагогічної установи як цілісного «організму». Керівник покликаний вирішувати проблеми самого різного порядку – дослідницькі, організаційно-адміністративні, виховні, міжособові, соціально-психологічні. Основу ефективності кожного з його рішень становлять відповідні знання і здібності [3, с. 85].

Системи, які ми оптимізуємо, можуть бути стабільними. Але частіше за все вони динамічні і можуть досить швидко змінюватися з часом. Так само і зовнішні умови, в яких існує система, також зазвичай нестабільні. Тому дуже актуальною є відповідь на запитання – ми хочемо максимізувати корисний ефект, одержуваний у конкретний момент часу, протягом доби, тижня, року, 10 років. Може так статися, що рішення, яке нині є оптимальним, за кілька років обернеться катастрофою. Системи, які ми оптимізуємо, можуть бути досить інерційними. Від управлінського рішення чи зміни якогось із зовнішніх факторів до змін на виході іноді проходять навіть не роки, а десятиріччя. Так, сучасна криза в освіті значною мірою зумовлена рішеннями (а також і відсутністю адекватних рішень) 1990-х рр. [2].

Як показали емпіричні дослідження, не існує якоїсь оптимальної моделі керівництва науковими колективами. Вибір моделі істотно залежить від характеру наукових завдань, що вирішуються цим колективом. Найважливішим завданням наукового керівника є належна організація мотивації співробітників по реалізації завдань спільної науково-педагогічної діяльності. Перспективність, оригінальність, актуальність дослідницької програми і внутрішня мотивація ученого взаємозв'язані. Саме зміст дослідницької програми, в розробці якої бере участь науковий співробітник, сприяє розумінню продуктивної цінності предмету дослідження і визначає ступінь мотивації його науково-педагогічної діяльності.

Першочерговим завданням оптимізації науково-педагогічної діяльності вищого навчального закладу вважаємо класифікацію систем, згідно з якою систему науково-педагогічної діяльності можна трактувати як: соціальну (за видом відображуваного об'єкта), стохастичну (за характером поведінки),

відкриту (за видом цілеспрямованості), складну (за структурою та поведінкою), математичну (за видом наукового напрямку, що використовується при моделюванні). Для опису таких об'єктів доцільно використовувати апарат системного аналізу, який дає наукове підґрунтя дослідження складних систем [5]. Побудова цілісної моделі науково-педагогічної діяльності вищого навчального закладу передбачає низку формальних та неформальних процедур, які є предметом вивчення теорії складних систем, експертного аналізу, теорії моделювання, теорії прийняття рішень, наукознавства тощо. Система, обрана для моделювання, виступає засобом досягнення очікуваної мети, що передбачає цілісний опис науково-педагогічної діяльності вищого навчального закладу та її розвитку.

Методологічними засадами оптимізації науково-педагогічної діяльності ВНЗ визначено такі:

- методологічна модель науково-педагогічної діяльності ВНЗ розвивається шляхом встановлення відношень між методологічними та філософськими основами моделювання на підґрунті парадигмального підходу;

- забезпечення якісно нового рівня опису результатів науково-педагогічної діяльності ґрунтується на взаємодії якісних критеріїв й обґрунтованих кількісних показників;

- виявляється фрактальна подібність перебігу процесів науково-педагогічної діяльності на якісно різних рівнях складності;

- науково-педагогічна діяльність ЗВО розглядається як дисипативна система, яка вимагає зовнішньої підтримки і є динамічним, багатоваріантним процесом;

- методологічно важливим є об'єднання математичних і гуманітарних засобів у моделюванні системи науково-педагогічної діяльності ЗВО;

- математично систему науково-педагогічної діяльності доцільно представляти рядом гармонік у багатовимірному просторі, підпорядкованому процедурам формалізації;

- розгляд науково-педагогічної діяльності як матриці фрактальних структур підвищує ефективність і зводить до мінімуму управлінські дії.

Висновки. Таким чином, оскільки науково-педагогічна діяльність вищого навчального закладу є гуманітарною системою, засоби лінійного програмування не можуть повністю вирішити численних проблем, які існують в управлінні науково-педагогічною діяльністю, насамперед, проблему забезпечення якості. Тому в управлінні системою науково-педагогічною діяльністю вищого навчального закладу необхідно виходити з її нелінійного, відкритого характеру. Оптимізація системи науково-педагогічної діяльності є вагомим кроком до перетворення ЗВО України на осередки освіти і науки світового рівня. Результатом оптимізації науково-

педагогічної діяльності є наукові праці, які містять нове знання, а завданнями управління цією діяльністю – забезпечення необхідних умов для проведення наукових досліджень, їх раціонального та цільового використання. Наука загалом є синергетичною системою, здатною до самоорганізації, тому необхідно чітко визначати межі, за якими адміністративні чинники починають шкодити, а не допомагати розвитку наукових досліджень.

Методологічними засадами оптимізації науково-педагогічної діяльності ВТНЗ визначено такі: побудова методологічної моделі у її розвитку; забезпечення якісно нового рівня обґрунтування кількісних показників діяльності; використання фрактальної подібності структур і підструктур діяльності; єдність математичних і гуманітарних засобів у моделюванні системи науково-педагогічної діяльності ВНЗ; представлення системи науково-педагогічної діяльності доцільно представляти рядом гармонік у багатовимірному просторі; розгляд науково-педагогічної діяльності як матриці фрактальних структур підвищує ефективність і зводить до мінімуму управлінські дії.

Перспективою подальших досліджень є розвиток теоретичних основ педагогіки науково-педагогічної діяльності, обґрунтування інтегративних зв'язків наукового та навчального процесу, використання методу моделювання для можливостей науково-дослідної роботи, конкретизація моделей для конкретних профілів і напрямів підготовки ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
2. Бахрушин В. Оптимізація і «оптимізація» в освіті та управлінні. Освітня політика: портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/724-optimizatsiya-i-optimizatsiya-v-osviti-ta-upravlinni>
3. Володарская Е. Управление научной деятельностью (Социально-психологические аспекты) / Е. Володарская, С. Лебедев. Высшее образование. 2001. № 1. С. 85–94.
4. Добров Г.М. Наука о науке. Введение в общее наукознание. К.: «Наукова думка», 1966. 281 с.
5. Касти Дж. Большие системы. Связность, сложность и катастрофы М.: Мир, 1982. 216 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: Ком Книга, 2006. 232 с.
7. Ковальчук З.Я. Оптимізація як категорія в психолого-педагогічній теорії. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. Вип. 2. С. 423–433.
8. Козловський Ю.М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Львів: СПОЛОМ, 2012. 484 с.
9. Стеченко О.В. Оптимізація організації навчального процесу на кафедрах університету як важлива складова внутрішньовузівської системи управління якістю / О.В. Стеченко, Л.І. Остапюк. Клінічна та експериментальна патологія. 2016. Том XV. Ч. 2. № 2. С. 108–111.

NATIONAL MINORITY LANGUAGE EDUCATION AND BILINGUALISM IN THE USA НАЦІОНАЛЬНА МЕНШИННА МОВА ОСВІТИ І БІЛІНГВАЛІЗМУ У США

The concept of bilingualism and the history of research on bilingual education programs in the United States are reviewed. The aim of the research is to review the educational policy for language minority children in the USA, in particular, the choice of whether to include native language instruction as part of the educational program. Six models for bilingual education, need for bilingual education, benefits for bilingual education are considered as well.

Key words: *bilingualism in the USA, bilingual educational programs, national minorities, language minorities, ethnolinguistic policy, native language.*

Розглядається концепція білінгвізму та історія досліджень програм двомовної освіти в Сполучених Штатах. Метою дослідження є вивчення освітньої політики щодо дітей мовних меншин у США, зокрема, вибір того, чи включати в навчання рідну мову як частину освітньої програми. Розглянуто також шість моделей двомовної освіти, потребу у

двомовної освіти, переваги двомовної освіти. Ключові слова: білінгвізм у США, двомовні навчальні програми, національні меншини, мовні меншини, етнолінгвістична політика, рідна мова.

Рассматривается концепция билингвизма и история исследований программ двуязычного образования в Соединенных Штатах. Целью исследования является изучение образовательной политики в отношении детей из языковых меньшинств в США, в частности, выбор того, включать ли в обучение родной язык как часть образовательной программы. Рассмотрены также шесть моделей двуязычного образования, потребность в двуязычном образовании, преимущества двуязычного образования.

Ключевые слова: *билингвизм в США, двуязычные учебные программы, национальные меньшинства, языковые меньшинства, этнолингвистическая политика, родной язык.*

УДК 37:81:316(73)

Krsek O.Ye.,
Ph.D in Pedagogy,
Head of Chair of foreign languages and professional communication
of Volodymyr Dahl East Ukrainian
National University

Statement of the problem in general aspect.

Throughout the world today, there are many more bilingual individuals than there are monolingual; and there are many more children who are educated via a second language than are educated exclusively via their mother tongue. Thus, in most of the world, bilingualism and innovative approaches to education involving the utilization of more than one language constitute the status quo – a way of life, a natural experience. In these days of increasing global interdependence, all American residents will benefit personally and socially if the largest possible number of residents can speak, read, write, and understand at least one language in addition to English [8, p. 8].

The analysis of recent research and publications. Over the last several years, a number of comprehensive reviews have been conducted of research and evaluation studies concerning bilingual and immersion education (Baker K., de Kanter A., Crawford J., Cummins J., Diaz R., Fisher, Guthrie, Swain, Lapkin P., Troike, Willig A., Cole M. and Griffin G. discussed how new technologies can be used to improve education, especially for minorities and women in science and mathematics. The policy debate over how best to educate students who enter school with limited ability in English has focused on the issue of native-language support in instruction (August D., Garcia E., Baker K., de Kanter A.).

The aim of our research is to review one aspect of educational policy for language minority children in the USA, in particular, the choice of whether to include native language instruction as part of the educational program.

Main material presentation. In the United States, bilingual education was not uncommon in the eight-

eenth and nineteenth centuries. Linguistic pluralism and diversity were acknowledged and tolerated, if not always encouraged. When defining bilingual education in the USA, it is important to understand that, unlike in much of the rest of the world, bilingual education in the United States has primarily been a program whose goal is to teach English rather than to develop bilingualism/biliteracy. The vast majority of USA bilingual programs are designed for students who come to school speaking native or home languages other than English and who are learning English as a second or additional language. Amado Padilla proclaimed, "As we enter the twenty-first century, we must develop new approaches to instruct language minority students. To do this we must combine our second language learning strategies with advances being made in the cognitive sciences and in educational technologies" [8, p. 22]. *Bilingual education* is a broad term that refers to the presence of two languages in instructional settings [2–5; 8; 11; 14]. The term is, however, "a simple label for a complex phenomenon" that depends upon many variables, including the native language of the students, the language of instruction, and the linguistic goal of the program, to determine which type of bilingual education is used. Students may be native speakers of the majority language or a minority language [8, p. 9]. August D., Garcia E., Hakuta K., Laosa S. remarked in their investigations that the history of bilingual education in the United States is frequently divided into two periods: pre-World War I and post-1960 [1; 5]. From the 1920s until the 1960s, little attention was given to the language needs of non-English-speaking students. Students were placed in regular classrooms, where they "sank or swam". It was not until the 1960s that

the failure of English classrooms to educate non-English-speaking students began to receive national attention. Bilingualism is a term that has been used to describe an attribute of individual children as well as social institutions. At both levels, the topic has been dominated by controversy. On the individual level, debate has centered on the possible costs and benefits of bilingualism in young children. On the societal level, fiery argument can be witnessed in the United States about the wisdom of bilingual education and the official support of languages other than English in public institutions. Particularly in the latter case, emotions run hot because of the symbolism contained in language and its correlation with ethnic group membership [5, p. 373].

Need for Bilingual Education. Language-minority students in U.S. schools speak virtually all of the world's languages, including more than a hundred that are indigenous to the United States. Language-minority students may be monolingual in their native language, bilingual in their native language and English, or monolingual in English but from a home where a language other than English is spoken. Those who have not yet developed sufficient proficiency in English to learn content material in all-English-medium classrooms are known as limited English proficient (LEP) or English language learners (ELLs). Reliable estimates place the number of LEP students in American schools at close to four million.

Benefits of Bilingualism and Theoretical Foundations of Bilingual Education. Bilingual education is grounded in common sense, experience, and research. Common sense says that children will not learn academic subject material if they can't understand the language of instruction. Experience documents that students from minority-language backgrounds historically have higher dropout rates and lower achievement scores. Finally, there is a basis for bilingual education that draws upon research in language acquisition and education. Research done by Jim Cummins, of the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, supports a basic tenet of bilingual education: children's first language skills must become well developed to ensure that their academic and linguistic performance in the second language is maximized. Cummins's developmental interdependence theory suggests that growth in a second language is dependent upon a well-developed first language, and his thresholds theory suggests that a child must attain a certain level of proficiency in both the native and second language in order for the beneficial aspects of bilingualism to accrue. Cummins also introduced the concept of the common underlying proficiency. Padilla A. notes the importance of bilingual education in terms of demographic projections for increasing linguistic diversity in the United States into the foreseeable future. In this respect, he identifies a startling revelation: that members of the

current "majority" who decry their presumed "support" of the poor are likely to be the primary "dependents" of the increasing populations of immigrant "minorities" as they get older relative to the younger and working immigrant groups [8, p. 11]. Marguerite Malakoff and Kenji Hakuta, in "History of Language Minority Education in the United States" (Chapter 2), provide a comprehensive review of the public policy debates and legislative actions concerning bilingual education. Beginning with the eighteenth and nineteenth centuries, Malakoff and Hakuta identify the changing dynamics of American attitudes toward bilingual education [8, p. 12]. Bilingualism is usually recognized as the sign of an educated and cosmopolitan elite. Yet, in the United States, we have a policy that seeks to eliminate bilingualism among those who have the best possibility of becoming fluent bilinguals, that is, children who enjoy the privilege of a home language other than English. Ideally, a public education system should provide instructional support to make these children competitive in English without contributing to the loss of their home languages. As for Campbell R., Lindholm K. these potentially "true bilinguals", then, should be viewed as a critical national resource [3; 7]. Senator Paul Simon has argued that the implicit policy of monolingualism in the United States has isolated this country with respect to the world marketplace; the consequence is that U.S. business interests are losing their economic competitiveness to countries that actively promote foreign language instruction and bilingualism in the education of their children [8, p. 22] Tucker G. states, "Our ultimate goal should be a language-competent society. What this means is a society in which all residents (citizens and immigrants) of the United States have the opportunity to develop the highest possible degree of proficiency in understanding, speaking, reading, and writing in English. At the same time, English-speaking individuals should have an opportunity to develop an ability to understand, speak, read, and write a second language. This goal should be the force that drives the mission for sound language instruction, and it should be the rallying point for the political stance that must be taken. The goal of a language-competent society can be enhanced by research that is conceptualized according to the dictates of a paradigm that seeks organized facts that can build on each other to inform us about the best way to carry out language instruction practices" [13]. In 1968, bilingual education programs in public schools were legitimized at the federal level by the Bilingual Education Act. The return of bilingual education to public schools is closely tied to the civil rights movement of the 1960s. On January 2, 1968, President Lyndon B. Johnson signed into law the Bilingual Education Act, with the words, "Thousands of children of Latin descent, young Indians, and others will get a better start – a better chance in school". Federal policy in bilingual education since

1960 has been made to ensure equal educational opportunity for minority-language children of limited English proficiency (LEP). They began because of court decisions enforcing civil rights legislation such as the Civil Rights Act of 1964, the Equal Educational Opportunities Act of [11, p. 81].

M. Malakoff and K. Hakuta researched History of Language Minority Education in the United States. They summed up, "The final legislation recognized the "problems of those children who are educationally disadvantaged because of their inability to speak English". Section 702 of the law defined bilingual education as a federal policy, which would be "to provide financial assistance to local educational agencies to carry out new and imaginative elementary and secondary school programs designed to meet these special educational needs". As the intention was to encourage varied and innovative programs, rather than mandate a strict policy, the law neither defined nor prescribed types of programs needed. However, it recognized that bilingual programs need not be limited to only language arts and noted that possible programs for grants included "programs to impart to students a knowledge of the history and culture associated with their languages" [8, p. 33].

August D. and Garcia E. distinguished six models for bilingual education, which are best seen as prototypes within which considerable variation and combination can occur: (1) transitional bilingual education, (2) maintenance bilingual education, (3) submersion model, (4) English as a second language, (5) U.S. immersion or sheltered English, and (6) the immersion model [1, p. 61].

Transitional bilingual education. The transitional bilingual education models are the most common in U.S. public schools. These programs are intended to provide both English language instruction and grade-appropriate subject content prior to mainstreaming into a regular English-speaking class.

Maintenance bilingual education. The program targeted students from two distinct groups, and the goal was for all students to achieve proficiency in both languages. Instruction is provided in both languages.

Submersion and ESL models. The submersion model is, in fact, the absence of any special program: It is the "sink or swim" method. The ESL model provides special English instructional activities on a pull-out basis, and the remainder of school day is similar to a submersion model.

Canadian immersion. The Canadian immersion programs were first developed to produce French-English bilinguals among the English-speaking community in and around Montreal. This model has been extended to three-way immersion, adding a third ethnic group language to French and English. It is important to note that this model, while successful, was largely implemented with majority language, middle-class children who faced no pressure to abandon their native language.

U.S. immersion or sheltered English. U.S. immersion, or sheltered English, is a variant on the Canadian model with a major difference: It is designed to develop proficiency in English only [1, p. 62].

Of these six types of programs, the majorities are designed to help students make the transition from one language to another; that is, they take monolinguals and produce monolinguals. Characteristics of Good Bilingual Education Programs include the following characteristics: high expectations for students and clear programmatic goals; instruction through the native language for subject matter; an English-language development component; multicultural instruction that recognizes and incorporates students' home cultures; administrative and instructional staff, and community support for the program; appropriately trained personnel; adequate resources and linguistically, culturally, and developmentally appropriate materials; frequent and appropriate monitoring of student performance; parental and family involvement.

As for Roeming R., one significant element to bilingualism in the United States begins with providing better welfare of specific groups of people who cannot, because of language barriers, contribute fully in our social organization. Another reason for bilingualism in the U.S. is the interest of professional second language groups, who find it essential to continue their support for language study development [9, p. 73]. In addition to the significant elements to increase bilingualism, native speakers might find it meaningful to continue their mother tongue, traditions, and cultures. Lambert N., Tucker G. consider that one important reason for this is that there have been findings that concluded "a foreign language facilitates mastering the higher forms of the native language" [13, p. 122]. Bilingualism could better prepare the U.S. citizens for an ever-expanding global society.

Catherine E. Snow, in "Rationales for Native Language Instruction: Evidence from Research" (Chapter 4), presents a more focused review of the pros and cons of using language minority children's native language in initial education and literacy training. According to Snow, four arguments are articulated against the use of native language instruction: (a) The history argument points to the success of certain European immigrant groups in the absence of federally sponsored bilingual education; (b) the "ghetto-Lation" of linguistic minority children results in segregation, stigma, and the maintenance of intergroup differences; (c) the amount of "time-on-task" is reduced by bilingual education; and (d) the inevitable attrition of native languages makes for a "hopeless cause" in bilingual education [12, p. 60].

Daniel Ramírez Lamus states that although bilingual education has never enjoyed widespread support in the USA, several models can be distinguished

for language minority students: transitional bilingual education, dual language (or two-way immersion) programs, and speech community models. In this literature review, these models are examined to determine which is the most effective [6, p. 80].

Conclusion. The true, additive bilingualism can be a valuable part of the educational enrichment of linguistic minority students. Bilingualism (and language use in general) is a social phenomenon. Work in the area of bilingualism must establish continuities between the phenomenon as it occurs in minority and majority populations.

REFERENCES:

1. August D., Garcia E. E. Language minority education in the United States: Research, policy and practice. Springfield, IL: Charles C Thomas. 1988. 61 p.
2. Baker K., de Kanter A. Bilingual education: A reappraisal of federal policy. Lexington, MA: Lexington Books. 1983. 161 p.
3. Campbell. R.N., Lindholm. K.J. Conservation of language resources. In B. VanPatten J.F. Lee SLAYLL: New York: Newbury House, US. 1981. 91 p.
4. Crawford R.J. Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice, 2nd edition. Los Angeles: Bilingual Educational Services. USA. 1991. <http://education.stateuniversity.com/pages/1788/>
5. Hakuta K., Snow C. The role of research in policy decisions about bilingual education. Washington, DC: U.S. House of Representatives. Education and Labor Committee. 1986. 119 p.
6. Lamus D.R. Bilingual education in the USA: A transition to monolingualism? In M.S. Plakhotnik & S.M. Nielsen, Proceedings of the Seventh Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section (pp. 80–85). URL: http://coeweb.fiu.edu/research_conference.
7. Lindholm K.J., Dolson D. Bilingual immersion education: Promoting language and academic excellence for language minority and majority students in the same program. Unpublished manuscript, University of California, Los Angeles, Center for Language Education and Research. USA. 1988. 79 p.
8. Padilla Amado M., Halford H. Fairchild Bilingual education : issues and strategies / edited by Amado M. Padilla, Halford H. Fairchild, Concepcion M. Valadez. Sage Publications/Corwin Press, 2455 Teller Road, Newbury Park, CA 91320. US. 1990. P. 261.
9. Roeming R. Bilingualism and the National Interest. *The Modern Language Journal*. 1971. 55(2). PP. 73–81.
10. Skutnabb-Kangas Tove Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters. 1981. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/1788/Bilingual-Education.html#ixzz2ToCwfyFA>.
11. Secada, Walter Research, Politics, and Bilingual Education. *The Annals of the American Academy*, 508, 1990. P. 81–106.
12. Snow Catherine E. Rationales for Native Language Instruction: Evidence from Research. *Bilingual Education / ed. Amado M. Padilla et al, Sage Publications*. 1990. P. 60–74.
13. Tucker G.R. Second language education: Issues and perspectives. In A.M. Padilla, H. Fairchild, C.M. Valadez (Eds.), *Innovations in language education: Vol. 2. Immersion and foreign language education*. Newbury Park, CA: Sage 1990. URL: https://www.researchgate.net/publication/312265592_Bilingual_Education_in_the_United_States.
14. Torres-Guzman M.E., Modelo B. Dual language programmes in the Basque country and the USA. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 8(6). PP. 506–528.

ГУМАНІТАРНА КУЛЬТУРА У СИСТЕМІ НОРВЕЗЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

HUMANITARIAN CULTURE IN THE SYSTEM OF NORWEGIAN UNIVERSITY EDUCATION

Мета дослідження – вивчити динаміку розвитку концепції гуманітарної культури в Норвегії. Світова наука розглядає гуманітарну культуру як набір універсальних людських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальні методи пізнання і гуманістичні технології професійної діяльності, гармонію культури пізнання. Наукова новизна включає виявлення динаміки розвитку концепції гуманітарної культури в норвезькому суспільстві, способи поновлення її змісту і вплив на розвиток освіти.

Ключові слова: гуманітарна культура, норвезька культура, норвезька освіта, норвезькі культурні цінності, гуманістично орієнтована освітня політика.

Цель исследования – изучить динамику развития концепции гуманитарной культуры в Норвегии. Мировая наука рассматривает гуманитарную культуру как набор универсальных человеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальные методы познания и гуманистические технологии профессиональной деятельности, гармонию культуры познания. Научная новизна включает выявление

динамики развития концепции гуманитарной культуры в норвежском обществе, способы обновления ее содержания и влияние на развитие образования.

Ключевые слова: гуманитарная культура, норвежская культура, норвежское образование, норвежские культурные ценности, гуманистически ориентированная образовательная политика.

The aim of the research is to study the dynamics of the development of the concept of humanitarian culture in Norway. Humanitarian culture is considered by the world scientists as a set of universal human ideas, value orientations and qualities of the individual, universal methods of cognition and humanistic technologies of professional activity, the harmony of the culture of knowledge. Scientific novelty includes identification of development dynamics of the humanitarian culture concept in the Norwegian society, the ways for updating its content, and the effect on education development.

Key words: humanitarian culture, the Norwegian culture, the Norwegian education, Norwegian cultural values, humanistically oriented educational policy.

УДК 378: 008: 14(4)

Олексієнко Р.В.,
викладач кафедри іноземних мов
та професійної комунікації
Східноукраїнський національний
університет
імені Володимира Даля

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна освіта як основний гуманістичний сенс соціального розвитку проголошує ставлення до людини як найвищої цінності життя. Як підкреслюється в Декларації 44-сесії Міжнародної конференції ЮНЕСКО з питань освіти, вища освіта XXI століття стає не тільки засобом передачі молодому поколінню накопичених знань, а й засобом формування його культурно-морального і гуманітарного потенціалу. Заклади вищої освіти України керуються у своїй діяльності сучасними нормативними документами, серед яких Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Концепція національного виховання студентської молоді (2009), Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. (2009). У процесі гуманітарної підготовки студенти університетів, незалежно від конкретної спеціальності, отримують глибокі і різнобічні знання з гуманітарних дисциплін, що дають їм змогу розвивати життєво важливі особистісні якості та здібності. Зростання інтересу до гуманістичного вектора розвитку вищої школи в Україні спонукає до розгляду моделі загальної підготовки як чинника формування гуманітарної культури студентів у Норвегії. Останнім часом Норвегія займає перше місце у багатьох рейтингах ООН (у тому числі в рейтингу розвитку людського потенціалу і рейтингу якості життя) завдяки своїй системі освіти. Показники її

функціонування «перекривають» успіхи більш розвинених в економічному відношенні країн (США, Канада) і стабільно забезпечують Норвегії місце в першій п'ятірці за рівнем розвитку людського потенціалу в світі. Норвегія являє собою яскравий приклад скандинавської моделі в організації системи вищої освіти. Будучи одночасно егалітарною, централізованою і соціально орієнтованою, вона відтворює багато характерних рис систем вищої освіти інших скандинавських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогічні проблеми норвезької освіти, соціальні та культурні аспекти в освіті розглядаються норвезькими вченими Б.Дж. Пітером, К. Дугласом, К. Ембером, М. Ембером, Д. Левінсоном, Й. Крістеном, Т. Реккедалом. Наукові дослідження А.І. Арнольдова, М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, М.С. Кагана, Д.С. Лихачова, Ю.М. Лотмана, А.А. Макарені, М.К. Мамардашвілі, В.М. Межуєва, що стали теоретичними та методологічними вказівками культурного підходу в освіті, розглядають принципи ціннісного, функціонального та системного підходів до аналізу гуманітарної культури, описують природу його сутності та визначають функції, зміст та зміст культурних процесів, показує природу людини, виявляє механізми формування особистості. О. Проказа, М. Лукашевич, С.І. Дичковський, Г. Касьянович, В. Моторіна, І. Макарова, В.Й. Годлевська, З. Макаров, І. Доннікова, О. Дольська та інші досліджували гуманітарну освіту в

Україні. Духовні цінності як основа гуманітарної культури, складова частина системи виховання розглядається в працях видатних філософів, істориків, педагогів, державних діячів (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Бердяєв, М. Грушевський, М. Драгоманов, М. Костомаров, П. Могила, М. Пирогов, Г. Скородода, Г. Шевченко та ін.).

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Актуальність проблеми формування гуманітарної культури у студентів вищої школи в Україні, недостатній рівень її теоретичної і практичної розробленості, об'єктивна потреба і зростання соціального чинника виховання студентської молоді на гуманістичних засадах вимагає більш ретельного вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду.

Мета статті – розкрити роль і значимість формування гуманітарної культури студентів у Норвегії як фактор забезпечення якості професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сутність гуманітарної культури базується на таких поняттях, як духовність, мораль. Нині ці поняття дуже рідко постають на передньому плані у сучасній освіті, яка стає дедалі більше професійно-орієнтованою, в той час як гуманітарна культура, включаючи духовність, мораль, етичність, залишаються нерозвинутими складовими частинами сучасної освіти та культури. А.І. Арнольдов вважає, що зміст усієї гуманітарної культури спрямовано на людину: гуманітарна культура співвідноситься з потребами людини, з її самовираженням та самореалізацією [1, с. 188]. Гуманітарна культура є необхідною для повного самовираження і самореалізації людини та її потенціалу. Така самореалізація та розкриття потенціалу людини є також однією з основних цілей сучасної освіти. Саме тому розвиток гуманітарної культури стає важливим напрямом у розвитку сучасної вищої освіти. В.Л. Кургузов зазначає, що гуманітарна культура виступає як: сукупний спосіб і продукт гуманістично-орієнтованої діяльності людей; система позитивних культурних смислів, гуманістичних орієнтацій, способів, дій та їх результатів, пов'язаних із розумінням людини як основного критерію суспільного розвитку; світогляд і світовідчуття людини, яка прагне максимально збагатити людяність власного внутрішнього світу своїми вчинками та поведінкою у багатокультурному просторі особистості, соціуму і природи [4, с. 135].

Норвегія – одна з найкращих у світі держав за рівнем соціального захисту і добробуту своїх громадян. Це країна з унікальною і неймовірно красивою природою, багатими культурними особливостями, вона має одну з найбільш шанованих систем освіти у світі. Вищі навчальні заклади Норвегії представлені 5 університетами, 6 спеціалізованими вищими школами (коледжами) і

2 державними художніми школами, 26 державними коледжами і курсами додаткової освіти для дорослих. Найстаріший університет у Норвегії – університет Осло, заснований у 1811 р. На його восьми факультетах навчається близько 33 тис. осіб, враховуючи 2 000 іноземців. Решта чотири університети відкрилися в середині ХХ ст. у містах Бергені (University of Bergen), Тромсе (University of Tromsø), Тронхеймі (University of Trondheim) та Буді (University of Nordland). Центральним органом виконавчої влади, що формує та реалізує державну політику у галузі освіти в Королівстві Норвегія, є Міністерство освіти та досліджень (з 1981 по 1982 – Міністерство освіти, науки і церкви). Рівень розвитку освітньої системи, який досягнутий нині в Норвегії, є вагомим чинником її інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і культурного розвитку, який значною мірою забезпечує країні стабільність й еволюційний характер розвитку, дає змогу удосконалити життєустрій, поглиблювати демократичні процеси, поступово підвищувати духовний і матеріальний рівень мирного, творчого життя населення – головної мети прогресивного розвитку людини і суспільства. Норвегія приділяє велику увагу вдосконаленню та розвитку освіти. Освітня політика Норвегії спрямована на покращення умов навчання і створення кваліфікованої робочої сили, для покращення економічної і соціальної сфери загалом. Основними напрямками удосконалення освіти в Норвегії є: розвиток набуття навичок та знань для продуктивної робочої сили та конкурентноспроможної світової економіки; сприяння розвитку творчості, інноваційному мисленню та підприємництву; підвищення та поширення рівня активної участі в навчанні; створення суспільства, що сприяє включенню всіх у життя; підвищення стандартів викладання та навчання; сприяння створенню суспільства знань; сприяння розумінню всіх громадян важливості навчання упродовж життя у різних компонентах; створення бази даних по стратегії та заходах, що сприятимуть доступу до навчання впродовж життя для всіх громадян; забезпечення та проведення стратегій, що включають освітню політику, тренінги, молодь, отримання роботи, соціальне включення та інформатизацію суспільства. При університетах в Норвегії існують студентські організації, у віданні яких знаходиться студентське житло, їдальні, медичне обслуговування. Все це фінансується державою і тому обходиться студентам дуже дешево. Проте «студентських квартир» не так багато, й одержати дешеве житло може не кожен студент. У Норвегії диплом про вищу освіту одержують як після закінчення коледжу, так і після закінчення університету. Різниця у

тому, що коледж – це спеціалізований, професійний вищий навчальний заклад, а університет у Норвегії завжди вважався і вважається науково-дослідним центром [7, с. 102; 8, с. 132].

Л.М. Осланд та П. Мангсет визначають такі головні принципові особливості норвезької культурної політики: однорідність, елітаризм (рівноправність), державна підтримка, інституціалізація (єдина організаційна система), корпоративність, децентралізація і організаційна життя [4, с. 104]. Відсутність різноманітності відображено в сфері культури: наприклад, у Норвегії єдина, сильна державна система освіти і дуже невелика кількість приватних шкіл. У релігійному житті практично повністю превалує лютеранська державна церква. До останнього часу в Норвегії порівняно з іншими західними країнами був більш обмежений доступ до різноманітних теле- і радіоканалів. Характерною рисою норвезької однорідності є і те, що професійні діячі мистецтва об'єднані в сильні союзи в кожній зі сфер мистецтва. Система цінностей рівноправності справила великий вплив на культурну політику. Так, значні зусилля були докладені для поширення професійного мистецтва в маси шляхом створення «провідних організацій» у сфері театру, образотворчого мистецтва і музики. Культурна політика Норвегії спирається на розвинену організаційну систему порівняно з культурними політиками інших країн. Це означає, що державне фінансування культури і мистецтва зазвичай проходить через довгострокові або постійні культурні установи, постійні програми фінансування тощо. Менша підтримка надається спеціальним і експериментальним видам діяльності. У зв'язку з цим норвезька Рада з питань культури дещо відрізняється. Вога підтримує велику кількість неінституціональних видів діяльності. Сучасні реформи Норвегії, насамперед, торкнулись змісту освіти, оскільки від складу його компонентів та механізмів впровадження залежить процес передачі та формування знань, вмінь та навичок, набуття цінностей суспільства, оволодіння необхідними життєвими компетентностями.

У статті «Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи» І.В. Іванюк [2, с. 19] розкрила структуру сучасної системи освіти Норвегії, її основні принципи та шляхи їх реалізації на практиці, проаналізувала зміни, які відбулись у суспільстві та в структурі освіти внаслідок реформ норвезької освітньої системи. І.В. Іванюк зазначає, що в основу змісту освіти покладено основні теми та напрями, за якими вона має працювати:

1) *моральне виховання*: християнське та етичне виховання, сприяння зростанню усвідомлення та розуміння основних християнських цінностей, виховання відповідальності, підтримка

відчуття цінностей (освіта для дорослих); формування свободи думок та виховання толерантності, усвідомлення того, що всі люди мають однакові права (старша середня школа та професійна підготовка);

2) *творчі здібності*: розвиток розумових та фізичних здібностей, формування наукового мислення та вміння користуватись різними науковими методами; розвиток особистості;

3) *труд*: підготовка до трудового життя та життя у суспільстві; виховання компетентності, розуміння та відповідальності щодо роботи, професії, суспільства; забезпечення рівноправності в отриманні знань, формування певних навичок та вмінь;

4) *загальна освіта*: дати широку базу знань, які допоможуть учням бути корисними та незалежними як вдома, так і в суспільстві; виховувати повагу до національної спадщини, готувати до життя у суспільстві; закласти основи знань для подальшої освіти; закласти міцну основу для прийняття незалежних рішень, які принесуть користь суспільству; допомогти особистості у визначенні життєвого шляху, ціннісних орієнтирів; забезпечити обов'язковість отримання основної освіти для всіх вікових груп;

5) *співробітництво*: формування демократичних ідеалів, виховання міжнародної відповідальності, створення доброзичливого мікроклімату та духу співробітництва, забезпечення зв'язку між виробничою діяльністю та життям суспільства;

6) *природне оточуюче середовище*: формування екологічного мислення та усвідомлення того, що природа – найцінніше багатство людини.

Рівень розвитку освітньої системи, який досягнутий нині в Норвегії, є вагомим чинником її інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і культурного розвитку, який значною мірою забезпечує країні стабільність й еволюційний характер розвитку, дає змогу удосконалити життєустрій, поглиблювати демократичні процеси, поступово підвищувати духовний і матеріальний рівень мирного, творчого життя населення – головної мети прогресивного розвитку людини і суспільства. Ознайомившись зі структурою, розглянувши основні принципи та концептуальні підходи, які покладено в основу оновленої системи освіти Норвегії, можна стверджувати, що ця система послідовно та впевнено забезпечує виховання гідних громадян своєї держави, які можуть правильно обрати життєві орієнтири та реалізувати свій творчий потенціал на благо людей та суспільства. Норвежці – патріоти своєї країни, пишуться її державним устроєм, демократичними свободами. Тому немає сумнівів у тому, що раціональне використання досвіду норвезьких педагогів із реформування освітньої галузі сприятиме демо-

кратизації вітчизняної системи освіти, передусім, її гуманізації й успішному входженню в загальноєвропейській простір.

Висновки. Гуманітаризація освіти в університеті має призвести до того, щоб ми готували студента не тільки як висококваліфікованого фахівця, а як майбутню освічену, розвинену, культурну людину, моральні підвалини якої не дають їй змогу бути поганим фахівцем. Вища школа має, перш за все, «виводити в люди», а вже потім – в інженери, менеджери, програмісти, вчені [6, с. 107–108]. Формування гуманітарної культури сучасної людини можливе, на нашу думку, на залученні до активної творчої діяльності, заснованої на вироблених суспільством законах, цінностях і нормах поведінки. Увага дослідників до поняття «гуманітарна культура», з одного боку, зумовлена глибокими змінами у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, пошуками гуманістично-орієнтованої парадигми освіти, здатної забезпечити культурну спадкоємність, духовні орієнтири для особистості, безпеку і цілісність суспільства, а, з іншого боку, орієнтацією української освіти на загальнокультурний розвиток громадян. Отже, вища освіта Норвегії відповідає на виклики часу, перебуває у стадії прогресивного розвитку, орієнтується на кращі європейські стандарти функціонування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арнольдов А.И. Наука постижения культуры. Народное образование. 1998. № 5. С. 184–190.
2. Іванюк, І. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи. Шлях освіти. 2004. № 2. С. 19–23.
3. Кургузов В.Л. Гуманитарная культура в системе высшего технического образования: дис. ... д-ра культуролог. наук. М., 1999. 405 с.
4. Лидвин М. Осланд, П. Мангсет. Культурная политика в Норвегии. Экология культуры. Информационный бюллетень. Архангельск: комитет по культуре и туризму администрации Архангельской области, 1999. № 4. С. 108–122.
5. «Освіта для Всього». Національний План Дії для Норвегії відповідно до Декларації Форуму Освіти Світу. 2001. С. 1–18.
6. Семенченко Ф.Г. Особливості гуманітарної підготовки і професійної кваліфікації студентів в технічному. Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили. Політологія. 2002. Вип. 10. Т. 23. С. 106–108.
7. Core curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway. National Centre for Educational Resources, Oslo, 1997. С. 26–108.
8. Education in Norway. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, Oslo, 1997. С. 136–198.

СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ УСТАНОВ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В УКРАЇНІ У 20–30 РР. ХХ СТ.

CREATION OF SPECIALIZED INSTITUTIONS OF SOCIAL EDUCATION FOR JUVENILE DELINQUENTS IN UKRAINE IN 20-30'S

Стаття висвітлює історію розвитку спеціальних закладів освіти для неповнолітніх правопорушників хронологічного етапу дослідження – 20–30-і роки ХХ століття. Виділено склад пенітенціарної системи, до якої на той час входили: ізолятори, розподільники, колектори, реформаторіуми, дитячі виправні будинки, притулки, інтернати. Приділяється увага виникненню установ із трудовим напрямом виховання: трудові колонії та комуни, ремісничі притулки, землеробні колонії, виправні школи фабрично-заводського учнівства. Зазначається їх напрям трудової діяльності та основні педагогічні принципи перевиховання неповнолітніх. Виділено позитивний результат у подоланні такого соціального феномена, як безпритульність, бездоглядність та правопорушення серед неповнолітніх, завдяки вмілій організації розподілу дітей по закладах соціального виховання означеного хронологічного періоду дослідження.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, колонія, комуна, виправні школи фабрично-заводського учнівства, інтернат.

ние возникновению учреждений с трудовым направлением воспитания: трудовые колонии и коммуны, ремесленные приюты, земледельческие колонии, исправительные школы фабрично-заводского ученичества. Отмечается их направление трудовой деятельности и основные педагогические принципы перевоспитания несовершеннолетних. Выделен положительный результат в преодолении такого социального феномена, как преступность среди несовершеннолетних, благодаря умелой организации распределения детей по исправительным учреждениям социального воспитания указанного хронологического периода исследования.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, колония, коммуна, исправительные школы фабрично-заводского ученичества, интернат, детский дом.

The article highlights the history of the development of special boarding schools for minors in the 20–30s of the 20th century. The composition of the penitentiary system is noted: children's correctional homes, shelters, boarding schools. Attention is paid to the emergence of institutions with the labor direction of education: labor and agricultural colonies. Their direction of labor activity and the basic pedagogical principles of re-education of minors are marked. The connection between homelessness and juvenile delinquency is noted.

Key words: juvenile delinquents, colony, boarding school, orphanage, shelter.

УДК 343.81:37.035:343.91-053.6](477)"19"

Пліско Є.Ю.,

канд. пед. наук,

старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Статья освещает историю развития специальных интернатов для несовершеннолетних правонарушителей хронологического этапа исследования – 20–30-е гг. ХХ века. Выделен состав пенитенциарной системы, в которую входили: изоляторы, распределители, колекторы, реформаториумы, детские исправительные дома, приюты, интернаты. Уделяется внима-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування сучасної системи соціального виховання, вимагає перегляду й об'єктивного вивчення досвіду минулого з подолання такого соціального феномена, як безпритульність, бездоглядність та дитяча злочинність. Тому актуально зробити дослідження щодо створення спеціалізованих установ соціального виховання та утримання в них неповнолітніх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Перш ніж перейти до дослідження поставленого питання, нами були проаналізовані праці С. Маркова і К. Алілуйко [7], О. Салата [12], Т. Харук [14] – сучасних дослідників історії розвитку спеціалізованих дитячих установ та дослідників радянської епохи З. Астемирова [1], Б. Утевського [13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Крім того, дослідженням історії розвитку спеціалізованих установ для неповнолітніх в історії вітчизняної пенітенціарної системи займалися: О. Кравченко [4], Я. Мальована [6], Г. Махорін [8], І. Павлова [10], Л.М. Рябкина [11].

Проте питання про створення системи спеціальних закладів освіти виключно для неповноліт-

ніх правопорушників в Україні у 20–30 рр. ХХ ст. ще не порушувалось.

Мета статті. Метою статті є дослідження процесу створення спеціалізованих установ для неповнолітніх правопорушників на Україні у 20–30-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Система закладів для неповнолітніх правопорушників, важковиховуваних та інших дітей категорії «групи ризику» почала формуватися в Україні з проголошенням державної незалежності УНР у листопаді 1917 р. Одразу було взято новий курс, орієнтований на проведення гуманної політики правового і соціального захисту дитинства. Про це свідчить Декрет, виданий від 14 січня 1918 р., «Про комісії для неповнолітніх», що скасовував суди і тюремне ув'язнення для підлітків. Усі неповнолітні, що утримувалися у в'язницях і арештних будинках, були звільнені. Розпочалася реорганізація практично всіх дитячих виховних установ.

Із дозволу Українського Народного Комісаріату Освіти було прийнято рішення про створення мережі дитячих закладів у системі соціального виховання, що складалася з усіх типів дитячих

закладів, а саме: приймальники, колектори-розподільники для нормальних дітей і неповнолітніх правопорушників, відкриті дитячі будинки, сільськогосподарські колонії для безпритульних і неповнолітніх правопорушників і дитбудинки для неповнолітніх правопорушників; міські і сільські трудові школи, дитячі будинки-інтернати, денні дитячі будинки, дитячі містечка і дитячі садки; основні і допоміжні дитячі будинки для розумово відсталих, сліпих і глухонімих дітей; установи організації комуністичного дитячого руху: дитячі клуби, бібліотеки, літні дитячі колонії, майданчики, табори, дитячі театри [3].

Створювалися нові типи закладів освіти, пристосовані для утримання морально дефектних та важковиховуваних дітей. Для неповнолітніх правопорушників призначалися дитячі колонії, трудові комуні та інститути трудового виховання, для засуджених неповнолітніх – трудові будинки і колонії:

1) передбачалося, що трудовий будинок для неповнолітніх позбавлених волі, – це виховно-виправний (медико-педагогічний) заклад, який організувався переважно в місті, де вихованці навчалися кваліфікованих видів ремісничої праці;

2) трудова колонія для неповнолітніх, позбавлених волі, – це виховно-виправний (медико-педагогічний) заклад, влаштований поза містом. Вихованці користувалися порівняною свободою пересування в межах території колонії і навчалися переважно сільськогосподарської праці.

«Основні дитячі будинки для морально-дефективних дітей» (віком до 15 років) та «Трудові колонії для неповнолітніх правопорушників» (для хлопчиків віком від 15 до 18 років) перебували в Наркомуні республіки у веденні «головного інспектора установ дефективного дитинства», яке розподілялось на лівобережну Україну (Харків) та правобережну Україну (Київ). Керівництво очолювали два помічника головного інспектора – «обласні інспектори». Відповідно до «Системи соціального виховання дітей УРСР» від 25 червня 1921 р. передбачались установи для фізично-, розумово- і морально-дефективних дітей.

На 1 січня 1923 р. в Україні працювало 1 511 дитячих будинків, 33 дитячі трудові колонії, 14 дитячих трудових комун, 9 дитячих містечок. Наприкінці 1923 р. кількість дитячих будинків в Україні сягла кульмінаційної точки – 1 928 закладів із контингентом 114 000 дітей. У 1924 р. Нарком України змушений був визнати, що його плани суспільного виховання дітей і розвитку у мережі дитячих будинків необґрунтовані, а ослаблення сімейного виховання зумовлене тимчасовими економічними труднощами. До кінця року мережа дитячих будинків була скорочена до 1 056 закладів, а кількість вихованців у них становила 82 000. Вже у 1927 р. таких закладів було 411 з контингентом

48 000 вихованців. Радянська влада була змушена відступити від масової організації дитячих будинків, побудови дитячих містечок та повернутися до пріоритетності виховання дітей у сім'ях [7].

У подальшому, «починаючи з 1924 р., кількість інтернатних закладів в Україні зменшується й у наступні роки тримається в межах, необхідних для виховання переважно дітей-сиріт. У 1927 р. у республіці працювало лише 300 дитячих будинків, у яких виховувалося 30,9 тис. дітей» [11, с. 46], – зауважує Л.М. Рябкіна в своєму дисертаційному дослідженні.

31 жовтня 1924 р. ЦВК СРСР приймає «Основні засади кримінального законодавства Союзу РСР та союзних республік», які передбачали медико-педагогічні заходи виховання неповнолітнього правопорушника: передачу неповнолітнього на піклування батькам, родичам або спеціалізованим установам і відповідним закладам. 20 серпня 1925 р. затверджують «Положення про приймальники-розподільники» і «Положення про дитячі приймальні пункти й колектори», а 27 жовтня 1925 р. був ухвалений перший в Українській РСР Виправно-трудова кодекс, за яким передбачались такі види місць позбавлення волі:

- 1) будинки ув'язнення;
- 2) виправно-трудова будинки;
- 3) трудові колонії;
- 4) ізолятори спеціального призначення;
- 5) перехідні виправно-трудова будинки.

Отже, неповнолітні правопорушники залежно від скоєного злочину та його тяжкості могли бути направлені до виправних установ із різним ступенем режиму ізоляції, де, незалежно від застосованого режиму, неповнолітні отримували загальну та професійну освіту, а також втручалися до праці.

Далі розвиток спеціалізованих установ для неповнолітніх спричинив потужне зростання числа колгоспів, що висувало необхідність підготовки кваліфікованої робочої сили для нових форм сільськогосподарських колективів. Тому одним із видів суспільно-виробничої праці в спеціалізованих установах мала стати організація масових робіт для потреб народного господарства.

«Особливо мало бути вирішено питання про боротьбу з правопорушеннями неповнолітніх шляхом підготовки з них майбутніх добре кваліфікованих індустріальних робітників. Невдалий багаторічний досвід колишніх трудових будинків, що були по суті не чим іншим, як типовими «дитячими в'язницями», і сприятливі перспективи перших дослідів у перетворенні трудових будинків у дозавучі і фабзавучі особливого типу змушують спрямовувати всі зусилля на енергійне розгортання такої мережі цих дозавучей і фабзавучей, яка дала б змогу повністю охопити всіх неповнолітніх правопорушників (хлопчиків і дівчаток)» [13, с. 14–15], – зауважує література 30-х рр. минулого століття.

Одна з таких установ була заснована в грудні 1927 р., недалеко від Харкова. Вона носила ім'я Ф.Е. Дзержинського, а її керівником протягом восьми років був А.С. Макаренко. Він вперше висунув ідею про створення трудових комун для неповнолітніх і виявив особисту ініціативу в організації виправно-трудової роботи з неповнолітніми.

А. Семенович стверджував: *«Трудова підготовка, виховання трудової якості людини – це підготовка і виховання не тільки майбутнього гарного або поганого громадянина, а й виховання його майбутнього життєвого рівня, його добробуту»* [5].

Дитячі будинки з трудовим вихованням починають поширюватись по всій території України. Постає питання розвитку дитячих майстерень при виховному закладі.

Так, наприклад, дитячий будинок № 2 м. Чистяково Донецької губернії, мав свою систему майстерень, де діти навчалися ремеслу: для дівчат – школа крою, шиття та рукоділля; для хлопців – столярна майстерня, чоботарня, майстерня заготовки мотузок. Що ж до господарських робіт (випічка хлібу, приготування їжі, прання, заготовка овочів тощо), то, допомагаючи по господарству в дитячому будинку, діти поступово опанували всі необхідні навички для самостійного життя [11, с. 66].

У справі організації майстерень гарних результатів досяг Полтавський 14-й дитячий будинок. Упродовж короткого часу існування без сторонньої допомоги будинок організував майстерні: теслярну, слюсарну та кузню, які не лише обслуговували сам дитячий будинок, а виконували серйозні замовлення для різних установ [11, с. 66].

Проте на практиці виявилися, що через малу продуктивність такі установи для неповнолітніх були не в змозі належним чином забезпечити перебування в них дітей. У тому числі, дрібне виробництво давало вихованцям лише елементарні трудові навички з точки зору ремесельного навчання. Тому було зроблено перехід на виробничу працю. У спеціалізованих закладах для неповнолітніх, переважно трудових комунах, організовувались підприємства по типу заводу, фабрики або радгоспу. Своєї актуальності набувають школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ).

Дослідниками організації радянської системи освіти школи «фабрично-заводського учнівства», або так звані «фабзавуч», визнавалися єдиним досягненням оригінальної радянської творчості у галузі виховання і перевиховання. Підкреслювалось, що школа фабрично-заводського учнівства була створена в адміністративному, а не законодавчому порядку, а положення про неї було розроблене у лютому 1921 р. Ця школа, за твердженням одного з дослідників Б. Нікольського, була дітищем професійних спілок та комсомолу. Він також

вказував, що, з'явившись на світ за ініціативою та заступництвом вказаних, дуже впливових організацій, фабрично-заводські школи стали визнаним й улюбленим дітищем революції, у правильному розвитку якого всі зацікавлені організації, насамперед, профспілки готові на будь-яку самопожертву. Б. Нікольський навів характеристику фабзавучу, дану Луначарським на X з'їзді Рад: *«Як школа чисто марксистська, здійснюючи лозунги Маркса про поєднання школи з виробництвом, – фабзавуч стане зразком для всієї єдиної трудової школи»*; виокремив висновок і постанову з'їзду Рад, де фабзавучі було названо *«єдиною масовою школою, що обслуговує залучену до виробництва молодь»*; навів коментарій журналу «Народное просвещение»: *«Школа фабрично-заводського учнівства виникла внаслідок двох причин – через потребу промисловості у висококваліфікованій робочій сім'ї та через потребу дати освіту великій кількості робітників-підлітків, залучених до виробництва»*; висловив власну точку зору, що підґрунтям виникнення фабзавучів стала недовіра до старих технічних шкіл [2, с. 441–442].

У школи ФЗУ (та ФЗУ НКЮ) приймалися неповнолітні правопорушники у віці від 15 до 18 років на підставі: а) вироків судів; б) постанов комісії у справах неповнолітніх; в) постанов інших уповноважених на те органів. Передбачалося три види шкіл ФЗУ НКЮ: закриті; напіввідкриті; відкриті [1, с. 16].

Школи ФЗУ закритого типу призначалися для утримання: а) особливо соціально-запущених неповнолітніх правопорушників із неодноразовою судимістю, приводами і тривалим «вуличним стажем»; б) неповнолітніх правопорушників, що утримувалися в школах інших типів, але за постановами педагогічної ради та ради командирів, затвердженими начальником школи, були визнані негативно діючими на інших вихованців і такими, що підлягають переведенню в школу ФЗУ закритого типу [1, с. 16].

Школи ФЗУ напіввідкритого типу призначалися для неповнолітніх із меншим ступенем соціальної занедбаності і з меншим «вуличним стажем», а також для підлітків, переведених зі шкіл інших типів [1, с. 16].

У школи відкритого типу прямували неповнолітні правопорушники з незначною соціальною занедбаністю, без «вуличного стажу» або незначним «вуличним стажем», а також за постановами педагогічних рад переведені з інших шкіл [1, с. 16].

Робота шкіл ФЗУ будувалася в органічному зв'язку з усім суспільно-політичним життям країни. Безпосередній зв'язок із промисловими підприємствами, колективами працюючих давав змогу краще здійснювати трудове виховання.

Фабрики і заводи укладали зі школами ФЗУ спеціальні договори про підготовку висококваліфікованих

робітників необхідних спеціальностей. Уже в 1931 р. з них було випущено 500 молодих робітників. Курс навчання у школах ФЗУ встановлювався терміном у 2–2,5 роки. Окрім занять у школі, підлітки щодня працювали на виробництві від 4 до 6 годин, з урахуванням їх віку та стану здоров'я. У школах ФЗУ із сільськогосподарським профілем підлітки набували професій механіків, тваринників, садівників та інших спеціалістів, необхідних селу. З часом школи ФЗУ стали досить поширеним явищем, швидко відкривались у кожній області та районі [12].

Висновки. В 20–30-ті рр. ХХ ст. система спеціальних установ для неповнолітніх правопорушників радянським керівництвом розглядалася цілком традиційно – як структура ізоляції із застосуванням педагогічних заходів для перевиховання. Основою для нової ідеології впливу на неповнолітнього проголошувалась праця. При цьому прихильники трудового виховання через нестачу державних коштів диктували основну ідею: місця утримання, виховання і перевиховання для неповнолітніх мають самооплачуватися, через що була розпочата реорганізація виправних установ для неповнолітніх у самостійну, незалежну й самоокупну структуру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Астемиров З.А. Трудовая колония для несовершеннолетних. Москва: Юридическая литература, 1969. 118 с.
2. Історія педагогіки: навчальний посібник / за ред. Г.В. Троцького. Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2008. 544 с.
3. Коробова Л. Система соціального виховання та його особливості в Україні (20-ті рр. ХХ ст.). Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань, 2011. Ч. 2. С. 185–191.
4. Кравченко О.В. Товариства опіки над дітьми на півдні України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). Записки історичного факультету. 2013. Вип. № 23. С. 137–158. DOI:<http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/5669/137-158.pdf?sequence=1>.
5. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Веснина, М.Д. Виноградова. Москва: Просвещение, 1988. 227 с.
6. Мальована Я.П. Протидія злочинності неповнолітніх: ювеналістичні традиції Одеси. Вісник чернівецького факультету Національного університету «Одеська юридична академія». 2015. Випуск № 4. С. 8–23.
7. Маркова С.В., Алілуйко К.І. Освітньо-виховна система УСРР 20-х – 30-х рр. ХХ ст. як чинник легітимізації правлячого режиму. Освіта, наука і культура на Поділлі. 2010. Том 17. С. 340–349.
8. Махорін Г.Л. Сирітський будинок і дитячі притулки м. Житомира наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського: Збірник наукових праць. Серія: Історія. Вінниця, 2003. Вип. 6. С. 36–40.
9. Міхєєва О.К. Сирітство, безпритульність та злочинність неповнолітніх у 1920-ті рр. в контексті соціально-демографічних процесів. Історичні та політологічні дослідження. Донецьк: ДонДУУ. 2013. № 1. С. 120–130.
10. Павлова І.П. Тюрма и благотворительность в Российской империи второй половины ХІХ – начала ХХ вв. Благотворительность в России. 2002: Исторические и социально-экономические исследования. Санкт-Петербург: Лики России, 2003. С. 319–333.
11. Рябкина Л.М. Соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів першої половини ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2016. 213 с.
12. Салата О.О. Праця молоді та підлітків у системі трудових ресурсів СРСР в 1941–1945 рр. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2013. Вип. XXXV. С. 162–167. DOI: http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/35/salata.pdf.
13. Утевский Б.С. Сеть исправительно-трудовых учреждений и управление ими / под общей редакцией И.А. Апетера. Москва: Государственное издательство советское законодательство, 1934. 28 с.
14. Харук Т.Я. Мережа закладів соціального виховання в Україні (20–30 роки ХХ століття). Педагогічний дискурс. 2012. Випуск 13. С. 388–391.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ДОСВІДУ ВІДОМИХ ПЕДАГОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПНПУ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

THE ACTUALIZATION OF THE EXPERIENCE OF FAMOUS PEDAGOGUES AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF V.G. KOROLENKO PNP

Здійснено аналіз впровадження та синтезу досвіду провідних педагогів у діяльності ПНПУ імені В.Г. Короленка. Визначено історіографічні особливості дослідження виділеної проблеми. Розкрито суть актуальних концепцій, які запроваджені в сучасний процес навчання і підготовки педагогів на основі поглядів А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко, В. Верховинця, В. Щепотьєва та інших. Проаналізовано їх особливості та видозміни. Показано інноваційні розробки у сфері педагогіки у полтавському виші.
Ключові слова: актуалізація досвіду, ПНПУ імені В.Г. Короленка, педагогіка, кафедри, факультети.

В. Верховинця, В. Щепотьєва і других. Проаналізовані їх особливості і змінення. Показані інноваційні розробки в області педагогіки в полтавському виші.
Ключевые слова: актуализация опыта, ПНПУ имени В. Г. Короленко, педагогика, кафедры, факультеты.

The analysis of implementation and synthesis of the experience of leading pedagogues in the activity of the PNP is carried out. The historiographic features of the following issue are determined in this research. The essence of the actual concepts introduced is revealed in the modern process of teaching and training of teachers based on the views of A. Makarenko, V. Sukhomlynskyi, H. Vashchenko, V. Verkhovynets, V. Shchepotiev and others. Their features and modifications are analyzed. The innovative developments in the field of pedagogy in the Poltava higher educational establishment are shown.

Key words: actualization of experience, V.G. Korolenko PNP, pedagogy, departments, faculties.

УДК 37.091.4]:378.6:37(477.53)ПНПУ імені В.Г. Короленка

Шевчук М.М.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
 Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Осуществлен анализ внедрения и синтеза опыта ведущих педагогов в деятельности ПНПУ имени В.Г. Короленко. Определены историографические особенности исследования выделенных проблем. Раскрыта суть актуальных концепций, которые введены в современный процесс обучения и подготовки педагогов на основе взглядов А. Макаренко, В. Сухомлинского, Г. Ващенко,

Постановка проблеми у загальному вигляді. У 1991 р. Україна здобула свою державну незалежність, що відкрило нову сторінку розвитку українського народу, у тому числі педагогічну. Почали повертатися із забуття національні традиції, звичаї, люди, чиє життя було пов'язане із прагненнями створення незалежної держави та які відрізнялися від поглядів царських та радянських властей.

Оскільки одним із центрів педагогічної науки в Україні з 1914 р. є Полтавський національний педагогічний університет, відповідно, і його зачепили ці зміни в українському суспільстві. Для розвитку сучасної педагогічної науки вкрай важливим є вивчення, переосмислення і мудре втілення вже набутих навичок педагогів, які жили раніше.

У ПНПУ активно почали впроваджувати досвід В. Верховинця, Г. Ващенко, В. Щепотьєва та інших науковців, яких активно забороняли в радянський час, а робота А. Макаренка і В. Сухомлинського була переосмислена у зв'язку з новими реаліями: більшої гуманізації суспільства, звернення уваги на індивідуальність дитини, зміну відносин у суспільстві із соціалістичних на ринкові, капіталістичні тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток і функціонування Полтавського учительського інституту, а також роботу окремих педагогів вивчали Л. Бабенко [1], А. Бойко [2], Л. Булава [3,4], Б. Год [5; 6], О. Єрмак [5; 6], П. Киридон [5; 6], П. Ротач [11], М. Степаненко [2], С. Шевчук [3] та ін., які аналізували особливості діяльності закладу та роботу окремих його педагогів.

Також окремі аспекти про навчання і функціонування університету в період з 1914 по 1941 рр. порушували у своїх роботах В. Лобурець [9], А. Несвицький [10], М. Рудинський [12], В. Щербаківський [14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Донині тема впровадження досвіду відомих педагогів у діяльність ПНПУ імені В.Г. Короленка досліджена слабо. Більшість дослідників концентрується безпосередньо на історичних фактах, оминаючи увагою трансформації ідей педагогів та їх запровадження протягом останніх 30 років.

Мета статті – проаналізувати запровадження досвіду відомих педагогів у діяльності ПНПУ імені В.Г. Короленка на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Натепер у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка як центри педагогічної освіти на сході України, найстарішому університеті області, діє 7 факультетів (природничий, фізико-математичний, історичний, філології та журналістики, психолого-педагогічний, фізичного виховання, технологій та дизайну), здійснюється підготовка офіцерів запасу, є найбільше сховище книг на Полтавщині – музей еволюційної зоології, музей палеонтології, тераріум, зимовий сад, ботанічний сад, який включає у себе близько 130 таксонів деревно-кущових рослин, багата колекції однорічних та багаторічних квіткових рослин, наявні теплиця і парник. Враховуючи особливості ринку праці, в університеті здійснюється підго-

товка кадрів у галузі журналістики. Паралельно розширюється і покращується якість підготовки з іноземних мов.

Важливе значення на нинішньому етапі розвитку ПНПУ відіграє відданість традиціям інновацій, як це було популярно починаючи із часів першого директора закладу О. Волніна. Попри часто мізерне фінансування, в університеті значне місце відіграють новітні технології.

На відміну від 1914–1941 рр., натеper викладач вже не є єдиним джерелом інформації. До книг додався інтернет. Студенти в часи А. Макаренка і В. Сухомлинського здобували додаткові знання у бібліотеках, нині – це комп'ютерні класи або дистанційне навчання.

В Україні нині діє система закладів післядипломної педагогічної освіти та курсів підвищення кваліфікації вчителів. Мета цих навчальних закладів – підвищення рівня вчителів для того, аби вони мали змогу бути «сучасними» і краще надавати освітні послуги учням.

Натеper цей процес набагато простіший, як ми знаємо, в перші роки існування Полтавського вишу чимало людей не вміли писати, учительські курси для підвищення знань могли собі дозволити лише ті викладачі, які проживали у Полтаві або у селах близько біля міста. Нині вчителі області можуть пройти оплачувані курси у ПІППО.

Важливе значення, зокрема, відіграє підготовка вчителів для використання у навчально-педагогічному процесі електронних підручників, книг та сайтів мережі Інтернет. Із цією метою у державі, починаючи із часів Президента Л. Кучми, діє низка програм, як-от «Обдарована дитина» тощо. В основі таких програм – проведення курсів підвищення кваліфікації для викладачів, як очно, так і дистанційно, важливо, що покращити свої знання, уміння і навички можуть викладачі у ІППО не лише свої області, а й багатьох інших.

Саме дистанційне навчання і підвищення кваліфікації, особливо в контексті використання новітніх технологій, у процесі навчального процесу має забезпечити підвищення інтелектуального рівня учнів для покращення їх розвитку, професійного становлення та творчої самореалізації у майбутньому.

У зв'язку з тим, що ПНПУ має тривалу історію свого існування, в університеті склалися вже відповідні традиції. Педагогічні ідеї, висловлені А. Макаренком, В. Сухомлинським, Г. Ващенко та багатьма іншими відомими педагогами, натеper трансформувалися у дитиноцентричні принципи. Дедалі більше використовується методологічний принцип антропологізму. Вчені говорять про олюднення вчителя-педагога, дитина вважається найвищою цінністю, освіта формується згідно з постулатом: для дитини і на користь дитини [13, с. 4].

Вже нині, маючи та аналізуючи педагогічну спадщину видатних випускників ПНПУ, можна сказати,

що актуалізація та розвиток особистості дитини не досягне найвищого рівня без емоційно-чуттєвих відносин між нею та її вихователем. Лише при врахуванні цих особливостей можна встановити гармонійні відносини між дитиною та Всесвітом [13, с. 13].

У Полтавському педагогічному інституті вже понад 40 років активно використовують досвід В. Сухомлинського. Однією із концепцій є виховання у праці, що має допомогти дитині у розвитку, свідомому виборі професії в дорослому віці і реалізації себе як особистості.

Згідно з результатами соціологічних досліджень серед педагогічних працівників Полтавської області, близько трьох тисяч зазначили, що найчастіше використовують методичні поради, праці Сухомлинського у своїй практичній виховній діяльності. Активно користуються попитом у бібліотеках 40 монографій, 800 статей, виданих і перевиданих у періодиці, близько двох тисяч творів для дітей, підлітків та юнацтва, які були написані видатним педагогом [2, с. 11].

У 80-х рр. повернули спадщину Г. Ващенко. Після проголошення незалежності України у 1991 р. дискусія стосовно ідей педагога перейшла з наукових кіл у суспільні. Його ідея служіння Богові і Вітчизні особливо актуальною стала з початком протистояння на сході України.

Також у часи «перебудови» педагогічному колективу університету вдалося повернути із забуття постать відомого педагога, музиканта і фольклориста В. Верховинця. Актуалізувалося це у створенні хору «Калина» та великої кількості танцювальних колективів, які, ґрунтуючись на засадах ідей Верховинця, пропагують українську народну культуру серед вітчизняної молоді та в Європі.

У ПНПУ також були створені педагогічні музеї-кімнати А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко, В. Верховинця.

Педагогічний колектив університету доклав зусиль до створення педагогічного музею у селі Ковалівка, біля Полтави, де свого часу А. Макаренко організував колонію для неповнолітніх.

Окрім збереження і розвитку педагогічної спадщини і традицій, у ПНПУ були зроблені новаторські відкриття. Одним із них стало створення першої в колишньому СРСР кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, що вивело Полтавський виш у категорію провідних не лише у СРСР, а й у всьому світі.

Нині ця кафедра є частиною природничого факультету. Нещодавно їй було присвоєно ім'я колишнього ректора і першого Міністра освіти незалежної України І.А. Зязюна. Вперше ідею про необхідність цієї кафедри заявив видатний педагог, перший випускник Полтавського учительського інституту А.С. Макаренка. Проте його ідея стала реальністю майже через 50 років, а саме 1 червня 1981 р. При її створенні тодішній ректор І. Зязюн керувався саме постулатами А. Макаренка, які бралися із його спогадів та праць.

Це було відображено у наказі ректора № 7, який був підписаний 11 березня 1979 р. Відкриття відбувалося в рамках реалізації проекту «Вчитель», метою створення цієї кафедри було підвищення загальної майстерності вчителя у викладанні предметів, покращення ерудованості та освіченості майбутніх педагогів. Першу програму, яка дістала назву «Основи педагогічної майстерності», у 1979 р. підготували Т. Гавакова, І. Кривонос, Н.Тарасевич. Пізніше було розроблено ще три програми, у 1980, 1988 і 1993 рр. Всі вони базувалися на ідеях і поглядах Макаренка. Програму 1980 р. у 1983 р. Міністерство Освіти СРСР затвердило як обов'язкову для педагогічних інститутів усього колишнього СРСР [8].

Активно розвивалися й інші кафедри ПНПУ, покращуючи підготовку науковців та педагогів. Однією з них стала кафедра педагогіки фізико-математичного факультету, значний вклад у розвиток якої зробила Алла Бойко. Під її керівництвом у 1993 р. було створено і запроваджено інтегрований курс теорії та історії педагогіки, який був інноваційним, паралельно було запроваджено цілу низку нормативних елективних дисциплін, які мали революційний характер на той час. Пізніше кафедрою були підготовлені такі курси: «Основи компаративної педагогіки», «Основи християнської педагогіки», «Персоналії в історії української педагогіки» [7].

На кафедрі навчають фахівців за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки». У програмі передбачено:

1. Вивчення професійних таких дисциплін: педагогіка вищої школи, методика викладання у вищій школі, психологія вищої школи, інноваційна парадигма освіти і виховання, андрагогіка в системі педагогічних наук, педагогічні технології навчання і виховання у вищій школі, організація та методологія наукових досліджень, суб'єкт-суб'єктні відносини викладача і студента у вищій школі, історія педагогіки вищої школи;

2. Також передбачені дисципліни, які обирає сам студент: автономія вищого закладу освіти, менеджмент в освіті, дисципліна для набуття іншомовних компетенцій, полікультурне навчання і виховання у світових освітніх системах, інформаційно-комунікаційні педагогічні технології, основи християнської педагогіки.

Окремо передбачено необхідність проходження педагогічної практики, яка відбувається на базі університету. Вона полягає у веденні фахової документації та занять. Обов'язковим, як і на початку існування інституту, став захист робіт, тоді кваліфікаційних завдань, нині це магістерські роботи. На базі кафедри здійснюється підготовка здобувачів наукових ступенів в аспірантурі й докторантурі [7].

Висновки. Отже, натеper у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка особливості педагогічної підготовки найбільше трансформувалися на педагогічних спе-

ціальностях. Зокрема, при вивченні психології та педагогіки перед викладачами ставиться завдання: прищеплення патріотичних цінностей і парадигм для студентської молоді як основи діяльності майбутніх педагогів, поліпшення освітньої і фахової підготовки молодих спеціалістів, що має базуватися на покращенні мотивації та зростанні загальнофахової підготовки. Саме тому у цьому аспекті важливим є процес адаптації українського законодавства і норм підготовки студентів до норм європейського права.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабенко Л.Л. Блискучий талант: Щепотьєв Володимир Олександрович. Реабілітовані історією. К.: Полтава, 1992. С. 64–69.
2. Бойко А.М., Степаненко М.І. Виховні ідеали та педагогічні настанови В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2013. № 1. С. 5–12.
3. Булава Л.М., Шевчук С.М., Мащенко О.М. Географічна освіта в контексті історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (1914–2014 роки): монографія. Полтава: ПНПУ, 2014. 144 с.
4. Булава Л.М. О.Т. Булдовський і В.Ф. Ніколаєв – голови науково-навчальної ради Полтавського педінституту, як колективного органу управління в 1920–1921 рр. Історична пам'ять. 2013. № 2. С. 67–72.
5. Год Б., Єрмак О., Киридон П. Історико-філологічний факультет у Полтаві. Полтава: ПДПУ, 2009. С. 9–13.
6. Год Б., Єрмак О., Киридон П. Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка: Історія і сучасність. Полтава: ПДПУ, 2009. С. 6.
7. Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ ім. В.Г. Короленка. URL: <http://maths.pnpu.edu.ua/red.php> (дата звернення: 16.10.2017).
8. Кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна. URL: <http://nature.pnpu.edu.ua/pm.php> (дата звернення: 1.04.2017).
9. Лобурець В.Є. Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г. Короленка (нарис історії). Полтава, 1994. 24 с.
10. Несвицкий А.А. Полтава в дни революции и в период смуты 1917–1922 гг.: Дневник. Полтава, 1995. 280 с.: ил. / Государственный архив Полтавской области. Полтавское краевое объединение Всеукраинского общества «Просвіта» им. Т. Шевченко / Рукопис зберігається у Державному архіві Полтавської області (ДАПО). Ф. 8831. Оп. 15. Спр. 1.
11. Ротач П. Затоптане вогнище: Володимир Щепотьєв як творча особистість і жертва сталінщини. Архівний збірник. Полтава, 1993. С. 56–65.
12. Рудинський М. В справі заснування в Полтаві факультету педагогічного. «Нова школа». 1918. ч. 4. 20 с.
13. Федій О. Естетотерапевтичний дискурс ідеї людиноцентризму в сучасному освітньому просторі. Педагогічні науки. 2013. № 1. С. 13–20.
14. Щербаківський В. Український університет у Полтаві: спогади; Центр охорони та досліджень пам'яток археології, Управління культури Полтавської облдержадміністрації, Державний архів в Полтавській обл. Полтава, 1994. 40 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ БІНАРНИХ УРОКІВ
ІЗ ПРЕДМЕТА «Я У СВІТІ» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТDIDACTIC FEATURES OF IMPLEMENTATION OF BINARY LESSONS WITH
THE SUBJECT «ME IN THE WORLD» IN PRE-SCHOOL: PRACTICAL ASPECTS

У статті проаналізовано дидактичні особливості проведення вчителями початкових класів бінарних інтегрованих уроків у початкових класах із предмета «Я у світі». Наведено результати опитування вчителів початкових класів Волинської області щодо визначення ефективності та необхідності використання бінарних уроків із предмета «Я у світі». Визначено переваги таких бінарних інтегрованих уроків, що спрямовані на ефективність формування критичного мислення молодших школярів. Акцентовано на необхідності пошуку нових форм організації навчання молодших школярів.

Ключові слова: бінарний урок, інтегрований урок, методи навчання, початкова школа, прийоми навчання, форми навчання.

В статье анализируются дидактические особенности проведения учителями начальных классов бинарных интегрированных уроков в начальных классах по предмету «Я в мире». Приводятся результаты опроса учителей начальных классов Волынской области по определению эффективности и необходимости использования бинарных уроков по предмету «Я в мире». Определя-

ются преимущества бинарных интегрированных уроков по предмету «Я в мире», направленных на эффективность формирования критического мышления младших школьников. Акцентируется внимание на необходимости поиска новых форм организации обучения младших школьников.

Ключевые слова: бинарный урок, интегрированный урок, методы обучения, начальная школа, приемы обучения, формы обучения.

The article analyzes didactic peculiarities of conducting binary integrated lessons in elementary classes on the subject "Me in the world" by elementary school teachers. The results of the survey of primary school teachers in Volyn oblast concerning the determination of the effectiveness and necessity of using binary lessons from the subject "Me in the world" are presented. Are determined the advantages of such binary integrated lessons aimed at the effective formation of critical thinking of junior pupils. The emphasis is on the need to find new forms of training for junior pupils.

Key words: binary lesson, integrated lesson, teaching methods, elementary school, receptions of teaching, forms of training.

УДК 37.016:3:37.091.32:373.3(477)

Єрко Г.І.,

викладач-методист,
викладач кафедри суспільних
дисциплін

Луцький педагогічний коледж

Луцьок Ю.А.,

викладач кафедри суспільних
дисциплін
Луцький педагогічний коледж

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У 2018/2019 навчальному році заклади загальної середньої освіти переходять на новий Державний стандарт і новий зміст освіти. Одним з ефективних шляхів оновлення змісту й методів навчання в сучасній школі є інтеграція, яка передбачає, що навчання складається з різних навчальних предметів, що тісно поєднані між собою.

Актуальність проведення бінарних уроків зумовлена об'єктивними процесами в сучасній школі, зокрема потребою підвищення ефективності навчальних занять. Для цього використовують різноманітні засоби. На відміну від традиційного навчання, що подається здебільшого як монолог вчителя, інтегроване навчання відбувається у формі діалогу, коли всі спілкуються з усіма. Здебільшого міжпредметні зв'язки на бінарних уроках використовуються з метою раціоналізації процесу навчання, економії часу учнів для більш міцного закріплення знань із предметів, що вивчаються. Бінарний інтегрований урок є якісно відмінним способом структурування та засвоєння навчального матеріалу, що сприяє його системному викладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що критерії класифікації уроків мають безпосередній зв'язок з освітньою складовою частиною та слугують її показниками. Методику проведення бінарних інтегрованих занять досліджували О. Задоріна [1], В. Ковальчук [2], М. Ковальчук [3], О. Красик [4], О. Лисицька [5], Н. Островерхова [6], В. Рекуненко [7], О. Савченко [8] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Бінарні уроки дають змогу інтегрувати знання з різних галузей для вирішення однієї проблеми в процесі викладання предмета «Я у світі», що зумовлює їх актуальність та важливість для теоретичного вивчення й недостатній рівень розробленості щодо практичного використання.

Мета статті. Мета дослідження – проаналізувати та з'ясувати дидактичні особливості проведення бінарних інтегрованих уроків у початкових класах із предметом «Я у світі».

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах посилюються вимоги до якості освіти. Виконанню цього завдання сприяє вміння вчителів ефективно поєднувати оптимальні форми і методи навчання.

З метою визначення ефективності та необхідності використання бінарних уроків із предмета «Я у світі» в початковій школі було проведено опитування вчителів початкових класів м. Рожище та м. Луцька Волинської області. В основу опитування взято стаж роботи вчителів, зокрема: до 3 років – 6 осіб, від 3 до 10 років – 7 осіб, від 10 до 20 років – 3 особи, більше 20 років – 14 осіб. Загалом опитано 30 учителів початкових класів.

Формулюючи запитання «Як Ви ставитесь до бінарних занять у початковій школі з предмета «Я у світі»?», намагалися визначити, як вчителі початкових класів сприймають проведення таких бінарних уроків (див. рис. 1). Результати опитування можна сформулювати так: незалежно від педагогічного стажу, 56,5% вчителів ставляться до проведення такого типу занять у початковій школі позитивно, 36,3% вчителів сприймають бінарні заняття швидше позитивно, ніж негативно; наступні 3,6% – швидше негативно, ніж позитивно; ще 3,6% вчителів початкових класів важко відповісти на це запитання.

Ставлячи запитання «Чи маєте Ви досвід проведення бінарного заняття з предмета «Я у світі» у початковій школі?» мали на меті визначити, який досвід мають вчителі щодо проведення бінарних занять (див. рис. 2). Отримано такі результати: 43,3% вчителів початкових класів мають досвід проведення бінарних занять із предмета «Я у світі», а у 56,7% педагогів-початківців для проведення такого типу занять досвіду немає.

Щодо стажу роботи (див. рис. 3), то ситуація виглядає так: серед опитаних молодих учителів мають відповідний досвід лише 50%, решта 50% не мають. Учителі зі стажем роботи від 3 до 10 років проводили такі заняття (42,9%), а 57,1% – ні. Відповіді респондентів-початківців із педагогічним стажем від 10 до 20 років такі: 66,7% опитаних мають досвід проведення бінарних уроків із предмета «Я у світі», а 33,3% – ні. Учителі з педагогічним досвідом більше 20 років мають найменший досвід проведення такого виду заняття (лише 35,7%), а у 64,3% такий досвід відсутній. Відповіді констатують, що найбільш зацікавленими у проведенні різних видів занять є вчителі початкових класів, які лише здобувають педагогічний досвід, на відміну від педагогів із достатнім досвідом практичної діяльності.

Даючи відповіді на запитання «Яка з нижче запропонованих інтеграцій освітніх галузей, на Вашу думку, є найбільш ефективною, а яка – найменш ефективною під час проведення бінарного заняття з предмета «Я у світі» в початковій школі?», вчителі мали обрати один варіант відповіді за кожним рядком (див. табл. 1). Мета, яку ставили при формулюванні запропонованого запитання, полягала у визначенні більш ефективного поєднання змістових ліній заради

якісного проведення бінарного заняття з предмета «Я у світі».

66,7% вчителів початкових класів із досвідом роботи до 3 років та 85,7% вчителів із педагогічним стажем від 3 до 10 років вважають ефективним поєднання під час проведення бінарних уроків освітніх галузей «Суспільствознавство» та «Природознавство». 100% опитаних вважають ефективним поєднанням освітніх галузей «Суспільствознавство» та «Здоров'я і фізична культура». Ці респонденти мають педагогічний стаж від 10 до 20 років. Серед учителів із досвідом роботи більше 20 років погляди розійшлися: 50% вважають ефек-

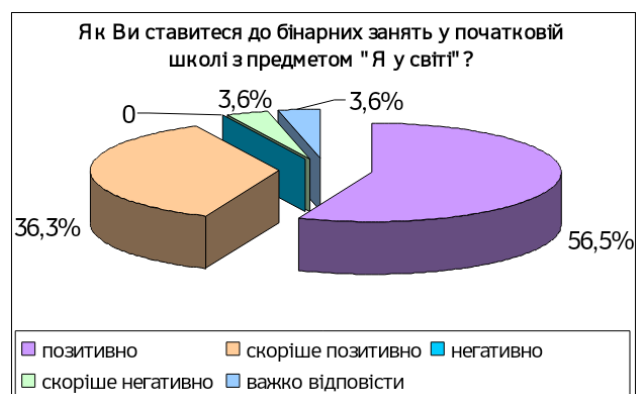


Рис. 1. Ставлення вчителів початкових класів до бінарних уроків із предмета «Я у світі»

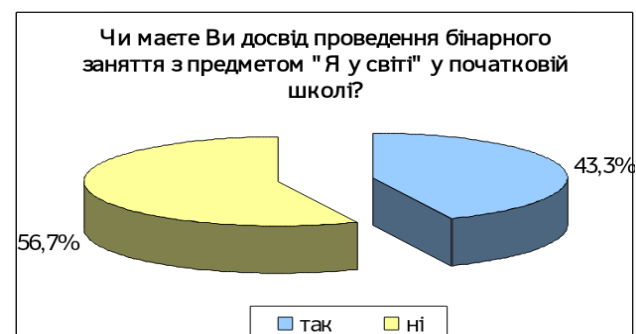


Рис. 2. Досвід проведення бінарних занять вчителями початкових класів із предмета «Я у світі»

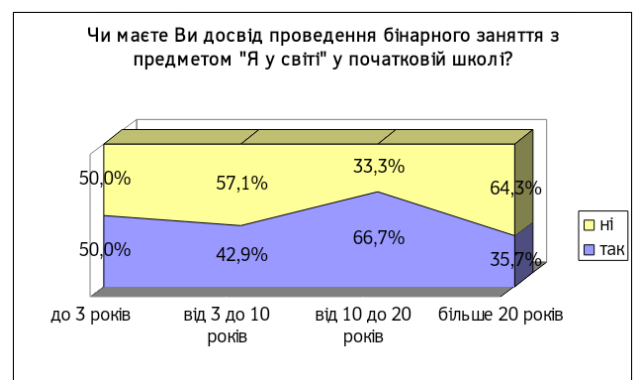


Рис. 3. Досвід проведення бінарних занять вчителями початкових класів із предмету «Я у світі» (за педагогічним стажем роботи)

тивним для проведення бінарного заняття поєднання освітньої галузі «Суспільствознавство» та освітньою галуззю «Мови і літератури», інші 50% – з освітньою галуззю «Здоров'я і фізична культура». Варто зазначити, що серед учителів початкових класів погляди різні і щодо неефективного поєднання освітньої галузі «Суспільствознавство» з такими освітніми галузями, як «Технології» (16,7% опитаних вчителів із педагогічним досвідом роботи більше 20 років) та «Мистецтво» (16,7% молодих вчителів, 14,3% з досвідом роботи від 3 до 10 років та 33% опитаних вчителів зі стажем роботи від 10 до 20 років).

З огляду на описане вище та на основі отриманих результатів можемо стверджувати, що вчителі початкових класів не однакові у своїх висловлюваннях щодо ефективності та неефективності поєднання предметів різних освітніх галузей, але водночас вони віддають перевагу традиційному поєднанню предмета «Я у світі» з «Природознавством». Це свідчить про певний досвід проведення інтегрованого курсу «Я і Україна», який вивчався раніше в початкових класах.

Запитання «Які методи навчання школярів є найбільш ефективними, на Вашу думку, для формування умінь та навичок під час проведення

бінарного заняття з предмета «Я у світі?»» спрямоване на визначення найбільш ефективних методів проведення бінарного уроку з предмета «Я у світі» (див. табл. 2). Із запропонованих індикаторів потрібно було обрати не більше 5 варіантів відповідей. Найбільш ефективними методами, на думку вчителів, незалежно від педагогічного стажу, є такі: «робота в парах, групах», «створення проєктів», «обговорення життєвих ситуацій», використання методу «мозкова атака», «евристичні бесіди». Найменш ефективними є такі методи, як «змагання кмітливих та винахідливих», «розповіді вчителів з елементами бесіди» та «розроблення алгоритму дій».

Формулюючи запитання «Як би Ви оцінили свій рівень компетентності щодо проведення бінарних занять із предмета «Я у світі?»», намагалися визначити рівень компетентності вчителів початкових класів та їхню готовність до проведення бінарних занять із предмета «Я у світі» (див. рис. 4). Достатній рівень серед опитаних визначають 50% молодих вчителів, 57,1% вчителів із досвідом роботи від 3 до 10 років, 66,7% вчителів із педагогічним стажем від 10 до 20 років та 57,1% вчителів із досвідом більше 20 років. Лише 7,1% респондентів із досвідом

Таблиця 1

«Яка з нижче запропонованих інтеграцій освітніх галузей, на Вашу думку, є найбільш ефективною, а яка – найменш ефективною під час проведення бінарного заняття з предмета «Я у світі» в початковій школі?» (кількісні показники)

Педагогічний стаж	Є ефективною	Є скоріше ефективною	Є скоріше не ефективною	Є не ефективною	Важко відповісти
<i>Освітня галузь «Суспільствознавство» та освітня галузь «Технології»</i>					
до 3 років	2	3			1
від 3 до 10 років	1	5			1
від 10 до 20 років	2	1			
більше 20 років	5	3	3	1	2
<i>Освітня галузь «Суспільствознавство» та освітня галузь «Мови і літератури»</i>					
до 3 років	3	2	1		
від 3 до 10 років	3	4			
від 10 до 20 років	1	2			
більше 20 років	7	4	2		1
<i>Освітня галузь «Суспільствознавство» та освітня галузь «Здоров'я і фізична культура»</i>					
до 3 років	1	5			
від 3 до 10 років	4	1	1		1
від 10 до 20 років	3				
більше 20 років	7	4	2		1
<i>Освітня галузь «Суспільствознавство» та освітня галузь «Природознавство»</i>					
до 3 років	4	2			
від 3 до 10 років	6	1			
від 10 до 20 років	2	1			
більше 20 років	6	7	1		
<i>Освітня галузь «Суспільствознавство» та освітня галузь «Мистецтво»</i>					
до 3 років	3	1		1	1
від 3 до 10 років	1	4		1	1
від 10 до 20 років	1	1		1	
більше 20 років	4	5	3		2

Таблиця 2

«Які методи навчання школярів є найбільш ефективними, на Вашу думку, для формування умінь та навичок при проведенні бінарного заняття з предметом «Я у світі?»» (кількісні показники)

	до 3 років	від 3 до 10 років	від 10 до 20 років	більше 20 років
Розповідь учителів з елементами бесіди		1		1
Евристичні бесіди	2	3	1	3
Обговорення в класі	1	1		4
Самостійна робота учнів/учениць	1	2	1	3
Мозкові атаки	1	4	3	5
Рольові ігри	2	1	1	7
Робота в парах, групах	6	6	3	10
Проекти	4	6	3	7
Аудіо-візуальні методи	1	3	1	7
Обговорення життєвих ситуацій	4	2	1	7
Конкурси, вікторини, змагання	3	2		3
Змагання кмітливих та винахідливих	2			
Випуск стінгазет, плакатів, листівок	1	1		4
Розроблення алгоритму дій		1		1
Руханки, динамічні паузи		1		2
Практичні роботи	2	1	1	5

роботи понад 20 років оцінили високий рівень компетентності, що свідчить про низьку готовність учителів початкових класів проводити бінарні заняття з предмета «Я у світі».

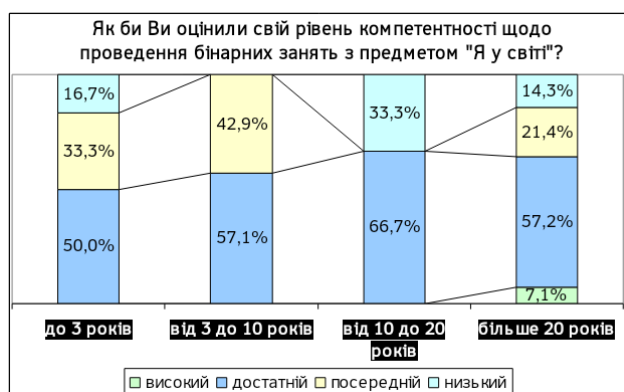


Рис. 4. Рівень компетентності вчителів початкових класів щодо проведення бінарних занять із предмета «Я у світі» (за педагогічним стажем роботи)

На нашу думку, для підвищення ефективності проведення бінарних уроків із предмета «Я у світі» важливою є теоретична та практична підготовка вчителів початкових класів. Особливий акцент треба робити на інформальній освіті (самоосвіті) вчителів, засіданнях методичних об'єднань на курсах підвищення кваліфікації, під час підготовки і проведення уроків такого типу вчителями, які мають відповідний досвід роботи.

Інтегроване заняття, що об'єднує діяльність учителів різних дисциплін, значною мірою активізує вивчення предмета «Я у світі», сприяє

встановленню дієвих міжпредметних зв'язків. Головну перевагу інтеграції в навчанні ми вбачаємо у створенні передумов для формування творчої особистості, яка цілісно сприймає світ і здатна активно діяти у різних сферах суспільного життя.

Успіх організації бінарного інтегрованого уроку з предмета «Я у світі» залежить від того, як засвоєно учнями прийоми спілкування, розвинуто навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, мовленнєвий етикет та ін.

Крім цього, бінарні уроки допомагають поставити перед учителями спільні завдання, виробити спільні дії та єдині вимоги, які сприяють згуртуванню педагогічного колективу та розширити кругозір і культуру спілкування учнів.

Висновки. Таким чином, можна виділити ряд суттєвих переваг бінарних інтегрованих уроків із предмета «Я у світі»: нестандартна форма організації та проведення; різноманітні види діяльності на уроці сприяють високій концентрації уваги учнів і формуванню навичок критичного мислення; підвищується продуктивність уроку та рівень унаочнення на уроці; встановлюються міжпредметні зв'язки; створюються партнерські умов спілкування за схемами учень – учень, учень – учитель, учитель – учень, учитель – учитель; здійснюється комплексне формування знань учнів та є можливість творчої самореалізації вчителів та учнів у освітньому процесі.

Перед сучасним учителем початкових класів постає питання пошуку нових форм організації навчання, які спрямовані на підтримку індивідуалізації освітнього процесу та сприяють розвитку особистісних якостей кожного учня.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Задоріна О. Бінарні заняття – підвищення ефективності навчального процесу. Освіта. Технікуми, коледжі. 2006. № 1(14). С. 20–21.
2. Ковальчук В.І. Ефективний урок: технології, структура, аналіз. Київ: Шкільний світ, 2011. 120 с.
3. Ковальчук М., Постовалова Т. Бінарний урок: одна з форм інтерактивних технологій навчання. Освіта. Технікуми. Коледжі. 2009. № 2. С. 19–24.
4. Красик О.Ю. Бінарні заняття. URL: <https://goo.gl/hTKELj> (дата звернення: 23.07.2018).
5. Лисицька О.О. Бінарні уроки як шлях реалізації інтегрованого навчання. Таврійський вісник освіти. 2015. № 2(1). С. 231–236. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_2\(1\)_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_2(1)_43) (дата звернення: 23.07.2018).
6. Островерхова Н.М. Методологія аналізу якості уроку як педагогічної системи: монографія. Харків: ТИТУЛ, 2008. 402 с.
7. Рекуненко В.В. Методика проведення бінарних занять. Київ: УМК по підготовці молодших спеціалістів, 1995. 42 с.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПРОЕКТІВ

FORMATION OF UNIVERSAL ACADEMIC ACTIVITIES AT ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN AT THE PERFORMANCE OF STUDY RESEARCH PROJECTS

УДК 373.31

Заболотний В.Ф.,

докт. пед. наук,
завідувач кафедри фізики і методики
навчання фізики, астрономії
Вінницький державний педагогічний
університет
імені Михайла Коцюбинського

Осика А.С.,

студент
Вінницький державний педагогічний
університет
імені Михайла Коцюбинського

Левченко І.В.,

студент
Вінницький державний педагогічний
університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті запропоновано використання навчально-дослідницьких проектів для формування універсальних навчальних дій учнів. Розкрито сутність поняття «універсальні навчальні дії». Наведено перелік основних типів універсальних навчальних дій. Описано навчально-дослідницький проект із предмету «Я у світі». Визначено універсальні навчальні дії, які формуються під час виконання кожного пункту проекту.

Ключові слова: універсальні навчальні дії, проектна технологія, навчально-дослідницький проект, початкова школа.

В статье предложено использование учебно-исследовательских проектов для формирования универсальных учебных действий учащихся. Раскрыта сущность понятия «универсальные учебные действия». Приведен перечень основных типов универсальных учебных действий. Описан учебно-

исследовательский проект по предмету «Я в мире». Определены универсальные учебные действия, которые формируются во время выполнения каждого пункта проекта. Ключевые слова: универсальные учебные действия, проектная технология, учебно-исследовательский проект, начальная школа.

The use of educational research projects for the formation of universal student learning activities is proposed in the article. The essence of the concept of "universal educational actions" is revealed. A list of the main types of universal teaching activities is given. The research project on the subject "I am in the world" is described. The universal training actions that are formed during the execution of each project item are determined.

Key words: universal educational activities, project technology, educational and research project, primary school.

Метою сучасної освіти є загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток учнів, що забезпечує таку ключову компетенцію, як уміння вчитися. Одним із найважливіших завдань навчання учнів у новій українській школі є створення умов для формування універсальних навчальних дій, що забезпечує набуття умінь навчатися, розвиток здатностей до саморозвитку та самовдосконалення.

Одним із сучасних підходів до розв'язання цієї проблеми є використання проектної діяльності учнів на уроках та в позаурочній діяльності. Метод проектів формує активну, самостійну і ініціативну позицію учня в навчанні, розвиває загальнонавчальні (метапредметні) уміння і навички: дослідні, рефлексивні, самооцінювальні, безпосередньо пов'язані з досвідом їх застосування у практичній діяльності, спрямованої на розвиток пізнавального інтересу учнів.

Проектну діяльність вважають найперспективнішою складовою частиною освітнього процесу, що покликана забезпечити особистісне зростання, саморозвиток та самоосвіту особистості і водночас сприяти формуванню в учнів життєвих компетенцій, означених Радою Європи як основні в XXI ст.: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, соціальні тощо. Адже саме під час реалізації проектів виробляються вміння і навички самостійно здобувати знання, систематизувати їх, орієнтуватись у глобалізованому інформаційному просторі, розуміти проблему і працювати в колективі над її розв'язанням.

Питання впровадження проектної технології у навчально-виховний процес освітніх закладів перебувало у центрі уваги дослідників різних періодів. У методологічних розробках засновників методу проектів (Дж. Дьюї, В.Х. Кілпатрик, Е. Коллінгс), у працях українських і зарубіжних дослідників (Г. Ващенко, І. Єрмаков, Є. Кагаров, В. Коваленко, Л. Левін, Ю. Олькерс, Є. Перовський, О. Пометун, О. Сухомлинська, І. Челюсткін, Є. Янжул) описано передумови становлення методу проектів як способу організації навчання, а також відтворено процес його реалізації у практиці вітчизняної школи в 20–30-х рр. XX ст.

Починаючи з 90-х рр. XX ст., проблема впровадження методів проектів знову стала актуальною і стала предметом наукових педагогічних досліджень. Вона розглядалась із загальнопедагогічних позицій (В. Гузєєв, Н. Кисельова, І. Колесникова, М. Морозова, О. Новиков) і методичних особливостей застосування (О. Волжина, Л. Масол, Н. Матяш, Є. Полат, Г. Сазоненко, В. Симоненко). Методологічні засади управління проектами на основі аналізу поняття «проект», його структури, основних характеристик і топології подано у публікаціях Г. Литвиненко та Н. Клясен [1].

Реалізація методу проектів у шкільній освіті як форми інноваційної діяльності відображено в наукових працях В. Беспалька, В. Бондаря, Л. Ващенко, Ю. Громіка, Л. Даниленко, О. Коберника, Н. Масюкової, Б. Пальчевського, Г. Щедровицького, С. Ящука та інших. Використання проек-

тних технологій у початковій школі було предметом досліджень О.В. Онопрієнко [2], М.Б. Романовської [3] тощо. Однак у наведених працях не розглядалась проблема формування універсальних навчальних дій учнів під час організації і проведення проектної діяльності.

Метою статті є опис практичної реалізації методу проектів у початковій школі з позиції формування універсальних навчальних дій учнів.

Реалізація діяльнісного підходу під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у вигляді підготовки навчально-дослідницького проекту передбачає формування універсальних навчальних дій (далі – УНД). Останнє зумовлено тим, що формування УНД забезпечують компетенцію «навчити вчитися», здатність особистості до саморозвитку та самовдосконалення шляхом свідомого і активного засвоєння нового соціального досвіду, а не лише освоєння конкретних предметних знань і умінь у межах окремих предметів.

У широкому значенні термін «універсальні навчальні дії» означає вміння вчитися, тобто здатність суб'єкта до саморозвитку та самовдосконалення шляхом свідомого й активного присвоєння нового соціального досвіду. У більш вузькому (власне психологічному) значенні цей термін можна визначити як сукупність способів дії учня (а також пов'язаних із ними навичок навчальної роботи), що забезпечують самостійне засвоєння нових знань, формування умінь, включаючи організацію цього процесу.

У складі основних видів універсальних навчальних дій, відповідних ключовим цілям загальної освіти, можна виділити чотири блоки: 1) особистісний; 2) регулятивний (що включає також дії саморегуляції); 3) пізнавальний; 4) знаково-символьний; 5) комунікативний.

1. Особистісний блок включає особистісні універсальні навчальні дії, які характеризуються ціннісно-змістовою орієнтацією учнів і орієнтацією в соціальних ролях та міжособистісних відносинах.

2. Регулятивний блок включає регулятивні дії, а також дії саморегуляції. Цей блок містить УНД, які сприяють організації навчальної діяльності, зокрема цілепокладання, планування, прогнозування, контроль, коригування, оцінювання, вольову саморегуляцію.

3. Пізнавальний блок містить пізнавальні дії, які включають загальнонавчальні і логічні універсальні навчальні дії.

Пізнавальні універсальні дії включають:

- загальнонавчальні,
- логічні,
- постановку і розв'язання проблеми.

Загальнонавчальні універсальні дії характеризуються такими видами дій, які необхідні, насамперед, для формування «уміння вчитися» і не зорієнтовані на будь-який конкретний предмет.

4. Знако-символьний блок включає знако-символьні універсальні навчальні дії, які забезпечують конкретні способи перетворення навчального матеріалу. Це такі види дії як моделювання та перетворення моделі.

5. Комунікативний блок містить комунікативні навчальні дії і забезпечує соціальну компетентність студентів. До комунікативних дій належать: планування навчального співробітництва з усіма учасниками освітнього процесу; постановка питань; розв'язання конфліктів, управління поведінкою колеги, уміння досить точно і повно висловлювати свої думки відповідно до умов і завдань комунікації, володіння діалогічною і монологічною формами мовлення відповідно до синтаксичних і граматичних норм рідної мови.

Кожен навчальний предмет в навчальному плані закладу середньої освіти має зробити свій внесок у розвиток УНД. Акцентуємо на тих УНД, які формуються під час проектної діяльності учнів. До них належать такі: виділяти, називати, пояснювати, описувати, формалізувати, коригувати, створювати, моделювати, оцінювати, використовувати, прогнозувати, аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, класифікувати, систематизувати.

Проаналізувавши усі типи проектів, ми визначили, що для формування УНД найбільш доцільним є навчально-дослідницький проект. Наведемо опис одного з проектів і, відповідно, приклади універсальних навчальних дій, які можуть бути сформовані в учня.

Із метою виконання навчально-дослідницького проекту з предмета «Я у світі» на тему «Що за напій «Кока-Кола»?» учень має віднайти інформацію про історію винайдення «Кока-Коли», склад «Кока-Коли», її вплив на організм людини, провести досліди, а також анкетування серед однокласників. Робота має містити довідковий матеріал і фото-звіт практичної роботи учня.

Мета проекту: дослідити вплив напою «Кока-Кола» на організм людини.

В основі роботи лежить аналіз теоретичних відомостей про походження і склад напою «Кока-Кола», а також проведення анкетування учнів 4 класу на предмет ознайомлення з негативним впливом досліджуваного напою на здоров'я людини.

У запропонованому проекті «Що за напій «Кока-Кола?»» необхідно подати теоретичні дані про особливості впливу вживання «Кока-Коли» на здоров'я людини, а також провести бесіду з цієї теми з медичним працівником школи, щоб він висловив професійну думку з цього питання.

Орієнтовний план проекту

Вступ

1. Історія створення «Кока-Коли».
2. Дослідження складу «Кока-Коли».

3. Думка медичного працівника школи про «Кока-Колу».

4. Соціологічне опитування учнів 4-х класів.

5. Проведення дослідів.

Висновки.

Додатки.

Розглянемо, які типи універсальних навчальних дій формуються під час виконання кожного пункту проекту.

Під час написання вступу формуються:

- *регулятивні дії*, які забезпечують учням організацію їх навчальної діяльності, а саме цілепокладання як постановка навчальної задачі на основі співвіднесення того, що вже відомо і засвоєно учням, і того, що ще невідомо; планування – визначення послідовності проміжних цілей з урахуванням кінцевого результату; складання плану і послідовності дій;

- *пізнавальні універсальні дії*, які включають загальнонавчальні, логічні, а також постановку і вирішення проблеми.

Нижче наведено приклад вступу.

Вступ

Нині в сучасному світі діти дедалі більше переваги надають чіпсам, сухарикам і поп-корну і, звичайно ж, це все запивають газованими напоями. Але, зауважте, не тільки діти, а й дорослі! Нині у світі щодня збільшується кількість хворих на цукровий діабет, різні види ракових захворювань. Вік цих захворювань молодшає. Всі ці захворювання дедалі частіше пов'язують із газованими напоями. І один із найпопулярніших газованих напоїв як серед дітей, так і серед дорослих – «Кока-Кола». «Кока-Кола» – один із найпопулярніших у світі газованих напоїв із більш ніж 120-річною історією.

Справжній склад «Кока-Коли» досі не було оприлюднено світовій громадськості. Всі наявні версії – лише припущення, оригінальна рецептура тримається виробником у найсуворішому секреті.

Але, незважаючи на це, численні лабораторні дослідження напою дають змогу робити висновки про наявність деяких інгредієнтів, шкідливих для здоров'я, що роблять «Кока-Колу» небажаним продуктом для дитячого організму, що росте. А чому вони шкідливі і чому ми маємо обмежувати себе у вживанні цих напоїв?

Актуальність: Останнім часом у зв'язку з розвитком генної інженерії, широким використанням консервантів, барвників і штучних смакових добавок багато батьків стали замислюватися про користь чи шкоду того чи іншого продукту для їх дітей.

Дітей, своєю чергою, приваблюють яскраві смаки, барвистість упаковки і рекламна кампанія цих продуктів. Тому виникає ситуація, коли діти не приймають доводи батьків, які відмовляють їм у купівлі, оскільки це шкідливо для здоров'я.

Гіпотеза роботи:

«Кока-Кола» шкідлива для здоров'я.

Матеріали для проведення експериментів: пляшки з «Кока-Колою», вода, посуд, старі монети, чашки зі слідами від чаю, цукерки «Ментос».

Мета: Дослідження впливу «Кока-Коли» на організм людини.

Завдання:

1. Віднайти інформацію про вплив напою на здоров'я людини.

2. З'ясувати кількість учнів у класі, які часто вживають цей напій.

3. З'ясувати думку медиків.

4. Провести експеримент із вивчення властивостей «Кока-Коли».

Об'єкт дослідження: напій «Кока-Кола».

Предмет дослідження: вплив «Кока-Коли» на організм людини.

Методи дослідження: експеримент, фото-фіксація; робота з інформаційним джерелом; соціальне опитування; бесіда; аналіз і узагальнення інформації.

Формування УНД під час виконання теоретичної частини проекту

Під час діяльності над першим і другим питаннями проекту в учнів формуються такі види загальнонавчальних універсальних дій:

- пошук і виділення необхідної інформації; застосування методів інформаційного пошуку, в тому числі за допомогою комп'ютерних засобів;

- структурування знань;

- усвідомлена і довільна побудова мовленнєвого висловлювання в усній і письмовій формі;

- вибір найбільш ефективних способів розв'язання завдань залежно від конкретних умов;

- рефлексія способів і умов дії, контроль і оцінка процесу і результатів діяльності.

- смислове читання як осмислення мети читання і вибір виду читання залежно від мети; визначення основної та другорядної інформації; вільна орієнтація і сприйняття текстів наукового та публіцистичного стилів.

Формування УНД під час виконання практичної частини проекту

Під час виконання третього і четвертого пунктів плану теми дослідження відбувається формування таких типів комунікативних дій:

- планування навчального співробітництва з медичним працівником і однолітками – визначення мети, функцій учасників, способів взаємодії;

- постановка питань – ініціативне співробітництво в пошуку і зборі інформації;

- вміння з достатньою повнотою і точністю виражати свої думки відповідно до завдань і умовами комунікації; володіння монологічною та діалогічною формами мови відповідно до граматичних і синтаксичних норм мови.

Під час виконання п'ятого пункту плану теми дослідження відбувається формування таких окремих типів регулятивних дій, загальнонавчальних та логічних: планування, застосування методів емпіричного дослідження, рефлексія способів і умов дій, аналіз об'єктів із метою виявлення ознак, побудова логічного ланцюжка роздумів, формулювання висновків тощо.

Нижче наводимо кілька дослідів, які учні проводять під час виконання проекту.

Дослід 1. Як впливає «Кока-Кола» на шкаралупу яйця.

Матеріали: газований напій «Кока-Кола», 2 яйця (одне для порівняння).

Хід роботи:

Яйце поміщають у «Кока-Колу» і досліджують її вплив протягом кількох днів. Для цього береться прозора склянка, наливається «Кока-Кола» й опускається одне яйце. На другий день спостерігається таке: яйце потемнішало і потріскалося. Висновок: у «Кока-Колі» містяться барвники, які проникають навіть у тверду шкаралупу і негативно впливають на кістки, бо до складу шкаралупи входить кальцій.

Висновок. До складу «Кока-Колі» входять стійкі барвники, від яких темнішають зуби, тобто діють на емаль зубів, значить, і на кістки теж.

Дослід 2. Наскільки сильногазований напій «Кока-кола»?

Матеріали: газований напій «Кока-Кола», цукерки «Ментос».

Хід роботи:

У пляшку з напоєм поклали 5 драже «Ментос» і закрутили. Потім різко відкрутили кришку. Рідина високим пінним фонтаном бризнула в різні боки.

Висновок. Не можна запивати «Ментос» «Кока-Колою».

Дослід 3. Як «Кока-Кола» діє на іржаві предмети.

Матеріали: газований напій «Кока-Кола», іржаві монети.

Хід роботи:

Іржаві монети помістити в склянку з «Кока-Колою». Через деякий час монети очищуються.

Висновок. «Кока-Кола» роз'їдає іржу.

Дослід 4. «Кока-Кола» містить велику кількість цукру.

Матеріали: газований напій «Кока-Кола».

Хід роботи:

В ємність налили «Кока-Колу» і залишили її на тиждень. Через тиждень вода з «Кока-Колі» випаровується, а в ємності залишився тягучий сироп.

Висновок. У «Кока-колі» дуже багато цукру.

Під час захисту проекту формуються комунікативні дії.

З метою формування універсальних навчальних дій учнів нами розроблено комплекс навчально-дослідницьких проектів, які доцільно використовувати під час навчання предметів «Я у світі», «Природознавство» тощо.

Результати проведеного дослідження дають змогу стверджувати про ефективність використання навчально-дослідницьких проектів у системі формування універсальних навчальних дій учнів. Про це свідчать результати анкетування учнів та учителів, результати навчальних досягнень учнів тощо. Виконання проекту сприяє також формуванню особистісних дій, дослідницьких умінь, сприяє підвищенню інтересу до навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Литвиненко Г., Клясен Н. Управління проектами: сутність та особливості застосування в освіті. Рідна школа. 2017. № 11-12. С. 39–43.
2. Онопрієнко О.В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук. К., 2009. 240 с.
3. Романовська М.Б. Метод проектів у навчальному процесі: методичний посібник. Х.: Веста, Вид-во «Ранок», 2007. 160 с.

АНДРАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

ANDRAGOGIC MODEL OF MIXED LEARNING IN TECHNOLOGY TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

У дослідженні проаналізовано теоретичні аспекти моделювання системи змішаного навчання вчителів технологій у післядипломній освіті. Визначено вимоги до моделі як концепту досліджуваного явища. Обґрунтовано організаційну модель системи змішаного навчання вчителів технологій у післядипломній освіті. Охарактеризовано зміст структурних складових елементів моделі та їх компонентів. Представлена андрагогічна модель змішаного навчання вчителів технологій у системі післядипломної освіти передбачає використання інформаційно-комунікативних технологій та відображає поточний стан розвитку теорії та методики використання ІКТ в освіті.

Ключові слова: модель, андрагогічна модель, змішане навчання, вчителі технологій, післядипломна освіта.

В исследовании проанализированы теоретические аспекты моделирования системы смешанного обучения учителей технологий в последипломном образовании. Определены требования к модели как концепта изучаемого явления. Обоснована организационная модель системы смешанного обучения учителей технологий в последипломном образовании. Охарактеризовано содержание структурных составляющих модели и их компонентов. Представленная

андрагогическая модель смешанного обучения учителей технологий в системе последипломного образования предусматривает использование информационно-коммуникативных технологий и отражает текущее состояние развития теории и методики использования ИКТ в образовании.

Ключевые слова: модель, андрагогическая модель, смешанное обучение, учителя технологий, последипломное образование.

The research analyzes theoretical aspects of simulation of the system of mixed learning of technology teachers in postgraduate education. The requirements for the model as a concept of the investigated phenomenon are determined. The organizational model of the system of mixed teaching of technology teachers in postgraduate education is substantiated. The content of the structural components of the model and its components is characterized. The presented andragogical model of mixed teaching of technology teachers in the system of postgraduate education involves the use of information and communication technologies and reflects the current state of development of the theory and methods of using ICT in education.

Key words: model, andragogical model, mixed learning, technology teacher, postgraduate education.

УДК 37:09 374

Кашина Г.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри освіти дорослих
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освіта дорослих як основа неперервної освіти набуває дедалі більшого значення в умовах формування суспільства знань. У суспільстві знань формуються фактори, які зумовлюють необхідність постійного оновлення отриманої освіти та застосування якісно нових технологій оновлення знань. Особливо важливою в процесі оновлення знань є роль новітніх технологій, з одного боку, як каталізатора, що забезпечує збільшення міжособових і міжгрупових комунікацій та взаємодій, а з іншого – створюючи можливість зміни напрямів потоку цих комунікацій, здатних тим самим реально трансформувати соціальну структуру суспільства. Саме ця ідея лежить в основі побудови системи неперервної освіти, що охоплює все активне життя людини. При цьому різноманіття і неперервність освіти розглядаються як перспективні тенденції та необхідні умови для досягнення її нової якості.

В умовах розширення функцій неперервної освіти актуалізується завдання переосмислення практичного досвіду та теоретичного обґрунтування структури освіти дорослих, розроблення закономірностей і принципів обґрунтування цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання дорослих. Це завдання має практичне і теоретичне значення.

Актуальність, складність та багатоаспектність досліджуваної проблеми зумовлюють необхідність моделювання освітнього процесу вчителів технологій у післядипломній освіті як одного з найбільш оптимальних шляхів її вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості діяльності дорослих досліджували М. Ноулз, С. Меррієм, Р. Кафарелла, Р. Роджерс, ідея освіти дорослих з урахуванням їх індивідуальних особливостей належить Дж. Д'юї, Е. Ліндеманду, О. Пехоті, мотивацію навчання дорослих висвітлює Дж. Ноль, а дидактичні і методичні принципи навчання дорослих – А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Пуховська, В. Пуцов, С. Щенніков, створення умов навчання дорослих описано Л. Даниленко, Т. Сорочан, В. Олійником.

Проблема моделювання педагогічних систем стала предметом досліджень В. Афанасьєва, Т. Гуманюк, О. Дахіна, Н. Островерхової, Є. Лодатко, В. Маслова, В. Міхєєва, І. Устінова, В. Штоффа та інших сучасних українських та зарубіжних дослідників.

Проте специфіку природничо-наукового напряму підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти розроблено недостатньо, досліджень із цього питання надто мало і стосуються вони окремих питань підвищення кваліфікації.

Мета статті. Метою нашого дослідження є обґрунтування структури та змісту моделі змішаного навчання із природничо-наукової підготовки вчителів технологій, яка забезпечить ефективність цього процесу у післядипломній освіті.

Досягнення поставленої мети вимагає виконання таких завдань:

- проаналізувати теоретичні аспекти моделювання системи змішаного навчання вчителів технологій у післядипломній освіті;

- визначити вимоги до моделі як концепту досліджуваного явища;

- обґрунтувати розроблену модель системи змішаного навчання вчителів технологій у післядипломній освіті;

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, впровадження інновацій у сфері освіти дорослих можливе на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема застосування дистанційної форми навчання, що передбачає створення освітніх ресурсів, забезпечення сучасною технікою інформаційних потоків, використання сервісів мережі Інтернет.

Впровадження дистанційного навчання у систему післядипломної педагогічної освіти має на меті створити освітню систему для вчителів без відриву від роботи, а також удосконалення освітніх послуг, пропонованих навчальними закладами з перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Моделі організації дистанційного навчання визначаються великим різноманіттям, що зумовлено, насамперед, різними умовами, за яких відбувається формування закладів, які використовують дистанційне навчання. Моделі дистанційного навчання класифікують за:

- видами установ, які проводять дистанційне навчання (С. Манджуліка, В. Редді, Є. Полат);

- видом навчального матеріалу і формою, в якій він може бути переданий студентам (Є. Полат; Дж. Тейлор);

- видом представлення і засобів доставлення навчальних матеріалів (О. Андреєв і В. Солдаткін);

- видом зв'язку між студентом та викладачем (Дж. Тейлор) і взаємодії студента з викладачем і навчальним матеріалом (Р. Тьонінг, І. Сейнен);

- прибутком навчального закладу, який можна отримати, використовуючи дистанційне навчання (С. Манджуліка, В. Редді);

- видом обладнання, за допомогою якого реалізується дистанційне навчання (О. Андреєв і В. Солдаткін) [1, с. 13–14].

Проаналізуємо найвідоміші класифікації моделей дистанційного навчання. Узагальнена класифікація моделей дистанційного навчання містить дві моделі:

- модель трансформації, за якою дистанційне навчання передбачає обмін інформацією між викладачем і студентом, особистісний досвід студента у такій моделі не враховується;

- модель продуктивного дистанційного навчання, основною характеристикою якої є особиста продуктивна діяльність того, хто навчається, організована за допомогою сучасних засобів телекомунікацій; навчання відбувається синхронно, в реальному часі, а також асинхронно [2, с. 30–35].

Аналіз проведених нами досліджень дав підстави стверджувати, що в сучасній світовій практиці дистанційного навчання використовують шість моделей дистанційного навчання [3, с. 57–62]. Ці моделі базуються на використанні як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Модель 1. Навчання за типом екстернату. Навчання орієнтоване на вимоги вищої і загальноосвітньої школи і призначене для тих, хто не може відвідувати заняття внаслідок різних обставин. Це фактично заочна форма навчання екстернатом. Модель передбачає консультування у фахівця, тестування.

Модель 2. Університетське навчання (на базі одного університету). Ця модель передбачає систему навчання для студентів, які навчаються дистанційно, навчання відбувається на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Створюються навчальні середовища окремих університетів.

Модель 3. Навчання ґрунтується на співпраці кількох навчальних закладів. Така співпраця дає змогу створити більш якісне і не таке витратне освітнє середовище.

Модель 4. Навчання у спеціалізованих навчальних закладах, спеціально створених із метою дистанційного навчання й зорієнтованих на використання мультимедійних технологій. До їх компетенції входить також оцінка й атестація тих, хто навчається. Найбільшим закладом такого типу є Відкритий університет у Великій Британії та національний технічний університет у США (штат Колорадо).

Модель 5. Автономні навчальні системи. Навчання відбувається засобами теле-, радіопередач тощо. Така модель поширена в університетах США.

Модель 6. Неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм. Це програми самоосвіти. Вони орієнтовані на навчання дорослої аудиторії, тобто тих людей, які внаслідок різноманітних причин не змогли отримати шкільну освіту або продовжують навчання. Такі проекти можуть бути частиною офіційної освітньої програми, спеціально орієнтовані на певну освітню мету або націлені на профілактичні програми здоров'я [4, с. 20].

Основою такої класифікації є організація дистанційного навчання за синхронністю взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Проте нині не можна вибирати одну із запропонованих моделей дистанційного навчання для системи післядипломної педагогічної освіти. Тому актуальною є інтегрована схема класифікації моделей дистанційного навчання (рис. 1).

Загалом усі описані вище моделі досить повно описують різноманіття навчальних процесів дистанційного навчання та технічних засобів, що використовуються для доставки та представлення навчальної інформації, але в них не виділено основи класифікації. Однак ці моделі можна взяти за основу для аналізу, узагальнення та створення моделі дистанційного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти.

Зрозуміло, що на вибір моделі організації дистанційного навчання для системи післядипломної педагогічної освіти мають значний вплив соціальний, економічний і політичний стани, а також інфраструктура країни, регіону, навчального закладу. У нашому дослідженні ми зважаємо на те, що дистанційне навчання для системи післядипломної педагогічної освіти є універсальною гуманістичною формою навчання, що базується на використанні як традиційних, так і новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій, технічних засобів, які створюють умови для того, хто навчається, у створенні індивідуальної освітньої траєкторії, діалогового стилю спілкування з викладачем, при цьому процес навчання не залежить від розміщення того, хто навчається у просторі та часі, а також відображає всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність.

У традиційному навчанні носієм знань є викладач, тоді як у дистанційному навчанні застосовується інша модель організації навчання, за якою інтерпретатором знань стає той, хто навчається,

а викладач стає координатором і консультантом процесу навчання. Тому у дистанційному навчанні принцип самоосвітньої діяльності того, хто навчається, набуває визначального значення та зумовлює використання пошукового підходу у розробці процесуально орієнтованої інформаційної моделі власної траєкторії навчання, яка передбачає:

– занурення того, хто навчається до самостійної пізнавальної діяльності в активне освітнє середовище «людина-комп'ютер»;

– введення предметно-образного стилю навчання як провідного в активному освітньому середовищі (інформаційним каналом передається не сама книга, а образ об'єкта, його властивості, що забезпечує сприйняття інформації цілісно як сприйняття образу);

– перехід від вербально-логічного, критично-аналітичного мислення до синтетичного, образного інтуїтивного та ситуативного мислення.

Також у дистанційному навчанні важливим є те, що використання сучасних комунікаційних технологій забезпечує можливість інтерактивної взаємодії учасників процесу навчання, а наявність новітніх діалогових засобів навчання та контролю (програмне забезпечення, мультимедійні платформи, інформаційні бази та доступ до них через інтернет тощо) дають змогу організувати навчання відповідно до сучасних принципів дидактики.

Хоча дистанційне та традиційне навчання будується за однаковими цілями та навчальними програмами, дистанційне навчання має характерні особливості, що вигідно відрізняють його від інших форм навчання:

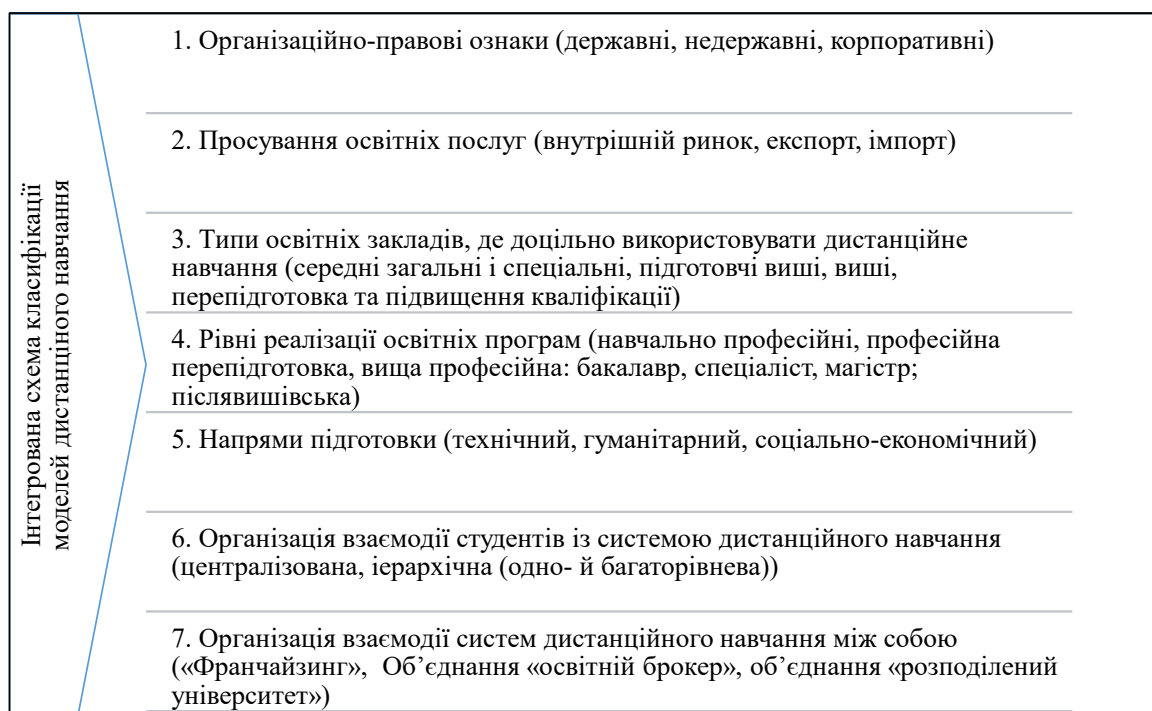


Рис. 1. Інтегрована схема класифікації моделей дистанційного навчання

– гнучкість – студенти навчаються у зручний для себе час та в зручному місці;

– модульність, яка забезпечує можливість вибору модулів для формування навчальної програми, яка б відповідала індивідуальним чи груповим потребам;

– паралельність – навчання здійснюється без відриву від виробництва або іншого виду діяльності;

– охоплення великої аудиторії – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості слухачів та їх спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами;

– економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання;

– технологічність – використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір;

– соціальна рівність – рівні можливості навчання незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу;

– інтернаціональність – можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном;

– нова роль викладача – викладач стає наставником-консультантом, який має координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій;

– позитивний вплив на слухача – підвищення творчого та інтелектуального потенціалу;

– якість – для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали [5].

Аналіз функцій традиційного та дистанційного навчання, їх взаємозв'язок дають змогу зробити висновок щодо доцільності їх гармонійного поєднання у дистанційному навчанні в системі післядипломної педагогічної освіти, що знайшло відображення у моделі змішаного навчання (blended learning). Саме змішане навчання дає змогу інтегрувати елементи та підходи з традиційного і дистанційного навчання, а також забезпечує створення комфортного освітнього інформаційного середовища.

Метою змішаного навчання, на думку дослідників [6, с. 143], «виступає прагнення поєднати переваги очного викладання та електронного навчання, яке здійснюється за допомогою освітніх ресурсів так, щоб уникнути недоліків обох видів навчання». Існує кілька моделей змішаного навчання:

– модель «Face to Face Driver». Основою є традиційне навчання, а дистанційне навчання використовується як доповнення;

– модель «Rotation». Навчальний час розподілений між дистанційним і традиційним навчанням;

– модель «Flex». Основою є дистанційне навчання. Викладач супроводжує кожного студента дистанційно, проте є очні консультації з малочисельними групами та індивідуальні;

– модель «Online Lab». Пріоритетним є дистанційне навчання, проте студенти, окрім онлайн-курсів, можуть проходити навчання у традиційній формі;

– модель «Selfblend» є традиційною для вищих навчальних закладів США. Студенти самостійно обирають додаткові навчальні курси не тільки у своєму навчальному закладі;

– модель «Online Driver». Дистанційне навчання є основним. Безпосередні зустрічі з викладачем мають періодичний характер. Обов'язковими є очні консультації, співбесіди, іспити.

Кожна модель вирізняється перевагою одного з трьох компонентів змішаного навчання: компонента традиційної прямої особистої взаємодії учасників навчального процесу; компонента інтерактивної взаємодії, опосередкованої комп'ютерними телекомунікаційними технологіями; компонента самоосвіти.

У системі післядипломної педагогічної освіти дистанційне навчання є не лише новою технологією навчання, але й об'єктом вивчення та застосування в навчальному процесі. Тому в організації дистанційного навчання необхідно враховувати особливості педагогічного процесу навчання вчителів у системі післядипломної освіти, дистанційного навчання та вимог щодо розвитку фахових компетентностей учителя. Це зумовлює гармонійне поєднання у моделі інтегрованого (змішаного) навчання вчителів у системі післядипломної освіти таких підходів:

– компетентнісного, який спрямовано на реалізацію особистісно орієнтованого навчання вчителя в системі післядипломної освіти, формування та розвиток його готовності і здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність у мінливих умовах освітнього ринку; сприяє формуванню та розвитку ключових (базових) і спеціальних компетентностей особистості;

– андрагогічного (М. Ноулз), що дає змогу враховувати особливості подальшого навчання вчителя, який має певний досвід, потреби та мотивації. Саме вчителю, що проходить подальше навчання у системі післядипломної освіти, належить провідна роль у процесі свого навчання, він усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; володіє життєвим (побутовим, професійним, соціальним) досвідом, який стає важ-

ливим джерелом його навчання та його колег; має готовність до навчання (мотивація); прагне до невідкладної реалізації набутих знань, вмінь, навичок та якостей; процес навчання організовано у вигляді сумісної діяльності того, хто навчається, та того, хто навчає на всіх його етапах: діагностика, планування, реалізація, оцінювання, корекція результатів навчальної діяльності [7, с. 250–300];

– діяльнісно-розвиваючого, основу якого становить суб'єкт-суб'єктна взаємодія, який спрямований на розвиток чотирьох базових видів діяльності: мислення, творчості, комунікації, рефлексії (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов);

– контекстного, відповідно до якого (у розробці навчальних курсів) здійснюється орієнтація на предметний та соціальний контексти власної педагогічної діяльності, реальні проблеми, прозорість меж між навчальною та професійною діяльностями і можливістю їх трансформації через квазіпрофесійну діяльність через реалізацію кейс-технологій та ділових ігор (О. Вербицький) [8, с. 31–37].

Визначальне значення у розробленій моделі змішаного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти (рис. 2) має інформаційно-технологічне забезпечення, яке містить інформаційну та технологічну складові елементи. Інформаційна складова частина представлена дидактичним комплексом, до якого входять навчальні програми, підручники, програмні педагогічні продукти,

бази даних та знань, а також сукупність дидактичних засобів та методичних матеріалів, що всебічно забезпечують та підтримують технологію навчання, яка реалізується викладачем у системі післядипломної освіти. Саме інформаційна складова частина сприяє формуванню єдиного інформаційного простору навчання вчителя в системі післядипломної освіти, відкритому доступу суб'єктів навчання до сучасних комп'ютерних мереж та баз даних.

Технологічна складова частина дистанційного навчання вчителя в системі післядипломної освіти представлена у вигляді технологій навчання як дидактичного процесу з використання нових засобів та методів оброблення інформації, у тому числі й використання програмно-технологічного оснащення аудиторій кафедри та університету загалом.

Необхідно зауважити, що під час навчання вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти за допомогою запропонованої інтегрованої моделі, суттєве значення має не конкретна інформаційна технологія, а її відповідність освітнім цілям, тому вибір засобів комунікації зумовлений змістом навчального курсу, ступенем бажаної активності тих, хто навчається, очікуваними результатами навчання тощо.

Висновки. Поєднання традиційного та дистанційного навчання в системі післядипломної освіти вчителів дає змогу: розширити освітні можливості тих, хто навчається завдяки посиленню доступу

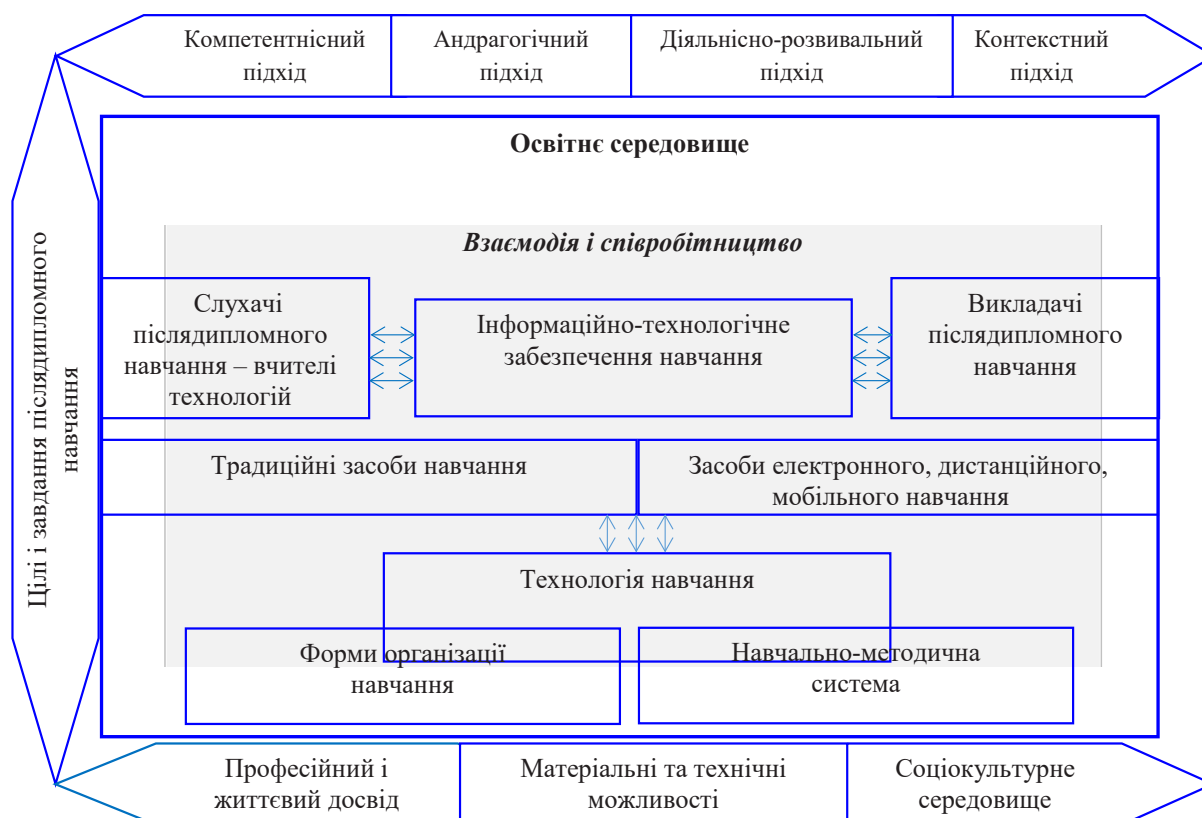


Рис. 2. Модель змішаного навчання вчителів технологій у системі післядипломної освіти

ності та гнучкості навчання, урахуванню індивідуальних особливостей та освітніх потреб тих, хто навчається, а також темпу та ритму засвоєння навчального матеріалу; трансформувати стиль викладача дистанційного навчання в системі післядипломної освіти вчителів: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії; персоналізувати процес навчання.

Запропонована модель змішаного навчання вчителів технологій у системі післядипломної освіти відповідає визначенню комбінованого навчання та відображає поточний стан розвитку теорії та методики використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті. У подальших дослідженнях доцільною є фундаменталізація системи змішаного навчання у післядипломній педагогічній освіті через заміну засобів електронного, дистанційного та мобільного навчання на інноваційні засоби інформаційно-комунікативного навчання, що охоплюють як наявні класи засобів, так і ті, що будуть створені у майбутньому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 2008. 38 с.
2. Хуторской А.В. Научно-педагогические предпосылки дистанционной педагогики. Открытое образование. 2001. № 2. С. 30–35.
3. Kashyna H. Simulation teaching technology in modern educational system reformation / H. Kashyna, V. Lebedeva, M. Kashtalian. Science and Education. 26 (6):57–62 (2017).
4. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
5. Овчарук О.В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06oovemp.htm>.
6. El-Mowafy A. Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education / Ahmed El-Mowafy, Michael Kuhn and Tony Snow. Issues in Educational Research. 2013. Vol. 23 (2). P. 132–150.
7. Knowles M.S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. London: Cambridge Book Company, 1980. 400 p
8. Щенников С. Модель открытого дистанционного образования взрослых. Alma Mater: Вестник высшей школы. 2002. № 8. С. 31–37.

FORMATION OF TEACHERS' READINESS OF THE KRYVYI RIH STATE COMMERCIAL-ECONOMIC TECHNICAL SCHOOL TO INNOVATIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL REFORMATION

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ КРИВОРІЗЬСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ КОМЕРЦІЙНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

UDK 378: 001.895

Reznychenko N.M.,

Director of the Kryvyi Rih State Commercial-Economic Technical School

Lysenko V.S.,

Methodist of innovative activity of the Kryvyi Rih State Commercial-Economic Technical School

Yegorova O.M.,

Teacher
State Commercial-Economic Technical School

The theoretical aspects of the problem of teachers' readiness to innovate in the conditions of the modern educational process are revealed. The psychological and pedagogical aspects of the readiness of the teaching staff of the Kryvyi Rih State Commercial-Economic Technical School for innovation activity in the context of the reform of professional education are analyzed at the practical level.

Key words: innovation, readiness, teacher, professional education, reforming.

Виявлено теоретичні аспекти проблеми готовності вчителів до інновацій в умовах сучасного освітнього процесу. На практичному рівні аналізуються психолого-педагогічні аспекти готовності викладачів Криворізького державного торговельно-економічного

технікуму до інноваційної діяльності в контексті реформи професійної освіти.

Ключові слова: інновації, готовність, учитель, професійна освіта, реформування.

Выявлены теоретические аспекты проблемы готовности учителей к инновациям в условиях современного образовательного процесса. На практическом уровне анализируются психолого-педагогические аспекты готовности преподавателей Криворожского государственного торговельно-экономического техникума к инновационной деятельности в контексте реформы профессионального образования.

Ключевые слова: инновации, готовность, учитель, профессиональное образование, реформирование.

Problem statement. Innovation in pedagogy is associated with general processes in society, global problems, the integration of knowledge and forms of social existence. Nowadays a new pedagogy is being created, the characteristic feature of which is innovative activity. It means the ability to update, open to new. At the current stage of development of Ukrainian society the main aspect of the functioning of education should be the problem of teacher training for innovative work in a modern institution, which changes not only by type, but also by the content of education, forms of organization of educational process.

Analysis of recent research and publications. It should be noted that this problem occupies a prominent place in the works of both native and foreign researchers, who in one or another way examine certain aspects of it. In particular, it is necessary to highlight such researchers as: I. Havrysh [1], L. Kozak [2], N. Lebedeva [3], T. Perekrstova [4], V. Shevchenko [5], S. Yagolkovskii [6].

Selection of previously unsettled parts of the general problem. Changes in the content and structure of Higher educational establishments of I-II level have a deep character and need to solve the problem of training a teacher-innovator who has proactive thinking, perspective pedagogical technologies, who is the subject of personal and professional growth and is able to achieve a new pedagogical goal. The most important place is devoted to the analytical skills of specialists, that is, their ability to seek and find the necessary information, to formulate exactly problems and hypotheses, to see certain patterns in these collections, to find solutions to complex interdisciplinary tasks. Therefore, we consider it expedient to conduct a practical study of the psychological, pedagogical and professional level of the readiness of the teaching staff of the Kryvyi Rih State Commercial-Economic Technical School to innovate in order to have a more concrete understanding of this problem.

The purpose of the article. To study at the practical level the specific features of the teachers' readiness of the Kryvyi Rih State Commercial-Economic Technical School to innovate in the condition of professional education reforming.

Presenting main material. According to the Regulation on the procedure for the implementation of innovative educational activities, the objects of innovative educational activities are: new knowledge, innovative educational programs and projects, educational process, organizational and administrative decisions, as well as creative solutions that significantly improve the quality of education [5, p. 54].

Such physical and legal persons as: pedagogical and research teaching staff of educational establishments, researchers, employees of educational authorities, educational establishments, enterprises, institutions and organizations providing educational services can be the subjects of innovative educational activity. Educational technologies, original educational ideas, forms and methods of education, non-standard approaches in management can be the direct product of creative search [4]. The growth of pedagogical skills of the teacher and the head, the level of their culture, thinking and world outlook is an indirect product of innovation as a process of creative activity. That is, the creative search leads to the development of an integral system of the teacher's personality and affects significantly the student's personality [7, p. 124]. Students value more teachers who innovate. They work more actively in such classes and the desire to test their own opportunities in innovation activity is awakened in them [1].

The institution in which pedagogical and student collectives experiment, test and introduce new pedagogical ideas, theories, technologies can be considered innovative. There are the following types of educational innovations that are presented in Table 1.

TYPES OF EDUCATIONAL INNOVATIONS

Those created a long time ago, recommended by the Ministry, but were not introduced in this institution	The newly created ones have been tested and recommended by the Ministry	Newly created ones (the experiment was completed) and are passing testing	Those that are under development in the experimental mode
Can be used in any institution	Can be used in any institution	Can be used in experimental educational establishments	Can be used in experimental educational establishments

In an educational establishment the result of creative search for original, non-standard solutions to various pedagogical problems can be called innovation. The main task of the innovative educational establishment is to develop the creative personality of both the teacher and the student, creating conditions for full physical, intellectual and spiritual development of all participants in the educational process through overcoming the established stereotypes and outdated approaches [5, p. 44].

In order to evaluate objectively teachers' readiness of the of the Kryvyi Rih State Commercial-Economic Technical School (hereinafter KSCET) for innovation activities in the context of educational reform, a monitoring study was carried out.

The composition, qualification and experience of the teaching staff of the KSCET were analyzed. Of the total number of teachers of the technical school who participated in the survey (40 persons), 50% have a higher qualification category (teacher-methodologist), 22% have the second one, the first – 13%, specialist – 15%. KSCET employs 50% of teachers with a teaching experience from 11 to 20 years, 19% – from 21 to 30 years, 12% – more than 30 years.

Concerning the difficulties faced by teachers during the course of the study, it was found out that all teachers of the technical school are quite confident in their skills during the lesson. Therefore, 16% of respondents do not experience any difficulties, 10% do not have enough time during the lesson, 18% have difficulties in assessing students' knowledge, 11% complain about the lack of necessary materials and 45% is disorganization of students.

All teachers of the technical school answered that they are studying progressive pedagogical experience, including 40% of teachers are studying the authors of printed publications, 37% of teachers are studying the experience of their colleagues, and 23% are studying the experience of colleagues of other educational establishments.

43% of teachers responded positively, 52% – “partially” and 5% – “no” to the question: “Are you engaged in research and creative generalization of your work?”

The conducted questionnaire showed that teachers of KSCET consider such component as: organization; ability to model and conduct classes; organization of work on the designing of the classroom; organization and holding of extra-curricular activities; conducting of correctional and developmental lessons; conducting research and scientific activity; using of innovative teaching methods; work with gifted students; assessment of students' educational activity; development of professional and pedagogical skills and abilities the strongest ones of their professional activity.

It was found that teachers feel weaker in such areas of pedagogical skills as: rational distribution of time at the lesson; organization of extra-curricular work on discipline; educational work organization.

The modern educational institution requires teachers who are ready for professional activity in conditions of changing and continuous improvement of professional skills, that is, to be professionally mobile.

In order to identify teachers' readiness for professional mobility, self-improvement and innovation, a questionnaire was proposed. It showed that almost all teachers (97%) consider the professional mobility of a teacher of a modern innovative institution to be a professional and have willing to participate in seminars, trainings on personal and professional development in the system of scientific and methodical work of the technical school. At the same time, 84% of respondents consider themselves to be a professional mobile teachers, 16% have not been identified.

90% of the respondents say that they are easy to adapt to new conditions and can master new technologies easily.

Teachers believe that innovation activity primarily involves the study of scientific and methodological literature (42%). Respondents also noted the need to study their colleagues' experience (16%), improvement of material providing (26%). The teachers pay the least attention to practical testing of personal materials (8%) and participation in collective forms of methodological work (8%).

Positive is the fact that professional motivation prevails among the types of motivation to innovate. According to the teachers (42%), innovation activity attracts the interest of students to study. Most of the respondents also believe that the experience and ability of teacher are more fully realized by the innovations (24%).

All respondents noted methodological work at an educational establishment as a factor contributing to the introduction of new teaching technologies. This suggests that scientific and methodological work at the technical school is planned on a diagnostic basis.

The main internal contradictions that arise when creating or applying new ideas and technologies, teachers believe that these ideas are difficult to implement practically (39%); there is no certainty that the new will bring practical benefits (37%); inevitable loss of time to work in a new way, and there is no compensation for innovative efforts (24%).

Teachers uncertain in their capabilities in the application of new technologies have not been revealed in the technical school. This indicates the positive and innovative mood of colleagues and readiness for the implementation of new ideas and innovative technologies. Without paying attention on the difficulties 60% of teachers said that they have a good knowledge of computer technology, 30% – partially, 10% have not determined.

The factors of development and self-development of the teacher of KSCET, which stimulate and interfere the study, are revealed. They are presented in Table 2.

Table 2

Negative factors
Time consuming
Own inertia, lack of the necessary theoretical knowledge
Limited resources
Positive factors
Interest in work, desire to increase skill
Methodical work
Attention to the problem from the leaders
Training in advanced training courses, postgraduate study

The cumbersome preparation of lessons on new technologies and limited resources are the factors that interfere the development of teachers mostly. Among the factors that motivate development, most teachers preferred the interest to work, the desire to improve their skills and professionalism to provide a quality education to our students.

The KSCET survey of students of I-III courses of different specialities (280 persons) was conducted to determine teachers' attitude to students, the objectivity of evaluation and teaching skills. 73% or 152 respondents believe that the knowledge they get at the technical school is interesting, 24% or 120 persons – sometimes interesting, 3% (or 8 persons) – are not interesting. 58% or 163 students think that technical school teachers are fair, 38% or 107 persons think teachers are always fair and 4% (or 10 persons) – almost never.

28% (79 persons) of interviewed students noted that teachers of the technical school always implemented an individual approach in their attitude towards students, almost never – 14% (40 persons), sometimes – 58% (161 persons). 64% (or 179 persons) think that technical school teachers always explain the training material, 25% or 72 persons – often, 10% – sometimes (or 25 persons), 1% (or 4 persons) – almost never. 50% or 139 people noted that teachers evaluated them objectively, 34% or 95 persons indicated that teachers considered behavior and attending of classes at the time of the assessment, 6% or 17 persons answered that teachers listen to the opinions of outsiders, 10% or 29 persons think teachers are not objective. 66% (185 persons) are satisfied with teaching and teaching materials, but 6% or 18 persons are not satisfied, 28% (77 persons) answered that it was difficult to answer this question. Most students, which is 56% or 154 persons, do not conflict with teachers, 38% or 108 persons do it sometimes, 6% (18 persons) – always.

Conclusions. Thus, summing up the results of the monitoring study of the readiness of the KSCET teacher to innovate, one can state that: first, there is a need for self-education, openness to new knowledge, readiness for the perception of new technologies among the teachers who participated in the study; secondly, an sufficient level of teachers' readiness for self-education and self-improvement was discovered; thirdly, teachers of the KSCET are self-improving, studying scientific and methodological literature, are taking part in collective forms of methodological work; fourthly, innovative activity is attractive for the vast majority of teachers, since it affects the increase of interest in learning; fifth, the most important factor contributing to the introduction of new learning technologies is the initiative and creativity of the teachers; sixth, the main problems that interfere the introduction of new teaching technologies are: insufficient educational and material base of the technical

school, a large amount of time spent on preparation, with the use of elements of innovative technologies; disorganization of students and their attendance of classes.

It was also found that a teacher trained for innovation activity is characterized by the following professional and personal qualities: 1) realizes the goals of educational activity in the context of actual pedagogical problems, takes into account and develops the individual abilities of students, their interests and needs; 2) able to formulate educational goals in discipline, methodology in a new way, to achieve and rethink optimally them during training in accordance with innovations in science and practice; 3) able to form an integral educational program that takes into account the individual approach to students, educational standards, new pedagogical guidelines; 4) skilfully combines modern reality with the requirements of personality-oriented education, capable of adjusting the educational process by criteria of innovation activity; 5) able to see the individual abilities of students and teach in accordance with their peculiarities; 6) able to organize and conduct education and upbringing productively and non-standard, ensuring the development of students' creativity through the using of innovative technologies; 7) applies forms and methods of innovative learning, which involves taking into account the personal experience and motives of students, using of forms of reflection and self-esteem available to students; 8) evaluates adequately, stimulates the expression of students, able to see the positive development of students; 9) able to analyze changes in educational activities, in the development of personal qualities of students; 10) able and wants personal creative development, mobile activity, aware of the significance, relevance of their own innovative searches and research; 11) able to share experience through workshops, seminars, printed materials, creative reports, etc.

As a result, a study conducted by the researchers suggests that the teachers of KSCET, in the context of educational reform, are ready for innovation, changes and continuous improvement of professional skills.

REFERENCES:

- Havrysh I. Formation of Readiness of Future Teachers to Innovative Professional Activities (Methodological and Theoretical Aspects): Monograph. Kharkiv, 2005. 388 p.
- Kozak L. Structure and signs of innovative professional activity of a teacher of a higher educational establishment. Pedagogical Process: Theory and Practice. 2012. № 2. P. 50–60.
- Lebedeva N. Methodology of research of the relation of personality to innovations. Almanac of Modern Science and Education. Tambov, 2009. Number 4 (23), Ch. 2. P. 89–96.
- Perekrestova T. Formation at the teacher of readiness for innovative pedagogical activity. Science, education, society. 2006. URL: Access mode: <http://journal.sakhgu.ru/work.phpid=38>.
- The refined theory of basic individual values: application in Russia. Psychology: Journal of the Higher School of Economics. 2012. V. 9. № 2. P. 43–70.
- Shevchenko V. Innovative personality as a social type. Personality Culture. Society. 2007 Issue 4 (39). P. 90–111.
- Yagolkovskii S. Innovativeness as a subject of psychological research (review of English-language literature). Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2007. V. 4. № 2. P. 123–133.

ЗАДАЧІ З КАЗКОВИМИ СЮЖЕТАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

SUMS WITH FAIRY TALES AS A MEANS OF FORMING MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Проведено аналіз наукових підходів до створення позитивних емоцій із метою пошуку шляхів покращення стану здоров'я та підвищення фізичної працездатності майбутніх кваліфікованих фахівців. Визначено зв'язок хорошого фізичного стану із задоволенням власним життям і позитивними емоціями, нормальною самооцінкою. Виявлено вплив занять фізичними вправами на створення позитивних емоцій у студентів та, як наслідок, на покращення їх здоров'я. Розкрито необхідність оздоровчого напрямку занять фізичним вихованням. Проведено дослідження, яке демонструє значення казки у формуванні математичних знань учнів початкових класів. Встановлені педагогічні умови використання на уроках математики задач із казковими сюжетами. Виділені основні види роботи над задачами з казковим сюжетом. Визначені завдання, які стоять перед учителем при використанні задач-казок на уроках математики. Охарактеризовані психолого-педагогічні принципи складання задач на основі казок різних жанрів: народної, чарівної, про тварин. Наведені приклади використання казкових сюжетів в арифметичних задачах початкового курсу математики.

Ключові слова: формування математичних знань учнів початкових класів, взаємозв'язок математики і казки, математична казка, задачі з казковими сюжетами, психолого-педагогічні принципи складання задач-казок.

Раскрыто значение сказки в формировании математических знаний учеников начальных классов. Установлены педагогические условия использования на уроках матема-

тики задач со сказочными сюжетами. Выделены основные виды работы над задачами со сказочным сюжетом. Определены задачи, стоящие перед учителем при использовании задач-сказок на уроках математики. Охарактеризованы психолого-педагогические принципы составления задач на основе сказок разных жанров: народной, волшебной, о животных. Приведены примеры использования сказочных сюжетов в арифметических задачах начального курса математики.

Ключевые слова: формирование математических знаний учеников начальных классов, взаимосвязь математики и сказки, математическая сказка, задачи со сказочными сюжетами, психолого-педагогические принципы составления задач-сказок.

The meaning of fairy tales in the formation of mathematical knowledge of primary school pupils is revealed. The pedagogical conditions of using mathematical sums with fairy tale subjects are established. The main types of work on tasks with fairy tale plot are singled out. The tasks faced by a teacher when using fairy-tales at the math lessons are defined. The psychological and pedagogical principles of making tasks based on fairy tales of different genres: folk fairy tale, magic fairy tale, fairy tale about animals are characterized. The examples of the use of fairy tales in arithmetic sums of the initial course of mathematics are given.

Key words: formation of mathematical knowledge of primary school pupils, the correlation of mathematic and fairy tale, mathematical fairy tale, sums with fairy tales, psychological and pedagogical principles of making sums with tales.

УДК 510.21(07):37.016

Силюга Л.П.,

канд. фіз.-мат. наук,

доцент кафедри математики,

інформатики

та методики їх викладання у початковій школі

Дрогобицький державний педагогічний

університет імені Івана Франка

Понзель І.І.,

викладач педагогіки і методики

початкової освіти

Неліпінська ЗОШ I-III ступенів

Свяляцького району Закарпатської області

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес навчання молодших школярів має бути цікавим, захоплюючим, супроводжуватись почуттям піднесення, схвильованості учня, усвідомленням і відчуттям своїх розумових сил, радістю творчості. Невід'ємним складником такого навчання педагоги вважають казку. Здавалося б, казка і математика – поняття несумісні: свіжий казковий образ і суха абстрактна думка. Однак нерідко саме така форма дає змогу вдало ввести дітей у світ математики, причому за посередництвом незвичайних захоплюючих ситуацій. Таке поєднання сприятливе для навчання, оскільки через казкові елементи вчитель може знайти шлях до сфери емоцій дитини. Бажання допомогти улюбленому герою, який потрапив у біду, прагнення розібратися в казковій ситуації – все це стимулює розумову діяльність дитини. У той же час важливий і зворотний зв'язок: зустріч із казковими героями у світі математики спонукає учня ще раз прочитати літературний твір, поміркувати, глибше заглянути в нього.

Роль казки в розвитку дітей багатогранна: розвиток фантазії і уяви дитини, її творчого потенціалу, формування основи поведінки й спілкування, розвиток правильного мовлення; вона розширює словниковий запас, формує вміння ставити запитання, сприяє спілкуванню [2, с. 210].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато дослідників шукали ефективні методи та засоби формування математичних уявлень у дітей молодшого шкільного віку. Ідеї використання казки як засобу навчання і виховання учнів початкових класів актуалізовано у працях науковців, методистів, вчителів-практиків: О. Гончарової, Н. Дорошенко, Ж. Кучеренко, С. Литвиненко, Н. Майбородюк, І. Осадченко, Г. Петрової, Т. Руснак, О. Савченко, М. Чумарної та ін. На їх думку, поряд із сучасними інтерактивними формами навчання важливе місце відводиться математичній казці, адже саме казка допомагає зробити урок цікавим, сприяє розвитку логічного мислення та уяви, розвиває математичну мову, формує інтерес до математики, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, виховує високі моральні якості [2, с. 209].

Аналіз педагогічного доробку В. Сухомлинського показав, що педагог активно використовував казку як необхідний засіб навчання молодших школярів, наголошував на її розвивальній, стимулюючій, виховній та адаптувальній функціях [3].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Метою навчання є формування у молодших школярів умінь розв'язувати сюжетні задачі, що виявляється в можливості учнів успішно розв'язати задачу будь-якої математичної структури початкового курсу математики. Тому системоутворювальним фактором методичної системи – змістом навчання – є задачний матеріал початкового курсу математики. Важливу роль відіграє не лише вміння розв'язувати задачу, а й той живий інтерес до оточуючого світу, який може викликати змістовий компонент задачі. Дійсно, якщо формулювання математичної задачі апелює не лише до розумових здібностей дитини, а водночас живо цікавить її, викликає позитивні емоції, така задача не лише сприятиме гарному засвоєнню базового курсу, а й значно розширить інтелектуальні горизонти дитини в невимушеній формі. Підґрунтям для такого поєднання логіки і почуття можуть стати таємничий світ казок. Практика показує, що таке текстуальне обрамлення власне математичного змісту задачі несе в собі потужний навчальний і виховний заряд.

Огляд навчальних посібників із математики для початкових класів показав, що кількість задач із казковими сюжетами, які озброюють учня математичними знаннями, а головне, впливають на його емоції, досить незначна.

Мета статті – дослідження ефективності використання казки з метою активізації пізнавальної діяльності молодших школярів при навчанні розв'язуванню простих і складених задач.

Виклад основного матеріалу. Ефективному засвоєнню молодшими школярами прийомів розв'язування сюжетних задач сприяють задачі-казки. Насамперед, казковий сюжет задачі викликає інтерес та мотивацію до виконання завдань. Доцільно залучати дітей до складання та інсценізації задачі-казки, що дає змогу розвивати образне мислення, фантазію, сприяє кращому закріпленню матеріалу [1, с. 98]. За допомогою таких задач можна:

- викликати в учнів зацікавленість до розв'язування задач;
- сприяти розвитку дітей: їх навчально-пізнавальних мотивів, загальних розумових дій, досвіду творчої діяльності та навіть дослідницьких умінь;
- навчати учнів різним прийомам роботи над задачами;
- узагальнювати способи розв'язання різних видів задач навчального курсу математики в початкових класах;

- урізноманітнювати види роботи над задачами на уроці;

- організувати самостійну роботу учнів по розв'язуванню задач;

- здійснювати диференційовану роботу.

У змісті задач-казок формуються математичні уявлення про форму, величину, довжину предметів, геометричні фігури, час, простір, а також числа. Казкова форма дає змогу ввести незвичайні, захоплюючі ситуації в математичні задачі. Саме таке поєднання сприятливе для навчання, оскільки через казкові елементи вчитель може знайти шлях до сфери емоцій дитини.

Використання на уроці математики задач із казковими сюжетами дає змогу розв'язати такі *педагогічні проблеми*:

- подолання школярами труднощів, що виникають особливо у перший рік навчання (з використанням задач-казок навчання проходить цікаво, дитина віддається цій справі вільно й повністю);

- налагодження партнерських стосунків і взаєморозуміння між учителем і дитиною (складаючи задачі-казки та ілюстрації до них разом з учителем, дитина відчуває себе рівноправним партнером процесу навчання);

- оволодіння необхідними знаннями, кращому їх засвоєнню, запам'ятовуванню і формуванню вміння самостійно застосовувати засвоєне на практиці;

- підтримання інтересу до математики як навчальної дисципліни, розвитку пізнавальної активності;

- розвиток психофізіологічних процесів: увага, сприймання, пам'ять, мислення;

- зняття втоми під час розумової праці на уроці математики [1, с. 100].

Разом із тим варто зауважити, що умови задач із казковими сюжетами здебільшого громіздкі. Обрана форма казки тягне за собою порівняно великий її обсяг, адже під час складання задачі доводиться слідувати літературному тексту казки. Зате в такому разі діти з великим задоволенням читають умову, вникають в її зміст, а робота з текстом є суттєвою частиною психологічної підготовки школяра до розв'язування задачі.

Розвиток процесів мислення співвідносимо з такими видами роботи над задачами з казковим сюжетом:

- формування вміння ставити різні запитання до одного сюжету;

- складання сюжету задачі за малюнками до казки, за моделлю, набором геометричних фігур, за проблемними завданнями, за конфліктною ситуацією;

- аналіз сюжету казки щодо математичної складової;

- складання умови (запитання) задачі-казки та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

При складанні задач на основі казок різних жанрів вчителю варто дотримуватися таких **психолого-педагогічних принципів**:

– **науковості**, тобто зміст казки і форми роботи з нею мають враховувати методологічні основи математики як науки, історичні та лінгводидактичні засади народної казки, результати психологічних та педагогічних досліджень щодо формування індивідуальних моделей пізнання;

– **доступності**, коли змістова лінія казки узгоджується з вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти та віковими закономірностями розумового розвитку молодших школярів;

– **наочності**, а саме: врахування особливостей сприймання на основі оптичного аналізу, формування перцептивного образу предмета та уявлень про математичні поняття, сенсорні еталони, величину, арифметичні дії;

– **активізації навчально-пізнавальної діяльності**, під якою розуміємо підсилення ролі операційної складової частини математичної діяльності, спрямованої на розширення та збагачення математичних знань у дітей молодшого шкільного віку.

При складанні задач із казковим сюжетом можна ставити учням завдання визначити, герої якої казки потрапили у задачу, хто автор цієї казки. Якщо дитина любить читати, то їй буде цікаво впізнати знайомих героїв, розпізнавати назву книги та її автора, і, можливо, математика буде для неї більш цікавою. А якщо учню подобається математика, то казкові герої відкриють перед ним захоплюючий світ казки.

Наведемо приклади використання казкових сюжетів в арифметичних задачах початкового курсу математики.

1 клас

1. Ведмедик Вінні-Пух дуже любив мед і за літо зібрав 10 глечиків меду. На сніданок він з'їв 3 глечики меду, на обід – 4. Скільки глечиків меду залишилося у Вінні-Пуха? З якої казки потрапив до задачі цей герой? Чи знаєте ви автора казки?

2. Яюсь попросила мама Червону Шапочку віднести бабусі пиріжки. Дівчинка принесла бабусі 10 пиріжків. Із них 6 пиріжків були з яблуками, а решта – з капустою. Скільки пиріжків із капустою було у кошику Червоної Шапочки?

2 клас

1. Лисичка, яку впіймав Солом'яний Бичок, пообіцяла дідові принести гусей і курей, тільки б він не шив з її хутра комірць. Відпустив дід лисичку, і принесла вона йому 3 гуски масою по 18 кг кожна та індика масою 15 кг. На скільки кілограмів гуска легша за індика?

2. Навчила Лисичка Вовка, як рибу ловити. Послухав Вовк Лисичку: сів та й ловить. Зловив 27 малих рибин, а великих – у 3 рази менше. Скільки загалом рибин зловив Вовк? Хто вигадав цих дивовижних героїв?

3 клас

1. Жила собі маленька дівчинка. Зростом вона була в 1 дюйм. І назвали її Дюймовочка. Одного разу Дюймовочка складала букети. Для кожного букета вона брала 3 білі й 2 жовтих лілії. Скільки загалом лілій було у 7 букетах? Чи знаєте ви цю казку та її автора?

2. Черепаха Тортила вирушила під воду шукати золотий ключик, щоб допомогти Буратіно. За першу годину вона здолала 8 м, за другу – удвічі більше, ніж за першу, а за третю годину – на 4 м менше, ніж за другу. Яку відстань пододала черепаха Тортила за 3 години?

4 клас

1. У морському королівстві жила-була русалонька – принцеса Аріель. У русалоньки було 960 перлинок. Вона розклала їх у 9 скриньок, по 24 перлинки у кожну. Скільки перлинок залишилося розкласти русалоньці? З якої казки ця принцеса? Хто автор казки?

2. Багатий удівець одружився вдруге на сварливій та гордовитій жінці. У чоловіка була дочка Попелюшка – надзвичайно добра та ніжна. Наказала зла мачуха посадити дівчинці троянди. Попелюшка за 3 години посадила 15 кущів троянд. Скільки кущів вона посадить за 5 годин, коли за 1 годину саджатиме на один кущ більше, ніж раніше?

Завдання вчителя при використанні задач-казок полягають у тому, щоб:

– формувати досвід пошукової продуктивної діяльності учнів на математичному матеріалі;

– сприяти розвитку здібних до математики дітей;

– розвивати логічне мислення, математичну чутливість до естетичної сторони сюжетних завдань та способів їх розв'язування;

– розвивати математичну мову учнів;

– виховувати особистісні якості, а саме: дисциплінованість, наполегливість, працелюбство тощо.

Задачі можуть бути об'єднані одним казковим сюжетом. У другому класі під час математичної розминки або для задачного диктанту вчитель може використовувати, наприклад, такі задачі:

– Дід на городі посадив не одну ріпку, а 4, а баба ще 3. Скільки загалом ріпок виросте на городі у діда і баби?

– Щоб поливати город, дід брав відро, в яке поміщається 7 л води. Баба брала відро, в яке поміщається на 2 л менше. Скільки літрів води поміщається у відро, яке брала баба?

– Щоб витягнути найбільшу ріпку, дід і баба кликали внучку 2 рази, собачку Жучку – 3 рази, кицю Варварку – 4 рази, а мишку Сіроманку – 5 разів. Скільки разів довелося кликати дідові і бабі своїх помічників?

Учителю важливо навчити дітей самостійно знаходити варіанти розв'язання пропонува-

ної задачі, застосовуючи загальні підходи до їх розв'язання. Діти вчать аналізувати зміст задачі, точно пояснювати, що відомо в розв'язуваній задачі і що невідомо, що впливає з умови задачі, які арифметичні дії та в якій послідовності необхідно виконати для того, щоб одержати відповідь, обґрунтовувати вибір кожної з дій та пояснити одержані результати, складати за умовою задачі вираз і обчислювати його значення, усно давати повну відповідь на запитання задачі та перевіряти правильність її розв'язання.

Задачі, які ґрунтуються на казкових сюжетах, служать захоплюючим матеріалом для роздумів. Казкові сюжети та герої улюблених казок посилюють увагу учнів до запропонованих завдань, викликають зацікавленість в їх розв'язанні, стимулюють і похваляють роботу на уроці. На таких уроках не тільки відпрацьовуються певні математичні уміння і навички, але й розвиваються морально-етичні якості, уява, фантазія молодших школярів. Мова казки збагачує мовлення дітей, допомагає їм самим творити – придумувати власні математичні задачі з використанням народних та сучасних казкових сюжетів [4, с. 45].

Висновки. Головне значення казкових сюжетів у тому, що вони сприяють розвитку математичних знань молодших школярів, а саме:

- здатності від'єднувати форму від змісту, переходити від конкретного до абстрактного;
- здатності узагальнювати математичний матеріал, виділяти головне;
- здатності послідовно логічно мислити, вмінню доводити, обґрунтовувати, робити висновки;

- вмінню творчо мислити, уникаючи шаблонів;
- розвитку математичної пам'яті;
- здатності до абстрактних уявлень у просторі.

Задачі з казковими сюжетами допомагають молодшим школярам засвоювати нові терміни й поняття, опанувати арифметичні дії та правила їх запису, сприяють розвитку кмітливості, творчої уяви, логічного мислення, математичної мови, виховують в учнів навички самостійної роботи над задачею, вміння раціонально і творчо розв'язувати задачі, ввічливо і тактовно доводити свою думку та висловлювати думку товариша.

При використанні казок у процесі навчання математики у початковій школі основний акцент робиться не на запам'ятовуванні навчальної інформації, а на глибокому її розумінні, свідомому й активному засвоєнні, адже учні не помічають, що вчать, розвиваються, пізнають, запам'ятовують нове.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Карапузова Н., Процай Л. Використання казки на уроках математики в першому класі: в світлі педагогічних ідей В.О.Сухомлинського. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2012. № 41. С. 94–101.
2. Сокол Л.А. Роль казки у вивченні математики. Таврійський вісник освіти. 2015. № 4(52). С.209–212.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. 1976.
4. Чекіна О.Ю., Бочарнікова В.В. Використання казкових сюжетів у математичних вправах і задачах. Початкове навчання та виховання. 2011. № 34–36. С. 45–49.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

APPLICATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AT THE STUDIES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS

В статье рассматривается проблема оптимизации физического воспитания студентов заведений высшего образования на основе программных занятий, которые направлены на повышение функционального и физического состояния студентов, укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни, необходимых в будущей профессиональной и повседневной деятельности, а также формирование мотивационных предпосылок к систематическим занятиям физической культурой и спортом. Физическое воспитание будущих учителей физической культуры с использованием фитнес-технологий в настоящее время актуально. Фитнес-технологии – это современные направления в фитнесе с использованием предметов и различного оборудования, а также без них. Они могут использоваться студентами разных возрастов и всеми медицинскими группами.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, физическое воспитание, студенты, здоровый образ жизни.

У статті розглядається проблема оптимізації фізичного виховання студентів закладів вищої освіти на основі програмних занять, які спрямовані на підвищення функціонального та фізичного стану студентів, зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя, необхідних у майбутній професійній та

повсякденній діяльності, а також формування мотиваційних передумов до систематичних занять фізичною культурою і спортом. Фізичне виховання майбутніх вчителів фізичної культури з використанням фітнес-технологій нині є актуальним. Фітнес-технології – це сучасні напрями у фітнесі з використанням предметів і різного устаткування, а також без них. Вони можуть використовуватися студентами різного віку і всіма медичними групами.

Ключові слова: здоров'язберезувальні технології, фізичне виховання, студенти, здоровий спосіб життя.

In the article the problem of optimization of physical education of students of higher educational establishments is examined on the basis of programmatic employments, which are directed on the increase of the functional and physical state of students, strengthening of health and forming of healthy way of life, necessary in future professional and everyday activity, and also forming of motivational pre-conditions to systematic employments by a physical culture and sport. Physical education of future teachers of physical culture with the use of fitness technology is currently relevant. Fitness technology is a modern trend in fitness with the use of objects and various equipment, as well as without them. They can be used by students of different ages and all medical groups.

Key words: health-saving technologies, physical education, students, healthy lifestyle.

УДК 378.016:796.412(045)

Школа Е.Н.,

канд. пед. наук, доцент,
заведуючий кафедрой физического
воспитания

КУ «Харьковская гуманитарно-
педагогическая академия»

Харьковского областного совета

Постановка проблемы в общем виде. Физическая культура и спорт в учебно-воспитательном процессе заведений высшего образования является средством социального становления будущих специалистов, активного развития их индивидуальных и профессионально значимых качеств, достижения физического совершенства.

Одна из важнейших проблем физического воспитания заключается в определении соотношения и взаимовлияния между педагогическими факторами и двигательными способностями студентов с целью повышения уровня их физической подготовленности. Современная система физического воспитания студенческой молодежи является приоритетной в формировании физической культуры как вида общей культуры, здорового образа жизни и спортивного стиля жизнедеятельности будущих специалистов по физической культуре и спорту.

Однако высокая инерционность высшей школы, ее неготовность эффективно развиваться в условиях противоречий, недооценка роли физического воспитания в этих процессах затрудняет выполнение кафедрами физического воспитания вузов своих прямых обязанностей, следствием

чего является снижение уровня физической подготовленности и ослабление здоровья студентов.

Успешное решение этого противоречия возможно при введении в учебный процесс комплексных спортивных технологий обучения, основанных на преимущественном использовании проблемных, поисковых методов, которые усиливают познавательную активность студентов и повышают положительную мотивацию к занятиям и направлены на укрепление здоровья студентов [3, с. 23; 5, с. 37].

Анализ последних исследований и публикаций. Практика и научные исследования в области физического воспитания и спорта студентов показывают, что оптимальные результаты физического воспитания как педагогической системы, включая весь арсенал существующих форм, каждая из которых органично взаимосвязана с другой и адаптирована к индивидуальным возможностям организма [3, с. 55].

Физическое воспитание будущих учителей физической культуры с использованием фитнес-технологий в настоящее время является действительно актуальным. Фитнес-техноло-

гии – это современные направления в фитнесе с использованием предметов и различного оборудования, а также без них, со своими методами, формами и методиками обучения. Они могут использоваться студентами разных возрастов и всеми медицинскими группами. Правильная их дозировка во время занятий будет способствовать оптимальной физической подготовке молодежи.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы. Базовая учебная программа по физическому воспитанию студентов для высших учебных заведений ориентирует кафедры физического воспитания на внесение научно обоснованных изменений и дополнений в формы, организацию, содержание и методы проведения учебных занятий, разработка зачетных требований с учетом особенностей физического состояния студентов конкретного вуза.

Ряд авторов утверждает, что положительные изменения в отношении студентов к занятиям физическим воспитанием заключаются в устранении разногласий между задачами физического воспитания и индивидуальной ориентацией, между субъективно необходимыми условиями и реально существующими возможностями. При этом необходимо либо устранить причины, мешающие заниматься, или изменить ориентацию или субъективный образ условий ее реализации [1, с. 16; 4, с. 41].

Изложение основного материала.

Приоритетным направлением в повышении мотивации студентов к занятиям физическим воспитанием может стать отказ от стандартизации учебных программ дисциплины и создание как можно большего количества альтернативных программ по различным видам двигательной активности спортивной направленности с учетом региональных, национальных, культурно-исторических традиций, материально-технической оснащенности спортивных комплексов каждого конкретного учебного заведения высшего образования [5, с. 70].

В связи с этим необходима реализация новой стратегии физкультурного воспитания и, прежде всего, внедрение в практику учебного процесса следующих направлений: адекватность содержания физической подготовки индивидуальном состоянии студента; оптимизация физической подготовки; свобода выбора форм физкультурно-спортивной деятельности в соответствии с личными склонностями каждого человека [5–8].

Специалисты в области физической культуры и спорта активно разрабатывают новые здоровьесберегающие технологии, ищут пути повышения интереса к занятиям физическими упражнениями, формирования представлений о здоровом образе жизни у всех групп населения. Однако для

эффективного их внедрения мешают следующие причины:

Низкая мотивация к здоровому образу жизни. В средствах массовой информации недостаточно пропаганды здорового образа жизни. Бесплатных физкультурных кружков мало. Школьные и вузовские секции по различным видам двигательной активности не везде интересны.

Преобладание пассивного досуга. Интерес к движению пропал особенно заметно на примере школьников и студентов. На смену подвижным играм доминирующее место в досуге учащейся молодежи пришли виртуальные игры, которые и без того увеличивают гиподинамию, перегружают зрительную и нервную систему.

Низкий уровень физического развития и слабая физическая подготовленность. Студент на практике не способен реализовать требования государственного стандарта из-за плохой физической подготовки. Пропадает интерес к занятиям физического воспитания.

Повышенная занятость современного студента. В настоящее время студенту дневного отделения приходится совмещать работу и учебу, что предъявляет повышенные требования к здоровью молодого человека.

Цель исследования заключается в определении информации по запросам и потребностям студентов педагогического вуза в сфере физического воспитания и спорта, в разработке новых подходов в обучении (использование фитнес-технологий).

Для этого был проведен анализ результатов анкетного опроса по следующим направлениям: сведения о респондентов; вопросы по дисциплине «Физическое воспитание»; мотивационно-ценностная направленность в сфере физической культуры и спорта.

В опросе принимали участие студенты I–IV курсов основного отделения Харьковской гуманитарно-педагогической академии (ХГПА) и Мариупольского государственного университета (МГУ).

Дифференцированный анализ ответов студентов показал, что контингент неоднороден по возрасту, полу, демографической принадлежности и опыту физкультурно-спортивной деятельности.

Так, социологический опрос показал, что среди студентов, поступивших в вузы, практически нет спортсменов-разрядников (92,4%), причем 33,6% из опрошенных отметили, что в старших классах у них практически отсутствовало на занятиях физическим воспитанием разнообразие видов двигательной активности (рис. 1).

Таким образом, выявленные факты целесообразно учитывать при организации учебного процесса на I курсе, поскольку успех дальнейшей работы во многом зависит от качества комплектования учебных групп.

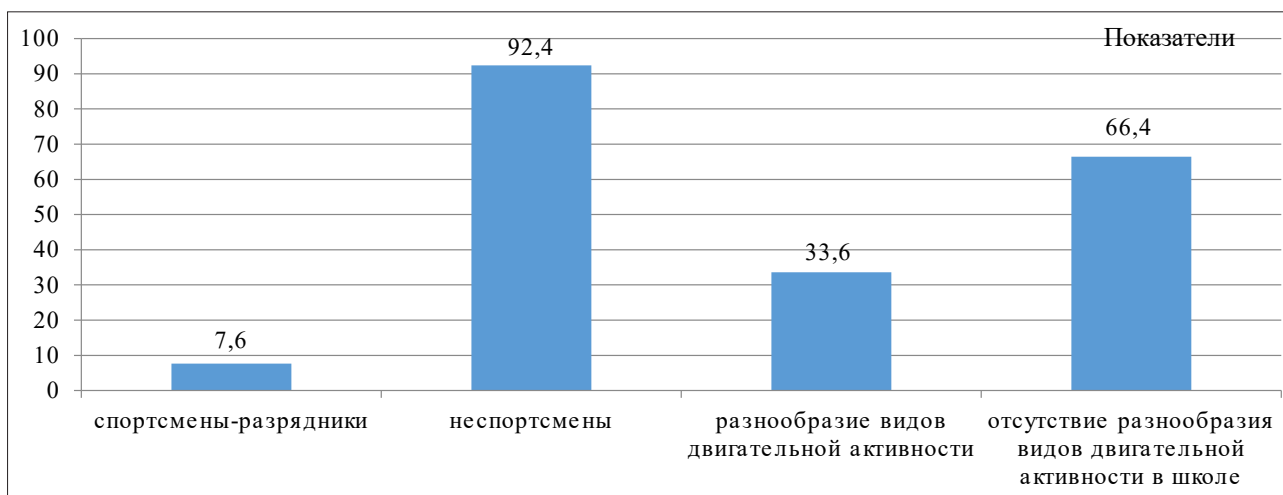


Рис. 1. Анализ ответов студентов по дисциплине «Физическое воспитание»

Также анализ ответов студентов по дисциплине «Физическое воспитание» обнаружил их положительное стремление к получению знаний, умений и навыков в физкультурной деятельности. Так, на вопрос «Считаете ли Вы обязательным включение дисциплины «Физическое воспитание» в образовательный стандарт?» 75,7% ответили положительно; 20,6% сомневаются и 3,7% отрицают.

Судя по потребностям студентов в видах двигательной активности, было установлено, что с переходом от одного возрастного уровня к другому наблюдается уменьшение количества видов спорта, выбранных в качестве изучения, что свидетельствует о недостаточной сформированности у студентов потребности в занятиях определенным видом спорта. Студенты активно ищут виды двигательной активности, в которых они могут реализовать свой потенциал. Это является основанием для расширения диапазона двигательной активности и возможности коррекции рабочей учебной программы физического воспитания.

Изучение мотивационно-ценностного отношения студентов к физическому воспитанию позволило выделить основные мотивы, отражающие это отношение: физическое совершенствование, дружественная солидарность, соперничество, подражание спортивному и игровому.

Полученные данные позволяют считать, что распределение приоритетов в этой сфере имеет большую склонность к мотиву долженствования (42%).

Получение зачета по предмету подменяет само понятие «физическое воспитание».

Анализ мотива дружеской солидарности (желание быть как все, пришел на занятия «за компанию» – 15,4%) подтверждает тот факт, что студенты не в полной мере понимают значение физического воспитания в своем личном развитии и еще не могут определить тот вид двига-

тельной активности, в котором их потенциал был бы реализован.

Стремление достичь высоких спортивных результатов – престижное для ограниченного круга студентов (3,8%). Это свидетельствует о том, что возможности физического воспитания как средства поддержания работоспособности еще не получили должной оценки у студентов.

Забота о своем физическом состоянии не стала постоянной потребностью большинства студентов. Об этом свидетельствует анализ мотива физического совершенствования: поддержание уровня физической подготовленности – 5,6%, оптимизация веса – 4,1%, коррекция фигуры – 5%.

Полученная в исследовании информация свидетельствует о неустроенности ценностного отношения студентов к физическому воспитанию и спорту, их недостаточной взаимосвязи.

Спортивная направленность практических занятий по физическому воспитанию студентов педагогического вуза может не только радикально изменить их физкультурную активность, но и в целом привить спортивный стиль в повседневной жизнедеятельности.

Как отмечают специалисты в этом направлении, спортивный путь – это энциклопедия технологии культурного преобразования физического, психического и нравственного в одном лице, а неиспользование его в физкультурном воспитании студенческой молодежи было бы неверно [4, с. 48].

Также, как показывают практика и данные проведенных опросов студентов, внедрение фитнес-технологий в занятия по физическому воспитанию вызывает положительную мотивацию для урока, большой интерес и желание заниматься у большинства из них. По направленности уроков на первое место они ставят танцевальную аэробику и шейпинг. Растет интерес к силовым упражнениям под музыку. Также из ответов студентов можно предположить, что включение в занятия

фитнес-технологій змогло би задовольнити їх потребу і в новизні, і в музикальному супроводженні, тем самим підвищив щільність самого заняття, де основна частина могла б проводитися по загальноприйнятій державній програмі.

Висновки. Аналіз спеціальної наукової та навчально-методичної літератури, а також узагальнення практичного досвіду роботи викладачів кафедри фізичного виховання ХГПА та кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини МГУ дозволили встановити, що питання вдосконалення робочих програм по дисципліні «Фізичне виховання» на основі фітнес-технологій вивчені недостатньо.

Неадекватна сформованість потреби в заняттях певним видом рухової активності на основі використання фітнес-технологій у студентів I–IV курсів визначає великий діапазон бажань в оволодінні сучасних рухових систем та видів спорту. Так, результати досліджень показали недостатню відповідність змісту робочої програми дисципліни «Фізичне виховання» інтересам та потребам студентів в області фізичної культури та спорту, що не дозволяє в повній мірі формувати їх фізкультурно-спортивні інтереси та потреби в активній руховій діяльності.

Таким чином, можна дійти до висновку, що фітнес-технології можуть сприяти зміні негативного ставлення до занять фізичного виховання, вони є ефективним засобом підвищення інтересу студентів до занять фізичними вправами, сприяти підвищенню рівня здоров'я молоді.

По тому далішні дослідження будуть спрямовані виключно на виявлення таких фітнес-технологій, які були б не тільки цікавими студентам, але й корисними для їх організму та фізичного та психічного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧЕСЬКИЙ СПИСОК:

1. Анікеев Д.М. Мета та завдання фізичного виховання студентів в програмно-нормативних документах України. Фізичне виховання студентів. Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2010. № 5. С. 3–7.
2. Андрющенко Л.Б. Спортивноорієнтована технологія навчання студентів по предмету «Фізична культура» Теорія та практика фізичної культури. 2002. № 2. С. 18–20.
3. Віленський М.Я., Солов'єв Г.М. Основні суттєві характеристики педагогічної технології формування фізичної культури особистості. Фізична культура: виховання, освіта, тренування. 2001. № 3. С. 2–8.
4. Грибан Г.П., Кутек Т.Б. Аналіз стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів. Спортивний вісник Придністров'я: Дніпропетр. держ. ін-ту фіз. культури і спорту. 2004. № 7. С. 130–132.
5. Ільїніч В.І. Фізична культура студента: підручник. М. Гардаріки, 2004. 448 с.
6. Сайкіна Е.Г., Пономарев Г.Н. Фітнес-технології: поняття, розробка та специфічні особливості. Фундаментальні дослідження. 2012. № 11-4. С. 890–894. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30677> (дата звернення: 15.07.2018).
7. Школа О.М., Осіпцов А.В. Сучасні фітнес-технології оздоровчо-рекреаційної спрямованості: навч.-метод. посіб. Харків: ФОП Бровін О.В., 2017. 218 с.
8. Фізичне виховання студентів ВНЗ: навч.-метод. посіб. / заг. ред. Школа О.М. Харків: СПДФО Бровін О.В., 2016. 456 с.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

DEVELOPMENT OF SOCIO-PROFESSIONAL MOBILITY OF THE FACULTY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION DEPARTMENT

Сучасним випускникам вузів, щоб бути успішними й затребуваними, необхідно бути готовими до мінливих тенденцій на ринку праці. У статті проаналізовано різні підходи до сутності поняття «соціально-професійна мобільність». Визначено здатності та особистісні якості, які складають соціально-професійну мобільність фахівця. Обґрунтовано розвиток соціально-професійної мобільності в освітньо-культурному середовищі вищого закладу освіти.

Ключові слова: соціальна мобільність, професійна мобільність, соціально-професійна мобільність фахівця, освітньо-культурне середовище, професійна підготовка.

Современным выпускникам вузов, чтобы быть успешными и востребованными, следует быть готовыми к постоянно меняющимся тенденциям на рынке труда. В статье проанализированы различные подходы к сущности понятия «социально-профессиональная мобильность». Определены способности и личностные качества, которые составляют социально-профессиональную

мобильность специалиста. Обосновано развитие социально-профессиональной мобильности в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения.

Ключевые слова: социальная мобильность, профессиональная мобильность, социально-профессиональная мобильность специалиста, образовательно-культурная среда, профессиональная подготовка.

Modern graduates of universities to be successful and in demand should be prepared for ever-changing trends in the labor market. The article analyzes various approaches to the essence of the concept of "social-professional mobility". The abilities and personality qualities which make up the social-professional mobility of a specialist are determined. A reasonable development of social and professional mobility in the educational and cultural environment of a higher educational institution.

Key words: social mobility, professional mobility, social-professional mobility of a specialist, educational and cultural environment, vocational training.

УДК 378.37.08

Бабенко Т.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету імені
Володимира Винниченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними й інтенсивними змінами, що охоплюють усі сфери життєдіяльності людей. Наука та технології розвиваються настільки стрімко, що отримання певної кваліфікації у вищому закладі освіти не є гарантією зайнятості в цій сфері діяльності. Сучасним випускникам вузів, щоб бути успішними й затребуваними, необхідно бути готовими до мінливих тенденцій на ринку праці. Це означає, що вони повинні адекватно та своєчасно реагувати на зміни, що відбуваються, швидко освоювати нові професії, нові горизонти в межах уже існуючої кваліфікації, бути активними, уміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, тобто мати високу соціально-професійну мобільність. Процеси глобалізації та інтеграції ставлять людину перед необхідністю стану постійної готовності до переміщень у соціальному просторі, гнучкої взаємодії з різними культурними та соціальними системами й суб'єктами.

Відповідаючи на вимоги часу, вища освіта покликана готувати фахівців, зацікавлених у своїй безперервній освіті та розвитку, здатних швидко адаптуватися до мінливих умов і змісту професійної діяльності, вибудовувати вектор свого

кар'єрного зростання, розширювати свої професійні можливості, освоюючи нові сфери професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Соціально-професійна мобільність сьогодні вивчається не тільки на всіх рівнях освіти, а й у різних галузях науки (філософії, психології, економіці). На філософському рівні соціально-професійну мобільність досліджували М. Вебер, Б. Гершунський, І. Василенко, І. Фролов, М. Шелер та інші автори.

На соціологічному рівні проблеми мобільності населення досліджували Д. Голдторп, Л. Лесохіна, Р. Еріксон, А. Мудрик, П. Сорокін. У психологічному плані соціально-професійну мобільність вивчали Л. Горюнова, Е. Зеєр, А. Маркова, А. Маслоу, Н. Пряжников, К. Роджерс, Т. Титаренко.

Розвиток і формування мобільності особистості на педагогічному рівні досліджували Л. Амірова, Л. Горюнова, Л. Мітіна, Ю. Клименко, Р. Пріма, Є. Рапацевич, Ю. Сачук, Л. Суценцева, О. Шаров та інші науковці.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність дослідження змісту та умов розвитку соціально-професійної мобільності фахівця в освітньому середовищі

закладу вищої освіти зумовлюється протиріччями між бажаним рівнем соціально-професійної мобільності фахівця та недостатньою спрямованістю освітнього процесу закладів вищої освіти на її формування, а також між існуючим розумінням сутності й вимог до соціально-професійної мобільності фахівця та сучасним рівнем наукового обґрунтування її змісту.

Тому **метою статті** є аналіз підходів до сутності поняття «соціально-професійна мобільність», визначення її складників та обґрунтування її розвитку в освітньому середовищі вищого закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що, попри розмаїття теоретичних підходів до розуміння сутності понять мобільності та соціально-професійної мобільності, у сучасній науковій літературі не існує сталого визначення цього терміна. Учені розглядають питання соціальної й професійної мобільності дуже широко: і з позиції самореалізації особистості в сучасних умовах, і як базову компетенцію сучасної людини, і як особистісну якість, і як показник якості освіти. Визначаються педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх фахівців, вивчаються проблеми розвитку академічної мобільності студентів тощо.

Термін «мобільність» (від лат. mobilis – рухливий) у загальнонауковому значенні означає рухливість, здатність до швидкого переміщення та дій, до мінливості й адаптації.

Варто зазначити, що поняття «мобільність» стали активно досліджувати порівняно недавно, лише з другої половини ХХ ст., хоча воно було введено в науковий обіг майже на 100 років раніше. П. Сорокін увів поняття «соціальна мобільність», маючи на увазі соціальні переміщення не лише індивідів, груп, а й соціальних об'єктів (цінностей), тобто всього того, що створене чи модифіковане в процесі людської діяльності. Для того щоб пояснити переміщення в параметрах соціального простору, автор користувався термінами «горизонтальна соціальна мобільність» і «вертикальна соціальна мобільність». Останню П. Сорокін пов'язував зі зміною соціального статусу людини, з кар'єрним зростанням фахівця, натомість горизонтальну соціальну мобільність він розглядав як таку, що відбувається на одному статусному рівні. Вона передбачає перехід індивіда з однієї соціальної групи в іншу, розташовану на тому ж рівні суспільної стратифікації [9].

Сьогодні соціальна мобільність уже не пов'язується безпосередньо із соціальним становищем і соціальним статусом, а характеризує спосіб соціального функціонування людини. Тому соціальна мобільність визначається як властивість соціальних суб'єктів, що виражена в їх здатності швидко й адекватно модифікувати свою діяльність за виникнення нових обставин, легко та швидко освоювати нові реалії в різних сферах життєдіяльності, зна-

ходити адекватні способи вирішення несподіваних проблем і виконання нестандартних завдань [4, с. 4].

У загальному контексті соціальної мобільності з 30-х рр. ХХ ст. досліджується професійна мобільність. У другій половині 90-х рр. ХХ ст. почали з'являтися роботи вчених-педагогів, присвячені вивченню проблем мобільності в різних педагогічних аспектах. Якщо з позиції соціально-економічних наук, які досліджують процеси мобільності, вивчаються насамперед характер протікання цих процесів на груповому й індивідуальному рівнях, умови та чинники, що впливають на них, можливості й способи їх державного регулювання, то з позиції педагогіки в центрі уваги опиняються проблеми формування індивідуальної мобільності особистості в освітньому процесі.

У соціологічному словнику категорія «професійна мобільність» розкривається з двох сторін. По-перше, професійна мобільність – це процес переміщення індивідів у соціально-професійній структурі суспільства, пов'язаний зі змінами їх професійного статусу та зміною роду занять у межах одного кваліфікаційного рангу завдяки проходженню певного щабля освіти. Цьому визначенню професійної мобільності близьке трактування, надане Б. Ігошевим: «зміна трудової позиції, або рангу, працівника, зумовлена зміною місця роботи чи професії» [4, с. 78]. По-друге, професійна мобільність – це особистісна якість, що набута в процесі навчання та виражається в здатності легко й швидко освоювати нові реалії.

Л. Амірова вважає, що професійна мобільність людини – це не тільки здатність змінювати професію або рід діяльності, а й здатність до успішної самореалізації в суспільному середовищі. Мобільність – це спосіб реагування особистості на ситуацію (життєву, професійну) в умовах життєдіяльності, що змінюються [1].

У дослідженнях М. Дяченко, Е. Зеєра, Л. Кандибович професійна мобільність визначається як здатність і готовність особистості досить швидко й успішно освоювати нову техніку та технології, виконувати нові виробничі завдання, набувати відсутніх знань і вмінь, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності [2; 3].

З позиції характерологічних якостей особистості професійна мобільність є сукупністю особистісних характеристик та особливих форм поведінки (таких як схильність до творчості, постійного самовдосконалення й самоактуалізації, здатність ризикувати, проявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо), які проявляються в ситуації зміни професії. Професійна мобільність є механізмом соціальної адаптації, дає змогу людині управляти ресурсами суб'єктності та професійною поведінкою.

Усе вищесказане дає змогу зробити висновок про те, що соціальна та професійна мобільність

тісно пов'язані між собою, тому можна говорити про соціально-професійну мобільність особистості.

Ю. Калиновський характеризує соціально-професійну мобільність як інтегративну властивість особистості, що зумовлює її здатність швидко змінювати свій статус або становище в соціальному, культурному чи професійному середовищі під впливом змін у природі, культурі або соціумі, ситуацій та обставин діяльності суб'єктів [6].

У свою чергу О. Іпатова розглядає соціально-професійну мобільність як готовність особистості до оперативної зміни сфери професійної діяльності, яка проявляється в активності й інтересі до професійної діяльності, адаптивності до різних її видів, налаштованості на творче ставлення до виконуваної діяльності [5, с. 13].

Деякі автори, у тому числі Д. Чернілевський, вважають, що формування професійної, а також соціально-професійної мобільності, – це насамперед формування конкурентоспроможності випускників на ринку праці, що досягається в комплексній підготовці (поєднує в собі вузький професіоналізм та універсалізм) у формуванні компетентного фахівця. Учений пояснює це необхідністю заміни чисто виробничих знань, умінь і навичок більш повною гамою знань, умінь та навичок, у тому числі необхідними для охорони й поліпшення здоров'я, збереження та розвитку традицій і культури, раціонального використання природних ресурсів, захисту навколишнього середовища [10].

Л. Лесохіна доводить зумовленість природи професійної мобільності синергетичною єдністю зовнішніх впливів і внутрішнього потенціалу особистості. Багатоаспектність професійної мобільності як явища соціального полягає в тому, що, з одного боку, це зміна позицій, зумовлена зовнішніми обставинами (відсутність робочих місць, низька заробітна плата, побутова невпорядкованість тощо). У цьому разі мобільність продиктована необхідністю адаптуватися до реальних життєвих ситуацій. З іншого боку, мобільність можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, засноване на стабільних цінностях і потребі в самовдосконаленні [7].

Р. Пріма визначає професійну мобільність майбутнього вчителя початкових класів як «підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля та самого себе в ньому; внутрішній потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації й діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах згідно з власними життєвими позиціями, забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинни-

ками вибору), детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності й особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем» [8, с. 101–102].

Проведений аналіз сутності поняття «соціально-професійна мобільність», а також власні дослідження дають змогу визначити, що складниками соціально-професійної мобільності фахівця є здатності, які дають змогу ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, а саме орієнтуватися в мінливому інформаційному середовищі, відстежувати та правильно оцінювати стан навколишнього простору, проявляти адекватну ситуації і власним цілям активність, адаптуватися до умов, що змінюються, а також впливати на навколишню дійсність, здатність до постійного самовдосконалення. Серед особистісних якостей і рис, що утворюють здатність та готовність до соціально-професійної мобільності, можна виділити ініціативність, креативність, соціальну та професійну активність, здатність ризикувати, самоорганізованість, самостійність, вольовий самоконтроль, рішучість, упевненість у собі, відкритість до нового.

Особистісні якості та здатності, що дають змогу людині швидко переходити від одного рівня професійної діяльності до іншого, не є вродженими, тому стає можливим їх цілеспрямоване формування освітніми засобами.

Формування професійної, а також соціально-професійної мобільності – це насамперед формування конкурентоспроможності випускників на ринку праці, що досягається в комплексній підготовці, поєднує в собі вузький професіоналізм та універсалізм у формуванні компетентного фахівця [10].

Процес навчання у вищому закладі освіти, як правило, збігається з періодом становлення ціннісної свідомості молодих людей, їхніх моральних і професійних якостей. Під освітнім середовищем закладу освіти розуміють систему впливу та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу. Середовище вищого закладу освіти є фактором актуалізації потреби в саморозвитку, реалізації свого творчого потенціалу, усвідомлення себе як суб'єкта самозміни. Розвиток соціально-професійної мобільності особистості студента буде більш ефективним за наявності різноманітних освітніх траєкторій, можливості вибору освітніх мікросередовищ, отримання додаткової професійної кваліфікації, можливості вибору викладача, вибіркового дисциплін, перенесення акцентів із репродуктивного засвоєння знань на їх творче застосування в умовах, що максимально наближені до професійної діяльності. Навчання майбутніх фахівців має проходити

на основі змісту й технологій, які випереджають поточний рівень економічного, технологічного, соціального та іншого розвитку. Головними особами, які демонструють освітні та професійні цінності, є науково-педагогічні кадри, які є зразками діяльності в професійній сфері. Тому викладачі у власній поведінці повинні керуватися тими цінностями, які бажають прищепити студентам. Отже, розвиток соціально-професійної мобільності фахівців значною мірою залежить від науково-педагогічних кадрів, які є складовою частиною освітнього середовища навчального закладу, а саме від ступеня їх компетентності та мобільності.

Висновки. Таким чином, соціально-професійну мобільність ми розуміємо як сукупність здатностей та особистісних якостей фахівця, які дають змогу ефективно діяти в професійному середовищі, що постійно змінюється, бути соціально та професійно активним, конкурентоспроможним, професійно компетентним, в основі чого лежить прагнення до самореалізації та самовдосконалення. Освітнє середовище вищого закладу освіти як система впливів та умов формування особистості є важливим фактором розвитку соціально-професійної мобільності фахівця.

Перспективами дослідження в цьому напрямі є обґрунтування умов розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амирова Л., Багишаев З. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования. *Alma mater*. 2004. № 1. С. 55–60.
2. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологический словарь-справочник. М.: Харвест, 2004. 576 с.
3. Зеер Э. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
4. Игошев Б. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете. М.: ВЛАДОС, 2008. 201 с.
5. Ипатов Е. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Шуя, 2012. 24 с.
6. Калиновский Ю. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дисс. ... докт. пед. наук. СПб., 2001. 470 с.
7. Лесохина Л. К обществу образованных людей. СПб.: Тускарора; ИОВ РАО, 1998. 266 с.
8. Пріма Р. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. 367 с.
9. Сорокин П. Социальная мобильность / пер. с англ. М. Соколовой. М.: Academia; LVS, 2005. 277 с.
10. Чернилевский Д. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ, 2002. 437 с.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

PROJECT ACTIVITY AS AN INSTRUMENT FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Розглянуто теоретичні основи проектної діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій шляхом проектної діяльності. Розглянуто основні аспекти проектної діяльності майбутніх фахівців, а саме професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних відповідно до нинішніх потреб суспільства. З'ясовано вагомі чинники формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Визначено аспекти задіяння проектної діяльності в процесі формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, проектна діяльність, професійний саморозвиток, особистісний потенціал, професійне становлення.

Rассмотрены теоретические основы проектной деятельности будущих специалистов в области информационных технологий. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий путем проектной деятельности. Рассмотрены основные аспекты проектной деятельности будущих специалистов, а именно профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных соответствий с нынешними потребностями общества. Выявлены весо-

мые факторы формирования профессионального саморазвития будущих специалистов в процессе проектной деятельности, развития творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности. Определены аспекты задействования проектной деятельности в процессе формирования профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, проектная деятельность, профессиональное саморазвитие, личностный потенциал, профессиональное становление.

The theoretical bases of the project activity of future specialists in the field of information technologies are considered. The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of formation of professional self-development of future specialists in the field of information technologies through the project activity is carried out. The main aspects of the project activity of future specialists are considered, namely, the professional self-development of future specialists in the field of information in accordance with the current needs of society. The important factors of formation of professional self-development of future specialists in the process of project activity, development of creative abilities and skills of independent scientific knowledge, self-education and self-realization of personality are found out. The aspects of engagement of the project activity on the process of formation of professional self-development of future specialists in the field of information technologies are determined.

Key words: information technologies, project activity, professional self-development, personal potential, professional formation.

УДК 378.14

Басистий П.В.,

канд. техн. наук,
доцент кафедри фізики та методики
її навчання

Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Карабін О.Й.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри інформатики та
методики її навчання

Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливими аспектами проектної діяльності є формування важливого професійного досвіду, вдосконалення психологічної і практичної готовності до професійного становлення, вдосконалення професійних якостей та особистісних характеристик до творчої діяльності, поетапне формування самоактуалізації у процесі розв'язання і вирішення досліджуваних проблем, розвитку самореалізації та становлення особистості майбутнього фахівця. Проектна діяльність як інструмент формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій є вагомим для надбання суб'єктом важливих якостей особистісного та професійного саморозвитку й самотворення для самоактуалізації індивідуальних потенцій у професійній діяльності. Проектна діяльність

дає змогу розкрити і виробити професійно-значимі навички і вміння у майбутніх фахівців, удосконалити і сформувати професійно-компетентні уміння у галузі інформаційних технологій. Діяльність такого виду спонукає та дає змогу набутти особистісного професійного розвитку. Проектна діяльність виступає інструментом для створення унікальних передумов саморозвитку, набуття майбутніми фахівцями навичок роботи в освітньому просторі та вмінь узагальнювати теоретичні знання й інтегрувати їх у фахові надбання, самостійно інтегрувати та конструювати свою діяльність в осягненні прогресивно нового в галузі інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у філософських і психолого-

педагогічних джерелах науковців – Н.Р. Балик, Н.В. Матяш, Н.В. Морзе, Н.Г. Ничкало, Л.О. Савченко, М.М. Савчин, І.Д. Чечель та ін.; теоретичні засади професійного саморозвитку майбутніх фахівців розкриваються у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців – В.П. Беспалька, Е.С. Заір-Бек, В.Х. Кілпатрік, С.Б. Кримського, О.М. Пехоти, О.С. Полат, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєвої, В.І. Слободчикова та ін.; концептуальні основи використання інформаційних технологій в освітньому процесі – В.Ю. Бикова, А.Ф. Верлань, С.У. Гончаренка, Р.С. Гуревича, Ю.О. Дорошенка, М.І. Жалдака, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, Н.В. Морзе, О.Г. Мороза, Н.Г. Ничкало, Ю.С. Рамського, С.О. Сисоєвої, М.І. Шкіля та ін.; наукові основи навчання з використанням інформаційних технологій – І.Є. Булах, М.Ю. Кадемії, Т.І. Коваль, Ю.І. Машбиць, Л.М. Романишиної та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійний саморозвиток як усвідомлений процес, найвища форма розвитку особистості, її вдосконалення і самовдосконалення, спрямований на реалізацію потенціалу в діяльності та поступовому сходженні до професіоналізму. Професійний саморозвиток характеризується як складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у професійній діяльності фахово-значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього фахівця [7, с. 11]. Він визначається як свідомо діяльність особистості, спрямована на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає її майбутню професію. Основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю, тому особистість у більшості досліджень вивчається з позицій її відповідності до обраної професії. Професійний саморозвиток можливий лише в результаті «єдності розвитку як професіоналізму, так і особистісного розвитку» [11, с. 1].

Формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій у процесі проектної діяльності дає змогу зосередитись на формуванні навичок до професійного саморозвитку і самостійного удосконалення творчих якостей, удосконаленні професійних якостей майбутніх фахівців та розвитку особистісних здібностей, формуванні професійної компетентності та розвитку фахового потенціалу, удосконаленні вмінь проектування особистісного та професійного саморозвитку майбутніх фахівців у процесі творчої діяльності.

Мета статті полягає у розгляді аспектів проектної діяльності як інструменту формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяль-

ність особистості, спрямована на розв'язання життєво-значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Вона належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектна діяльність виступає способом розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проекту ідеального та реального [9, с. 13]. Вона дає змогу формувати і розвивати специфічні навички проектування, а саме вчити: проблематизації (розгляду проблемного поля та виділення підпроблем, формулювання головної проблеми та задачі, яка впливає з цієї проблеми); цілепокладання та планування діяльності; самоаналізу та рефлексії (самоаналізу успішності та результативності вирішення проблеми проекту); презентації своєї діяльності та результатів; вміння готувати матеріал для проведення презентації в наочній формі, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проектування; пошуку потрібної інформації, виокремлення та засвоєння необхідного знання з інформаційного поля; практичного застосування знань, умінь, навичок у різноманітних, у т. ч. й нетипових, ситуаціях; вибору, освоєння та використання адекватної технології створення продукту проектування; проведення дослідження (аналізу, синтезу, висування гіпотези, деталізації та узагальнення) [4].

Структура проектної діяльності визначається такими компонентами: мотив, мета, засоби, предмет, результат [8, с. 61].

Проектна діяльність посилює позитивну мотивацію до професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій та спрямовує освітній процес на навчання (командне, особистісно-орієнтоване, евристичне, незалежне, проблемне, сумісне), зростання інтересу до процесу дослідження, активізує інтерес до оволодіння професійно-значимих знань, спрямовує зацікавленість до практичної професійної реалізації та особистісного розвитку.

Цілі проектування, як зазначають науковці Е.Ф. Зеєра, А.М. Павлова, Е.Е. Симанюка, досягаються за умов: інформаційної забезпеченості (уявлення, знання, тезаурус, розуміння) підготовки майбутніх фахівців; функціональної грамотності (сприйняття установок і пояснень, письмових текстів, вміння ставити конструктивні запитання, поводитися з технічними об'єктами, володіння прийомми безпечної роботи, пізнавальними компетенціями тощо) студентів; технологічної досконалості (здатність виконувати раніше засвоєні трудові операції, грамотно використовуючи

інструменти, досягати заданого рівня якості, знання властивостей матеріалів, забезпечення особистої безпеки, раціональна організація робочого місця тощо) майбутніх фахівців; інтелектуальної підготовленості (здатність до вербальних операцій, розуміння постановки навчальних (теоретичних і практичних) завдань, достатність обсягу пам'яті, порівняння предметів за розміром, формою, усвідомлене сприйняття нової інформації, методичні компетенції з використання навчальної літератури, раціонального планування діяльності тощо [5]. Проектування складається з таких основних стадій: аналіз проблемної ситуації, синтез та оцінка рішень [3].

Засобами проектної діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, із набуттям відповідного вміння роботи в інформаційному просторі, виступають: інноваційні, технологічні та інформаційні технології; комп'ютерні, програмні, системні, штучні, технологічні системи обробки інформації; технології комунікації, локальні і глобальні мережі, системи телекомунікації та інформаційно-обчислювальної техніки.

Отже, сучасні ІТ-додатки, хмарні освітні технології слугують потужними засобами підвищення ефективності управління інноваціями. Вони утворюють комп'ютерно-технологічну платформу навчального середовища сучасної освіти, передусім відкрити. На цій основі здійснюється предметно-технологічна організація інформаційного освітнього простору, упорядковуються процеси накопичення і зберігання різних предметних колекцій електронних освітніх ресурсів, забезпечується рівний доступ до них тих, хто навчається, суттєво покращується інформаційно-комунікаційна технологічна підтримка процесів навчання, проведення наукових досліджень та управління освітою [1, с. 8]. Хмарні ресурси дають змогу конструктивно та продуктивно організувати процес освітньої діяльності. Хмарні технології надають навчальним закладам безплатні хмарні сервіси, які можна використовувати в навчальному процесі. Найбільш поширеними у використанні є хмарні сервіси, призначені для набуття навичок роботи з веб-сервісами та звичайними документами (хмарна платформа Google Apps Education Edition, хмарна платформа Microsoft Live@edu, хмарні технології в освіті: Microsoft, Google, IBM) [6]. Хмарні технології базуються на спільній взаємодії (пакет Microsoft Office 365): система електронної пошти, інтерактивні календарі, контакти Outlook Line, веб-додатки та архіви SkyDrive, системи обміну миттєвими повідомленнями Lync Online, мінісайти тощо [2].

Предметом проектної діяльності майбутніх фахівців виступає область дослідження, спрямована на результат. Дотичною до предмета такої діяльності виступає самостійна праця особистості з формуванням важливого професійного досвіду та набуттям відповідного вміння до професійного саморозвитку, творчого становлення особистості до професійної діяльності.

Результат проектної діяльності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, спрямований на формування професійного саморозвитку, орієнтований на усвідомлену наукову діяльність та надбання інтелектуально-професійних і науково-практичних умінь, направлений на удосконалення професійних навичок та вмінь з інтеграцією на майбутню професійну діяльність. Проектна діяльність у результаті виступає творчим процесом, дієвою формою освітнього процесу, що моделює професійну діяльність майбутніх фахівців, створює умови для формування професійного саморозвитку, підвищує мотивацію, сприяє розвитку самопроектування та удосконаленню особистісних здібностей, виступає рушійним потенціалом для удосконалення фахового досвіду і дослідницької діяльності на вирішення професійних завдань.

Висновки. Модернізація професійної освіти щодо професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій являє собою постійний динамічний процес оволодіння інформаційними технологіями, який орієнтований на самоорганізацію прогресивних змін у процесі фахової підготовки, спрямований на формування професійних якостей для досягнення вищих рівнів професіоналізму в ІТ-галузі. Проектна діяльність у процесі підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій дає змогу підвищити рівень професійного саморозвитку, професійної майстерності та творчих здібностей, удосконалити значущість професійного рівня майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій та становлення їх особистісної значущості. Діяльність такого типу сприяє опрацьовувати великі об'єми інформації, формувати навички творення, розвивати вміння розв'язку нестандартного вирішення поставлених завдань, удосконалювати психофізичні якості майбутніх фахівців із формуванням професійної готовності до реалізації поставлених завдань, проявляти та розвивати професійний саморозвиток майбутнього фахівця, удосконалювати та формувати креативне мислення, здійснювати становлення особистості як професіонала, розвивати вміння роботи в групах, удосконалювати фахові характеристики інтелектуально-наукового рівня до якісної професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. Інформаційні технології в освіті. № 10. 2011. С. 8–23.
2. Буртовий С.В. Хмарні технології в освіті: Microsoft, Google, IBM. URL: <http://oin.in.ua/osvitni-hmary-microsoft-google-ibm-suchasni-instrumenty-for-m-uvannya-osvitnoho-seredovyscha-navchalno-doslidnytskoi-diyalnosti-ditej> (дата звернення: 20.07.2018).
3. Бэ́гьюли Ф. Управление проектом. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 208 с.
4. Джонс Дж. Методы прогнозирования. М.: Мир, 1986. 524 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремінь. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Коротун О.В. Хмарні бази даних та можливості їх застосування в освіті. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r1ZBGnyeE-IJ:eprints.zu.edu.ua/19274/1/4.pdf+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua> (дата звернення: 15.07.2018).
7. Кубрак С.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2012. 20 с.
8. Курицина В.Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра. Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. Воронеж: ВГПУ, 2000. С. 59–63.
9. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 95.
10. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент. Шлях освіти. 2006. № 4. С. 11–15.
11. Шамардина М.В. Профессиональное саморазвитие личности. URL: <http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc> (дата звернення: 01.07.2018).
12. Jaques D. Students and Tutor Experience of Projectll in Higher Education at the Crossroade. Society for Research into Higher Education. Guilford, 1980. 238 p.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

У статті здійснено ретроспективний аналіз наукових підходів до вивчення інклюзивної освіти в Україні. Розкрито зміст етапів еволюції становлення системи спеціальної освіти. Визначені сучасні погляди вчених на розвиток інклюзивної загальної освіти у вітчизняній освітній системі.

Ключові слова: ретроспективний аналіз, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, спеціальне виховання, психологічні вади.

отечественной образовательной системе.
Ключевые слова: ретроспективный анализ, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, специальное воспитание, психофизические недостатки.

The article presents a retrospective analysis of scientific approaches to the study of inclusive education in Ukraine. The content of the stages of evolution of formation of the system of special education is revealed. The modern views of scientists on the development of inclusive general education in the national educational system are determined.

Key words: retrospective analysis, inclusive education, children with special educational needs, special education, psychophysical defects.

УДК 37.011.31:371

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

В статье осуществлен ретроспективный анализ научных подходов к изучению инклюзивного образования в Украине. Раскрыто содержание этапов эволюции становления системы специального образования. Определены современные взгляды ученых на развитие инклюзивного общего образования в

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Потреба глибокої перебудови системи освіти в Україні нині зумовлена об'єктивними процесами трансформації нашого суспільства. Сучасна система освіти відповідає соціальним запитам сьогодення і забезпечує якісно нове майбуття. Однак, розглядаючи ті процеси, які відбуваються тепер у нашому житті, доцільно вивчити, що зумовило їх розвиток у минулому і як вони розгортатимуться надалі. Відповіді на ці запитання можуть стати підґрунтям до визначення прийнятних та раціональних кроків у розбудові нової системи освіти (в тому числі для осіб з особливими освітніми потребами), що плекатиме молоде покоління для гідного життя у прийдешньому.

Еволюція людської цивілізації засвідчує чітку закономірність: суспільство й освіта детермінують одне одного. Від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином розбудовується освітня система, такого рівня розвитку досягатиме й суспільство [4, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми освітньої інтеграції та інклюзії цікавили багатьох вітчизняних (Ю. Богінська, Л. Будяк, Л. Вавіна, Н. Ворон, Р. Дименштейн, І. Зверєва, Т. Ілляшенко, А. Капська, Н.Мирошніченко, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій, С. Хлебик та ін.) та зарубіжних (Д. Барбер, Т. Бут, Ч. Веббер, Д. Демпелер, М. Кинг-Сирс, Т. Лорман, Т. Мітлер, Д. МакГі Річмонд, К. Стафофорд, Д. Роза, Д. Харві та ін.) вчених. Однак, як свідчить аналіз літературних джерел, питання ретроспективного аналізу розвитку інклюзивної освіти мало досліджене та потребує подальшого вивчення у сучасній педагогіці.

Мета статті – дати загальну характеристику еволюції розвитку інклюзивної загальної освіти у вітчизняній освітній системі.

Виклад основного матеріалу.

Історія розвитку педагогічних систем навчання дітей з обмеженими можливостями безпосередньо пов'язана з соціально-економічним устроєм держави. Кожен етап становлення системи спеціальної освіти співвідноситься з конкретним періодом розвитку держави та ставленням суспільств до осіб з особливими потребами. В еволюції тристоронніх відносин суспільство–держава–особи з особливими потребами виділяється п'ять періодів, які охоплюють часовий проміжок у дві з половиною тисячі років – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями (табл. 1).

На початку існування рабовласницького ладу діти з вираженими фізичними вадами підлягали знищенню, проте сліпим і глухонімих, які належали до класу рабовласників, почали надавати окремі права (зокрема щодо успадкування майна). Але загалом людям із різними аномаліями не дозволялося брати участь у суспільному житті, оскільки брак знань про можливості розвитку аномальних дітей перешкоджав їх навчання і вихованню.

Загалом, можна виокремити сім періодів становлення системи інклюзивної освіти в Україні:

- I період (X – перша половина XIX ст.) – період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях;
- II період (перша половина XIX – початок XX ст.) – період філантропічного благодійництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей із порушеннями в розвитку;
- III період (1930-і рр. XX ст.) – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з особливими освітніми потребами порушеннями розвитку;

Еволюція становлення системи спеціальної освіти [4, с. 11]

Період еволюції	Етапи становлення системи спеціальної освіти	Хронологічні межі
Від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про дітей з особливими потребами	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	966–1715 рр.
Від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб із відхиленнями в розвитку до усвідомлення необхідності навчати частину з них	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	1715–1806 рр.
Від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчання трьох категорій дітей: із порушеннями слуху, зору та розумово відсталих	Розгортання мережі спеціальних навчальних закладів та оформлення паралельних систем спеціальної освіти	1806–1927 рр.
Від усвідомлення необхідності навчати певну частину дітей із порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей із відхиленнями в розвитку	Удосконалення вертикальної та горизонтальної структур системи спеціальної освіти, її диференціація	1927–1991 рр.
Від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання	Розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії	1991 р. – донині

– IV період (1930–1950-і рр. XX ст.) – період загальносоюзної уніфікації освіти;

– V період (1950–1990-і рр. XX ст.) – період удосконалення та розширення мережі закладів системи спеціальної освіти;

– VI період (1990-і роки XX ст. – сучасність) – період розбудови національної системи освіти та впровадження інклюзивної практики.

Робота з дітьми з обмеженими можливостями сягає далеких часів, що трансформувалися від агресії та нетерпимості до усвідомлення необхідності навчання та виховання. Так, першим офіційним документом про опіку був указ князя Володимира від 996 р., який зобов'язав церкву дбати про таких осіб. У добу Середньовіччя аномальні особи перебували в повній ізоляції, не маючи жодних прав, вони піддавалися тортурам інквізиції та зазнавали приниження. Становище аномальних дітей було тоді вкрай важким. У цей час ставлення суспільства до аномальних людей у Київській Русі принципово відрізнялося від ситуації в країнах Західної Європи.

Становлення меценатської системи піклування зародилося в період реформування Росії, яке розпочав Петро I. Їм надавалася посильна допомога, було організовано громадське піклування про аномальних («убогих») дітей на засадах милосердя [6, с. 365].

Варто зазначити, що на початку XI ст. у Києво-Печерській лаврі відкрився притулок для дітей, в якому перебували, окрім дітей-сиріт, так звані калічні діти (глухі, сліпі, недоумкуваті). В цьому притулку не лише опікувалися такими дітьми, а й навчали їх грамоти, живопису, співу та різних ремесел.

В історії України найславетнішим періодом була козацька доба, коли виникла Запорізька Січ (1553–1554 рр.) як одна з перших республік у Європі. У XVI ст. на українських землях було досягнуто практично суцільної грамотності насе-

лення. При школах існували притулки, де перебували діти-сироти та діти з різними порушеннями. У XVII – XVIII ст. внаслідок посилення світської влади, поряд із церковною та приватною благодійністю, набуло поширення державне опікування. У 1670 р. було створено спеціальні заклади, в яких перебували діти з обмеженими можливостями. В таких закладах привчали особливих дітей до щоденної звичайної праці та самостійного виживання в громаді.

У XVIII ст. почали відбуватися зміни в соціально-економічному та культурному житті країни. Швидкими темпами розвивалися педагогіка, медицина, психіатрія. Активізувалася діяльність держави в питаннях виховання знедолених та скалічених дітей. У цей період починають відкриватися спеціальні виховні будинки для дітей з обмеженими можливостями.

Варто підкреслити, що особлива активність у благодійній діяльності належить дружині Павла I, Марії Федорівні, яку називали «міністром благодійності». Вона піклувалася про сиріт, сліпих, глухонімих, на власні кошти відкривала педагогічні класи у виховних будинках, де готували вчителів та гувернанток.

На початку XIX ст. почали з'являтися спеціальні навчально-виховні заклади для сліпих і глухонімих, а пізніше – і для розумово відсталих дітей. Спочатку вони створювалися при лікарнях з ініціативи лікарів і поступово набували педагогічного спрямування. До нашого часу дійшли відомості про організацію Київського училища для сліпих, що було створене в 1884 р. Воно мало три відділення: для хлопчиків, дівчаток і для малолітніх дітей обох статей. Особлива увага приділялася розвитку тактильних відчуттів, організації рухливих ігор, навчанню співам і музиці, релігійному вихованню. Старших дітей навчали плетіння кошиків, килимків, виготовлення щіток, а дівчаток, крім того, рукоділля [3].

У 1893 р. на кошти приватної підприємниці А.С. Балицької був створений притулок для калік і паралізованих дітей. Наприкінці XIX ст. виникла необхідність відкривати притулки для особливих дітей та епілептиків, які теж потребували спеціальної опіки й турботи. Перший заклад для розумово відсталих дітей – Лікувально-педагогічний інститут – у 1904 р. у Києві відкрив професор О.Сікорський [6, с. 365]. Тривалий час ініціатива піклування про дітей із порушеннями розвитку надходила від громадських організацій і приватних осіб. На початку XX ст. в Україні були зроблені перші спроби відкрити спеціальні заклади в системі державної освіти. Так, у 1911 р. у Харкові на кошти відділу народної освіти відкрився перший допоміжний клас для розумово відсталих дітей у Пушкінському міському училищі. А в 1915–1916 навчальних роках відкриваються допоміжні класи у восьми початкових училищах. Загалом до 1917 р. становище аномальних дітей в Україні було вкрай незадовільним. Організованим навчанням і вихованням більшість із них охоплена не була [6, с. 366].

Декретом від 25 січня 1919 р. «Про передачу всіх навчальних закладів у розпорядження відділу освіти» усі спеціалізовані заклади для сліпих, глухих і розумово відсталих дітей увійшли до системи народної освіти та почали розвиватися як державні установи [6]. У 1926 р. було прийнято «Положення про дитячі будинки», яке суттєво змінювало мету, завдання, зміст, форми й методи роботи дитячих закладів.

У післявоєнні роки в УРСР вже було розроблено теоретичну концепцію розгортання диференційованої системи спеціального виховання і навчання дітей із психофізичними вадами. Отже, склалися сприятливі умови для виокремлення сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, а згодом і логопедії, в самостійні науки, що сприяло розробленню теорії та практики навчання й виховання дітей із вадами інтелекту, зору та слуху. До 1955 р. науково-пошукова робота з проблем навчання, виховання й розвитку різних категорій осіб з аномаліями розвитку здійснювалася в науково-дослідному Інституті дефектології УРСР, який очолював М. Грищенко. Учений досліджував широке коло питань, пов'язаних з організацією навчальної роботи у школах, розробкою її змісту й методів, підготовкою дефектологів, вивченням і впровадженням передового досвіду вчителів [2].

У 1960–1970 рр. XX ст. у педагогічній науці та практиці стає помітним поворот у бік соціальної педагогіки, становлення та розвитку її організаційних форм та інститутів, поновлення теоретичних досліджень у галузі освіти й виховання [3].

З 1966 до 1991 р. в УРСР значно збільшилася кількість спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із

вадами розвитку. Впродовж 25 років їх кількість зросла на 112 і в 1991 р. становила 399.

На сучасному етапі модернізація освіти в Україні спрямована на її демократизацію та якісні зміни, а це зумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок. Найбільш важливим завданням сьогодення є розбудова ефективної державної системи ранньої комплексної допомоги дітям із відхиленнями в розвитку як у дошкільних, так і в спеціальних шкільних закладах, адже, за сучасними уявленнями, рання корекція відхилень у розвитку в усьому світі є одним із пріоритетних напрямів діяльності спеціальних шкіл.

Висновки. Для інклюзивної школи XXI ст. визначальною має бути корекційно-профілактична спрямованість педагогічного процесу, що передбачає коригування й подолання наявних у дитини порушень – рухових, мовленнєвих, інтелектуальних, поведінкових.

Таким чином, проведений аналіз історико-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що традиції гуманного, співчутливого ставлення до немічних та знедолених людей, особливо до дітей, були закладені в давні часи та проявлялися у різних формах милосердя й благодійності, які існували на всіх етапах розвитку суспільства.

Зарубіжні країни пройшли багаторічний шлях у напрямі розвитку інклюзивної освіти. Вивчення досвіду зарубіжних країн щодо виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами може стати корисним для нашої країни. Однак Україні варто не копіювати їх моделі розвитку інклюзивної освіти, а лише використовувати найкраще з світового досвіду. Запозичення позитивного зарубіжного досвіду, з одночасним пристосуванням його до соціальних реалій нашої країни, дає змогу підвищити ефективність вітчизняної системи спеціальної освіти та уникнути багатьох помилок на шляху розвитку цієї галузі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) / В. Бондар, В. Золотоверх. Дефектологія. 2004. № 1. С. 2–10.
2. Гончаренко Г. Соціально-історичний контекст виникнення й розвитку шкіл інтернатів для дітей з обмеженими можливостями в Україні. Науковий вісник Донбасу. 2012. № 2. С. 78–87.
3. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Inozemtseva.pdf>.
4. Колупасва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Кравцова Т. Розвиток інклюзивної освіти в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Наукові записки Кіровоградського державного педа-

гогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2012. № 112. С. 203–211.

6. Кравченко І.В. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 1 (55). С. 364–371.

7. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: «А. С. К.», 2012. 308 с.

8. Покась В.П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 рр.). К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. 203 с.

9. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З.Софій та ін. За заг. ред. Л.І. Даниленко. К.: [б.в.], 2007. 128 с.

10. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с.

11. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки [текст]: підручник. К.: «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, ПРИНЦИПИ, ФУНКЦІЇ

FORMATION OF INSTRUMENTAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS AND PHYSICS: METHODOLOGICAL APPROACHES, PRINCIPLES, FUNCTIONS

У статті розглядається процес формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики, яке здійснюватиметься більш ефективно, якщо буде спиратися на обґрунтовані теоретичні основи (методологічні підходи, принципи, функції). Нами доведено, що інструментальні компетентності є своєрідним методологічним інструментом, який, із дидактичної точки зору, сприяє формуванню конкурентоспроможних майбутніх учителів математики та фізики. Володіння ними є необхідними для професійної діяльності педагога.

Ключові слова: компетенція, компетентність, інструментальні компетентності, майбутні вчителі математики та фізики, формування.

В статье рассматривается процесс формирования инструментальных компетентностей будущих учителей математики и физики, которое будет совершаться более эффективно, если будет опираться на обоснованные теоретические основы (методологические подходы, принципы, функции). Нами доказано, что инструментальные

компетентности являются своеобразным методологическим инструментом, который, с дидактической точки зрения, способствует формированию конкурентоспособных будущих учителей математики и физики. Владение ими необходимо для профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, инструментальные компетентности, будущие учителя математики и физики, формирование.

The article considers the process formation of instrumental competences of future teachers of mathematics and physics, which will be more effective if it is based on substantiated theoretical foundations (methodological approaches, principles, functions). We have proved that instrumental competencies are a kind of methodological tool that, from a didactic point of view, contributes to the formation of competitive future mathematics and physics teachers. Their possession is necessary for the professional work of the teacher.

Key words: competency, competence, instrumental competences, future mathematics and physics teachers, formation.

УДК 378.147

Брославська Г.М.,

доцент кафедри математики та фізики
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»

Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді. Цьогорічне зовнішнє незалежне оцінювання (далі – ЗНО), яке відбувалося у період із 06.02.2018 р. по 11.07.2018 р., показало якість підготовки випускників шкіл із 7 предметів: математики, української мови і літератури, іноземної мови, біології, історії України, географії, фізики та хімії. Загалом для проходження тестування зареєструвалося 335 843 особи. «Для випускників загальноосвітніх навчальних закладів 2018 р. результати зовнішнього незалежного оцінювання з трьох предметів будуть зараховані як оцінки за державну підсумкову атестацію за шкалою 1–12 балів. Першим обов'язковим предметом ДПА є українська мова і література (частина з української мови). Другим – за вибором випускника: математика або історія України (період XX – початок XXI століття). Третій предмет випускники обирають самостійно <...>» [9]. Очевидним виявилось те, що для здачі української мови зареєструвалося 333 171 особа (99,2% від усіх зареєстрованих), проходити тестування з математики побажали 112 023 особи (33,36%), з фізики (найменша кількість після хімії) – 23 405 осіб (6,97%) [10, с. 3].

За результатами ЗНО 2018 р., з математики 25 313 осіб (18,57%) не подолали поріг «склав/не склав» (максимальний – 62 бали, пороговий –

10 балів) [5], із фізики – 6 073 особи (16,82%) (максимальний – 60 балів, пороговий – 12 балів) [14] (рис. 1); з математики 200 балів (найвищий бал) отримали 95 опитаних, 100 балів (найнижчий прохідний бал) – 4 639 опитаних (рис. 2); із фізики 200 балів (найвищий бал) отримали 16 опитаних, 100 балів (найнижчий прохідний бал) – 1 056 опитаних (рис. 3) [12, с. 2, 11]. Ми виявили проблему щодо фізико-математичної підготовки молоді в загальноосвітніх навчальних закладах.

Перед педагогічними закладами вищої освіти стоїть завдання щодо вирішення цієї проблеми – підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних майбутніх учителів математики та фізики, які матимуть змогу в подальшому під час роботи у школі якісно навчати підрастаюче покоління. Про це сказано в нормативно-правових документах: законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.) тощо. У «Стратегії реформування освіти до 2020 року» сказано, що майбутній випускник-педагог повинен мати сформовані не тільки професійні компетентності, а й загальні компетентності, зокрема інструментальні [13].

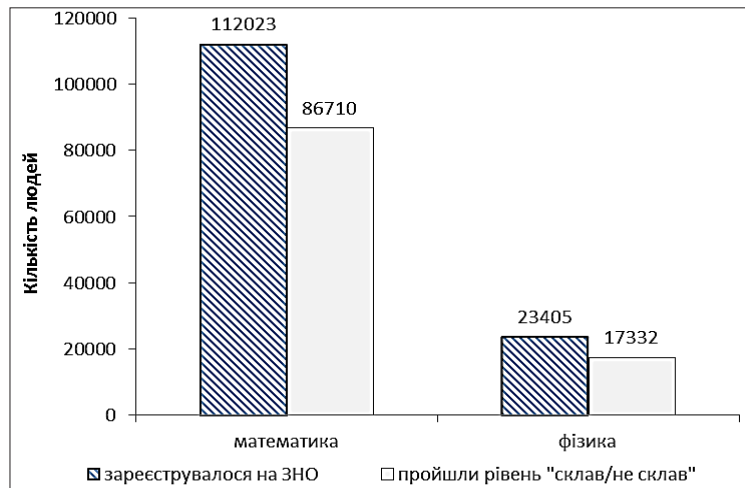


Рис. 1. ЗНО 2018 р. із математики та фізики: зареєстровані особи та ті, що пройшли пороговий рівень «склав/не склав»

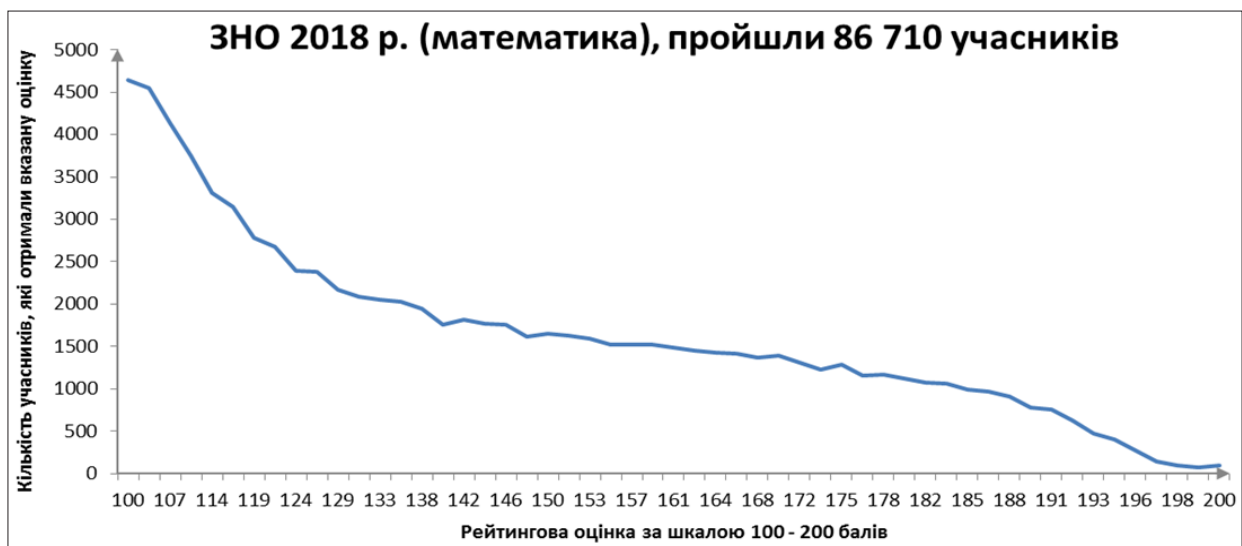


Рис. 2. Результати ЗНО 2018 з математики



Рис. 3. Результати ЗНО 2018 з фізики

Вперше про інструментальні компетентності як один із типів загальних компетентностей згадувалося у звіті з міжнародного проекту Tuning, дається пояснення: «Інструментальні компетентності: Ті, які мають інструментальне призначення. Вони включають: когнітивні здатності <...>; методологічні здатності <...>; технологічні навички та вміння <...>; лінгвістичні навички» [3, с. 18].

Інструментальні компетентності містять такі компетенції: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування своєї діяльності; наявність базових загальних знань; засвоєння основ базових знань із професії; усне і письмове спілкування рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні навички; навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); розв'язання проблем; самостійне прийняття рішень у будь-якій ситуації [3, с. 19].

Автори проекту Tuning визнають, що ці компетентності є важливими «в належній підготовці студентів до їхньої майбутньої ролі у суспільстві як громадян та фахівців, що користуються попитом на ринку праці» [3, с. 8]. Це було враховано в стандартах вищої освіти України («сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» [1]) та Національній рамці кваліфікацій («<...> інструмент, який здійснює прив'язку системи освіти до ринку праці. Вона також допоможе нам зрозуміти, як людина буде просуватися у своєму навчанні упродовж життя <...> НРК фактично є парасолькою, яка об'єднує і середню, і професійно-технічну, і вищу освіту» [6]).

Процес формування інструментальних компетентностей у студентів закладів вищої освіти спочатку був розглянутий у звіті з міжнародного проекту Tuning, а пізніше згадуваний у працях вітчизняних та закордонних педагогів Д. Адлера, А. Борейчук, Ю. Букаткіної, І. Зимньої, М. Катахана, О. Корця, О. Пунтус, Дж. Равена, Ю. Рашкевича та ін.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів математики та фізики досліджували І. Агібова, В. Бевз, О. Бугайов, С. Величко, С. Гончаренко, М. Жалдак, В. Заболотний, Г. Луценко, М. Марко М. Мартенюк, Є. Нелін, О. Співаковський, Л. Тютюн, В. Шовкун та ін. Науковцями було проаналізовано структуру професійної компетентності майбутніх учителів математики та фізики та показано, що її основою є формування інструментальних компетентностей, які сприятимуть високому рівню фахової діяльності.

Метою статті є доведення того, що формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики в процесі професійної підготовки здійснюватиметься більш ефективно, якщо буде спиратися на обґрунтовані теоретичні основи (методологічні підходи, принципи, функції).

Виклад основного матеріалу. Від вибраних нами методологічних підходів (компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно орієнтованого, практико-орієнтованого, технологічного) та правильності їх застосування в процесі професійної діяльності залежить ефективність формування інструментальних компетентностей у майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід сприяє розвитку особистісних якостей, здатностей, «акцентує на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, актуалізує не інформованість людини, а вміння розв'язувати практичні проблеми» [8, с. 66].

Системний підхід спрямований на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, що його забезпечують, виявлення закономірностей і взаємозв'язків будь-якого роду діяльності [4].

Синергетичний підхід сприяє формуванню інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики у процесі професійної підготовки через закон єдності та боротьби протилежностей, із позиції відкритості та спільної дії, розвитку та саморозвитку особистості.

Науковець М. Овчинникова вважає: «Синергетика дає змогу методологічно посилити значущість процесу самовизначення і розвитку особистості майбутнього вчителя математики» [7, с. 267]; синергетика об'єднує розрізнені наукові факти, роздроблені в різних дисциплінах і замість фрагментарного вивчення наукової картини світу пропонує якісно нову узагальнену наукову картину світу – синергетичну [7, с. 270].

Особистісно орієнтований підхід направлений на розвиток та саморозвиток особистості, створення умов для формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики.

О. Бондаревська вважає: «Мета особистісно орієнтованого навчання – не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічної, безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [2, с. 13].

Практико-орієнтований підхід застосовується під час дослідження ролі і місця педагогічної практики під час професійної підготовки майбутніх учителів математики та фізики.

Технологічний підхід спрямований на конструювання освітнього процесу, вдосконалення навчання, підвищення його результативності, інструментальності, інтенсивності.

Ефективне формування інструментальних компетентностей у майбутніх учителів математики та фізики можливе за умов єдності та взаємовпливу

компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно орієнтованого, практично орієнтованого і технологічного методологічних підходів.

Об'єктивні закономірності процесу формування інструментальних компетентностей у майбутніх учителів математики та фізики відображають взаємопов'язані та взаємозалежні принципи: науковості (забезпечує використання на практиці сформованих компетенцій інструментальних компетентностей); об'єктивності та контролю; наочності; наступності та фундаментальності (відображають поетапний розвиток особистості та поступове зростання обсягу інформації щодо засвоєння базових і фахових знань); цілеспрямованості (передбачають наявність чітко поставлених цілей, упорядкування навчальної діяльності); системного самовдосконалення та інформаційного зв'язку; свідомості, вмотивованості та творчої активності (використання принципу свідомості, вмотивованості та творчої активності сприяє залученню студентів до вирішення проблемних ситуацій, пошуку й розв'язанню наукових і практичних проблем, вияву інтересу до дефіциту інформації, використанню колективних форм роботи в поєднанні з розвитком індивідуальних особливостей особистості кожного студента [11, с. 156]); інноваційності; наочності (Його Я. Коменський у праці «Велика дидактика» називає «золотим правилом» дидактики: «Все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, смакове – смаком, доступне дотику – через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями» [15]); індивідуалізації (передбачає розвиток здатностей кожного студента, що неможливо без урахування індивідуальних особливостей, рівня знань, умінь і навичок, пізнавальної та практичної самостійності тощо).

Вищеназвані принципи відіграють роль правил (вимог для виконання), характеризуються певними функціями та технологіями, сприяють ефективному формуванню інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики.

На основі аналізу психолого-педагогічної та спеціальної літератури, наукових доробок дослідників нами було виділено: мотиваційну функцію (має системний характер і спонукає майбутніх учителів математики та фізики до організації та планування процесу самовдосконалення щодо розвитку здатностей та компетенцій інструментальних компетентностей, ціннісного ставлення до професії, прагнення до реалізації творчого потенціалу); гностичну функцію (сприяє підвищенню рівня якості отримання базових і спеціальних знань, здатності до аналізу та синтезу, розвитку навичок управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел та володіння комп'ютерною технікою

тощо); комунікативну функцію (пов'язана з суб'єкт-суб'єктивними відносинами через усне або письмове спілкування рідною або іноземними мовами; коректну та толерантну поведінку при діалозі з учнями, колегами, батьками тощо; здатність приймати рішення залежно від ситуації); рефлексивну функцію (сприяє здійсненню майбутніми педагогами самоаналізу, з'ясування рівня сформованості у них інструментальних компетентностей).

Висновки. Визначені нами методологічні підходи, принципи та функції є теоретичною основою ефективного формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики в процесі професійної підготовки, сприяють підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, які будуть під час роботи у школі якісно навчати підрастаюче покоління.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахрушин В. Якими мають бути стандарти вищої освіти? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/689-standarti-vishchoji-osviti> (дата звернення: 19.05.2017).
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
3. Вступне слово до Проекту ТЮНИНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 19.07.2015).
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2003. 176 с. URL: <https://www.psyoffice.ru/slovar-s179.htm> (дата звернення: 27.11.2016).
5. Математика. Результати ЗНО 2018 р. URL: https://osvita.ua/test/rez_zno/61141/ (дата звернення: 29.07.2018).
6. Національна рамка кваліфікації є ключовим документом для забезпечення навчання впродовж життя. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novinni/novini/2016/07/05/nacjonalna-ramka-kvalifikacziyi-e-klyuchovim-dokumentom-dlya-zabezpechennya-navchannya/> (дата звернення: 25.05.2017).
7. Овчинникова М.В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39(2). С. 263–271.
8. Ордановська О.І. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі: технолого-орієнтований підхід: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського». Одеса, 2016. 501 с.
9. Основне про ЗНО-2018. URL: <http://testportal.gov.ua/testthisyear/>. (дата звернення: 19.07.2018).
10. Підсумки реєстрації для участі в ЗНО-2018. URL: <http://testportal.gov.ua/wp-content/>

uploads/2018/04/na-sajt-dani-reyestratsiyi.pdf (дата звернення: 19.07.2018).

11. Пунтус Е.В. Инструментальные компетенции в системе аграрного колледжа при изучении гуманитарных дисциплин : принципы формирования. Молодой ученый. 2011. № 6. Т. 2. С. 155–157.

12. Розподіл учасників зовнішнього незалежного оцінювання 2018 р/, які подолали поріг «склав/не склав». URL: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Rozpodil-uchasnykiv-yaki-podolaly->

porig-z-7-predmetiv.pdf, с. 11 (дата звернення: 19.07.2018).

13. Стратегія реформування освіти до 2020 р. (проект). URL : <http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/strate2014.pdf> (дата звернення: 15.11.2017). 6

14. Фізика. Результати ЗНО 2018 р. URL: https://osvita.ua/test/rez_zno/61148/ (дата звернення: 29.07.2018).

15. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

MODEL OF MONITORING QUALITY OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE QUALIFIED WORKERS

У статті здійснено аналіз моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників із позиції діяльного підходу. Визначено специфіку об'єкта, суб'єкта, мети як основних структурних компонентів моніторингової діяльності. Обґрунтовано ряд фундаментальних ідей, які лягли в основу авторської моделі моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, що відображена на двох рівнях: особистісно-учнівському та управлінському. Акцентовується на тому, що моніторинг має стати невід'ємною частиною сучасного навчального процесу, під час якого учні продовжуватимуть розвивати свої професійні якості та закріплювати набуті знання і вміння. Запропоновано здійснювати моніторинг через систему заходів, що об'єднані у п'ять груп і своїм змістом відповідають особливостям кожного етапу моніторингу.

Ключові слова: моніторинг, професійна підготовка, діяльність, модель, суб'єкт, об'єкт, мета, професійно-технічний навчальний заклад.

В статье проведён анализ мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих с позиции деятельностного подхода. Определена специфика объекта, субъекта, цели как основных структурных компонентов мониторинговой деятельности. Обоснован ряд фундаментальных идей, которые легли в основу авторской модели мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих, в которой отображены два уровня: личностно-ученический и управленческий.

Акцентируется внимание на том, что мониторинг должен стать неотъемлемой частью современного учебного процесса, во время которого ученики будут продолжать развивать свои профессиональные качества и закреплять приобретенные знания и умения. Предложено осуществлять мониторинг через систему мероприятий, объединенных в пять групп, которые своим содержанием отвечают особенностям каждого этапа мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, профессиональная подготовка, деятельность, модель, субъект, объект, цель, профессионально-техническое учебное заведение.

The article analyzes the monitoring of the quality of professional training of future skilled workers from the standpoint of the activity approach. Determine the specifics of the object, subject, purpose as the main structural components of monitoring activity. The author substantiates a number of fundamental ideas, which formed the basis of the author's model for monitoring the quality of professional training of future skilled workers, which is reflected on two levels: person-student and managerial. It is emphasized that monitoring should become an integral part of the modern educational process, during which students will continue to develop their professional qualities and consolidate their acquired knowledge and skills. It is proposed to monitor through a system of measures, which are grouped into five groups and their content correspond to the specifics of each stage of monitoring.

Key words: monitoring, professional training, activity, model, subject, object, goal, vocational and technical educational institution.

УДК 377.111.3

Гириловська І.В.,
канд. пед. наук, докторант
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне реформування національної освіти, насамперед, націлене на постійне та послідовне підвищення її якості на всіх рівнях. Законом України «Про освіту» передбачено, що складовою частиною державної системи забезпечення якості освіти є внутрішня система забезпечення якості в закладах освіти, елементом якої виступає моніторинг. Тому кожний навчальний заклад, зокрема професійно-технічний, зацікавлений в організації та проведенні успішної моніторингової діяльності, результати якої дадуть змогу прийняти ефективні управлінські рішення щодо оптимізації освітнього процесу з метою підвищення якості освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує низку досліджень, здійснених науковцями з проблеми моніторингу у сфері вищої та загальної середньої освіти, зокрема: «Моніторинг освітнього процесу у вищих навчальних закладах» (В. Горб), «Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчаль-

ному закладі» (Г. Красильникова), «Моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» (І. Анненкова), «Професіографічний моніторинг становлення спеціаліста» (С. Сіліна), «Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів» (З. Рябова), «Моніторинг загальноосвітньої підготовки учнів» (К. Краснянська, Л. Краснокутська), «Моніторинг результативності навчального процесу» (Н. Вербицька) та ін. Водночас у наукових розробках проблема моніторингу якості професійної підготовки учнів у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) не знайшла свого відображення.

Мета статті – представити авторську модель проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом поняття «моніторинг» є часто вживаним у педагогіці, хоча воно не є онтологічно заданим для неї. А. Дахін вважає, що моніторинг було створено як

інноваційний інструмент для оперативного реагування на навчальну ситуацію, який, окрім спостереження за навчальним процесом, уможливує управління ним [1, с. 6]. Звертаючись до моніторингу, його найчастіше розглядають як: інструмент управління якістю освіти; інформаційну систему; процедуру збору даних про об'єкт [4, с. 16]. Тому у науковій літературі відсутня однозначність у визначенні цього феномена. Наприклад, дослідники вбачають у ньому:

- комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (Г. Єльнікова);

- процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного стеження за станом, розвитком педагогічного об'єкта, з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань та засобів їх вирішення (Т. Хлебнікова);

- систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу виносити судження про стан об'єкта в будь-який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку (О. Майоров);

- вироблення певних актуальних знань про стан системи, в якій відбуваються зміни, для подальшого переказу цих знань мовою управлінських рішень (С. Подмазін).

Аналіз представлених та інших визначень моніторингу [2; 3; 5; 6; 8; 10] дає змогу стверджувати: моніторинг являє собою певну послідовність дій (процедура, процес, захід), які наповнені змістом (порівняння, спостереження, оцінювання), спрямовані на певний об'єкт (система, елементи освітньої системи, педагогічний об'єкт) і визначають практичний результат (інформація, знання, судження), що використовується для досягнення кінцевої мети (прийняття управлінських рішень для підвищення якості освіти, оптимізації освітнього процесу). Виявлення у феномені «моніторинг» таких елементів, як мета, результат, об'єкт, дія, зміст, дає підставу дослідити його природу з позиції діяльнісного підходу.

Під діяльністю психологи розуміють форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом, яка викликається потребою або необхідністю (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк, О. Лурія та ін.). Насамперед, це означає присутність у ній об'єкта і суб'єкта. Об'єктами моніторингу в освіті можуть бути [7, с. 54–55]: а) система освіти; б) результати навчальної діяльності; в) характеристики учасників освітнього процесу (стан здоров'я, умови життя й навчання, задоволеність освітніми послугами тощо); г) відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем; д) процеси функціонування й розвитку освітніх

систем та управління ними; ж) компоненти освітнього процесу (матеріально-технічні умови, контингент, кадри, результати запровадження освітніх реформ тощо). У нашому дослідженні об'єктом моніторингу виступає професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників як результат навчальної діяльності учнів ПТНЗ.

Під суб'єктом моніторингової діяльності будемо розуміти виконавця предметно-практичної діяльності, що спрямована на об'єкт [9, с. 249], якому притаманні свідомість, мислення, активність, самостійність, здатність до дій. Тому суб'єктами нашого моніторингу виступатимуть три категорії його учасників: керівники, викладачі, учні. Аналізуючи взаємозв'язок між об'єктом і суб'єктом, можна зазначити таку особливість: об'єкт моніторингу якості професійної підготовки не існує ізольовано, самостійно. Його не можна дослідити, вдосконалити лише шляхом спостереження чи збору статистичних даних. Професійна підготовка як об'єкт моніторингу є «власністю» учня – особистості зі своїми потребами, емоціями, можливостями тощо. Саме «носій» професійної підготовки, його бажання, свідомість, зацікавленість у моніторинговому процесі визначає повноту та об'єктивність отриманих результатів, які у подальшому стануть інформаційною основою для прийняття ефективних управлінських рішень. Таким чином, об'єкт моніторингової діяльності є одночасно активним її суб'єктом, який, своєю чергою, являє собою складну, саморегулюючу та саморозвиваючу систему. Отже, у моніторинговій діяльності центральне місце відводиться учню.

Для будь-якої діяльності основним структурним компонентом також є її мета. Кінцева мета моніторингової діяльності – підвищення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Але досягнути цієї мети можна лише за умови, що вона буде прийнятою кожним суб'єктом індивідуально. В іншому разі одна категорія учасників моніторингу виявиться включеною у чужу діяльність, стане її частиною, не володітиме свободою у виборі способів досягнення визначеної мети і результатів, лише виконуватиме нав'язану їй функцію. Тобто вона буде просто функціонувати, не шукаючи у своїх діях нового для себе сенсу. Висновок: моніторинговий процес має синхронізуватися з відповідним мотиваційно-стимулюючим процесом.

Отже, за нашим баченням, моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників – це спільна діяльність керівників, викладачів та учнів. У ній синтезуються та перебувають в узгодженій і цілеспрямованій взаємодії три нерівноцінних за своєю сутністю види діяльності: управлінська (керівників), педагогічна (викладачів), навчальна (учнів). При цьому діяльність кожної категорії учасників моніторингу постає як мотивована, цілеспрямована, предметна, здійснювана

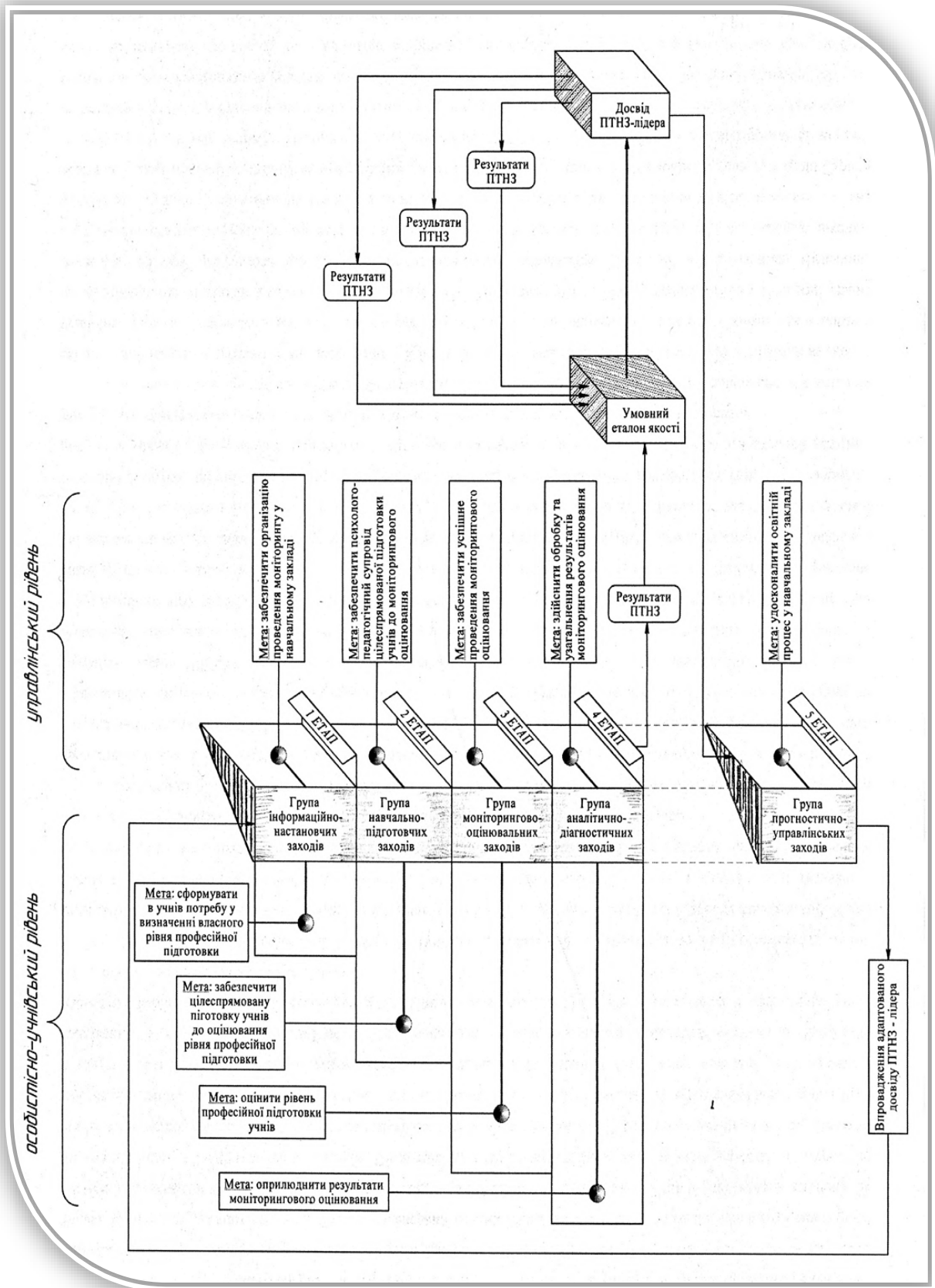


Рис. 1. Процесуальна дворівнева модель моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників

за допомогою відповідних методів і як така, що призводить до загального результату.

Основний зміст навчальної діяльності учнів у моніторингу полягає у цілеспрямованій професійно-орієнтованій самопідготовці до моніторингового оцінювання, яка є керованою викладачами. Педагогічна діяльність викладачів полягає в організації та управлінні навчальною діяльністю учнів. Її специфіка проявляється у тому, щоб спрямувати діяльність учня в позицію активного суб'єкта власної діяльності, при цьому розвиваючи його здатність до самоуправління й самоактуалізації. У певному сенсі діяльність викладачів є управлінською. Діяльність керівників у моніторингу полягає в управлінні загальним процесом, прийнятті ефективних управлінських рішень та подальшому виробленні успішної освітньої стратегії розвитку навчального закладу. Таким чином, моніторинговий процес практично треба здійснювати на двох рівнях: особистісно-учнівському та управлінському. Крім того, моніторинг доцільно розглядати як невід'ємну частину сучасного навчального процесу в ПТНЗ, під час якого учні продовжуватимуть розвивати свої професійні якості та закріплювати набуті знання і вміння. Пропонуємо здійснювати моніторинг у ПТНЗ через систему заходів, передбачених як для викладацького складу, так і для учнівського. Усі заходи доцільно об'єднати у п'ять груп, що відповідатимуть своїм змістом особливостям кожного етапу моніторингу, визначеному нами під час дослідження: інформаційно-настановчому, навчально-підготовчому, моніторингово-оцінювальному, аналітико-діагностичному, прогностично-управлінському.

Усе вище зазначене уможливило розроблення процесуальної дворівневої моделі моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ (рис. 1).

Висновки. Експериментальна перевірка підтвердила дієвість авторської моделі проведення

моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці технології прийняття ефективних управлінських рішень на основі бенчмаркінгового підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дахин А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение. URL: <http://www.iuro.websib.ru/dax.htm>.
2. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом: метод. пособ. / под ред. Т.Ф. Есенковой, С.Н. Митина, В.В. Елисеева. Ульяновск : ИПК ПРО, 2000. 60 с.
3. Локшина О.І. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиної. К.: К.І.С., 2004. С. 28–39.
4. Лукіна Т.О. Вимірювання й управління якістю освіти: навчально-методичні матеріали. К.: Експрес-об'єднання, 2007. 50 с.
5. Ляшенко О.І. Концептуальні засади моніторингу якості освіти. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О.І. Локшиної. К.: К.І.С., 2004. С. 21–27.
6. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб.: Образование – Культура, 1998. 344 с.
7. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія / за ред. Ляшенка О.І. К: Педагогічна думка, 2011. 160 с.
8. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти. Директор школи. 2002. № 33(225). С. 8.
9. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школа-пресс, 1995. 384 с.
10. Хлебнікова Т.М. Планування навчально-виховного процесу. Завучу усе для роботи : наук.-метод. журнал. 2009. № 8 (08). С. 8–18.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ПОСТАНОВОЧНИХ ДІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

FORMATION OF READINESS FOR TRAINING BY RESPECTIVE ACTIVITIES OF FUTURE PEDAGOGES-CHOREOGRAPHERS

У статті порушено проблему формування готовності до навчання постановочних дій майбутніх педагогів-хореографів, а також розвитку педагогічної спрямованості як інтегративної характеристики особистості майбутнього педагога-хореографа та сукупності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, поведінкового й емоційно-оцінного компонентів. Обґрунтовано необхідність розроблення спеціальної програми занять «Хореографія життя» для професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа.

Ключові слова: постановочні дії, формування, навчання, програма, майбутній педагог-хореограф.

В статье затронута проблема формирования готовности к обучению постановочным действиям будущих педагогов-хореографов, а также развитие педагогической направленности как интегративной характеристики личности будущего педагога-хореографа и совокупности мотивационно-ценностного, когнитивного,

поведенческого и эмоционально-оценочного компонентов. Обоснована необходимость разработки специальной программы занятий «Хореография жизни» для профессиональной подготовки будущего педагога-хореографа.

Ключевые слова: постановочные действия, формирование, обучение, программа, будущий педагог-хореограф.

The article touches upon the problem of forming readiness for teaching the staging actions of future choreographer teachers, as well as the development of the pedagogical orientation as an integrative characterization of the personality of the future teacher-choreographer and the totality of the motivational-value, cognitive, behavioral and emotional-evaluative components. The necessity of the development of a special program of lessons "Choreography of life" for the professional training of the future teacher-choreographer is substantiated.

Key words: staging actions, formation, training, program, choreography instructor trainee.

УДК 378.637.016

Добролюбова Н.В.,

аспірант

Української інженерно-педагогічної академії

Постановка проблеми. Пріоритетом державної політики України є всебічний (інтелектуальний, духовний, естетичний, фізичний) розвиток громадян, формування здорового способу життя.

Вирішенню цього завдання сприяє хореографічне мистецтво. Танцювальне мистецтво має величезну силу у вихованні творчої, всебічно розвиненої особистості. Заняття хореографією долучають дитину до світу прекрасного, виховують художній смак. Зіткнення з танцем вчить дітей слухати, сприймати, оцінювати і любити музику. Хореографічні заняття вдосконалюють дітей фізично, зміцнюють їх здоров'я. Вони сприяють правильному розвитку кістково-м'язового апарату, позбавленню від фізичних недоліків, максимально виправляють порушення постави, формують красиву фігуру. Ці заняття добре знімають напругу, активізують увагу, посилюють емоційну реакцію і загалом підвищують життєвий тонус учня. У танці знаходить вираз життєрадісність і активність дитини, розвивається її творча фантазія, творчі здібності: вихованець вчиться сам створювати пластичний образ.

У проекті Державного стандарту початкової загальної освіти акцентовано на необхідності забезпечення гармонійного фізичного розвитку, підвищення функціональних можливостей організму дитини, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок [9, с. 46].

Зазначене вище актуалізує питання професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа,

здатного до управління дитячим творчим колективом. Тому формування готовності до навчання постановочних дій майбутніх педагогів-хореографів важливе.

Проте власний педагогічний досвід засвідчує, що багато студентів прагнуть реалізуватися, передусім, як хореографи-виконавці, тому основну увагу приділяють хореографічній підготовці, формуванню професійних навичок виконавської майстерності, недооцінюючи роль педагогічної складової частини професійної компетентності. У зв'язку з цим необхідним є впровадження спеціальної програми занять для підготовки майбутнього педагога-хореографа в процесі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Доцільно зазначити, що питання професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів висвітлено в наукових працях сучасних дослідників, а саме: формування професійної компетентності [11, с. 28; 14, с. 56], педагогічної майстерності [2, с. 17; 4, с. 51], готовності до управління творчим колективом [7, с. 32; 8, с. 63; 12, с. 81]. Аналіз наукових праць свідчить про багатофункціональність професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа. Цінним є висновок І. Спінула, котрий підкреслює, що процес підготовки вчителя хореографії необхідно спрямовувати на формування особистості фахівця нового покоління, який має поєднувати в собі високий професіоналізм фахівця-хореографа, педагога-вихователя та менеджера, добре орієн-

туватися в психології вихованців; володіти мистецтвом керівництва хореографічним колективом [11, с. 272]. Значущим є такий погляд С. Куценка: опанування педагогічної майстерності майбутніми вчителями хореографічного мистецтва уможлиблює формування та реалізацію їх творчого потенціалу [4, с. 119]. На необхідності розвитку вмінь педагогічного управління в майбутнього педагога-хореографа наголошує Т. Осипенко, а система підготовки до педагогічного управління творчим колективом, за словами дослідниці, характеризується актуалізацією хореографічних цінностей, відкритістю, інтегративністю, персоналізованістю [8, с. 90].

Водночас проблема педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа та організаційно-методичне забезпечення її розвитку є мало вивченими.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка спеціальної програми занять для професійної підготовки майбутнього педагога-хореографа, уточнення складників технології розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа, визначення етапів реалізації цієї технології.

Виклад основного матеріалу. З'ясовуючи сутність поняття «педагогічна спрямованість», спираємося на визначення С. Вітвицької, котра інтерпретує його як мотиви, інтерес до педагогічної професії, схильність та потребу працювати вчителем [3, с. 78]. Вчена виокремлює два аспекти педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя – особистісний та процесуальний. Особистісний аспект являє собою сукупність потреб, інтересів, ідеалів, переконань у потребі й важливості психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь для успішної діяльності, рівня домагань, самооцінки, ціннісних орієнтацій, життєвої мети тощо. У процесуальному аспекті С. Вітвицька виокремлює три складники: когнітивний – наявність психолого-педагогічних знань й усвідомлення способів самопізнання, професійно-особистісної самоактуалізації; емоційно-оцінний – позитивне ставлення до майбутньої професії, знань педагогіки і психології, захоплення додатковою літературою з предмету педагогіки; поведінковий – активність кожного студента в освітній діяльності, самопізнанні та саморозвитку [3, с. 78–79]. Узагальнюючи думки вченої, вважаємо, що педагогічна спрямованість особистості майбутнього педагога-хореографа відбиває мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий та емоційно-оцінний аспекти вибору професії та самореалізації в ній. Із метою розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа важливими є розробка відповідної педагогічної технології та її упровадження в процесі професійної підготовки.

По-перше, при розробці зазначеної вище технології вважаємо за доцільне враховувати вимоги до програм професійної підготовки, викладені в проекті Концепції розвитку педагогічної освіти [10, с. 14].

Вважаємо, що технологія розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа має бути акмеологічною, тобто, за словами О. Торічного, спрямованою на розвиток внутрішнього потенціалу підвищення професіоналізму та вдосконалення процесу професійної самореалізації майбутнього фахівця. Дослідник розглядає акмеологічну технологію як інтегровану систему, яка вміщує: 1) технологію проектування і реалізацію програми професійної підготовки; 2) технологію організації та управління освітнім процесом; 3) технологію формування особистісних акмеологічних рис та виховання духовно-морального потенціалу майбутніх фахівців; 4) технологію успішного навчання та досягнення кожним студентом особистісного та суспільного «акме»; 5) технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [13, с. 173].

Продовжуючи думку вченого, до складників технології розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа належать такі: суб'єктний (майбутні педагоги-хореографи як суб'єкти акмеологічного вдосконалення), цільовий (цілі та завдання технології), змістовий (зміст розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа), організаційний (форми та методи забезпечення розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа).

Ураховуючи складники цієї технології, а також виявлені вище компоненти педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий та емоційно-оцінний), доречно виокремити етапи реалізації технології. В їх визначенні спираємося на дослідження Н. Мараховської щодо проведення інтегрованого тренінгу з метою професійної самореалізації майбутнього вчителя [6, с. 78]. На наш погляд, такий тренінг має бути основою технології розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа як інтегрованої системи. Завданням тренінгу є поєднання практичної та педагогічної підготовки студентів, забезпечення інтегративних зв'язків навчальних дисциплін, зокрема використання потенціалу мистецтвознавчих, гуманітарних дисциплін.

Пропонуємо об'єднати зазначені вище методики в спеціальну програму навчання «Хореографія життя», що водночас забезпечує розвиток когнітивного й поведінкового компонентів педагогічної спрямованості майбутніх педагогів-хореографів. Так, завданням студентів є відібрати,

переробити, засвоїти необхідний матеріал, що передбачає вивчення біографічних даних, творчої та педагогічної діяльності видатного хореографа, вміти застосовувати здобуті знання на практиці, розповідаючи іншим студентам про методику навчання хореографії.

Зміст програми розподілено таким чином, що в навчальному році студенти опановують певний мінімум хореографічних знань, умінь і навичок і вирішують певні завдання заради досягнення основної мети.

Мета програми – створення умов, що сприяють розкриттю і розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа в процесі навчання мистецтва хореографії.

Завдання програми:

- сформувані інтерес до хореографічного мистецтва, розкривши його різноманіття і красу;
- прищепити студентам уміння чути і слухати музику і передавати її зміст у русі;
- дати абетку класичного танцю;
- зміцнювати кістково-м'язовий апарат;
- удосконалювати виразність виконання, розвивати силу, витривалість, координацію рухів;
- формувати художньо-образне сприйняття і мислення;
- виховувати художній смак і емоційну чуйність.

Заради досягнення мети розробленої освітньої програми необхідно спиратися на такі основні принципи:

1. Наочність – демонстрація вправ педагогом, образну розповідь, імітація рухів.
2. Доступність – навчання від простого до складного, від відомого до невідомого.
3. Систематичність – регулярність занять із поступовим збільшенням кількості вправ, ускладненням способів їх виконання.
4. Індивідуальний підхід – врахування особливостей сприйняття кожної дитини.
5. Захопленість – кожен має повною мірою брати участь у роботі.
6. Свідомість – розуміння виконуваних дій, активність.

Програма складається з окремих тематичних блоків, але у зв'язку зі специфікою навчання в хореографічному колективі, межі їх згладжуються. На одному і тому самому занятті відбувається вивчення елементів класичного танцю (одночасно виконуються завдання фізичного і музичного розвитку) і вивчаються рухи танцю, впроваджуються постановочні дії.

У програму навчального року вводиться теоретичний матеріал, що відповідає змісту основних розділів.

Варто наголосити, що професійна підготовка також забезпечує розвиток дослідницьких та лідерських умінь майбутніх педагогів-хореогра-

фів. Викладач дає змогу студентам самостійно формулювати тему. Головним при цьому є постановка проблеми, в основі якої може бути висловлювання чи кредо видатного хореографа та розкриття багатогранності його особистості. Робота за цією програмою навчання потребує синтезу знань із різних галузей науки й мистецтва.

Також доцільним у навчанні є програвання студентами педагогічних ситуацій, виокремлених С. Куценком. Особливістю цих вправ є наявність фруструючої ситуації та необхідність вірно на неї реагувати, використовуючи відповідні способи вирішення педагогічних конфліктів. Для вирішення кожної проблеми педагог-хореограф має здійснити адекватні дії, зберігаючи стійку педагогічну позицію та мотивуючи учнів до дотримання дисципліни, правил безпеки та підвищення рівня хореографічної майстерності.

Специфіка навчання хореографії пов'язана із систематичним фізичним і психологічним навантаженням. Дітям необхідно осмислювати вказівки педагога, слухати музику, запам'ятовувати запропонований текст, відпрацьовувати різні рухи. Подолати труднощі допомагає здійснення індивідуального підходу при однакових завданнях для всіх. При цьому враховується тип особистості, рівень підготовки дитини, її вміння зосередитися на різних аспектах завдання.

Майбутнім хореографам для навчання дітей танців необхідно використовувати ігровий принцип. «Діти мають жити у світі краси, гри, казки, музики, фантазії, творчості», – писав Сухомлинський. Застосування гри в розробленій програмі розглядається як засіб розрядки і відпочинку, а також пронизує заняття ігровим початком, робить гру органічним компонентом заняттям.

У занятті важлива робота над культурою руху. Кожен рух має початок і закінчення, амплітуду, характер. Він має виконуватися в такт музиці.

Одним із найбільш слабких місць у виконавській практиці є невиразність обличчя, тому з першого заняття потрібно звертати увагу дітей на активність м'язів обличчя, грати з ними в «маски» (сумна, весела, сердита).

Особлива увага приділяється музичному оформленню заняття. Воно має бути різноманітним і якісним. Музика підбирається до кожної частини заняття, визначається її структура, темп, ритмічний малюнок.

Висновки. Таким чином, розроблена навчальна програма «Хореографія життя» дає змогу пізнавати різноманіття танцю: класичного, народного, бального, сучасного та ін., а також розвивати професійні компетентності студентів. Хореографічні постановочні дії виховують комунікабельність, працьовитість, вміння досягати мети, формують емоційну культуру спілкування. Крім того, вони розвивають асоціативне мислення, спонукають

до творчості. Було визначено, що педагогічна спрямованість – це інтегративна характеристика особистості майбутнього педагога-хореографа, яка відбиває мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий та емоційно-оцінний аспекти вибору професії та самореалізації в ній.

Перспективами подальших розвідок буде експериментальна перевірка ефективності технології розвитку педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога-хореографа, розробка способів реалізації цієї технології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Богуш А.М., Бєленька Г.В., Богінч О.Л., Гавриш Н.В. та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Благова Т.О. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів-хореографів у процесі фахової практичної підготовки. Зб. наук. пр. Херсонськ. держ. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. Херсон: ХДУ, 2010. Вип. 56. С. 244–250.
3. Вітвицька С.С. Педагогічна спрямованість як компонент професійної майстерності майбутніх учителів. Вісник Житомирськ. держ. ун-ту ім. Івана Франка. Житомир, 2003. Вип. 12. С. 78–81.
4. Куценко С.В. Педагогічна майстерність майбутнього вчителя хореографії як гарант ефективності формування його творчого потенціалу. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. пр. Суми, 2015. Вип. 1-2 (5-6). С. 113–121.
5. Мараховська Н.В. Проведення інтегрованого тренінгу з дисциплін гуманітарного циклу з метою професійної самореалізації майбутнього вчителя. Молодий вчений. Херсон: Гельветика, 2017. № 1 (41). С. 474–477.
6. Мартиненко О.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії до роботи в дитячому танцювальному колективі. Вісник Луганськ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. Луганськ, 2013. № 10(2). С. 105–111.
7. Проект Державного стандарту початкової загальної освіти. Нова Українська школа, 2017. URL: <http://newstandard.nus.org.ua/> (дата звернення: 16.05.2018).
8. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. МОН України, 2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc> (дата звернення: 16.06.2018).
9. Спінул І.В. Теоретичні підходи до інтерпретації професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. Наукові записки КДПУ. Сер.: Педагогічні науки. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 101. С. 271–278.
10. Тараненко Ю.П. Підготовка майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бердянськ, 2017. 23 с.
11. Фурманова Т.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. Вісник Чернігівськ. нац. пед. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. 2016. Вип. 135. С. 139–143.

ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN SHAPING THE PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE OFFICERS OF ARMED FORCES OF UKRAINE

У статті проаналізовано теоретичні питання формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів Збройних сил України як інтегральної професійно важливої якості. Сформована професійна суб'єктність визначає життєві та професійні перспективи офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності. Визначено зміст інтерактивних технологій, які володіють найбільшим потенціалом при формуванні професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів. Зміст інтерактивного навчання розширюється на основі синтезу інноваційних ідей багатьох освітніх педагогічних технологій. Головна увага зосереджена на сутності, характеристиці та класифікації інтерактивних технологій.

Ключові слова: суб'єктність, професійна суб'єктність, формування, структура, офіцер, інтерактивні технології.

В статье проанализированы теоретические вопросы формирования профессиональной субъектности у будущих офицеров Вооруженных сил Украины как интегрального профессионально важного качества. Сложившаяся профессиональная субъектность определяет жизненные и профессиональные перспективы офицеров как субъектов военно-профессиональной деятельности. Определено содержание интерактивных технологий, которые обладают

наибольшим потенциалом при формировании профессиональной субъектности у будущих офицеров. Содержание интерактивного обучения расширяется на основе синтеза инновационных идей многих образовательных педагогических технологий. Главное внимание сосредоточено на сущности, характеристике и классификации интерактивных технологий.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, формирование, структура, офицер, интерактивные технологии.

The article analyzes theoretical questions of formation of professional subjectivity in the future officers of the Armed Forces of Ukraine as an integral and professionally important quality. The formed professional subjectivity determines the life and professional prospects of officers as subjects of military-professional activity. The content of interactive technologies, which have the greatest potential in forming of professional subjectivity in future officers, is determined. The content of interactive learning is expanding on the basis of the synthesis of innovative ideas of many educational pedagogical technologies. The main focus is on the nature, characterization and classification of interactive technologies.

Key words: subjectivity, professional subjectivity, formation, structure, officer, interactive technology.

УДК 377:332.1+316

Капінус О.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри морально-психологічного
забезпечення діяльності військ
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вимоги сьогодення як одне із пріоритетних завдань реформування Збройних сил України в умовах залучення до відбиття збройної агресії визначають удосконалення процесу військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

Специфічність військово-професійної діяльності офіцера визначається низкою педагогічних, психологічних, соціальних, моральних та інших аспектів, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, виваженого та обґрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і під час виконання бойових завдань.

Вимоги до особистості офіцера, що постійно зростають, зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Вивчення питання формування суб'єктності курсантів ускладнюється тим, що в сучасному науковому дискурсі практично відсутні напрацювання

з проблеми її формування у вищому військовому навчальному закладі, що визначає необхідність і обґрунтованість дослідження особливостей формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів, оскільки курсант, на відміну від студента цивільного навчального закладу, знаходиться в якісно інших умовах, які визначаються сформованим специфічним середовищем та пов'язані із військово-професійною взаємодією як із керівництвом, науково-педагогічними працівниками, так і між курсантами.

Одним із шляхів вирішення питання формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів є впровадження в навчально-виховний процес вищих військових навчальних закладів інтерактивних педагогічних технологій як альтернативи усталеним підходам до підготовки офіцерських кадрів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблему суб'єкта та суб'єктності в науковому дискурсі досліджували філософи, психологи, соціологи та педагоги. На сучасному етапі дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності здійснюється в таких аспектах: історико-філософське розуміння суб'єкта (В.О. Лекторський, А.Ф. Лосєв, М. Мамардашвілі, К.А. Сергєєв, В.В. Соколов та ін.),

загальнофілософські та соціально-філософські дослідження проблеми суб'єкта (В.Л. Акулов, В.С. Барулін, С.С. Батенін, О.В. Боголюбова, А.П. Бутенко, Г.Г. Водолазов, І.А. Гобозов, В.С. Грехнов, К.Х. Момджян, Ю.М. Рєзнік, В.П. Сержантов, О.Г. Спіркін та ін.), психологічні аспекти проблеми суб'єктності людини (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, П.П. Блонський, А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, Н.С. Глуханюк, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, Є.І. Ісаєв, Є.О. Клімов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, О.Р. Лурія, С.А. Огнєв, В.І. Осьодло, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков та ін.).

Проблему професійного розвитку людини як суб'єкта діяльності досліджували І.В. Ващенко, М.С. Корольчук, В.О. Лефтеров, О.Р. Малхазов, Є.М. Потапчук, О.Д. Сафін, О.В. Тімченко та ін.

У педагогіці суб'єктність досліджується за такими напрямками: суб'єктність як якісна ознака активних учасників навчального процесу (К.О. Абульханова-Славська, А.Г. Асмолов, О.М. Волкова, В.В. Давидов, І.І. Іванова, Н.С. Каган, А.К. Осницький, В.А. Петровський, В.І. Слободчиков, І.А. Серьогіна, Г.А. Цукерман, А.Н. Еткінд, І.С. Якиманська та ін.), педагог та учень як суб'єкти в педагогічному діалозі (В.В. Горшкова, О.А. Дубасюк, О.І. Казакова, В.В. Ягупов), методи та засоби формування суб'єктності (Г.І. Аксьонова, А.Р. Бекирова, В.В. Горшкова, М.Г. Єрмолаєва, Н.А. Кришталь, Н.К. Сергєєв та ін.), людина як суб'єкт – Я (В.С. Агапов, В.О. Ведінягіна, О.В. Іващенко).

Значна кількість наукових досліджень присвячена питанню навчання і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб'єктності. Насамперед, це праці російських та українських педагогів і психологів (Ш.О. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський, О.В. Барабанщиков, І.Д. Бех, Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, М.О. Данилов, К.М. Дураїновакова, М.І. Д'яченко, А.І. Дьомін, Л.В. Занков, І.А. Зязюн, Л.О. Кандибович, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, Г.С. Костюк, В.Г. Кремень, І.Я. Лернер, В.С. Лутай, О.Г. Молл, В.О. Моляко, М.І. Нецадим, Н.Г. Ничкало, А.В. Петровський, О.Г. Романовський, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, О.В. Сухомлинська, В.В. Ягупов, М.Д. Ярмаченко), зарубіжних учених (К. Арджіріс, Г. Емерсон, Ч. Бернард, М. Вебер, П. Друкер, Д. Макгрегор, А. Маслоу, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, М. Фоллет).

Питання застосування інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі були в центрі уваги дослідників (О.М. Коберник, І.М. Мельничук, О.І. Пометун), які обґрунтували їх доцільність. Окремі питання використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі підготовки офіцерських кадрів вивчали В.В. Кирилук, О.В. Торічний, О.М. Царенко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сформована система

освіти майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах, педагогічні вимоги та ставлення до курсантів із боку професорсько-викладацького складу та командирів підрозділів неповною мірою відповідають цілям підготовки офіцера як особливої професійної групи, враховуючи об'єктивні умови виконання обов'язків як у мирний час, так і під час залучення до бойових дій.

Крім цього, формування суб'єктних якостей курсантів, які необхідні для успішного виконання ними поставлених завдань, протягом значного періоду розглядалось як другорядне та неперіоритетне завдання. Це є визначальним з огляду на потребу оновлення змісту освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах з урахуванням вимог до військово-професійної діяльності офіцера та його особистості.

Мета статті. Метою статті є теоретичний аналіз проблеми впровадження інтерактивних педагогічних технологій у процес формування суб'єкта та професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України, оскільки проблема актуалізації суб'єктності курсантів як майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах ще не має гідного теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Тенденції розвитку військово-професійної освіти дають змогу розглядати розвиток суб'єктного потенціалу майбутніх офіцерів Збройних сил України під час їх навчання у вищих військових навчальних закладах як провідний фактор покращення системи військової освіти. Завдання, які стоять перед Збройними силами України на сучасному етапі, підвищують вимоги як до офіцера, так і до системи військової освіти, що актуалізує проблему формування професійної суб'єктної активності майбутніх офіцерів – особливої інтегральної професійно важливої якості, що визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності.

Одним із визначальних завдань вищої військової освіти є створення умов опанування курсантами – майбутніми офіцерами особистісних та професійних сенсів, цінностей, цілей, змісту, способів та засобів свого розвитку спочатку як суб'єктів навчальної діяльності, а потім і суб'єктів військово-професійної діяльності як офіцерів Збройних сил України.

Однією з передумов позитивної оцінки професійної успішності офіцера Збройних сил України є сформована суб'єктність офіцера, яка безпосередньо впливає на результати його військово-професійної діяльності, а її формування відбувається під час навчання у вищих військових навчальних закладах та триває під час служби у військових частинах.

Окремі психолого-педагогічні аспекти дослідження питання формування професійної суб'єктності офіцерів відображені у працях російських військових учених-педагогів (О.В. Барабанчиков, Б.Ц. Бадмаєв, В.М. Гурін, О.Г. Давидов, С.С. Муцинов, Є.М. Коротков, В.В. Офіцеров, С.І. С'єдін). Значну увагу організації підготовки військових фахівців та їх професійній підготовці приділив у своїх працях В.В. Ягупов.

Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах, формування їх готовності до керування підрозділами досліджували М.В. Жиленко, Л.Є. Мерзляк, В.Г. Моїсеєв, В.Ф. Перевалов, І.Г. Радванський, педагогічні аспекти управлінської діяльності офіцерів – Г.В. П'янковський, І.О. Хорєв, педагогічну оцінку ефективності професійної діяльності офіцерів – М.В. Руденко.

Теоретичне обґрунтування категорії суб'єкта вперше використовується у роботах Д.М. Узнадзе. Однією з головних характеристик суб'єкта автор виділяє цілісність, яку він пов'язував з установкою. Установка, за Д.М. Узнадзе, – це «стан суб'єкта, модус його існування» [10, с. 279]. Суб'єкт у концепції Д.М. Узнадзе може бути охарактеризований як цілісний, майже тотожний особистості.

Розглядаючи діяльність як прояв суб'єкта, С.Л. Рубінштейн зазначав, що саме суб'єкт у процесі життєдіяльності з урахуванням конкретних обставин виробляє спосіб з'єднання своїх бажань, мотивів зі здібностями відповідно до свого характеру [8; 9].

Якість і розвиток суб'єктності, на думку С.Л. Рубінштейна, значною мірою визначаються мотиваційною сферою особистості та її самосвідомістю, проявляється не просто у рефлексії свого «Я», а в усвідомленні свого способу

життя, своїх стосунків із людьми і світом [8].

Істотного розвитку суб'єктний підхід у психології набув завдяки працям К.О. Абульханової-Славської. Слідом за С.Л. Рубінштейном, авторка систематично обґрунтовує об'єктивність психічного, відстоюючи положення про те, що «індивід має розглядатися як суб'єкт психічної діяльності» [1, с. 186]. Категорія «суб'єкт» визначається автором як «здатність бути причиною перетворення дійсності» [2, с. 4-5]. Суб'єктом є особистість з її здатністю і потребою йти назустріч проблемам, породженим принциповими протиріччями особистості і суспільства, і вирішувати їх, що й робить особистість суб'єктом.

Окремі психолого-педагогічні аспекти дослідження питання формування професійної суб'єктності офіцерів відображені у працях російських військових учених-педагогів (О.В. Барабанчиков, Б.Ц. Бадмаєв, В.М. Гурін, О.Г. Давидов,

С.С. Муцинов, Є.М. Коротков, В.В. Офіцеров, С.І. С'єдін).

В.В. Ягупов, досліджуючи особливості, притаманні військово-професійній діяльності офіцера, виокремлює провідні якості, риси та прояви суб'єкта професійної діяльності:

- свідомо активність, яка безпосередньо спрямована на професійну діяльність і самоактуалізацію в ній;

- свідомо включеність особи як суб'єкта професійної діяльності у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі;

- ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це, насамперед, сформованість професійно важливих якостей – професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття; професійна суб'єктність;

- свідомо цілеспрямована саморегуляція, самоорганізація та самодетермінація своєї професійної поведінки і діяльності як професійного суб'єкта;

- здатність і готовність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій як фахівця;

- професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі [11, с. 84].

Враховуючи притаманні вищому військовому навчальному закладу об'єктивні особливості, одним з оптимальних шляхів забезпечення формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів є впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес.

Зважаючи на наведені аргументи, видається за доцільне провести аналіз сутності інтерактивних технологій, а також визначити технології, які є найбільш перспективними у процесі формування професійної суб'єктності.

Серед великого спектру педагогічних інновацій у вищих військових навчальних закладах чільне місце посіли технології інтерактивного навчання, оскільки «інтерактивні підходи нині є найбільш ефективними, бо ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння <...> і шукача істини» [6, с. 225]. Інтерактивні технології об'єднують принципово нові методи, що дедалі частіше застосовуються у навчально-виховному процесі. Загалом, як констатує В.В. Мельник, у діловій та освітній сфері нині фахівці використовують понад 2 000 видів різноманітних інтеракцій [4, с. 16].

Встановлено, що за умов традиційного навчання викладач транслює вже осмислену й диференційовану ним інформацію, а знання курсантів є певним обсягом цієї інформації, яка не завжди має для них смислові зв'язки. Інтерактивна технологія навчання сприяє самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті курсанта, оскільки він одержує знання в процесі власної активності та взаємодії на занятті з іншими учасниками освітнього процесу. За основу було взято тлумачення інтерактивного навчання у загальноосвітній школі, яке представлено у дослідженні О.І. Пометун [7, с. 7–9]. На основі її напрацювань інтерактивне навчання у вищих військових навчальних закладах доцільно розуміти як процес організації викладачем такого навчально-виховного процесу, що передбачає використання певної системи інтерактивних засобів, базується на паритетних міжособистісних стосунках викладача і курсантів на основі багатосторонньої комунікації. Під час застосування інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі відбувається безпосереднє конструювання знань самим курсантом відповідно до його власного уявлення щодо майбутньої професійної ідентичності з використанням самооцінки та зворотного зв'язку на основі систематичної активності майбутніх офіцерів.

Як зазначає І.М. Мельничук, «метою інтерактивного навчання є створення викладачем таких умов, за яких студент сам здобуватиме знання і конструюватиме власну компетентність у професійному та особистісному житті. Однак при всій зовнішній імпровізації, творчому сценаруванні та режисурі інтеракції, вона має відповідати комплексу вимог – загальнопедагогічних, технологічних, дидактичних, організаційно-технічних, психологічних, виховних, гігієнічних» [5, с. 7–9]. На основі узагальнення напрацювань фахівців встановлено, що використання інтеракцій у навчально-виховному процесі ґрунтується на принципах особистісного, діяльнісного та діалогічного підходів.

Наявність різних підходів науковців до класифікації інтерактивних технологій потребує їх аналізу та узагальнення. До прикладу, В.В. Мельник [3] пропонує інтерактивні технології класифікувати на три групи, причому зазначає, що така класифікація є умовною, адже до кожної класифікаційної групи інтерактивні методи належать лише орієнтовно, оскільки через зміну мети вони можуть належати до іншої групи:

1) превентивні інтеракції (створення груп, розподіл ролей, консультація, репетиція);

2) імітаційні інтеракції (інсценування, психодрама, соціодрама, ділові та операційні ігри, диспут, «мозковий штурм», колективне або групове проектування, дебати, метапредметні, міжпредметні, внутрішньо предметні, тематичні обговорення тощо);

3) неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, семінар, практикум, круглий стіл, конференція, вправління) [3, с. 17–18].

Інший підхід до класифікації інтерактивних технологій знаходимо у роботі О.І. Пометун [7]. Авторка виокремлює такі групи:

1. Прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації (активне слухання, парафразування, переформулювання та ін.) [6, с. 38–59].

2. Прийоми і методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень (мозковий штурм, мультиголосування, незакінчені речення, робота в парах, рольова гра, імітаційна гра та ін.) [6, с. 60–70].

3. Прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень (взаємне навчання, громадські слухання, діалог, керована лекція, лекція з паузами, робота в малих групах, робота в парах, ролі в груповому навчанні, рольова гра, імітаційні або ділові ігри та ін.) [6, с. 71–107].

4. Прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності (дебати, дискусія, круглий стіл, обмін проблемами, оцінювальна дискусія, публічний форум, письмова (тиха) дискусія, письмові дебати, торнадо та ін.) [6, с. 108–139].

Нам імпонують підходи до класифікації інтерактивних технологій, які запропоновані у дослідженні С.С. Кашлева [3, с. 4–23], а саме:

1. Методи створення сприятливої атмосфери та організації комунікації, що включають «комунікативну атаку», яка здійснюється викладачем для оперативного включення у спільну роботу всіх студентів.

2. Методи організації обміну діяльностями, що мають на меті поєднання індивідуальної і групової спільної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність, співвідношення діяльності викладача і студентів.

3. Методи організації мислєдіяльності створюють сприятливу атмосферу, яка дає змогу здійснити мобілізацію творчого потенціалу кожного студента, розвиває їх позитивну мотивацію до навчання та стимулює активну мислєнєву діяльність, шляхом виконання студентами різних розумових операцій («мозковий штурм»).

4. Методи організації смислотворчості, що передбачають створення нового способу педагогічної взаємодії, відображення студентами свого індивідуального розуміння змісту психолого-педагогічних і культурних явищ, які вивчаються, обмін цими смислами і збагачення свого індивідуального уявлення про ті чи інші явища. Це вправи на розвиток навичок компетентності у конфліктах, розвиток асертивності.

5. Методи організації рефлексивної діяльності спрямовані на самоаналіз і самооцінку студен-

тами навчальної взаємодії, своєї діяльності та її результатів.

6. Інтегративні методи (інтерактивні ігри), які вважаються такими способами педагогічної взаємодії викладача і студентів, коли інтегруються (об'єднуються) всі провідні функції інтерактивних методів навчання.

Узагальнюючи інформацію щодо інтерактивних технологій, можна з упевненістю констатувати, що будь-якій освітній педагогічній технології, яка спрямована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності курсантів, притаманний певний рівень інтерактивності. Встановлено, що зміст інтерактивного навчання розширюється на основі синтезу інноваційних ідей багатьох освітніх педагогічних технологій. Отже, формуванню професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів сприятиме впровадження у навчально-виховний процес вищих військових навчальних закладів активних форм і методів навчання, які становлять основу інтерактивних технологій.

Висновки. З урахуванням потреб суспільства, вимог до системи військової освіти, умов проходження служби офіцером, усвідомлення необхідності підвищення рівня його професіоналізму, необхідним є пошук ефективних підходів до підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах.

Одним з оптимальних шляхів вирішення зазначеного питання є формування професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів із використанням потенціалу інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі вищих військових навчальних закладів.

Сформована під час навчання майбутнього офіцера у вищому військовому навчальному закладі професійна суб'єктність є вищою формою регуляції його військово-професійної діяльності та важливою передумовою особистісно-професійної самоактуалізації офіцера Збройних сил України, що забезпечує узгодженість особистих потреб, здібностей, очікувань відповідно до умов та вимог військово-професійної діяльності у військових

частинах, гармонічно поєднується з позитивною Я-концепцією офіцера, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до військово-професійної діяльності та її результатів, адекватною самооцінкою, саморефлексією та активністю в самореалізації у професії офіцера.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробці методик формування та розвитку професійної суб'єктності у майбутніх офіцерів на усіх етапах професійного становлення як професіонала та особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–22.
2. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 287 с.
3. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Беларусский верасень. 2005. 196 с. (Педагогика, обращенная в завтра).
4. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. Управління школою. 2006. № 13. С. 15–34.
5. Мельничук І.М. Інтерактивне навчання у системі педагогічних технологій вищої школи. Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (18–20 вересня 2008 р., м. Ялта). Ялта: РВВ КГУ, 2008. Ч. 2. С. 15–19.
6. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
7. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: СПД Кулінічев Б.М., 2007. 144 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
10. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с.
11. Ягупов В.В. Військова психологія: [підручник]. К.: Тандем, 2004. 656 с.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ
МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇHISTORICAL ASPECTS OF CULTURE DEVELOPMENT
OF INTERPERSONAL INTERACTION

Стаття присвячена теоретичному аналізу історичних аспектів розвитку культури міжособистісної взаємодії. Розглянуті такі етапи її становлення: виникнення регулятивів поведінки у первісному суспільстві, зародження моральних основ давніх держав, формування середньовічної світської культури, моральний прогрес епохи Відродження, розквіт буржуазної капіталістичної моралі, формування культури комуністичних взаємовідносин у часи Радянського Союзу. З'ясовано, що зміни у змісті та структурі моралі кожного історичного періоду сприяли вдосконаленню сучасної культури міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: історичні аспекти, мораль, міжособистісні стосунки, культура міжособистісної взаємодії.

Статья посвящена теоретическому анализу исторических аспектов развития культуры межличностного взаимодействия. Рассмотрены такие этапы ее становления: возникновение регулятивов поведения в первобытном обществе, зарождение моральных основ древних государств, формирование средневековой светской культуры, моральный прогресс эпохи Возрождения, расцвет буржуазной капитали-

стической морали, формирование культуры коммунистических взаимоотношений во время Советского Союза. Выяснено, что изменения в содержании и структуре морали каждого исторического периода способствовали совершенствованию современной культуры межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: исторические аспекты, мораль, межличностные отношения, культура межличностного взаимодействия.

The article is dedicated to theoretical analysis of historical aspects of culture development of interpersonal interaction. Such stages of its becoming were examined: emergence of behavior regulatives in primordial society, the birth of moral foundations of ancient realms, the formation of medieval secular culture, the moral progress of Renaissance, the flourishing of bourgeois capitalist morality, the formation of communistic relationship in the USSR times. Clarified that the changes in contents and structure of moral of every history period contributed to improving the modern culture of interpersonal interaction.

Key words: historical aspects, moral, interpersonal interaction, culture of interpersonal interaction.

УДК 378.147

Кожушкіна Т.Л.,
аспірант кафедри психології
та педагогіки
Університет імені Альфреда Нобеля

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування та розвиток будь-якого суспільства являє собою складний процес перетворень у різних галузях життєдіяльності його членів: політичній, економічній, соціальній, культурній тощо. Розгляд історичних аспектів таких змін дає змогу дослідити тенденції поглядів людей певного соціуму на проблемні питання та обґрунтувати їх вибір. Зазначимо, що у процесі життєдіяльності людина вступає у безліч контактів. Але жодне суспільство не може існувати, не подавляючи деструктивні імпульси окремих індивідів та не підкорюючи їх суспільним правилам та цінностям. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне розглянути еволюцію норм та правил, що регулювали міжособистісні взаємини, крізь призму різних культурно-історичних періодів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Вивченню міжособистісних стосунків присвячені численні наукові дослідження, що розглядають цю проблему з різних позицій. Серед них фундаментальне значення мають роботи Б. Ананьєва, В. Бехтерева, І. Беха, Л. Божович, Н. Волкової, В. Гриньової, М. Євтуха, А. Кузьмінського, С. Кожушко, О. Леонтєва, В. Мясіщева, І. Підласого, Г. Шевченко та інших. Аналізуючи зміст, структуру, умови, функції, фактори впливу на формування міжособистісних взаємовідносин, автори

омінають розгляд історичних передумов їх виникнення та розвитку. Існують лише поодинокі праці, в яких досліджується окреслене питання (М. Євтух, І. Сайтарли, Т. Черкашина). Отже, вважаємо за необхідне доповнити наявні погляди власними думками щодо зародження та історичного розвитку культури міжособистісної взаємодії.

Мета статті – проаналізувати зміни у регулятивах суспільної поведінки людей, спираючись на різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу. Культура міжособистісних взаємин є складним соціокультурним явищем, що у своєму розвитку пройшла певні історичні етапи, починаючи з первісного суспільства. Незважаючи на примітивний характер, життя первісної людини вже було організоване відповідно до встановлених соціальних норм, які регулювали організацію колективного виробничого процесу, розподіл результатів діяльності, визначали порядок встановлення взаємовідносин, процедуру вирішення протиріч тощо. Такі спільні для усіх членів суспільства принципи та правила поведінки стали поштовхом для виникнення і розвитку культури міжособистісної взаємодії.

Розглядаючи історичні тенденції, зазначимо, що у свідомості первинної людини головну гальмову роль у поведінці відігравала система табуації, яка накладала заборони на виконання пев-

них дій, порушення яких спричиняло покарання вищими силами – хвороби, поранення, голод, втрати, смерть тощо.

За первіснообщинного устрою важливого розвитку набули ритуали, обряди, традиції та звичаї, що пов'язані з системою формування суспільних відносин. Розглядаючи відмінності між ними, зазначимо, що звичай встановлює порядок відносин тільки в теперішньому часі та є утилітарним. На відміну від звичаю, традиція не утилітарна, спрямована на формування духовних рис особистості, відображає різноманітні відносини теперішнього часу та формує способи реалізації взаємодії, що можуть виникнути у майбутньому. Як вважають Т. Свідло та М. Сторожик [4], діапазон вибору людиною вчинків у рамках традиції значно ширший, ніж у рамках звичаю. Отже, звичай формує стереотипно повторювані дії, традиція – спрямованість поведінки, що позбавлена автоматизму. Завдяки узагальненню та переосмисленню наявного досвіду зароджуються, закріплюються та осучаснюються традиції, в яких відображається новий зміст, адаптований до сьогоденних змін.

Вагомим засобом передачі ідеології суспільних відносин молодому поколінню через систему символічних дій, в якій акумульовані думки та почуття предків, є обряд. Серед різновидів обряду виділяють ритуал. Незважаючи на різницю у поняттях, усі вони (табу, обряди, ритуали, звичаї, традиції) мають об'єднуючий характер завдяки зміцненню колективних зв'язків, формуючи норми міжособистісної взаємодії членів соціуму.

З появою класового суспільства культура загалом та міжособистісних взаємин зокрема набула класового характеру. Відбулося розшарування не тільки верств населення, а й моральних норм та цінностей для представників різних верств населення. Саме у межах панівної аристократичної ідеології зародилися перші теорії культури міжособистісних стосунків, в яких відображались системні уявлення людей про належну поведінку, притаманну тому часу. Поведінково-комунікативні та морально-етичні стандарти давнього періоду відображені у вченнях китайських та грецьких філософів: Конфуція, Платона, Аристотеля, Теофаства та інших.

Так, у рабовласницькому Китаї система моральних норм та цінностей формувалась в межах патерналізму та консерватизму [3, с. 25]. Важливу роль у суспільній свідомості того часу відіграє конфуціанство – вчення давньокитайського мислителя Конфуція, яке регламентувало соціальний порядок у соціумі. З метою збереження цілісності суспільства Конфуцій створив теорію, що була спрямована на подолання соціального зла, виявлення його причин, пошуки засобів досягнення гармонії і щастя у суспільному житті. Вчення філософа охоплює уявлення про людину, суспільство і державу в їх взаєминах. Основну

увагу мислитель приділяв вихованню ідеальної людини, яка прагне до моральної досконалості та дотримується соціальних правил та настанов. Міжособистісні стосунки того часу ґрунтувалися виключно на правах та обов'язках і не враховували емоційну прихильність родичів. У Давньому Китаї панував культ пошани до старших і чемності у стосунках із ними. Канони конфуціанської теорії були згруповані в трактат «Лі-цзи» та поширювали переважно на представників вищих верств суспільства. Чим вище було соціальне положення людини, тим суворіше вона має дотримуватися його норм [3, с. 27].

На відміну від панівної китайської філософії, у полісах Давньої Греції серед представників шляхетного походження культивувався більш демократичний стандарт поведінки, хоча стриманість та раціональність були її провідними мотивами. Центральним принципом давньогрецької ідеології була калогатія – гармонія зовнішнього та внутрішнього, але мислителі по-різному визначали місце особистості та соціуму у процесі формування культури міжособистісної взаємодії. Так, Сократ, засновник етичного ідеалізму, розглядав спілкування як діалог, взаємну розмову, у процесі якої здійснюється спільний пошук істини. Підтримуючи думки свого вчителя, Платон вважав, що спілкування сприяє самопізнанню та пізнанню інших та наголошував, що особистість має виховуватися під наглядом влади, підкреслюючи переважне значення соціуму у процесі формування культури міжособистісної взаємодії.

На відміну від Платона, Аристотель пропагував особистісно-зорієнтований підхід, стверджуючи, що людина соціальна від природи, і сама природа може навчити людей жити разом та встановлювати міжособистісні відносини, від яких природним чином створюються сім'я, плем'я, держава. У своїх роботах «Евдемова етика» та «Велика Етика» філософ сформулював систему морально-етичних норм для представників аристократичних верств еллінського суспільства, в яких визначив ті чесноти та риси характеру, що стали обов'язковими складниками загальнолюдського розуміння культури стосунків того часу. Зміст шляхетної поведінки через заперечення розглянув у своїй праці «Характери» Теофаств, де описав вади людської натури, проблеми спілкування, особливо зосереджуючись на безсоромній нечесності.

Саме в історичних довідках давньогрецького та давньоримського періоду з'являються перші згадки про морально-етичні кодекси певних спільнот, адже значну частину свого приватного життя люди проводили у мікрогрупах різної спрямованості: політичних, релігійних, філософських. Між членами таких груп встановлювались стосунки, що підкорювались певним нормам, що закріплювались у статутах товариств. Вони переважно сто-

сувалися організації та проведення симпозиумів: вимоги до проведення застілля, правила поведінки за столом, принципи проведення бесіди, побажання до одягу тощо.

Щодо культури сімейних стосунків того періоду, вона спиралася на патріархальну мораль, яка ґрунтувалася на ідеї моральної досконалості батька, отже, жінка та діти повністю підкорювалися чоловіку. Давньогрецькі закони щодо жінки були менш вимогливими, ніж у Давньому Римі, що дало початок жіночої емансипації. У цей період дружина вже мала право сама вирішувати певні сімейні питання. Саме на елліністичний період припадає формування ідеї любові як безумовної моральної цінності та виокремлення емоційної прихильності між членами родини [3, с. 30]. Ці зміни свідчать про зростання рівня культури міжособистісних стосунків у Давній Греції.

Наступний історичний період, Середньовіччя, характеризується двома основними чинниками: панівним положенням ідеології церкви та жорсткою регламентацією життя індивідів відповідно до їх положення у соціальній ієрархії. Що стосується ідеології церкви, у філософії того часу проблеми спілкування не мали самостійного характеру, а розглядалися у межах панівного релігійного світогляду [2, с. 165]. Так, християнська філософія «не говорить, що та як робити людині<...>, а обмежується вказівкою шляху» [1, с. 154]. У мусульманській релігії акцент робиться, навпаки, на регламентації техніки взаємодії – що і як робити у кожній сфері життя щодня.

Щодо соціальної ієрархії, у середньовічній Європі культура міжособистісних взаємин набуває свого подальшого розвитку у межах нових форм соціальної інтеграції – інститутах лицарства та феодалного двору. Відносини формувалися з огляду на залежність селянина від феодала, феодала від короля, дрібного феодала від заможного сюзерена тощо. Поряд із різними формами підлеглості існували соціальні об'єднання (групи, асоціації), що також мали свої морально-етичні кодекси.

У цей період зароджується культура куртуазних манер – світська культура, що вимагала пристойності, стриманості та витонченості у поведінці. Вперше в історії світська культура отримала автономність від християнської етики. Дотримання її вимог символізувало про належність людини до певного соціального прошарку.

На відміну від західноєвропейського середньовіччя, культура міжособистісної взаємодії Аравії у VI – VII ст. являла собою монолітну систему морально-етичних норм та принципів, що ґрунтувалася на ісламі [3, с. 31]. Основний принцип побудови арабської культури – мурувва (мужність) розкривався через такі риси, як щедрість, гостинність, великодушність, терпіння, дотримання слова, гідність, сміливість.

Наступний етап розвитку культури міжособистісних взаємин пов'язаний з епохою Відродження, що характеризується важливими економічними та світоглядними зрушеннями. Формується буржуазне суспільство, головною ідеєю якого стає особистий матеріальний успіх, розвиток підприємництва як головного мотиву діяльності людини. У своєму історичному розвитку буржуазна моральна система пройшла кілька етапів, яким відповідають певні стани моральної свідомості та особливості взаємовідносин. На першому етапі придбання матеріальних благ, їх накопичення, прагнення до влади та престижу стають головними її вимогами. Нормативними характеристиками відносин між людьми тепер стають користоловство, байдужість, цинізм. Мораль виправдовує усі засоби на шляху до досягнення поставленої мети.

Другий етап – епоха вільної конкуренції висуває нові вимоги до еталонів поведінки. У зв'язку з тим, що підприємницька діяльність відбувається у межах корпорацій, реалізація приватних інтересів залежить від уміння людини подолати традиційний індивідуалізм та підкорити його цілям організації, її кодексам та правилам. Отже, канони буржуазного суспільства заохочують активність, професіоналізм, раціональність, практичну доцільність, цінують обізнаність у науках. Завдяки розумінню, що успіху можна досягти тільки за умов взаємодії, відбувається укріплення суспільних зв'язків. Відносини між людьми будуються на матеріальних мотивах. Класове розшарування закріплюється встановленням правил поведінки відповідно до соціального статусу людини. Культура міжособистісних стосунків у сім'ї також зазнала змін – спостерігається занепад матримоніальних цінностей, що пов'язані з виконанням традиційних соціальних ролей у родині.

Водночас з'являється велика кількість праць, що приділяють увагу аналізу ролі спілкування у житті людини. Так, М. Екем де Монтень у роботі «Досвіди» пише: «Моє призначення – спілкування з людьми. Я відкритий до зовнішнього світу та народжений для спілкування та дружби». Д. Локк у трактаті «Про виховання» наголошував, що спілкування формує особистість, сприяє формуванню почуття впевненості у собі, допомагає вилікуватися від недоліків. Т. Гоббс, виділяючи природний та суспільний стан соціуму, зазначав, що саме знаки та слова створили особистість. Таким чином, у Новий час закладаються передумови теоретичного підходу до вивчення проблеми міжособистісних взаємовідносин у межах філософсько-етичних концепцій.

Значні зміни відбуваються у моральній свідомості суспільства епохи Просвітництва. Нова система цінностей засуджує традиційне неробство, презирство до зароблених власними зусиллями багатств як ідеологію мерзенного «парази-

тування». На противагу придворній манерності посилили свої позиції чесність та сердечна доброта, а поверховості – прагнення до знань [3, с. 34]. Німецька література тих часів проголошує істинну моральність, засновану на доброчесності, та виступає за відродження внутрішньої культури особистості. На думку Б. Франкліна, людина нового типу для досягнення успіху має бути справедливою, поміркованою, чесною, працелюбною та добросовісною. Концепція культури міжособистісних стосунків у сім'ї була заснована на патріархальній залежності від чоловіка. Більш жорсткі вимоги обмежували жінку в її економічних і правових свободах та повернули до матримоніальних цінностей.

У цей період у філософії з'являються роботи, в яких обґрунтована ідея зумовленості сутності людини міжособистісним спілкуванням. Так, Л.А. Фейєрбах визначав: «Людська сутність проявляється тільки у спілкуванні, в єдності людини з людиною, у єдності, що спирається на реальність різниці між Я і Ти». На думку філософа, міжособистісне спілкування засноване не на користі, не на спільній вигоді, не на необхідності колективної діяльності, а на об'єднуючій силі любові. Такі думки мав П. Чаадаєв: «Без спілкування з іншими свідомостями, ми би їли траву, а не думали про свою природу». Філософ вважав, що поза спілкуванням неможливо зрозуміти ні людину, ні його свідомість.

Аналізуючи історичні аспекти формування культури міжособистісних взаємин, не можна оминути радянській період, в який панівною була комуністична мораль. Серед принципів того часу можна визначити відданість комуністичній справі, працю на благо суспільства, колективізм та взаємодопомогу, гуманне ставлення та взаємоповагу до людей, простоту та скромність у суспільному та особистому житті, чесність та правдивість. Ці принципи поширювались усіма можливими засобами пропаганди. У реальному житті існувало протиріччя, що не можна було подолати: справжня мораль не може бути прийнята у тоталітарному суспільстві, заснованому на страхах, репресіях, обмеженнях. У зв'язку з цим конформізм у міжособистісних стосунках став головною ознакою цього періоду.

Події ХХ – ХХІ ст. (війни, поява тоталітарних держав, встановлення ринкових відносин, дві науково-технічні революції) за своєю кількістю та наслідками мають вирішальне значення для історичного розвитку культури загалом та міжособистісних стосунків зокрема. Сучасні дослідники суперечливо характеризують її особливості: від оптимістичних концепцій до абсолютно песимістичних теорій. Одні науковці стверджують, що нині спостерігається перехід до системи цінностей, у центрі яких стоїть особистість, інші наголошують на тому, що трансформаційні зміни у суспільстві ведуть до гуманістичної кризи – повернення до споживацької моралі. Поступово зменшується суспільний контроль над особистістю, що вимагає розширення сфери дії особистісних регулятивів у всіх формах життєдіяльності людини [2, с. 207]. Нині культура міжособистісної взаємодії розглядається як складова частина загальної культури особистості як інтегративне утворення, що забезпечує розвиток особистості через свідоме гармонійне поєднання її внутрішнього світу із зовнішнім соціальним середовищем.

Висновки. Розглянувши історичний аспект розвитку культури міжособистісних взаємин, можна дійти висновку про поступове ускладнення її функцій: від формально-обмежуючої до формуально-ціннісної. Закладений морально-етичний фундамент знаходить своє вираження у структурі сучасної культури міжособистісних стосунків, що проявляється, насамперед, у поведінкових актах, сприяє успішній комунікації у колективній діяльності на основі усвідомлених морально-етичних норм, знань, умінь і навичок спілкування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гусейнов А.А. Великие моралисты. М.: Республика, 1996. 154 с.
2. Основи культурології: навч. посіб. / За ред. Л.О. Сандюк та Н.В. Щубелки. К.: Центр учбової літератури, 2012. 400 с.
3. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2007. 240 с.
4. Свідло Т.М., Сторожик М.І. Ритуал як культурний феномен у традиційному та інноваційному аспектах. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: зб. наук. пр. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2008. № 3 (24). С. 83–87.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РАДІАЦІЙНО-ХІМІЧНОГО ЗАХИСТУ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF FUTURE OFFICERS' READINESS TO USE RADIATION-CHEMICAL PROTECTION PRODUCTS IN EXTREME SITUATIONS

Розглянуто теоретичні основи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності, тенденції розвитку сучасних підходів до військової освіти в демократичному суспільстві. З'ясовано пріоритетні напрями у будівництві Збройних сил та інших військових формувань України, основні аспекти системи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності як важливої складової частини військової освіти. Розглянуто систему підготовки майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях.

Ключові слова: вища військова освіта, професійна діяльність, система підготовки майбутніх офіцерів, засоби радіаційно-хімічного захисту, педагогічні умови.

Рассмотрены теоретические основы подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности, тенденции развития современных подходов к военному образованию в демократическом обществе. Выявлены приоритетные направления в строительстве Вооруженных сил и других военных формирований Украины, основные аспекты системы подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности как важной составляющей военного образования. Рассмотрена система подго-

товки будущих офицеров к использованию средств радиационно-химической защиты в экстремальных ситуациях. Определены и обоснованы педагогические условия формирования готовности будущих офицеров к использованию средств радиационно-химической защиты в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: высшее военное образование, профессиональная деятельность, система подготовки будущих офицеров, средства радиационно-химической защиты, педагогические условия.

The theoretical bases of future officers' training for professional activity, tendencies of development of modern approaches to military education in a democratic society are considered. The priority directions in the construction of the Armed Forces and other military formations of Ukraine, the main aspects of the system of preparation of future officers for professional activity as an important component of military education are determined. The system of preparation of future officers for using radiation and chemical protection means in extreme situations is considered. The pedagogical conditions for forming the readiness of future officers to use radiation and chemical protection facilities in extreme situations are determined and grounded.

Key words: higher military education, professional activity, training system of future officers, means of radiation and chemical protection, pedagogical conditions.

УДК 378.14

Король Я.І.,

заступник начальника кафедри тактики та загальновійськових дисциплін
Військова академія (м. Одеса)

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна діяльність буде ефективною лише за умов ґрунтовної і всебічної фахової підготовки, що передбачає планомірні, організовані заходи, спрямовані на засвоєння військово-професійних і гуманітарних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії [11]. Однак в умовах сьогодення підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності потребує додаткове вивчення. Тому питання визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях є важливою сучасною військово-науковою проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концепції розвитку освіти й підготовки фахівців у вищій школі приділено значну увагу в дослідженнях вітчизняних науковців – С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, О.Г. Мороза та ін.; концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів розглядалися у працях О.В. Барабанщи-

кова, А.В. Галімова, В.П. Давидова, О.В. Діденка, А.М. Зельницького, Л.О. Кандилович, І.А. Новака, В.А. Чернявського, В.В. Ягупова та ін.; проблемами підготовки фахівців у військовій педагогіці займалися А.М. Зельницький, Д.В. Іщенко, А.О. Лігоцький, Є.Ю. Літвіновський, В.С. Маслов, М.І. Нецадим, І.С. Руснак, С.В. Сінкевич, О.В. Торічний та ін.; проблеми педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності розглядалися у працях Н.М. Генералова, О.В. Діденко, О.Ф. Євсюков, В.Л. Уліч, В.С. Полюк та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до певної діяльності, що ґрунтується на набутому досвіді, легко актуалізується, піддається розвитку в процесі навчання і може досягти більш високих рівнів сформованості за певних педагогічних умов. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови, на неї впливають як зовнішні (новизна, труднощі, творчий характер завдань,

навколишні обставини, поведінка оточуючих), так і внутрішні фактори (самооцінка, самоконтроль за рівнем цієї готовності) [11, с. 92]. Сутність педагогічних умов у психолого-педагогічній літературі належить до категорії мало розроблених через свою складність, багатоманітність проявів, мінливість та розкривається у різних контекстах. Педагогічні умови виступають як компонент освітнього процесу у вищій школі та важливий фактор підвищення рівня готовності майбутніх спеціалістів до виконання професійних функцій.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність буде ефективною лише за умов ґрунтовної і всебічної фахової підготовки, що передбачає планомірні, організовані заходи, спрямовані на засвоєння військово-професійних і гуманітарних знань, оволодіння вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії. Тому особливо актуальними натеper є проблеми, пов'язані з відновленням наукового підходу до визначення системи організаційних і педагогічних умов формування у майбутніх фахівців професійної спрямованості, яка на основі глибоких знань із різних дисциплін, у тому числі гуманітарних, умінь, навичок, високої пізнавальної активності та самостійності, інтересу до діяльності сформує його професійну готовність [11, с. 125].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури [3; 5; 13] з проблеми підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності дали змогу стверджувати, що сьогодення потребує розробки нових підходів і створення умов для такої підготовки з урахуванням: високих моральних якостей громадянина України та захисника Вітчизни й мотиваційних цінностей для досягнення суспільної й особистісної значущості; усвідомлення майбутнього офіцера до військово-професійної діяльності; наявності типологічних якостей майбутнього офіцера з формуванням умінь синтезувати, аналізувати інформацію, здатністю самостійно приймати рішення у нестандартних ситуаціях службово-професійної діяльності; глибокої мотивації у майбутнього офіцера до професійного навчання з військово-спеціальних дисциплін з особистісним його розвитком; соціальної потреби професійної діяльності майбутніх офіцерів в умовах компетентнісного навчання.

Інтеграція військової освіти, науки й діяльності практичних органів силових відомств означає появу принципово нової предметної основи формування цілісної професійної діяльності майбутнього військового фахівця і вимагає розробки адекватних моделей систем професійної підго-

товки у теоретичній формі заданої системи переходів від навчальної до військово-професійної діяльності [12, с. 57].

Освітній процес підготовки майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту забезпечується відповідними умовами. Добираючи педагогічні умови, при яких найефективніше відбувається процес формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях, розглянемо поняття «педагогічні умови».

За баченням О.М. Пехоти, педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що склалися, об'єктивно чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [6]. В.Д. Стасюк визначає «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [9]. У Л.А. Сподін педагогічні умови підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: зовнішні – організація навчально-виховного процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісні взаємодії; внутрішні – професійна мотивація, потреба у самовдосконаленні, нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні [8].

Необхідність педагогічних умов зумовлюється потребами суспільства у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях, концепціями підготовки спеціалістів певного профілю, пошуками оптимального за часом і засобами досягнення поставлених цілей, втіленням випробуваних моделей і технологій навчання. Без необхідних педагогічних умов система взагалі не зможе функціонувати. Достатність педагогічних умов виступає проєктивним завданням із практичним його втіленням у контексті балансу засобів, методів, прийомів організації освітнього процесу з метою досягнення дидактичних й організаційно-управлінських цілей шляхом використання всіх необхідних інструментів без зайвих витрат, що потребують додаткового залучення коштів, часу й продуктивних сил [4, с. 42–43].

Проблемі створення педагогічних умов для різнопланових аспектів підготовки фахівців, у тому числі військового спрямування, присвячено значну кількість дисертаційних досліджень, зокрема:

– педагогічні умови керівництва самостійною підготовкою курсантів вищих військових навчальних закладах аналізувала Н.М. Генералова [1, с. 12];

– педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів характеризував О.В. Діденко [2, с. 11];

– педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності досліджував В.Л. Уліч [10, с. 108];

– педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу аналізував О.Ф. Євсюков [3];

– організаційно-педагогічні умови контролю навчальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів досліджував В.С. Полюк [7].

Під педагогічними умовами у контексті нашого дослідження розуміємо взаємопов'язану сукупність обставин, впливів, факторів, можливостей, при яких компоненти освітнього процесу подані в найкращому взаємозв'язку і сприяють найефективнішому формуванню готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях.

На основі аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з проблеми дослідження, вивчення особливостей підготовки майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту у процесі вивчення фахових дисциплін, враховуючи взаємозв'язану сукупність обставин, чинників, факторів і різні підходи науковців до педагогічних умов, нами були визначені *такі педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях:*

– підвищення мотивації майбутніх офіцерів до засвоєння професійних знань у процесі підготовки майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях;

– професійна спрямованість формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту інтерактивними методами;

– удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях;

– активізація самостійної роботи майбутніх офіцерів до практичної діяльності з використання засобів радіаційно-хімічного захисту.

Педагогічні умови безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях під час освітнього процесу, взаємопов'язані між собою і тісно пов'язані наступністю. Реалізації визначених педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях необхідно розглядати та впроваджувати з урахуванням мети дослідження, завдань, конкретизованих дидактичних принципів освіти, методів, засобів, форм.

Із метою обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях було:

– проаналізовано вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм та стандарти підготовки галузі знань «Військові науки, національна безпека, безпека державного кордону» з метою вдосконалення програм навчальних дисциплін: «Радіаційний, хімічний та біологічний захист підрозділів», «Загальна тактика»,

– здійснено аналіз спеціалізованих навчальних дисциплін, які є продовженням цих навчальних дисциплін (вивчення цих навчальних дисциплін відбувається у тісній взаємодії з тематикою подальших дисциплін: «Бойове застосування механізованих частин», «Інженерна підготовка», «Основи військового управління (у т. ч. штабні процедури НАТО)», «Управління діями та тактика підрозділів високомобільних десантних військ», «Історія війн та воєнного мистецтва», «Розвідка та іноземні армії», «Управління повсякденною діяльністю підрозділів»);

– проаналізовано особливості та структуру підготовки майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях, з'ясовано вимоги до професійних знань, умінь і навичок майбутніх офіцерів, сутності та специфіку такої професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, важливим завданням у системі підготовки майбутніх офіцерів є ефективне формування готовності військових фахівців відповідно до сьогодення, пріоритетними компонентами такого освітнього процесу визначені педагогічні умови, які сприяють найефективнішому формуванню готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Генералова Н.М. Педагогічні умови керівництва самостійною підготовкою курсантів військових вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04; Нац. академ. держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2003. 18 с.
2. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Нац. академ. держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2003. 18 с.
3. Євсюков О.Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2006. 172 арк.
4. Луценко О.В. Педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів Національної гвардії Укра-

їни свідомого ставлення до навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. авіац. ун-т. Київ, 2016. 185 с.

5. Машталір А.М. Формування творчих якостей майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04; Нац. акад. оборони України. К., 2006. 19 с.

6. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. К. : Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.

7. Полюк В.С. Організаційно-педагогічні умови контролю навчальної діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. акад. держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2004. 18 с.

8. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2001. 228 с.

9. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.04; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса. 2003. 197 с.

10. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. акад. держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2007. 193 с.

11. Царенко О.В. Педагогічні умови застосування навчально-ігрового проектування у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. акад. держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 168 с.

12. Цибулько В.О. Специфіка навчально-виховного процесу вищого військового навчального закладу та її вплив на професійну адаптацію цивільних викладачів. Збірник наук. праць № 35 / гол. ред. В.О. Балашов. Хмельницький: Вид-во Нац. акад. ДПСУ, Ч.ІІ. 2005. С. 57–59.

13. Ягупов В.В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2002. 432 с.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ІЗ МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

CONDITIONS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS FROM MECHANIZATION OF AGRICULTURAL

У статті на основі експериментально визначених факторів визначаються та теоретично обґрунтовуються умови цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства, основними з яких є: застосування інноваційних технологій навчання у підготовці інженерів-аграрників; спрямованість освітнього процесу на оволодіння студентами методологією науково-технічної творчості; створення інформаційно-освітнього середовища підготовки інженерів в аграрному вищому навчальному закладі; цілеспрямований розвиток у студентів особистісно-професійних якостей майбутнього інженера; проектування змісту освіти на основі ідей компетентного підходу.

Ключові слова: умови, фактори, професійна компетентність, експертна оцінка.

В статье на основе экспериментально определенных факторов определяются и теоретически обосновываются условия целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущих инженеров из механизации сельского хозяйства, основными из них: применение инновационных технологий обучения в подготовке инженеров-аграрников; ориентация образовательного процесса на овладение студен-

тами методологией научно-технического творчества; создание информационно-образовательной среды подготовки инженеров в аграрном вузе; целенаправленное развитие у студентов личностно-профессиональных качеств будущего инженера; проектирование содержания образовательного процесса на основе идей компетентностного подхода.

Ключевые слова: условия, факторы, профессиональная компетентность, экспертная оценка.

In article on the basis of experimentally certain factors are defined and theoretically conditions of purposeful formation of professional competence of future engineers from mechanization of agricultural, the main of them are proved: use of innovative technologies of training in training of engineers-agrarians; orientation of educational process to mastering students methodology of scientific and technical creativity; creation of the information and education environment of training of engineers in agrarian higher education institution; purposeful development in students of personal and professional qualities of future engineer; design of content of educational process on the basis of the ideas of competence-based approach.

Key words: conditions, factors, professional competence, expert assessment.

УДК 378.4:631.3(043.3)

Кошук О.Б.,

канд. пед. наук,
докторант

Національний університет біоресурсів
і природокористування України

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нині період соціально-економічного розвитку характеризується глобальними змінами технологій виробництва продукції, зокрема сільськогосподарської. Високі технології, науково-технічні ідеї та розробки, загалом наукомістка продукція є головною рушійною силою стійкого розвитку будь-якої країни. У цих процесах інженерна діяльність відіграє домінуючу роль у проектуванні і створенні нової техніки, розробленні інноваційних технологій, доведених до рівня товарної конкурентоспроможної продукції. Тому сучасний випускник агроінженерного факультету має бути підготовлений до швидкого реагування на зміни вимог вітчизняного та міжнародних ринків праці, бути професійно мобільним, здатним до самоосвіти, самовдосконалення. Однак теперішня освітня практика поки що не може задовольнити такі соціальні запити реаліями педагогічного процесу в аграрних вищих навчальних закладах. Тому проблема пошуку та реалізації дієвих чинників у практиці формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства нині є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вкрай важливою нині є соціальна потреба підготовки інженерів, зокрема з механізації сіль-

ського господарства, що володіють високою професійною кваліфікацією, здатностями успішно реалізовувати власний творчий потенціал на вітчизняному та світовому ринках. Проблеми продуктивної підготовки фахівців вищою технічною школою були предметом наукового пошуку таких вчених, як: Г. Глотова, Р. Бекирова, І. Буцик, І. Бендера, О. Дьомін, О. Коваленко, П. Лузан, В. Манько, В. Шило, М. Лазарєв, Ю. Нагірний, В. Олексенко, О. Романовський, Д. Чернілевський, П. Яковишин та ін.

Нині, в умовах реформування вищої аграрної школи, першочергового значення набуває визначення сприятливих педагогічних умов цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства як теоретичного базису розроблення докладних методик і технологій теоретичної та практичної підготовки студентів.

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства.

Виклад основного матеріалу. Аналіз агропромислового виробництва свідчить про нагальні потреби підготовки інженерів із механізації сільського господарства, що володіють високою ква-

ліфікацією, креативними професійними якостями, здатностями успішно реалізовувати свій творчий потенціал на вітчизняному та світовому ринках. Натомість сучасна освітня практика поки що не може задовольнити такі соціальні запити реаліями педагогічного процесу в аграрних вищих навчальних закладах. У цьому аспекті цікавлять обґрунтовані ученими [1; 6] шляхи розв'язання означених проблем:

1. Навчання, побудоване виключно (або переважно) на передачі інформації, має бути замінене чи істотно доповнене навчанням діяльності, орієнтоване як на сьогоднішнє, так і на майбутнє.

2. Змінюється зміст освіти: не інформація про діяльність плюс трохи діяльності, а діяльність, що ґрунтується на інформації.

3. Змінюються форми взаємодії викладачів і студентів, а також студентів між собою. На зміну традиційним приходять форми активного навчання: дидактичні ігри, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, різновиди дискусій, тренінги та ін.

4. Зміна цілей, зміст і форми навчання впливають на характер спілкування викладача і студента, на атмосферу їх взаємодії.

У нашому дослідженні під факторами ефективного формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства розуміємо стимули, сили, джерела, що мають потенційну здатність продуктивно впливати на якість процесів теоретичної і практичної підготовки студентів. Своєю чергою, педагогічну умову визначаємо як обставину чи обстановку, що сприяє розвитку чи гальмуванню якогось педагогічного явища, об'єкта чи процесу. Таким чином, фактори мають потенційну здатність впливати на перебіг психолого-педагогічних процесів, а дієвість їм забезпечують певні педагогічні умови.

Орієнтуючись на цю позицію учених, у дослідженні спочатку визначимо сукупність факторів, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства, а потім, спираючись на результати їх аналізу, обґрунтуємо основні педагогічні умови цілеспрямованого формування цієї інтегративної якості студентів.

Аналіз освітньої програми підготовки інженерів в аграрному вищому навчальному закладі свідчить, що формування їх професійної компетентності є вкрай складним і багатофакторним процесом. При цьому самостійному виконанню студентами різноманітних індивідуальних завдань приділяється особлива увага: майбутній інженер має оволодіти уміньми технічних розрахунків, здатностями обґрунтовувати технологічні процеси в тваринництві, рослинництві, переробній галузі, вміти розробляти операційні технології ремонту й технологічного обслуговування сільськогосподарських машин тощо. Для підтвердження цієї думки вважаємо за доцільне навести перелік курсових робіт і проектів, які мають виконати майбутні бакалаври інженери-механіки (табл. 1).

Дані табл. 1 вказують, що за освітньою програмою підготовки бакалавра інженера-механіка (3 роки 10 місяців) навчальним планом передбачено 288 годин на підготовку студентами трьох курсових робіт і п'яти проектів. Основна мета таких форм навчання – поглибити загальнопрофесійну підготовку майбутніх інженерів-механіків у процесі самостійного творчого застосування теоретичних знань, розвинути творче професійне мислення студентів, навчити їх інженерній творчості. Ці аспекти передбачені також загальним розподілом занять за формами навчання. Зокрема, в Миколаївському національному аграрному університеті акценти суттєво зміщені на самостійну роботу,

Таблиця 1

Фрагмент навчального плану підготовки бакалаврів інженерів-механіків (курсів роботи і проекти) в Національному університеті біоресурсів і природокористування України

№ за/п	Назва дисципліни	Години	Кредити	Курсова робота, од.	Курсовий проект, од.
1	2	3	4	5	6
1	Теорія механізмів і машин	36	1	–	1
2	Трактори і автомобілі	36	1	1	–
3	Сільськогосподарські машини	36	1	1	1
4	Деталі машин	36	1	–	1
5	Взаємозамінність, стандартизація і технічні вимірювання	36	1	1	–
6	Технічний сервіс в АПК	36	1		1
5	Взаємозамінність, стандартизація і технічні вимірювання	36	1	1	
6	Технічний сервіс в АПК	36	1		
5	Взаємозамінність, стандартизація і технічні вимірювання	36	1	1	
6	Технічний сервіс в АПК	36	1		
Загалом		288	8	3	5

формування практичних, дослідницьких умінь і навичок на лабораторно-практичних заняттях. Як це видно з фрагмента навчального плану підготовки бакалаврів інженерів-механіків (табл. 2), на підготовку цих фахівців навчальним планом передбачено 240 кредитів ECTS (7 200 год.), а на самостійну роботу відведено 3 764 години (52,3%). У структурі аудиторних занять заплановано лише 1 442 години лекцій, тоді як на лабораторно-практичні роботи – 1 880 год.

У зв'язку з вищевказаним, експериментальний пошук факторів і педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх інженерів-аграрників здійснювався в орієнтації саме на оволодіння студентами високими рівнями інженерно-технічної діяльності.

Засобами експертної оцінки було відібрано 9 основних факторів формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства, зокрема: мотивація студентів,

майстерність викладачів; організація навчальних та виробничих практик студентів; навчально-пізнавальні уміння студентів; освітнє середовище; зміст навчального плану підготовки бакалаврів інженерів-механіків; інформаційні технології (ІТ-технології); контроль навчальних досягнень студентів. Достовірність отриманих результатів підтверджено визначенням доволі значущого коефіцієнта єдності думок експертів ($t = 0,68$).

Визначені експериментальним шляхом фактори мають потенційну здатність вплинути на перебіг процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства. Але, як це було зазначено вище, щоб отримати позитивний результат, необхідно реалізувати виявлені фактори сукупністю певних умов. Врахувати всі педагогічні обставини ефективного формування професійної компетентності майбутніх інженерів вкрай складно, а тому є нагода виділити найважливіші, основні умови, що оптимально впливають на перебіг досліджуваного процесу, активізують обґрунтовані фактори, створюють реальні можливості досягнення цілей компетентісно орієнтованої підготовки.

Насамперед зазначимо, що визначені експериментальним шляхом і теоретично обґрунтовані фактори «Інтерактивні технології навчання», «Інформаційні технології (ІТ-технології)» стають дієвими чинниками активізації процесів професійної підготовки фахівців вищою аграрною школою за умови «Застосування інноваційних технологій навчання у підготовці інженерів-аграрників».

У педагогічній науці усталено під інновацією розуміють нововведення, що поліпшує перебіг і результати освітнього процесу. Інновацію часто розглядають як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Зокрема, А. Нісімчук вказує, що педагогічно-інноваційна технологія – це такий процес організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі, в основі якого лежить розвиток інтелекту та творчих здібностей студента [4, с. 132]. У значенні продукту діяльності Т. Захарчук цілком справедливо, на нашу думку, визначає педагогічну інновацію як оригінальні, новаторські засоби та способи і прийоми педагогічних дій [3].

Додамо, що до основних інноваційних технологій навчання належать технології індивідуалізації навчального процесу, мультимедійні технології, мережеві технології.

Нині на зміну фахівцю-виконавцю конформістського типу, якому надавали перевагу раніше, має прийти професіонал, здатний до самостійної креативної діяльності. Тому і зміст навчального плану підготовки інженерів-аграрників, і педагогічна майстерність викладачів, й інтерактивні технології навчання спрямовані на оволодіння майбутніми інженерами методологією науково-технічної творчості. Головною метою методологічної підготовки інженерів учені узвичаєно називають сформованість методологічної культури як сукупності умінь усвідомлювати, формулювати і творчо розв'язувати професійні задачі, проектувати і конструювати власну діяльність, удосконалювати здібності до професійної рефлексії.

Отже, спрямованість освітнього процесу на оволодіння студентами методологією науково-технічної творчості виокремлюємо другою суттєвою

Таблиця 2

Фрагмент навчального плану підготовки бакалаврів інженерів-механіків у Миколаївському національному аграрному університеті

ЗАГАЛОМ	Іспити, год.	Заліки, год.	Кількість кредитів ECTS	Кількість годин						Самостійна робота
				Загальний обсяг	Аудиторних					
					Загалом	У тому числі				
						Лекції	Лабораторні	Практичні	Семинарські	
Загальна кількість	40	38	240	7200	3 436	1 442	1 644	236	132	3 764

педагогічною умовою цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів-аграрників.

Нині загальноновизнаним є факт: застосування інформаційних ресурсів, електронних засобів, способів отримання, переробки, використання, створення інформації у цілісному, системному вигляді суттєво інтенсифікує освітній процес, робить його ефективним. Зважаючи на це, третьою педагогічною умовою цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства виділяємо створення інформаційно-освітнього середовища підготовки інженерів в аграрному вищому навчальному закладі.

Зауважимо, що факторами якісної професійної підготовки інженерів із механізації сільського господарства експерти назвали деякі особистісні якості – мотивацію учіння студентів, їх навчально-пізнавальні уміння тощо. Варто зазначити, що, по-перше, серед 4 базових компетентностей, задекларованих Національною рамкою кваліфікацій, за якими визначається/характеризується інтегральна компетентність як узагальнений опис кваліфікаційного рівня, 2 характеристики рівня стосуються особистісних якостей особи (комунікація; автономність і відповідальність).

По-друге, у проекті стандарту вищої освіти України (ступінь вищої освіти – бакалавр, спеціальність – 208 «Агроінженерія») серед переліку компетентностей передбачено такі особистісні характеристики випускника:

- цінування та повага до різноманітності та мультикультурності;
- збагачення власної духовної культури шляхом самоосвіти;
- на основі гуманітарних знань демонструвати соціальний оптимізм, повагу до етичних принципів; проявляти позитивну професійну, соціальну та емоційну поведінку й адаптувати її до системи загальнолюдських цінностей; у межах компетенції проявляти самостійність і відповідальність у роботі;
- здатність вчитися і бути сучасно навченим;
- обґрунтовувати свою світоглядну та громадську позицію відповідно до отриманої інформації;
- мати власні судження відповідно до отриманої інформації.

Зважаючи на наведені положення, четвертою суттєвою педагогічною умовою виділяємо цілеспрямований розвиток у студентів особистісно-професійних якостей майбутнього інженера. Варто додати, що саме компетентнісний підхід в освіті проголошує необхідність розвитку не тільки інструментальної сфери особистості вихованця (знання, уміння, здібності), а й, насамперед, морально-ціннісну сферу.

Варто зазначити, що зміст агроінженерної освіти як системи знань, умінь, способів дій,

досвіду творчої інженерної діяльності необхідно заздалегідь спроектувати. Зауважимо, що методологія проектування змісту вищої освіти в Україні на компетентнісній основі поки що знаходиться на етапі свого становлення, що спонукає зупинитися докладніше на цих аспектах. Насамперед, нові стандарти вищої освіти [5] розробляються на компетентнісній основі і мають таку структуру: преамбула; загальна характеристика (рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти, назва галузі знань, назва спеціальності, обмеження щодо форм навчання – не обов'язково, освітня (i) кваліфікація (i), професійні кваліфікації – тільки для регульованих професій, кваліфікація в дипломі, опис предметної галузі, академічні та професійні права випускників, працевлаштування випускників – тільки для регульованих професій.

У подальшому на основі освітнього стандарту проектується освітня програма. Цей нормативний документ визначається Законом «Про вищу освіту» у такому тлумаченні [2]: «Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти». Згідно з європейськими рекомендаціями, структура профілю програми має включати: а) загальну інформацію; б) мету освітньої програми; в) характеристику програми; г) орієнтацію на майбутнє працевлаштування та подальше навчання; д) стиль викладання; е) програмні компетентності; є) програмні результати навчання.

За ідеями компетентнісного підходу в освіті, вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю [5]. У подальшому, орієнтуючись на компетентності випускника, науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу мають здійснити проектування змісту навчальних дисциплін (модулів, тем, навчальних занять, індивідуальних навчальних завдань студентам тощо). Таким чином, філософія нових стандартів ґрунтується на наданні вищим навчальним закладам автономії у розробленні детальної навчально-методичної документації.

Зазначені положення переконують, що суттєвою педагогічною умовою формування про-

фесійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства є проектування змісту освіти на основі ідей компетентнісного підходу.

Висновки. Отже, до суттєвих педагогічних умов цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів із механізації сільського господарства належить: застосування інноваційних технологій навчання у підготовці інженерів-аграрників; спрямованість освітнього процесу на оволодіння студентами методологією науково-технічної творчості; створення інформаційно-освітнього середовища підготовки інженерів в аграрному вищому навчальному закладі; цілеспрямований розвиток у студентів особистісно-професійних якостей майбутнього інженера; проектування змісту освіти на основі ідей компетентнісного підходу.

Розробленню докладної методики забезпечення обґрунтованих педагогічних умов будуть присвячені подальші наукові розвідки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бекирова Р.С. Организация модульного обучения по дисциплинам естественно-научного цикла: На примере курса высшей математики в техническом вузе: 13.00.01. М., 1998. 210 с.
2. Про Вищу освіту: Закон України № 76-VIII від 28.12.2014 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Захарчук Т. Інноваційні технології навчання в сучасній школі. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. 2010. № 2. С. 226–236.
4. Нісімчук А.С. Педагогіка: підручник. К.: Атіка, 2007. 344 с.
5. Освітня програма : вимоги та методика розроблення: методичні рекомендації [для викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка] / укл.: Н.М. Мирончук, О.Є. Антонова, Л.М. Янович, Л.А. Васільєва. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 60 с.
6. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: Підручник. Вінниця: Видавництво університету «Україна», 2008. 408 с.

МЕДІАОСВІТА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

MEDIA EDUCATION OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE CURRENT STATE OF RESEARCH OF THE PROBLEM

У статті на підставі аналізу наукової літератури схарактеризовано сучасні тенденції розвитку медіаосвіти майбутніх фахівців дошкільної освіти. Проведено огляд наукових досліджень із зазначеної проблеми, зазначено необхідність створення системи медіаосвіти на всіх рівнях неперервної педагогічної освіти, що дає змогу формувати медіакомпетентність особистості, готувати фахівця, здатного здійснювати медіаосвіту дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, медіаосвіта, медіаосвіта майбутніх вихователів, сучасний стан дослідженості проблеми.

В статті на основі аналізу наукової літератури дана характеристика сучасних тенденцій розвитку медіаосвіти майбутніх фахівців дошкільної освіти. Проведено огляд наукових досліджень по даній проблемі, відзначено необхідність створення системи медіаосвіти на всіх рівнях неперервного педагогічного освіти, що дозво-

ляє формувати медіакомпетентність особистості, готувати фахівця, здатного здійснювати медіаосвіту дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, медиаобразование, медиаобразование будущих воспитателей, современное состояние изученности проблемы.

In the article, based on the analysis of scientific literature, modern trends in the development of media education of future specialists in preschool education are described. A review of scientific research on the mentioned problem was made and the necessity of creating a system of media education at all levels of continuous pedagogical education was conducted, which allows forming the media competence of the individual, preparing a specialist capable of media education of preschool children in the educational process of preschool educational institutions.

Key words: professional training, media education, media education of future educators, modern state of research of the problem.

УДК 378.147:373.2.011.3-51

Кравчишина О.О.,

канд. пед. наук,
асистент кафедри дошкільної та
початкової освіти

ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі в Україні, як і в багатьох інших країнах світового співтовариства, стрімкого розвитку набуває інформатизація усіх сфер життя суспільства. Цей процес супроводжується становленням глобального комунікаційного простору, інтенсивним розвитком та модернізацією засобів масової комунікації, широким включенням молодого покоління у процес споживання продукції мас-медіа, посиленням ролі медійних засобів в організації освітнього процесу, що потребує, своєю чергою, оновлення змісту вищої педагогічної освіти. Серед ключових напрямів оновлення змісту освіти важлива роль належить запровадженню і розвитку сучасної медіаосвіти, яка, за визначенням «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», являє собою «частину освітнього процесу, спрямовану на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа» [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення питань теорії і практики медіаосвіти в сучасному науковому дискурсі свідчить про актуалізацію зазначеної проблеми. Так, різні аспекти її дослідження представлено в роботах, присвячених загальним аспектам розвитку мас-медіа та

моделей медіаосвіти (Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Д. Консідайн, Л. Мастерман, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков, Е. Харт, Р. Хоббс та ін.), психолого-педагогічним засадам медіаосвіти (О. Волошенюк, Л. Зазнобіна, В. Іванов, Ю. Рабінюк, О. Спічкін, О. Федоров, М. Хілько, С. Черепинський, О. Шариков та ін.), ролі засобів масової комунікації у вихованні учнівської молоді (О. Барішполець, В. Лизанчук, Л. Найдюнова, В. Різун, Г. Почепцов, Т. Свистельников, Я. Топольник, Г. Усова та ін.), характеристиці вітчизняного та світового досвіду медіаосвіти (О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков, Є. Черкашин), медіаосвіти у професійній підготовці майбутніх педагогів (Т. Бешок, О. Бондаренко, О. Георгіаді, С. Іць, Ю. Казаков, Н. Рижих, О. Шипнягова, Н. Шубенко та ін.)

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Зміни у світовому та українському соціокультурному просторі зумовлюють трансформацію вимог до фахівців педагогічної галузі, зокрема вихователів дошкільних закладів, їхньої професійно-педагогічної підготовки. Майбутній вихователь має бути готовим не лише до сприйняття значних обсягів інформації, а й уміти грамотно її опрацювати, використовувати в освітньому процесі закладів дошкільної освіти медіазасоби та медіатехнології з метою всебічного виховання й розвитку дітей, а також формування в них медіаграмотності.

Метою статті є вивчення сучасного стану дослідження проблеми медіаосвіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Медіаосвіта ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім та технічно-комунікаційним потенціалом сучасних засобів масової комунікації і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві, аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і поширювати через мас-медіа власні медіатексти [10].

Аналіз джерел, автори яких досліджують шляхи вдосконалення сфери освіти, дав змогу з'ясувати, що проблема підготовки майбутніх педагогів у контексті сучасних проблем медіаосвіти вивчалася в різних аспектах, а саме: підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов (К. Віттенберг); готовність студентів педагогічного факультету до використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності (Н. Диканська); підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників (С. Дяченко); формування готовності студентів педагогічного коледжу до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності (С. Ісакова); становлення й розвиток комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України (О. Майборода); підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова); професійна підготовка педагогів дошкільної освіти до використання інформаційних технологій у майбутній практичній діяльності (Н. Ходакова); формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій (О. Чекан) та ін.

Так, І. Мардарова трактує підготовку майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників як цілеспрямований процес формування уявлень про можливості і способи використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників, навчання їх практичних умінь та навичок упровадження комп'ютерних технологій у роботу з дітьми старшого дошкільного віку. Розроблений дослідницею спецкурс на тему «Використання медіазасобів в освітньому процесі ДНЗ» спрямований на розширення та поглиблення знань студентів щодо використання комп'ютерних технологій, підкріплення вмій застосовувати сучасні комп'ютерні технології в активізації пізнавальної діяльності дошкіль-

ників, допомагає спростити й полегшити роботу майбутнього вихователя, надати йому змогу здійснювати позитивні зміни в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Вивчення спецкурсу спирається на попередній досвід студентів із курсів «Інформатика», «Дошкільна педагогіка», «Дитяча психологія», «Нові інформаційні технології», набуті знання, уміння, навички, рівень загальної культури [7].

Становить інтерес дисертаційна робота С. Дяченко [3]. Дослідниця під професійною підготовкою майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників розуміє набуття професійної компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Своєю чергою, одним із найважливіших складників професійної компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, на її думку, має стати інформаційно-технічна готовність.

Не менш цікавою є думка Н. Диканської, яка зазначає, що сформованість у студентів педагогічного факультету професійної готовності до використання нових інформаційних технологій, які володіють такими перевагами, як візуалізація інформації, швидкий зворотний зв'язок, індивідуальний темп роботи з комп'ютерною програмою, автоматизація інформаційно-методичного забезпечення, дасть змогу майбутньому педагогу будувати освітній процес на якісно новому рівні, переломивши його кризу призму нових інформаційних технологій [2].

Предметом дослідження О. Майбороди є теорія і практика розвитку комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України та її змістових основ. Автор зазначає, що застосування новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі ЗВО буде доцільним за організації таких дидактичних умов:

- усвідомлення педагогами необхідності використання комп'ютерних технологій із метою підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу;
- можливість організації роботи в інтерактивному режимі;
- швидкий зворотний зв'язок між користувачем та окремими засобами нових інформаційних технологій;
- візуалізація закономірностей, які вивчаються, і процесів, що реально відбуваються;
- керування зображенням на екрані монітора різних об'єктів, явищ;
- реєстрація, збір, накопичення й обробка інформації про процеси, об'єкти та явища, що вивчаються;
- архівування достатньо великих обсягів інформації з можливостями легкого доступу, передачі та спілкування користувача з центральним інформаційним банком даних;

– оволодіння студентами навичками роботи з комп'ютерною технікою та наявність у них стійкої мотивації щодо систематичної роботи з програмами різного дидактичного призначення на етапах засвоєння, оновлення, відпрацювання навчального матеріалу та під час проведення контрольних заходів [6].

Деякі інші умови у своїй роботі виокремлює К. Віттенберг. Дослідниця вважає, що процес підготовки майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов буде ефективним за дотриманням таких організаційно-педагогічних умов:

– наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у всіх формах організації навчальної діяльності майбутніх вихователів ЗДО;

– залучення студентів до продуктивної діяльності з розробки та змістового наповнення електронних ресурсів, спрямованих на задоволення освітніх потреб у сфері дошкільного навчання іноземних мов;

– забезпечення варіативності опанування студентами іншомовних лінгводидактичних умінь у процесі вивчення дисциплін за вибором та професійно спрямованій позааудиторній роботі [1].

У дослідженні піднятої проблеми доречно звернутись до роботи Н. Ходакової, яка розробила модель підготовки педагогів дошкільної освіти до використання інформаційних технологій у майбутній практичній діяльності. Реалізація зазначеної моделі передбачала поетапне освоєння інформаційних технологій за принципом «від простого – до складного». На першому етапі формувалися знання загальних технологічних прийомів роботи в операційній системі Windows, прийоми, уміння в роботі з диспетчерами архівів, пакетом прикладних програм Microsoft Office, інформаційними мережами, мовами програмування високого рівня і принципами алгоритмізації, тезаурусом з інформатики та інформаційних технологій. Цей етап виступав базовим і являв собою «фундамент», на якому зводиться подальша система компетенції. На другому етапі здійснювалося освоєння інформаційних і комунікаційних технологій (5–7 семестри), що передбачало глибоке і повне знання технічного оснащення персонального комп'ютера, грамотне застосування прикладного програмного забезпечення для роботи з дітьми дошкільного віку. Це дало змогу творчо використовувати різні види прикладного програмного забезпечення для створення документів, опанувати основи моделювання прикладних програм, експериментування, різнобічні вміння роботи з навчальними програмними системами, такими як графічні CorelDraw, PhotoShop. У результаті роботи студенти усвідомлювали стратегічні і тактичні завдання інформатизації суспільства, опановували систему знань і вмінь в області інформатики, професійну терміно-

логією. У них з'являлося прагнення до розширення і поглиблення своїх знань у галузі нових інформаційних технологій. Третій етап включав освоєння спеціалізованих інформаційних технологій (8–9 семестри) у вигляді курсів навчальних дисциплін. Він характеризувався грамотною реалізацією стратегії і тактики застосування інформаційних і комунікаційних технологій і спеціального програмного забезпечення для здійснення професійної діяльності, вміннями роботи зі спеціалізованими програмними системами фірм «Нікіта», «Медіа-Хауз», «Новий диск», «Акелла» та ін. [8, с. 25].

На думку С. Ісакової, система професійної підготовки до використання інформаційно-комунікаційних технологій включає: психологічну готовність, під якою розуміється різний ступінь формування спрямованості на використання ІКТ у педагогічній діяльності, наявність інтересу до роботи з комп'ютером і потреби до самоосвіти в цій галузі знань, розвиток професійного мислення; науково-теоретична готовність – це необхідний обсяг психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічних навчальних закладах; практичну готовність, яка передбачає наявність сформованих на необхідному рівні професійних навичок і вмінь використання ІКТ [4].

Варто звернути увагу й на дослідження О. Чекан. Зокрема, автор наголошує на тому, що інформатизація дошкільної освіти відкриває перед педагогами нові можливості для впровадження в педагогічну практику сучасних комп'ютерних технологій. При цьому ефективність інформатизації ЗДО залежить від компетентності вихователя та якості програмних засобів, що підтримують роботу інформаційного середовища дошкільного закладу. Професійна компетентність педагога є здобута, узагальнена, відрефлексованим у процесі професійної діяльності система соціально значущих, особистісно значущих і предметних фахових компетенцій. Професійну компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами комп'ютерних технологій визначаємо як інтегроване, особистісно-ціннісне, полікомпонентне утворення на основі засвоєння ними сукупності фахових знань, умінь і навичок із застосуванням засобів комп'ютерних технологій, досконале володіння способами й прийомами роботи з комп'ютером, трансформація набутої інформації в педагогічну діяльність із дітьми дошкільного віку [9].

Висновки. Отже, як нам удалося з'ясувати, професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в контексті сучасних проблем медіаосвіти вийшла на якісно новий рівень свого розвитку. Ми поділяємо наведені вище погляди науковців та вважаємо, що медіаосвіта майбутніх вихователів має ґрунтуватися

на загальних та спеціальних знаннях і вміннях: шукати, відбирати, оцінювати та інтерпретувати підсумки пошуку і представляти їх у вигляді нового медіапродукту; критично аналізувати інформацію та креативно підходити до розв'язання проблем; інтерпретувати медіаінформацію, робити відповідні висновки; використовувати засоби медіаосвіти в майбутній професійній діяльності; створювати бази даних, власні інтернет-ресурси (сайти, блоги); керувати діяльністю дітей із використанням спеціальних комп'ютерних програм; використовувати засоби медіаосвіти в процесі вивчення навчальних дисциплін, брати участь в інтернет-конференціях, проектах із метою підвищення власного професійного рівня.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Віттенберг К.Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2010. 23 с.
2. Диканская Н.Н. Формирование готовности студентов педагогического факультета к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2000. 175 с.
3. Дяченко С.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2009. 20 с.
4. Исакова С.Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2005. 26 с.
5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) від 21 квітня 2016 р. № 1-2/7-110. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.
6. Майборода О.В. Становлення і розвиток комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України: дис... канд. пед. наук. К., 2002. 238 с.
7. Мардарова І.К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників: автореф. ... канд. пед. наук. Одеса, 2012. 21 с.
8. Ходакова Н.П. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий в будущей практической деятельности: автореф. дис. ... доктора пед. наук: Москва, 2012. 44 с.
9. Чекан О.І. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2014. 21 с.
10. Potter W.J. Media Literacy. Thousand Oaks. London: Sage Publication, 2001. 423 p.

СУЧАСНІ СТАНДАРТИ ПОН: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

MODERN VET STANDARDS: GREAT BRITAIN'S EXPERIENCE

У статті розглянуто та розкрито деякі особливості розроблення стандартів ПОН у Великій Британії. Такими стандартами в країні є стандарти учнівства. У статті представлено загальну «архітектуру» процесу розроблення стандарту учнівства (цілісного). Більш детально висвітлено аспекти фінансування, етапів розгляду й затвердження, з акцентом на термін. Автор наголошує на важливості подальшого вивчення комплексного, але водночас виваженого у просторі, часі та умовах реалізації, процесу розроблення стандартів ПОН у Великій Британії в контексті розроблення високоякісних підходів до оцінювання рівня професійної компетентності випускників, а згодом і стандартів оцінювання, системи П(ПТ)О України.

Ключові слова: кращі практики, професійна освіта і навчання, стандарти, стандартизація, учнівство, фінансування.

В статье рассмотрены и раскрыты некоторые особенности разработки стандартов ПОН в Великобритании. Такими стандартами в стране являются стандарты ученичества. В статье представлена общая «архитектура» процесса разработки стандарта ученичества (целостного). Более подробно освещены аспекты финансирования, этапов рассмотрения и утверждения, с акцентом на сроке. Автор подчеркивает важность дальнейшего изучения

комплексного, но одновременно взвешенного в пространстве, времени и условиях реализации, процесса разработки стандартов ПОО в Великобритании в контексте разработки высококачественных подходов оценки уровня профессиональной компетентности выпускников, а впоследствии и стандартов оценки, системы П(ПТ)О в Украине.

Ключевые слова: лучшие практики, профессиональное образование и обучение, стандарты, стандартизация, ученичество, финансирование.

In the article some specifics of VET standards development in the UK are considered and disclosed. They are the apprenticeship standards in the country. The article presents a general "architecture" of apprenticeship standards (holistic) developing process. More aspects of financing, revision, submission and approval stages via time frames are detailed. The author emphasizes the importance of further studying the comprehensive, time-place-and-implementation conditions-worth VET standards development process in the UK in the context of designing the high-quality assessment approaches for defining the VET graduates' professional competence level and further assessment standards developing for the new VET system in Ukraine – professional (vocational) education.

Key words: apprenticeship, best practices, funding, standards, standardization, vocational education and training.

УДК 377/378:006(410)

Лей С.О.,

молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стандартизація професійної освіти і навчання (ПОН) є досить комплексним процесом, адже залучає іноді зовсім протилежні за поглядами, цілями й шляхами їх досягнення, завданнями та рішеннями сторони. Та основною й спільною метою має бути забезпечення якості «продукту» системи ПОН – кваліфікованого робітника, здатного повноцінно виконувати професійну діяльність у межах та умовах визначеної професії на будь-якому підприємстві відповідного професійного сектору. Не завжди й не всюди шляхи досягнення такого результату є однаковими, та все ж, із часом виробилась певна парадигма – наявність стандартів професійного, освітнього й оцінювання та обов'язкове залучення роботодавців до процесів досягнення бажаного результату ПОН. Не всі країни мають змогу, розуміння, можливості повнопланового улаштування процесів ПОН. Наголосимо, що і в Україні й у Великій Британії система ПОН нині знаходиться в процесі реформування, але з різними обставинами – в Україні триває пошук «золотого перетину» ПОН, а у Британії відбуваються процеси вдосконалення вже давно обраного шляху розвитку [9]. Тому вивчення досвіду Великої Британії є нині дуже актуальним для сфери вітчизняної ПОН, адже кращі практики можуть бути адаптовані й використані для перетворення системи про-

фесійно-технічної освіти на систему професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О) не лише з «ширшим покриттям», а й із вищим рівнем якості реалізації процесів та досягнення результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема стандартизації ПОН для вітчизняного освітньо-наукового простору не є новою і в працях багатьох визначних українських науковців розглядалися різні її аспекти: стандартизація ПОН у контексті інтеграційних процесів (Н. Ничкало, Л. Пуховська), науково-методичне забезпечення стандартів ПТО (В. Радкевич, П. Лузан, С. Кравець), професійні стандарти: теоретичні аспекти і методика (Т. Десятов, Г. Лук'яненко), дидактичні вимоги до стандарту спеціальності «Професійне навчання (за профілем підготовки)» (О. Щербак), особливості стандартизації в системі початкової професійної освіти Російської Федерації (І. Савченко), принципи розвитку професійної освіти в Німеччині (Н. Абашкіна), стандартизація підготовки майбутніх вчителів у Великій Британії (Н. Авшенюк), розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії (Н. Бідюк), кваліфікаційні системи Японії і Південної Кореї (Н. Пазюра), стандартизація змісту шкільної освіти в країнах ЄС (О. Локшина), зарубіжний досвід стандартизації професійної освіти (Л. Лук'янова, Л. Пуховська) та ін.

Питаннями стандартизації професійної освіти і навчання у Великій Британії займаються провідні європейські вчені: С. Алле, Р. Александер, П. Бродфуд, Е. Вольф, Дж. Гейвард, М. Ерот, М. Коулз, С. Лестер, Б. Мансфілд, М. Маурер, Д. Раффі, Д. Річард, Х. Рольф, М. Томлінсон, Х. Шмідт, М. Янга та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Втім, у світлі сучасних процесів реформування системи ПОН Великої Британії у систему технічної освіти дослідження особливостей новітніх підходів до реалізації процесів стандартизації ПОН все ще потребує спеціального аналізу й детального вивчення.

Метою статті є розгляд та розкриття деяких особливостей процесу розроблення стандартів ПОН, тобто стандартів учнівства, у Великій Британії, а саме: загальної «архітектури» процесів, аспекти фінансування, розгляду й затвердження, терміни і комплексність розроблення.

Виклад основного матеріалу. Класичний «трикутник стандартів» для забезпечення якісного й повноцінного опанування відповідної кваліфікації (професії) складається з професійного, освітнього стандарту та стандарту оцінювання. У Великій Британії (цілісний) стандарт учнівства теж складається з трьох «компонентів» – професійного стандарту (ПС), освітнього, який теж називається стандарт учнівства, та оцінювання, тобто плану підсумкового оцінювання досягнень (ППОД) стандартів. Тож стандарт учнівства – це одночасно назва і освітнього стандарту, і комплексу трьох стандартів (рис. 1).

Отже, **стандарт учнівства** (цілісний) визначають діяльність, необхідні уміння і навички учня для виконання професійних функцій у межах визначеної професії. Нові стандарти учнівства фокусуються на майстерності учня в межах визначеної професії, відповідно до прийнятих вимог професійного сектору, а тому *професія чи вид робіт* для якого розробляється стандарт учнівства має бути *перехідним, достатньо охоплювати професію та кваліфікацію, забезпечувати повну професійну кваліфікацію для початківців, загально*

визнаним та не мати аналогів. За даними від 27 червня 2018 р., у Великій Британії вже розроблено й затверджено 305 стандартів учнівства (для порівняння, у грудні 2016 р. було 157 стандартів), 251 стандарт знаходиться на стадії розроблення, а 5 – скасовано [4].

Уточнимо, що поточна реформа системи ПОН Великої Британії у систему технічної освіти передбачає групування професій за ознаками масштабності та спільних вимог до навчання у 15 маршрутів, а саме: 1) сільське господарство, навколишнє середовище та догляд за тваринами; 2) бізнес та управління; 3) громадське харчування та гостинність; 4) догляд за дітьми та освіта; 5) будівництво; 6) творчість (креативність) та дизайн; 7) цифровий; 8) інжиніринг та виробництво; 9) волосся та краса; 10) здоров'я та наука; 11) юридичний, фінанси та бухгалтерський облік; 12) служби захисту; 13) продажі, маркетинг та закупівлі; 14) соціальне забезпечення; 15) транспорт та логістика. Тому група розробників ще на перших етапах роботи визначає відповідний маршрут та діє в межах відповідної мапи професій [7].

Головною особливістю та обов'язковою умовою Стандартів учнівства є повна відповідність потребам та вимогам роботодавця, тому їх розробляють групи роботодавців, які називають «першопрохідцями» (trailblazer groups). Як правило, група розробників складається з 10 роботодавців – підприємства різних форм власності, з різною кількістю працівників, – які надають робочі місця за обраною професією, тобто є активними «постачальниками» та «користувачами» заданої професії. Лише активні підприємства-роботодавці визначаються та затверджуються Інститутом учнівства (ІУ) для формування груп розробників стандартів [3]. Стандарти розробляють відповідно до встановлених ІУ вимог, критеріїв та у зазначеному форматі. Для цього ІУ розробив та надає у відкритому доступі детальні інструкції, керівництва, глосарій, онлайн-шаблони, приклади, відео-матеріали тощо для забезпечення послідовного та коректного розроблення стандартів [5].

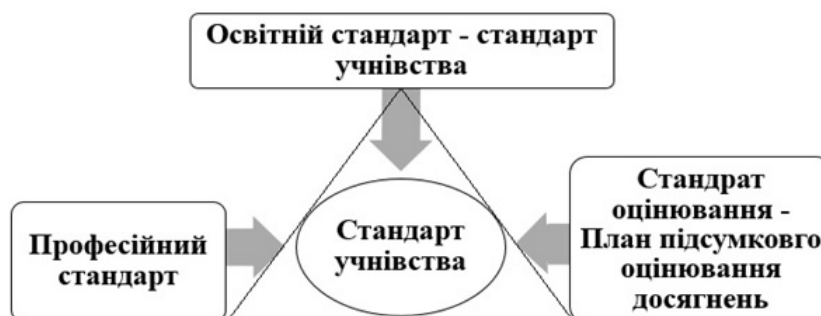


Рис. 1. Цілісна структура стандарту учнівства

Джерело: розроблено автором

Після формування групи розробників розпочинається активна робота над створенням цілісного стандарту учнівства. Лише за наявності усіх трьох складових частин стандарт учнівства вважається повноцінним для офіційного визнання – затвердження на рівні Міністра вмінь, публікація й введення в дію. Далі стандарт учнівства стає обов'язковим для дотримання і використання у сфері ПОН Великої Британії. Цей процес має послідовний та чітко структурований характер і складається з таких етапів: розроблення та затвердження професійної пропозиції; затвердження професійної пропозиції та визначення розміру фінансування на рівні Інституту учнівства (6 тижнів); розроблення та затвердження ПС; розроблення ППОД (формування розмірів фінансування); затвердження ППОД та визначення розмірів фінансування на рівні Інституту учнівства (6 тижнів); визначення та затвердження розміру фінансування на рівні Департаменту освіти й Міністра вмінь; публікація ППОД та визначеної лінії фінансування (табл. 1); затвердження Стандарту учнівства; публікація та введення в дію Стандарту учнівства (рис. 2).

У процесі вивчення досвіду інших країн та/чи кращих практик систем ПОН завжди актуальним та цікавим є питання фінансування. Процес визначення розміру фінансування програми учнівства складається з трьох етапів, а саме: формування початкового об'єму фінансування на етапі розроблення професійної пропозиції (1), його коригування та заповнення відповідних форм у процесі розроблення ПС (2) та прийняття оста-

точного рішення після детального розгляду та експертної оцінки ППОД (3). Об'єм фінансування визначається складністю, умовами, засобами та терміном опанування професії, що визначено в 30 лініях фінансування (01.08.2018) і становить від 1 500 до 27 000 фунтів стерлінгів. До 1 серпня 2018 р. ліній фінансування було 15 [2], але в процесі їх впровадження користувачі (роботодавці, навчальні заклади та представники зацікавлених груп) висловили свої побажання та пропозиції, що й призвело до деталізації ліній фінансування, але загальні межі лишилися ті самі – 1 500–27 000 фунтів-стерлінгів (табл. 1). Додатково досліджувались пріоритети стабільності на ринку, які теж вплинули на коригування ліній [1]. Політика фінансування учнівства є частиною основної реформи сектору ПОН. Передбачено переглядати процес її реалізації на постійній основі, щоб забезпечити підтримку зростання якості учнівства та можливостей доступу для всіх верств населення, раціонального використання коштів платників податків та своєчасної адаптації політики для досягнення цілей державних програми та інших пріоритетів розвитку економіки.

Ще одним цікавим аспектом процедури розроблення стандартів учнівства є наявність двох етапів **розгляду та затвердження** тривалістю *шість тижнів* кожен. Експерти ІУ визначили та встановили такий термін оптимальним, незатягнутим у часі та раціональним за використанням ресурсів здійснення процедури розгляду та затвердження терміну (рис. 3) [8]. 1–3 тижні призначені для розгляду пропозиції на відповідність заданим крите-

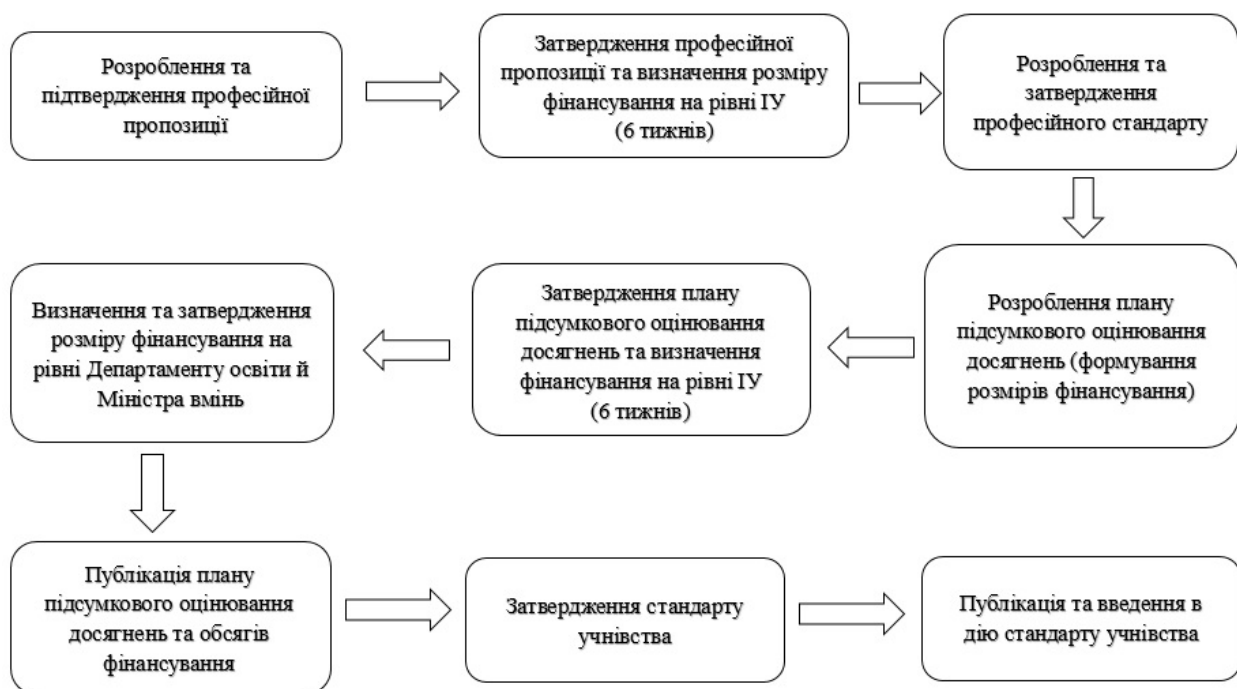


Рис. 2. Етапи розроблення стандарту учнівства

Джерело: Resources [5]

Таблиця 1

Лінії фінансування програм учнівства

Лінія фінансування	Фінансування з травня 2017 р.	Лінія фінансування	Фінансування з 1 серпня 2018 р.
1	£ 1 500	1	£ 1 500
2	£ 2 000	2	£ 2 000
3	£ 2 500	3	£ 2 500
4	£ 3 000	4	£ 3 000
5	£ 3 500	5	£ 3 500
6	£ 4 000	6	£ 4 000
7	£ 5 000	7	£ 4 500
8	£ 6 000	8	£ 5 000
		9	£ 6 000
		10	£ 7 000
9	£ 9 000	11	£ 8 000
		12	£ 9 000
		13	£ 10 000
10	£ 12 000	14	£ 11 000
		15	£ 12 000
		16	£ 13 000
11	£ 15 000	17	£ 14 000
		18	£ 15 000
		19	£ 16 000
12	£ 18 000	20	£ 17 000
		21	£ 18 000
		22	£ 19 000
13	£ 21 000	23	£ 20 000
		24	£ 21 000
		25	£ 22 000
14	£ 24 000	26	£ 23 000
		27	£ 24 000
		28	£ 25 000
15	£ 27 000	29	£ 26 000
		30	£ 27 000

Джерело: Розроблено автором за матеріалами ресурсу Apprenticeship Funding Apprenticeship funding in England [1; 2]

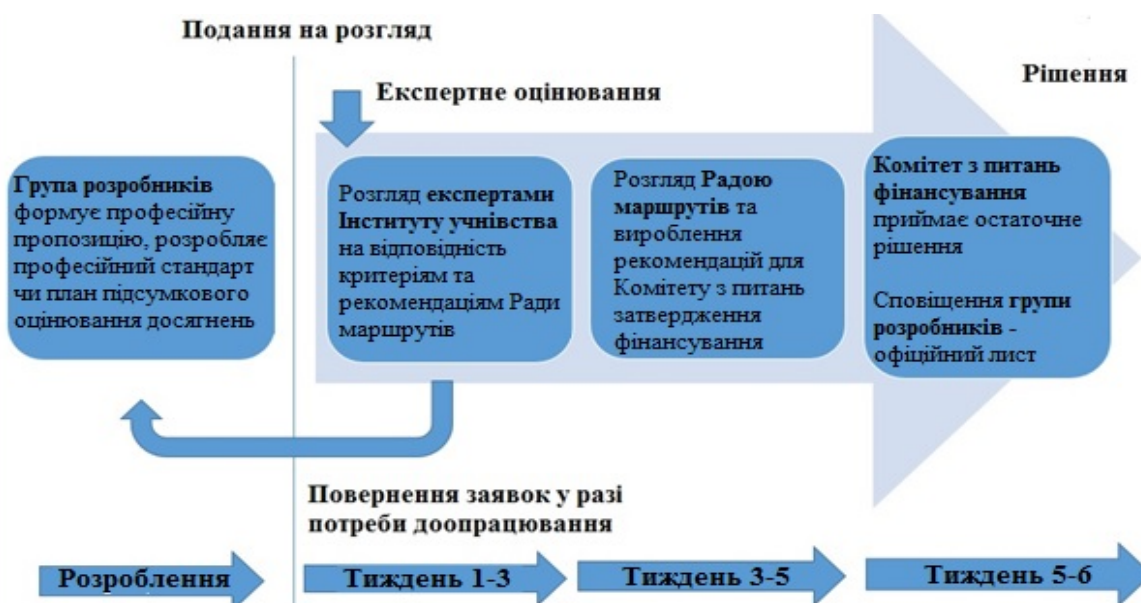


Рис. 3. Етапи стандартної процедури розгляду та затвердження поданої заявки (професійна пропозиція, ПС, ППОД)

Джерело: Submissions and the approvals process [8].

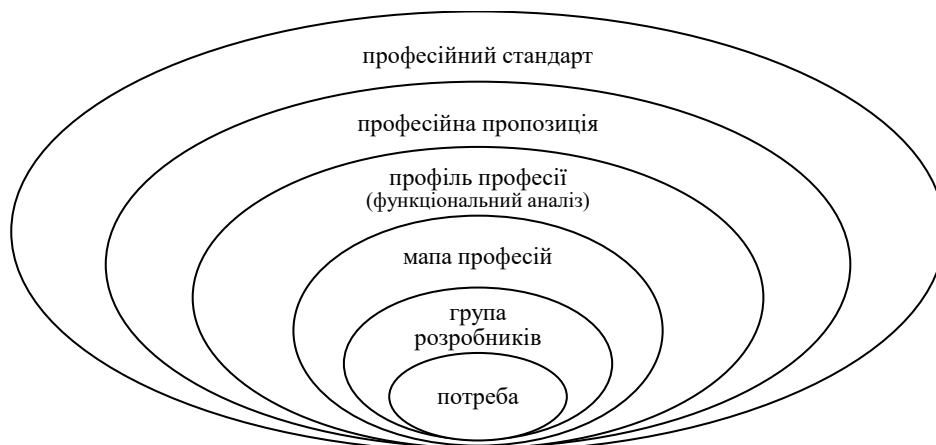


Рис. 4. Складові частини професійного стандарту

Джерело: розроблено автором

ріям, 3–5 – вироблення Радою маршрутів рекомендацій щодо фінансування і 5–6 – прийняття рішення Комітетом із питань затвердження й фінансування з подальшим повідомленням групи розробників у формі офіційного листа. На першому етапі експертного оцінювання (1–3 тижні) заявки, після партнерської експертної перевірки, можуть бути поверненні роботодавцям на доопрацювання. Таку перевірку зазвичай проводять «колеги по цеху» – учасники груп-розробників інших стандартів учнівства. Графіки та дати прийому заявок на розгляд та затвердження з чіткими і зрозумілими інструкціями визначає ІУ та розміщує цю інформацію на сайті [6].

На особливу увагу заслуговує професійний стандарт, адже він є основою стандарту учнівства, і має комплексні складові частини й процес розроблення (рис. 4) [10], а саме: виявлення та обґрунтування потреби; закріплення менеджера з питань роботи з клієнтами від ІУ; формування групи роботодавців-розробників; створення мапи професій; розроблення профілю професії (на основі функціонального аналізу); формування цілісної професійної пропозиції; затвердження професійної пропозиції та визначення розміру фінансування на рівні ІУ (6 тижнів); розроблення та затвердження ПС; постійний супровід групи роботодавців-розробників менеджером ІУ для забезпечення коректності, своєчасності та актуальності результатів роботи групи.

Тож комплексність процесу розроблення стандарту учнівства проявляється й через ту обставину, що вже на етапі розроблення ПС група розробників починає паралельно розробляти і стандарт учнівства (освітній) і ППОД (оцінювання) та попередньо визначає лінію фінансування.

Висновки. Отже, висвітлені особливості процесу розроблення стандарту ПОН Великої Британії – стандарту учнівства – дає змогу зробити висновок про чіткий орієнтир усіх процесів на

визначеність формулювань та правил, але водночас лаконічність та стислість викладу інформації, визначену послідовність усіх процесів від формулювання потреби до набуття чинності стандарту та чітких строків на реалізацію етапів розгляду та затвердження. Цього аспекту бракує для простору вітчизняної системи ПОН. Вважаємо, що досвід Великої Британії є яскравим прикладом визначення чітких термінів для усіх етапів процесу розроблення стандартів, а надто для етапу розгляду та затвердження поданої заявки (професійна пропозиція, стандарти та/чи ППОД), має за мету підвищення активності та ефективності роботи розробників, сприяння розумінню необхідності та наступності змін у професійній галузі й забезпечує своєчасності реагування галузі на потреби роботодавців, ринку праці, появу нових технологій тощо [10]. Чіткий орієнтир системи ПОН країни на потреби роботодавця супроводжується їх активним залученням вже на стадії формування потреби, адже групи розробників формуються лише з представників активних роботодавців, що впливає на покращення якості змісту стандарту. Комплексність та тісний зв'язок усіх процесів є свідченням наявності улагодженого механізму співпраці «світів освіти й праці» задля підготовки кваліфікованого робітника, здатного зробити внесок у розвиток економіки країни вже з перших годин самостійної професійної діяльності.

Україна вже має певний досвід розроблення методики професійних стандартів [11] та підходів до розроблення освітніх стандартів ПТО. Подальше більш детальне дослідження процесів стандартизації ПОН Великої Британії може сприяти коректному і своєчасному створенню системи оцінювання рівня професійної компетентності випускників сектору П(ПТ)О, а згодом й стандартів оцінювання як гаранту високої якості підготовки для роботодавця, незалежно від місця проведення оцінювання та залучених організацій чи експертів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Apprenticeship Funding Apprenticeship funding in England from August 2018 (May 2018). URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/707945/Apprenticeship_funding_policy_in_England_from_August_2018.pdf
2. Apprenticeship Funding Apprenticeship funding in England from May 2017 (October 2016). URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/562401/Apprenticeship_funding_from_May_2017.pdf
3. Forming a trailblazer group. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/developing-new-apprenticeships/forming-a-trailblazer-group/>
4. Occupational maps. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/about/occupational-maps/>
5. Resources Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.instituteforapprenticeships.org/developing-new-apprenticeships/resources/>
6. Revisions/submissions not using the apprenticeship builder. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/developing-new-apprenticeships/submissions/>
7. Search the Apprenticeship Standards. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/apprenticeship-standards/>
8. Submissions and the approvals process. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/developing-new-apprenticeships/submitting-a-completed-template-and-the-approvals-process/>
9. Леу С. О Система професійної освіти і навчання Великої Британії: стратегія, пріоритети та реформи. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2018. № 14. С. 99–106. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711075/>
10. Леу С. Профстандарт «По-Британському». Освітня політика. Потрал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/1222-profstandart-po-britanskomu>
11. Про затвердження методики розроблення професійних стандартів. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/page>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE SPECIALISTS IN INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING OF DISCIPLINE OF SOCIAL AND HUMANITARIAN CYCLE : TEORETICAL ASPECT

У статті на основі аналізу наукової літератури уточнено поняття «педагогічні умови», «педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього ІТ-фахівця». Охарактеризовано особливості формування професійного іміджу. Здійснено контент-аналіз змісту навчальних планів вітчизняних і закордонних вищих технічних навчальних закладів. Розкрито роль дисципліни соціально-гуманітарної підготовки у формуванні професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців.

Ключові слова: педагогічна умова, навчальний процес, майбутній фахівець, фахівець з інформаційних технологій, дисципліни соціально-гуманітарного циклу, вищий технічний навчальний заклад.

В статтє на основе анализа научной литературы уточнены понятия «педагогические условия», «педагогические условия формирования профессионального имиджа будущего специалиста по информационным технологиям». Охарактеризованы особенности формирования профессионального имиджа. Осуществлен контент-анализ содержания учебных планов отечественных и зарубежных высших технических учеб-

ных заведений. Раскрыта роль дисциплин социально-гуманитарной подготовки в формировании профессионального имиджа будущего специалиста по информационным технологиям.

Ключевые слова: педагогическое условие, учебный процесс, будущий специалист, специалист по информационным технологиям, дисциплины социально-гуманитарного цикла, высшее техническое учебное заведение.

In the article based on the analysis of scientific literature the terms "pedagogical conditions", "pedagogical conditions of forming of professional image of future specialist in informational technologies" were defined. Features of forming of professional image were characterised. Content analysis of curriculum of domestic and foreign universities was done. The role of discipline of social and humanitarian preparing in forming of professional image of future specialists in informational technologies was described.

Key words: pedagogical condition, educational process, future specialist, specialist in information technology, discipline of the social and humanitarian cycle, higher educational institution.

УДК 37.013:378

Митцева О.С.,

старший викладач кафедри філософії
Харківський національний університет
радіоелектроніки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний ринок праці вимагає від багатьох професій іміджевих характеристик, які презентують певні переваги фахівців і відіграють важливу роль у досягненні успіху в професійному житті. Це потребує підвищення якості підготовки випускників вищої школи, розробки комплексу педагогічних умов, в яких майбутні фахівці зможуть побудувати тактику і стратегію формування професійного іміджу.

Проте аналіз сучасної професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у вищому технічному навчальному закладі засвідчив прогалини, що гальмують формування його професійного іміджу: замала увага приділяється формуванню професійного іміджу ІТ-фахівця, не розроблено навчально-методичне забезпечення його формування саме на дисциплінах соціально-гуманітарного циклу, які спрямовані на розвиток особистісних, професійних якостей та комунікативних навичок професійної самопрезентації, які вимагає суспільство від фахівця з інформаційних технологій.

Розв'язання цього завдання актуалізує проблему розробки комплексу педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців у вищому навчальному технічному

закладі, які сприятимуть формуванню конкурентоспроможності особистості на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізом такого феномена, як «імідж», займалися П. Берд, Р. Бернс, Л. Браун, Ф. Джефкінс, О. Панасюк, В. Шепель та ін. Сутність професійного іміджу фахівця розглядали І. Альохіна, В. Бебік, М. Вудкок, Ф. Кузін, Д. Френсіс та ін. Форми, методи формування іміджу майбутнього фахівця за різними спеціальностями у вишах представлено у роботах В. Бондаренка, І. Володарської, Н. Гузія, А. Морозової, С. Панчук, Н. Тарасенко, О. Чебикіна та ін. Л. Данильчук, Ю. Дзядевич, А. Калюжний, З. Курлянд, Л. Мітіна, О. Пенькова, Ю. Прус, І. Табачек, А. Череднякова доводять, що формування професійного іміджу майбутнього фахівця відбувається завдяки відповідно створеним педагогічним умовам. Обґрунтування умов формування професійного іміджу у роботах цих авторів детерміновано галузевою специфікою, особливістю навчально-методичного забезпечення підготовки у вишах і цільовою аудиторією.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових робіт В. Акименка, Л. Гришка, С. Семерікова, О. Співа-

ковського щодо визначення особливостей, форм і методів підготовки майбутніх ІТ-фахівців показав, що проблема, пов'язана з педагогічними умовами формування професійного іміджу саме ІТ-фахівців, не порушувалася в наукових колах.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть ефективній побудові позитивного професійного іміджу майбутнього ІТ-фахівця у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях є різні підходи щодо визначення педагогічних умов, оскільки зміст дефініції «умови» є багатоплановим і неодноманітним та розглядається як: обставини, впливи, вимоги і чинники, сукупність внутрішніх і зовнішніх факторів (причин, характеристик), які дають змогу змінити результативність процесу та явищ («Великий тлумачний словник сучасної української мови»).

У такому контексті розуміння суті педагогічних умов формування позитивного професійного іміджу у майбутніх фахівців різних спеціальностей представлено у дослідженнях науковців: І. Ніколаєску (процес навчання, який є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання для досягнення певних змістово-дидактичних цілей [11, с. 92]; Н. Іпполітової (сукупність зовнішніх обставин реалізації функцій керування та внутрішніх особливостей освітньої діяльності, що забезпечують збереження цілісності, повноти освітнього процесу, його цілеспрямованості та ефективності) [8, с. 8–14]; Н. Прус (спеціально створені зовнішні (аудиторія, стосунки з педагогом, внутрішній клімат у групі, матеріальне забезпечення навчального процесу) та внутрішні (особистісні якості, характер, стан здоров'я, мотивація, навички, вміння, знання) чинники навчального процесу, що впливають на ефективність формування позитивного професійного іміджу майбутнього викладача) [13, с. 136–137].

Науковці К. Атаманська, Н. Гайдук, Ю. Дзядевіч, Т. Довга, Л. Донська, О. Ігнатюк, Н. Прус, М. Сперанська-Скарга, [1–7; 13; 14], незважаючи на різні погляди, стверджують, що саме педагогічні умови забезпечують успішне всебічне формування професійного іміджу майбутнього фахівця. Здійснений порівняльний аналіз визначень «педагогічні умови» у роботах вищезазначених науковців дав змогу встановити, що автори, незалежно від суб'єктів формування іміджу, характеризують педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього фахівця як невід'ємну складову частину цілісного освітнього процесу, яка відображає особливість формування іміджу завдяки сукупності спеціально створюваних організаційно-управлінських (система управління навчаль-

ним процесом; зміст, методи, засоби, форми, програмно-методичне забезпечення навчання і виховання), ресурсних (матеріально-технічне обладнання, методична робота з педагогічними кадрами), інформаційно-комунікативних (повідний стиль спілкування, міжособистісна взаємодія, емоційно-психологічний клімат колективу) взаємопов'язаних можливостей педагогічного процесу. Також у структурі педагогічних умов формування професійного іміджу Н. Іпполітова [8], І. Маскалянова [10], О. Попова [12], Н. Прус [13] виділяють внутрішні (чинять вплив на розвиток особистості) і зовнішні (сприяють формуванню операційно-діяльній складовій частини педагогічної системи) чинники навчального процесу, що сприяють успішному вирішенню його завдання – формування позитивного професійного іміджу. Підкреслимо, що всі автори визначають сукупність педагогічних умов формування іміджу майбутнього фахівця з урахуванням структури цілісного педагогічного процесу, що реалізується.

Отже, під педагогічними умовами формування професійного іміджу майбутнього ІТ-фахівця будемо розуміти внутрішні можливості особистості (особистісно-типологічні якості, система цінностей, професійні характеристики) і зовнішні чинники педагогічного процесу (організаційно-управлінські, ресурсні, інформаційно-комунікативні), які завдяки цілеспрямованій взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання забезпечують досягнення ефективності формування позитивного професійного іміджу майбутнього ІТ-фахівця.

Однак «педагогічні умови» не можуть самостійно бути причинами подій, не можуть бути обмежені лише обставинами і обов'язками, оскільки професійний імідж майбутнього ІТ-фахівця базується на єдності суб'єктивного та об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, можливого та необхідного у створенні інформації про сенс існування професіонала.

Беручи до уваги той факт, що процес побудови професійного іміджу майбутніх фахівців потребує створення певних умов цілеспрямованої організації педагогічного процесу, проаналізуємо дослідження науковців щодо змісту визначених ними умов відповідно до різних професій. Так, проведений аналіз позицій науковців В. Бондаренка, Ю. Дзядевіч, Л. Донської, Н. Прус, М. Сперанської-Скарги [2; 4; 6; 13, 14] щодо змісту педагогічних умов формування професійного іміджу майбутніх викладачів дав змогу узагальнити залежність успішного формування педагогічного іміджу від певних педагогічних умов. Дослідники виділяють зміст таких умов, як: використання інноваційних педагогічних технологій побудови змісту підготовки з урахуванням проектування професійно-педагогічного іміджу; забезпечення позитивної мотивації і усвідомлення необхідності

формування позитивного іміджу на основі знань, розуміння вимог до особистісних якостей, духовно-моральних і загальнолюдських цінностей у професійній діяльності; активізація суб'єкта у проектуванні професійного іміджу завдяки оволодінню навичками самопізнання, самовдосконалення, самоіміджування, професійного саморозвитку і розвитку пошуково-творчого потенціалу; формування професійної мобільності та гнучкості, готовності до співробітництва [2; 4; 6; 13; 14].

Зазначимо, що проведений аналіз та узагальнення наукової вітчизняної та зарубіжної літератури, присвяченої проблемі формування професійного іміджу у вищих навчальних закладах і практики роботи фахівців різних професій, дав змогу В. Бондаренко виявити такі самі тенденції, що склалися в педагогічній практиці: на рівні цілепокладання (узгодження цілей професійної підготовки майбутніх фахівців із мінливими вимогами ринку праці та забезпечення мобільності і гнучкості у подальшій професійній діяльності); на рівні змісту освіти (підготовка майбутніх фахівців із додатковою спеціалізацією в інших навчальних предметах); на суб'єктному рівні (застосування особистісно-орієнтованих моделей і технологій навчання та виховання, спрямованих на розвиток індивідуальності кожного студента та забезпечення умов для розвитку їхніх здібностей і творчої самореалізації у професійній діяльності); на організаційному рівні (поєднання навчальної, науково-дослідної, громадської роботи студентів у цілісному педагогічному процесі вищого навчального закладу); на методичному рівні (використання інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних ресурсів у навчальній і науково-дослідній діяльності) [2, с. 185–186].

Контент-аналіз змісту навчальних планів вітчизняних (м. Харків, Київ, Львів, Херсон) і закордонних (Літва, Білорусь, Польща, США) вищих технічних навчальних закладів показав, що програма підготовки ІТ-фахівців на рівні бакалаврів загалом орієнтована на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців, на фахових дисциплінах приділяється увага розвитку професійних вмінь, але, на жаль, розвиток знань, вмінь і навичок у професійній діяльності швидше змінюється, ніж у змісті підготовки ІТ-фахівця. В учбових планах в переліку дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки відсутні навчальні дисципліни, спрямовані на формування професійного іміджу ІТ-фахівця.

Отже, формування іміджу має відобразитися у навчальних дисциплінах, що входять до учбових планів, у самостійній навчальній, навчально-дослідній і позанавчальній діяльності студентів. Особливу роль у формуванні професійного іміджу ІТ-фахівця відіграють дисципліни соціально-гуманітарної підготовки, оскільки інтеграція їх змісту

уможливлює формування таких якостей майбутнього ІТ-фахівця, які сприяють його позитивному іміджу, дає змогу в подальшій професійній роботі бути не тільки споживачем інформаційних технологій, а й залишатися суб'єктом професійно-культурного розвитку, здатним реалізовувати соціально значущі цілі і сприяти гуманізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у суспільстві.

Тобто педагогічні умови, відповідно до досліджуваної проблеми, покликані забезпечити таку ситуацію у педагогічній підготовці, яка сприятиме динаміці розвитку особистості, та кінцеві результати у її формуванні, що є для нас смислоутворювальною при визначенні змісту «педагогічні умови». У зв'язку з цим під педагогічними умовами формування професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, які у комплексі здатні підвищити якість підготовки майбутніх фахівців у вищому технічному навчальному закладі на рівні бакалаврської підготовки, будемо розуміти такі: забезпечення позитивної мотивації до формування компонентів професійного іміджу фахівця з інформаційних технологій; спрямування змісту циклу соціально-гуманітарних дисциплін на теоретичне забезпечення процесу формування професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій; розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення формування професійного іміджу ІТ-фахівця.

Висновки. Таким чином, обґрунтовані педагогічні умови дають змогу побудувати тактику і стратегію формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців, що передбачає доцільність вибору компонентів освітнього процесу вищих навчальних технічних закладів. Темою для подальших розвідок у цьому напрямі має стати розробка моделі формування професійного іміджу майбутніх ІТ-фахівців у вишах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атаманська К.І. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 4 (38). С. 196–202.
2. Бондаренко В.І. Теоретичні і методичні засади формування іміджу майбутнього вчителя технологій у системі виховної роботи педагогічного університету. дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2016. 489с.
3. Гайдук Н.О. Теоретичні передумови формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2010. № 17 (204). Ч. II. С. 22–30.
4. Дзядевич Ю.В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04; / / МОНМС України, Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2012. 323 с.

5. Довга Т.Я. Імідж особистості як необхідна умова професійного становлення педагога. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. 2010. Вип. 1 (13). С. 66–75.
6. Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.07; Северо-кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2004. 212 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-imidzha-prepodavatelya-vysshei-shkoly>.
7. Игнатюк О.А. Структура и условия формирования имиджа преподавателя. Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. Харків: НТУ «ХПІ», 2012. Вип. 32-33 (36-37). С. 12–21.
8. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
9. Марченко О.О. Закономірність та специфіка формування професійно-особистісного іміджу майбутніх інженерів-механіків. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр., м. Харків, 22 жовтня 2014 р. Харків: НТУ «ХПІ», 2014. Вип. 40-41 (44-45). С. 23–30.
10. Маскалянова С.А. Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Елец, 2005. 203 с.
11. Николаescu I.O. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЧДПУ – Черкаси, 2011. 245 с.
12. Попова О.И. Имидж преподавателя: проблема самореализации в образовательном взаимодействии. Педагогическое образование в России. 2001. № 4. С. 13–19.
13. Прус Н.О. Значення педагогічних умов при формуванні професійного іміджу майбутнього викладача. Сучасний вимір психології та педагогіки: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 травня 2017 р. Львів, 2017. С. 136–137
14. Сперанська-Скарга М.А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2011. 20 с.

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ПЕДАГОГА ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ

OCCUPATIONAL GUIDANCE FOR PROSPECTIVE STUDENTS OF THE TEACHER AS A MECHANISM OF FORMING A CONFIDENTIAL PROFESSION SELECTION

Досліджено законодавче забезпечення профорієнтаційної роботи із випускниками шкіл України. Розглянуто науково-педагогічні дослідження професійної орієнтації, психолого-педагогічних основ професійного самовизначення учнів до професійної діяльності в системі загальної середньої освіти. Розкрито результати опитування серед випускників закладів загальної середньої освіти по місту Чернігів. Проаналізовано основні чинники, які впливають на вибір абітурієнтом професії. Встановлено, що профорієнтаційна робота із випускниками шкіл має містити кілька важливих етапів: профінформаційний, профдіагностичний, профконсультативний та професійна апробація.

Ключові слова: профорієнтація, чинники самовизначення, профінформаційний, профдіагностичний, профконсультативний, професійна апробація.

Исследовано законодательное обеспечение профориентационной работы с выпускниками школ Украины. Рассмотрены научно-педагогические исследования профессиональной ориентации, психолого-педагогических основ профессионального самоопределения учащихся к профессиональной деятельности в системе общего среднего образования. Раскрыты результаты опроса среди выпускников учреждений общего среднего образования по городу Чернигову. Проанализированы основные

факторы, влияющие на выбор абитуриентом профессии. Установлено, что профориентационная работа с выпускниками школ должна содержать несколько важных этапов: профинформационный, профдиагностический, профконсультативный и профессиональная апробация.

Ключевые слова: профориентация, факторы самоопределения, профинформационный, профдиагностический, профконсультативный, профессиональная апробация.

The legislative support of occupational guidance for prospective students with school leavers of Ukrainian schools is researched. The scientific-pedagogical researches of occupational guidance for prospective students, psychological and pedagogical bases of professional self-determination of students to professional activity in the system of general secondary education are considered. The results of the survey among the school leavers of general secondary education institutions in the town of Chernihiv are revealed. The main factors influencing for choosing of profession by an entrant are analyzed. It has been established that occupational guidance for prospective students with school leavers should contain several important stages: vocational-informative, vocational-diagnostic, vocational-counseling and vocational testing.

Key words: occupational guidance for prospective students, factors of self-determination, vocational-informative, vocational-diagnostic, vocational-counseling, vocational testing.

УДК 373.6

Педорич А.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

та гуманітарних дисциплін

Академія Державної пенітенціарної

служби

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах підвищення вимог до якості трудового потенціалу зростає потреба у формуванні у молоді системи цінностей, за якої повага до праці, прагнення до об'єктивного, раціонального визначення професійного шляху, кар'єрного росту та вдосконалення стає фундаментом майбутнього молоді людини. Питання професійної орієнтації набувають особливого значення. Правильний вибір професії значною мірою гарантує молоді ефективне використання її сил і знань в інтересах особи і суспільства, і, навпаки, людині заважають власні неадекватні очікування щодо свого професійного визначення [1].

Профорієнтаційна робота в навчальному закладі здійснюється з урахуванням законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», указів Президента України «Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки», Концепції державної системи професійної орієнтації населення (затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 842 від 17 вересня 2008 р.),

Концепції профільного навчання у старшій школі (затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України № 1456 від 21.10.2013 р.), Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат (затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України № 430 від 30.11.1993 р.), Примірною постановою про консультативний центр для батьків або осіб, які їх замінюють, і дітей, які виховуються в умовах сім'ї (затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 714 від 30 червня 2011 р.), Положення про психологічну службу системи освіти України (затвердженого Наказом Міністерства освіти України № 127 від 03.05.1999 р.), листа Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» «Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2016/2017 навчальному році» № 2.1/101828 від 25.07.2016 р.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку особистості, професійної орієнтації, психолого-педагогічних основ професійного самовизначення учнів до професійної діяльності

в системі загальної середньої освіти досліджено у низці праць вітчизняних і зарубіжних вчених.

Наукові засади означених психолого-педагогічних напрямів досліджень розкриваються в таких аспектах: проблеми професійного самовизначення та профорієнтації учнів (І. Волощук, Д. Закатнова, Є.Климова, О. Мельник, І. Назімов, Є.Павлютенкова, Н. Побірченко, Н. Пряжнікова, М. Піддячий, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин, В. Чебишева, Б. Янцур); особливості трудового і професійного навчання учнів (А. Вихрущ, Н. Калініченко, О. Коберник, Г. Левченко, В. Сидоренко, Г. Терещук, А. Тарар, О. Шпак).

Фундаментальні дослідження цієї проблеми в останні роки проводилися Н. Бібік, В. Мадзігоном, М. Піддячим, В. Побірченко та іншими українськими вченими [2–4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, над цим питанням у тому чи іншому вигляді працювали багато. Проте, на нашу думку, профорієнтаційна робота у сучасній школі полягає не тільки в ознайомленні учнів із професіями та правилами їх вибору, а й у вихованні спрямованості на самопізнання як основу професійного самовизначення; формування вміння аналізувати свої здібності, зіставляти їх із вимогами конкретної професії, планувати власну траєкторію оволодіння професією, розвивати власні професійно важливі якості особистості, щоб їхній вибір майбутньої роботи був більш реальним і адекватним. Часто організація профорієнтації, особливо на рівні школи або рівні місцевих органів виконавчої влади, розглядається як самоціль, а не засіб досягнення завдань розвитку і професійного самовизначення особистості учня.

Метою статті є проведення аналізу і дослідження профорієнтації старшокласників та знаходження шляхів покращення даної роботи.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання профорієнтаційної роботи в школі – надання учням допомоги у визначенні життєвого шляху за допомогою діагностичної оцінки особистості, здатності виконувати ту чи іншу роботу. Варто враховувати, що учні загальноосвітніх навчальних закладів мають право на вільний вибір професії.

У методиці для оцінки готовності старшокласників до професійного самовизначення використовуються такі критерії:

1) мотиваційний (сформованість ієрархії мотивів вибору професії; наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів);

2) когнітивний (здатність до самоаналізу; здатність до аналізу професій; наявність профінформаційних знань; адекватна самооцінка);

3) практичний (наявність обґрунтованого особистого професійного плану та здійснення практичних заходів щодо його реалізації) [6, с. 25].

Дослідження показують, що тільки 40% підлітків вибирають професію з урахуванням змісту майбутньої діяльності, а інші – під впливом друзів і батьків або засобів масової інформації. При цьому в середньому вони можуть назвати лише 20–26 професій. Отже, професійний вибір здебільшого виявляється випадковим, малообґрунтованим і неусвідомленим.

Наслідки такого кроку в дорослому житті психологам добре відомі: гіркі розчарування, які нерідко супроводжуються труднощами пошуку роботи (колись престижна професія перестає бути такою), плюс звинувачення на адресу дорослих – і батьків, і педагогів, що не підказали, не відрадили, не наполягли. За всім цим ховаються не тільки помилки щодо схильності кожної людини до певного виду діяльності, а й намір перекласти відповідальність за професійний вибір на оточення [8].

Найбільш поширеними формами профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти [5] є бесіди, лекції, вікторини. Серед профорієнтаційних заходів у закладах загальної середньої освіти частіше за інші проводяться дні відкритих дверей у закладах професійно-технічної освіти та закладах вищої освіти, екскурсії на виробництво. Проте заходи, що дають практичну інформацію щодо ситуації на ринку праці (зустрічі з працівниками центру зайнятості, тижні профорієнтації), у навчальних закладах проводяться рідко.

Було проведено дослідження випускників щодо низки питань, у тому числі і стосовно профорієнтації. У дослідженні брали участь 1 384 із 1 501 випускника із закладів загальної середньої освіти міста Чернігів. У статті буде наведено частину матеріалу експериментального опитування випускників 11 класу міста Чернігів.

Метою анкетування було одержання інформації про: чинники, що впливають на учнів 11-х класів закладів загальної середньої освіти міста Чернігів у процесі вибору професії; заходи профорієнтаційного спрямування в 11-х класах закладів загальної середньої освіти міста Чернігів; рівень поінформованості учнів із питань професійного самовизначення; проблемні питання, які виникають під час здійснення профорієнтаційної роботи; обізнаність учнів 11-х класів щодо офіційного працевлаштування, сформованість професійних спрямувань.

Як показало анкетування, серед проведених заходів профорієнтаційного спрямування в 11-х класах закладів загальної середньої освіти міста Чернігів випускники виділили певні із них. За значущістю для професійного вибору випускники визначили такі заходи: бесіди, лекції, вікторини – 931 випускник (67,3%), дні відкритих дверей у закладах професійно-технічної освіти та закладах вищої освіти – 872 (63%), екскурсії на виробництво – 747 (54%), зустрічі з представниками різ-

них професій – 627 (45,3%), тренінги – 512 (37 %), тижні профорієнтації – 318 (23%), зустрічі з працівниками центру зайнятості – 273 (19,7%), інше – 56 (4%).

Як показує дослідження, під час профорієнтаційних бесід практичні психологи зосереджують увагу учнів переважно на психофізіологічних аспектах професійного вибору: розвитку індивідуальних професійно важливих якостей, а вчителі – на практичних аспектах: умовах здобуття професій і особливостях працевлаштування, попиті професій на ринку праці.

До класних керівників, практичних психологів за консультаціями щодо вибору професії звертається половина учнів. Однак результативність консультування як практичних психологів, так і класних керівників невисока: скористалась їхніми порадами незначна кількість опитаних старшокласників.

Батьки учнів 11-х класів із питань професійного визначення їхніх дітей частіше спілкуються з класними керівниками, ніж із практичними психологами. Показником ефективності профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти є сформовані професійні плани старшокласників. За результатами дослідження, тільки половина учнів 11-х класів визначилася з професією.

У результаті опрацювання анкет виявили чинники, що вплинули на професійне самовизначення випускників 2017–2018 навчального року. До лідерів усіх чинників належать:

- поради батьків;
- бажання учнів реалізувати свої здібності;
- престижність професії у суспільстві.

Таким чином, виникають протиріччя. Батьки впливають на вибір професії випускником, водночас трудові династії в Україні не в пошані. Двоє з п'яти громадян не хочуть, щоб діти вибрали їхню професію. Найчастіше чад відмовляють від свого шляху працівники сфери освіти, юристи, фахівці з транспорту і логістики. Про це свідчать результати опитування, проведеного міжнародним кадровим порталом HeadHunter. [9].

Як показало опитування, дві третини дітей отримують інформацію про різні спеціальності вдома в сім'ї, тобто турбота про профорієнтацію повністю лягає на плечі батьків. Третина дізнається про професії в школі або дитячому садку і ще стільки ж – із відкритих джерел, наприклад, із мережі Internet. І тільки 9% батьків відвідують із дітьми спеціальні екскурсії в компанії або на виробництво і майже стільки ж – дні відкритих дверей у закладах вищої освіти. Тільки в одному з двадцяти випадків на допомогу приходять спеціалізовані дитячі центри. І практично кожна десята дитина зовсім не отримує інформацію про роботу і професії.

Таким чином, в основному поради містять перелік професій, які не варто опановувати. Також батьки, допомагаючи дітям визначитися з майбут-

ньою професією, турбуються через невідомість: вони не можуть спрогнозувати, які професії будуть затребувані через 10–15 років.

Більше чверті опитаних незадоволені відсутністю системи профорієнтації дітей у школах і дитячих садках. П'ята частина стурбована тим, що їх син або дочка не проявляє виражених схильностей до тієї чи іншої професії. 8% зізналися, що не володіють достатніми знаннями, щоб допомогти своїй дитині. І лише троє зі ста відповіли, що їм не подобається вибрана дітьми професія. За даними опитування, менше п'ятої частини опитаних не турбуються про вибір професії власною дитиною.

І тільки один із десяти батьків упевнено заявив, що хотів би, щоб дитина в майбутньому вибрала його професію або професію одного з членів сім'ї. Ще третина скоріше «за» продовження династії. Приблизно двоє з п'яти не в захваті від такої ідеї.

Найчастіше мріють прищепити дітям інтерес до своєї справи IT-фахівці, представники творчих професій (мистецтво, реклама, PR, журналістика) і фахівці з нерухомості [7].

Таким чином, широко поширені такі явища: вибір професії за компанію, під впливом друзів, делегування відповідальності за вибір дорослим (батькам або вчителям), орієнтація переважно на престижність і прибутковість, а також зайва романтизація професії, недооцінка своїх фізичних даних, необхідних для неї, зрештою, незнання основних етапів підготовки до вибору. Проблема і в тому, що нині така різноманітність спеціальностей, що в ній губляться не лише діти, а й батьки. Про багатьох ми просто не чули, у нас навіть немає таких понять у глосарії: наприклад, програміст віртуальної реальності або менеджер внутрішніх венчурних фондів – хто це? І з усім тим натовпом треба вибрати щось одне, адже ставки високі.

Але головна складність для сучасних школярів, мабуть, у тому, що, володіючи знаннями і талантами, вони мають недостатньо розвинуті емоційно-вольові центри. Чим успішніше батьки і чим більше дитина навантажена різними гуртками та заняттями, тим складніше їй визначитися. Тому що є так звана полігамність інтересів.

Здібності дитини сильно залежать від того, що йому подобається в цей момент. І тут криється найбільший ризик. Насамперед, ця залежність характерна для пубертатного віку, тому намагатися визначитися з професією якомога раніше – погана ідея. Також дуже впливає і соціальне середовище: тільки в 17 років дитина починає відчувати якусь зовнішню опору, коли її оточення, її тусовка теж зайнята цим питанням.

Internet пропонує таку схему профорієнтації. Перший етап – окреслити своє «хочу» (переваги, схильності, очікування), другий – проаналізувати своє «можу» (здатності, особисті якості), третій – вивчити різні професії і ознайомитися з повною

професіограмою вподобаних, четвертий – промоніторити ситуацію на ринку праці (що затребуване, чого не вистачає) і п'ятий – зробити вибір!

У теорії все, звичайно, виглядає красиво, а на практиці? Через низьку визначеність на старті відразу сказати, чим би старшокласники хотіли займатися по життю, нині можуть тільки 10–15% дітей. Та й то не факт, що батьки схвалють вибір. Решті ж потрібна допомога. Багато хто звертається до онлайн-тестування на професію.

Про незначну результативність профорієнтаційної роботи зі школярами свідчать пов'язані із професійним самовизначенням учнів суперечності між: нахилами та здібностями й вимогами професії; домаганнями й реальними можливостями виконувати певну роботу; здібностями та престижністю професії; бажанням заздалегідь спробувати себе в професійній діяльності та відсутністю такої можливості в школі; а також між станом здоров'я, особливостями характеру, звичок і вимогами, які ставить майбутня професія тощо. Це внутрішні індивідуально-психологічні суперечності.

На основі проведеного аналізу досліджень можемо зробити узагальнення: зазвичай вибір професії молодими людьми відбувається на основі зовнішньої привабливості, приміром, за рівнем зарплати, іміджем установи, престижністю професії, за прикладом батьків, друзів тощо. Але при цьому часто-густо ігноруються, нехтуються якості власної особистості. Останнє відбувається тому, що людина, як правило, краще знає об'єктивну дійсність (навчальний предмет, свій одяг, робоче місце і т.д.), ніж свої суб'єктивні психологічні властивості.

У цій ситуації важливо зрозуміти, з якою метою ми проходимо тест. Якщо дитина не знає, чого вона хоче, то програма за неї це не вирішить. Якщо ж знає хоча б приблизно, тоді тест допоможе їй визначитися чіткіше. Але і тут є свої нюанси.

Наприклад, програма видає, що ви можете працювати в сфері професій «людина – людина». А в цьому списку 38 найменувань, і між ними – прірва: наприклад, лікар і поліцейський. Тому краще за все вибрати персоналізований підхід – консультацію психолога. При його допомозі можна пройти «прицільне» тестування і скласти карту талантів дитини, звертаючи увагу на те, що нині називають мультиталантом, або надпрофесійними вміннями. Наприклад, у наявності хороші комунікативні здібності і високий рівень вербалізації – при таких вихідних даних можна вибрати десяток професій. Але треба щось одне. І тут важливо, по-перше, познайомити дитину з цим світом професій, по-друге, розвивати його таланти, дозволяючи пробувати нове і кидати те, що не сподобалося. І, по-третє, знизити ризики, але залишити дитині змогу вибирати. «Так, вона може провчитися перший курс у ЗВО і сказати: «Це не моє». У неї на початку навчання має бути таке право.

Набагато гірше, якщо після закінчення університету дитина скаже: «Мама-тато, ось диплом, я його вам дарую, і до побачення, я пішов (-ла) шукати себе». До речі, молодих людей, які звертаються до психологів із проблемою профорієнтації в 20–25 років, після вищої школи, досить багато.

Крім психологічних суперечностей, не менш важливі й суперечності соціально-економічні: між сучасними вимогами до фахівця й застарілими уявленнями про шляхи розвитку економіки, її кадрове забезпечення; між інтересами учнівської молоді, її професійними планами та потребами ринку праці; між необхідністю координації й інтеграції профорієнтаційних впливів і вирішенням цієї проблеми вузьковідомими шляхами й засобами тощо.

Якщо запитати, наприклад, у школяра, який у нього коефіцієнт інтелекту (IQ), тип темпераменту чи характеру, структура інтересів, сенс життя тощо, у відповідь ви почувете дуже сумну й примарну оцінку самого себе.

Водночас більшість сучасних професій є дуже складними і також потребують ретельного глибокого пізнання, до того ж їх кількість сягає тисяч. Тому так важливо знайти свій, «сродний труд», як говорив свого часу Г.С. Сковорода. А невдалий вибір професії призводить до незадоволення собою, неефективності праці, невдалої кар'єри, безробіття та, крім того, до страждань від професійних хвороб.

А якщо додати до цього, що структура професій стрімко змінюється, потрібні ще й мобільність, гнучкість, готовність до своєчасної зміни спеціальності, то проблема вибору ускладнюється. Саме тому значній кількості людей потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні цієї проблеми, яку здійснює система профорієнтації. До того ж процес вибору професії характеризується багатовимірністю. Для правильного, адекватного вибору випускнику загальноосвітнього навчального закладу варто провести велику внутрішню роботу.

У результаті дослідження цього питання дійшли висновку, що профорієнтаційна робота має містити кілька важливих етапів:

Перший етап – профінформаційний. Він дає змогу отримати максимум інформації про професії, їх зміст, статус на ринку праці, рівень необхідної освіти, перспективи працевлаштування, можливості продовження навчання. На цьому етапі ознайомлюють молодих випускників із професіограмами та психограмами різних професій.

Другий етап – профдіагностика, яка має на меті виявлення мотивів, інтересів, схильностей та здібностей випускника до опанування професії.

Третій етап – профконсультавання, що передбачає надання допомоги у виборі професії на основі зіставлення професіограм та психограм із даними психодіагностики юної особистості і встановлення ступеня відповідності між професією

та її якостями. У процесі консультації може здійснюватися переорієнтація абітурієнта з випадково вибраної на іншу професію (спеціальність), однак остаточний вибір залишається за ним.

Четвертий етап – професійна апробація, під час якої відбувається знайомство учнів із робочими місцями, їх технічним оснащенням; визначаються і перевіряються здібності майбутнього працівника безпосередньо у трудовій діяльності, здатність виконувати операції у визначеній послідовності; співвідносяться очікування молодих людей із реальними умовами трудової діяльності; здійснюється оцінка ними самими своїх можливостей засвоєння вибраної професії. Нині це складно зробити через переважаючу приватної форми власності над трудовими місцями та великого відсотку людей, що потребують працевлаштування.

Варто зауважити, що деякі професії потребують тривалої і ґрунтовної підготовки, навчання у закладах вищої освіти, закладах професійно-технічної освіти, навчальних курсах тощо. Тому чим раніше людина усвідомить, що професія вибрана невідповідно, тим більше користі вона зробить для себе та не марнуватиме час.

Висновки. Проблема вибору професії є надзвичайно важливою і непростою. Існує безліч суперечностей та суто технологічних питань вибору професії, але суспільство і педагоги разом із батьками та випускниками мають розв'язати ці завдання та дати відповідь на виклики часу.

Профорієнтаційна робота з випускниками має особливості і має здійснюватися як цілеспрямована, керована, скоординована діяльність навчальних закладів, підприємств, установ, організацій та громадськості, що забезпечує створення організаційних і психолого-педагогічних умов,

необхідних для свідомого вибору професії та підвищення конкурентності молоді на ринку праці.

У подальших дослідженнях розглянутої проблеми варто ґрунтовно розкрити нові технології профорієнтаційної роботи, особливості регіональних ринків праці та умови вирішення проблем профорієнтації у глобалізованому економічному просторі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баріхашвілі І.І., Ворона М.П., Старіков І.М. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Атол, 2006. 223 с.
2. Бібік Н.М. Запровадження системи профільного навчання в старшій школі. Біла книга національної освіти України / НАПН України; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ, 2010. С. 154–164.
3. Мадзигон В.Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 360 с.
4. Піддячий М.І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 228 с.
5. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. Ст. 380.
6. Професійне самовизначення старшокласників: метод. посіб. / за ред. Д.О. Закатнова. Київ: Шкільний світ, 2006. 128 с.
7. Профорієнтація в Україні: як це працює. URL: <http://businessua.com/roboata/28676proforientaciya-v-ukraini-yak-ce-pracyue.html> (дата звернення: 15.05.2018).
8. Степанова М. Профорієнтація старшекласників. Шкільний психолог. 2016. № 19 (377) С. 23–24.
9. Онлайнвий ресурс для пошуку роботи і найму персоналу. URL: <http://www.hh.ua>.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

PROVIDING OF FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS WITH INNOVATIVE TECHNOLOGIES

У статті актуалізовано фундаменталізацію професійної підготовки відповідно до оновлення змісту навчальних дисциплін, науково-методичного забезпечення та сучасних інноваційних технологій. Розкрито дидактичні засоби як важливий ресурс зреалізування освітньої діяльності, що структурно упорядковує усі навчальні компоненти, та наголошено на комплексному і наукових підходах до їх використання. Виокремлені загальні умови ефективного забезпечення фундаменталізації освіти засобами інноваційних технологій, без яких не може обійтися становлення майбутнього соціального працівника. Схарактеризовано сучасні засоби інноваційних технологій та розглянуто їх спрямування на мотиваційну, діяльну та технологічно-управлінську складові частини фундаменталізації професійної освіти. З огляду на це, зроблено висновок про результативність впливу засобів інноваційних технологій за фундаменталізації освітньої підготовки на майбутнє особистісне та професійне зростання соціального працівника.

Ключові слова: фундаменталізація професійної підготовки, дидактичні засоби, засоби інноваційних технологій, майбутні соціальні працівники.

В статті актуалізовано фундаменталізацію професійної підготовки в соответствии с обновлением содержания учебных дисциплин, научно-методического обеспечения и современных инновационных технологий. Раскрыто дидактические средства как важный ресурс реализации образовательной деятельности, которые структурно упорядочивает все учебные компоненты, и отмечены комплексный и научный подходы к их использованию. Выделены общие условия эффективного обеспечения фундаментализации образования средствами инновационных технологий, без которых не может обойтись станов-

ление будущего социального работника. Охарактеризованы современные средства инновационных технологий и рассмотрены их направления на мотивационную, деятельностную и технологическую составляющие фундаментализации профессионального образования. Исходя из этого, сделан вывод о результативности воздействия средств инновационных технологий при фундаментализации образовательной подготовки на будущий личностный и профессиональный рост социального работника.

Ключевые слова: фундаментализация профессиональной подготовки, дидактические средства, средства инновационных технологий, будущие социальные работники.

The fundamentalization of professional training in accordance with the updating of content of educational disciplines, scientific – methodological support and modern innovative technologies is actualized in the article. The didactic means as an important resource for the implementation of educational activities, that structurally organize all educational components, are established and the complex and scientific approaches to their use are emphasized on. The general conditions of effective provision of the fundamentalization of education with means of innovative technologies, without which the formation of the future social worker cannot be avoided, are singled out. The modern means of innovative technologies are described and their directions to the motivational, activity and technological – managerial components of the fundamentalization of professional education are considered. Proceeding from this, the conclusion about the effective influence of innovative technologies during the fundamentalization of educational preparation on the future personal and professional growth of a social worker was made.

Key words: fundamentalization of professional training, didactic means, means of innovative technologies, future social workers.

УДК 373.6

Ребуха Л.З.,

канд. психол. наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільський національний економічний університет

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За сучасних умов розвитку університетської освіти фундаменталізація професійної підготовки спрямована на уміле оволодіння студентами фахових компетентностей, які в майбутньому допомагають соціальним працівникам на високому теоретико-методологічному рівні виконувати науково-дослідницьку та професійну діяльність й у подальшому стати помітною рушійною силою соціального прогресу. Визначальне скерування фундаменталізації освіти відбувається в межах оновлення змісту як навчальних дисциплін, так і науково-методичного забезпечення за умови віднаходження глибинних, тісних зв'язків між різними процесами навколишнього світу. Зазначена освіта, що цілеспрямована

на фундаменталізацію професійної підготовки, уможливлена завдяки ефективному забезпеченню засобами інноваційних технологій. Тому активізувався пошук засобів інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сучасному етапі розвитку громадянського суспільства важливо, щоб майбутні фахівці впродовж професійного життя завжди були конкурентоспроможними на ринку праці, займалися самоосвітою та майстерно володіли такими особистісними характеристиками, як стресостійкість, професійна гнучкість, готовність до постійного впровадження інновацій для власної результативної діяльності

тощо. Саме ці завдання вирішує фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, поєднуючи в собі накопичений досвід людства та сучасні інноваційні технології. Зазначена тематика знайшла своє відображення у дослідженнях вітчизняних науковців.

Так, теоретико-методологічні аспекти фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відображено у роботах І. Мельничук («Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій» [6]), О. Карпенко («Професійне становлення соціального працівника» [4]), В. Поліщук («Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти» [7]), А. Фурмана («Професіоналізація соціального працівника: методологічні аспекти» [11]) та ін.

Розв'язанню суперечностей та проблем професійної підготовки майбутніх фахівців за допомогою інноваційних технологій присвячені наукові дослідження В. Бикова («Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти» [1]), Р. Гуревича та М. Кадемії («Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах» [3, с. 266–274]), В. Сизикової («Інноваційні педагогічні технології формування професіоналізму майбутнього соціального працівника в процесі фахової підготовки» [9, с. 352–364]) та ін.

Окремі аспекти становлення соціального працівника як професіонала за фундаменталізації освіти розкрито в наукових працях М. Ковтонюк («Фундаменталізація освіти як необхідний чинник у системі професійної підготовки спеціаліста» [5]), Я. Фруктової («До проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти» [10]), О. Язвінської («Проблема професійної мобільності сучасного фахівця в контексті фундаменталізації професійної підготовки» [12]) та ін.

Водночас у дослідженнях науковців мало уваги приділено висвітленню питання щодо забезпечення засобами інноваційних технологій фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Мета статті – окреслити значимість забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за університетського навчання засобами інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Засоби навчання слугують важливим чинником забезпечення якості освітньої діяльності в умовах професійної освіти, адже впливають на удосконалення методів і прийомів навчальної діяльності, активізують розумові процеси в навчальній аудиторії, позначаються на самостійній діяльності студентів, актуалізують безперервний контроль результатів навчання майбутніх соціальних працівників [1, с. 32–34]. Використання засобів навчання в процесі підготовки фахівців за університетського

навчання забезпечує успішне засвоєння ними знань та формування професійних навичок й унормованих вмінь [6, с. 55].

Засоби, структурно-упорядковуючи усі навчальні компоненти, виступають важливим ресурсом під час зреалізування освітньої діяльності та створюють сприятливі умови для успішного досягнення цілей навчання за фундаменталізації професійної підготовки. Тому сучасні викладачі закладів вищої освіти активно й ефективно впроваджують їх у своїй професійній діяльності, оскільки вони допомагають сповна залучити студентів до освітнього процесу, сприяють розумінню та засвоєнню професійно-зорієнтованого матеріалу, постійно підтримують зацікавленість до пізнавальної діяльності в навчальній аудиторії.

Засоби навчання в педагогічній науці мають свою історію, оскільки пов'язані з соціокультурними змінами в суспільстві й домінуючими цілями освітньої практики [1]. На переконання Н. Волкової, під засобами навчання варто розуміти матеріалізовані носії інформації, які відрізняються один від одного способом їх пред'явлення [2, с. 123–124]. Як зазначає О. Карпенко, ці носії володіють певними дидактичними можливостями, логіко-сисловою та функціональною спрямованістю [4].

Формування системи засобів навчання передбачає знання їх дидактичних властивостей і функцій. Дидактичні властивості слугують ознаками, що відрізняють засоби навчання від інших компонентів педагогічної системи. Тоді ж як особливості ознак проявляються в дидактичних функціях, котрі відображають потенційні можливості, що властиві засобам навчання. До основних функцій засобів навчання відносимо: джерело інформації, прогнозування педагогічних результатів, організацію діяльності, інтеграцію знань, міжпредметну координацію навчальної діяльності, самоосвіту і саморозвиток, фахову комунікацію, контроль і зворотній зв'язок тощо.

Проте науковець І. Мельничук зазначає, що окремо взяті засоби не можуть повністю вирішити окреслені викладачем навчальні завдання [6]. Таким чином зростає роль комплексного підходу у використанні засобів навчання. Комплексність відображає науковий підхід до планування і застосування оптимальних дидактичних засобів, необхідних для якісного професійного навчання.

Ефективність комплексного використання засобів навчання істотно залежить від доцільної методики їх застосування. В освітньому процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників такі методики передбачають виокремлення загальних умов, без яких не обходиться результативна професійна підготовка. Ці умови передбачають:

– чітке дотримання інструктивних вимог до підготовки навчально-матеріального оснащення аудиторних занять;

– використання кожного засобу на занятті з урахуванням їх основних функцій і можливостей відповідно до визначеної навчальної мети;

– дотримання принципів науковості, доступності, адаптивності і систематичності в застосуванні засобів навчання;

– організацію різносторонньої навчальної діяльності студентів із набуття новітніх знань за участю як викладача, так і самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців;

– рівноцінне використання студентами методів і форм роботи із засобами навчання (спостереження, аналізування об'єктів вивчення та їх синтез, пошук даних і виконання розрахункових обчислень, самоконтроль, взаємоконтроль тощо);

– ефективне включення якомога більшої кількості студентів до аудиторної роботи із засобами навчання та ін.

На особливу увагу заслуговують інноваційні засоби: міні-підручники (засіб набуття нових знань, мисленнєвого розвитку, пам'яті, професійного мовлення студентів, залучення до самостійної роботи, який через фундаментальне наповнення і структуру встановлює глибину розкриття змісту навчального курсу); фахово-спрямована література (засіб розширення та формування професійного світогляду студентів); збірники професійних задач, які ототожнені з вирішенням кейсів (засіб забезпечення індивідуалізації самостійної роботи, закріплення і трансформації вже наявних знань); графічна засоби, до яких належать таблиці, схеми, діаграми, графіки тощо (засіб інформації, закріплення і контролю знань, розвитку аналітичних здібностей); електронні засоби навчання, такі як мультимедійний проектор та сенсорна дошка (засоби проектування мультимедійних програм навчального призначення, презентації нового матеріалу); програмно-педагогічні засоби (засоби, представлені сукупністю комп'ютерних програм навчального призначення); природні об'єкти (засоби забезпечення правильності і точності сприйняття присутнього об'єкта, формування уявлень і понять, практичних умінь і навичок студентів через організовану викладачем групову та індивідуальну форми навчальної діяльності) та ін.

Сучасні засоби навчання дають змогу зреалізувати у професійній підготовці вищої школи інноваційні технології, які спрямовані на мотиваційну, діяльнісну та технологічно-управлінську складові частини освіти. Перша складова частина, що зорієнтована на розвиток внутрішньої мотивації особистості до навчання, сприяє включенню майбутніх соціальних працівників в освітню та професійну діяльність без довготривалої до неї адаптації, друга складова частина допомагає в організації безпосередньої освітньої діяльності студентів, тоді як третя складова частина організо-

вує систему способів досягнення результативності процесу навчання.

Впровадження засобів інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців є необхідним елементом формування основ професіоналізму [8, с. 112–113]. У соціогуманітарній сфері використання таких технологій є одним із пріоритетних напрямів.

У навчанні майбутніх соціальних працівників на сучасному етапі розвитку громадянського суспільства має надаватися перевага фундаменталізації освіти, адже нині випускники спеціальності «Соціальна робота», на думку науковців В. Бикова [1], О. Карпенко [4], І. Мельничук [6], О. Язвінської [12], мають недостатньо високий рівень професійної підготовки, низький соціальний статус, у них майже відсутня перспектива подальшого працевлаштування, низька задоволеність своєю професійною діяльністю тощо.

Отже, запроваджені засоби інноваційних технологій до фундаменталізації професійної підготовки в умовах вищої школи результативно впливають на особистісне зростання соціальних працівників та сприяють майбутньому професійному зростанню завдяки формуванню у них компетентнісних новоутворень.

Висновки. Для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників важливим є забезпечення освітнього процесу сучасними засобами інноваційних технологій, які суттєво підвищують ефективність викладання, наочно демонструють переваги особистісно-орієнтованого навчання, формують у студентів професійне мислення та творчі здібності, дають змогу викладачу робити акцент на фундаментально-спроєктованому змістовому наповненні навчальних дисциплін, підвищують зацікавленість майбутніх соціальних працівників до розв'язання професійних задач та дають змогу залучати їх усіх до активних форм роботи на заняттях.

Потребують вирішення питання удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за фундаменталізації університетської освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. № 29. С. 32–40.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.
3. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. О.Г. Романовський. Харків: НТУ

«ХПІ», 2016. Вип. 45 (49): матер. 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 25–26 травня 2016 р. Ч. 1. С. 266–274.

4. Карпенко О.Г. Теорія і практика професійного становлення соціального працівника: навч. посібник. К.: Вид. дім «Слово», 2014. 192 с.

5. Ковтонюк М.М. Фундаменталізація освіти як необхідний чинник у системі професійної підготовки спеціаліста. Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія. 2011. Вип. 34. Ч. 1. С. 2–5. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_34_1/Kovtonyuk.pdf.

6. Мельничук І.М. Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. Медична освіта. 2012. № 3. С. 55–60.

7. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 454 с.

8. Ребуха Л.З. Инновационные технологии в профессиональной подготовке будущих социальных

работников. Теория и методика профессионального образования. Сборник научных статей. 2017. Выпуск 4. Часть 1. С. 112–117. URL: <http://ripo.unibel.by/assets/site/jpo/files/vipusk4-1.pdf>

9. Сизикова В.С. Інноваційні педагогічні технології формування професіоналізму майбутнього соціального працівника в процесі фахової підготовки. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст]: П78 зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків: НТУ «ХПІ», 2016. Вип. 45 (49). Ч. 1. С. 352–364.

10. Фруктова Я.С. До проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти / В.П. Покась, Я.С. Фруктова. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. К.: КУ ім. Бориса Грінченка, 2013. Вип. 19. С. 70–74

11. Фурман А.А. Професіоналізація соціального працівника: методологічні аспекти. Вітакультурний млин. 2014. Модуль 16. С. 57–62.

12. Язвінська О.М. Проблема професійної мобільності сучасного фахівця в контексті фундаменталізації професійної підготовки. Вісник національного транспортного університету. 2011. № 24 (1). С. 32–36.

СУЧАСНІ ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ОСВІТИ MODERN THEORY AND PRACTICE OF HEALTH-SAVING EDUCATION

У статті проведено аналіз розвитку теорії і практики вищої освіти, підготовки учнів у профільних навчальних закладах ДСНС України, яка висуває на перший план завдання формування здоров'язберігаючої освіти в профільних навчальних закладах ДСНС України з метою максимального розвитку всіх складників здоров'я, що забезпечують базові умови досягнення співробітником успішної самореалізації в навчальній та професійній діяльності. Обґрунтовано основні завдання здоров'язберігаючої професійної освіти в профільних навчальних закладах ДСНС України: формування потреби в учнів в особистому здоров'я як фактор успішності навчання та професійної діяльності; розвиток мотивації зміцнення здоров'я як психофізіологічної основи життя і діяльності співробітника ДСНС України; формування здоров'язберігаючої моделі поведінки.

Ключові слова: профільні навчальні заклади, здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язберігаюча педагогіка, студент.

основные задачи здоровьесберегающего профессионального образования в профильных учебных заведениях ДСНС Украины: формирование потребности у обучающихся в личном здоровье как факторе успешности учебы и профессиональной деятельности; развитие мотивации укрепления здоровья как психофизиологической основы жизни и деятельности сотрудника ДСНС Украины; формирование здоровьесберегающей модели поведения.

Ключевые слова: профильные учебные заведения, здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающая педагогика, студент.

The article analyzes the development of the theory and practice of higher education, the training of students in specialized educational institutions of the DSN of Ukraine, which highlights the task of forming health education in the profile educational institutions of the DSN of Ukraine with a view to maximizing all components of health that provide the basic conditions for the employee to achieve successful self-fulfillment in educational and professional activities. The main tasks of health-saving professional education in the specialized educational institutions of the DSN of Ukraine are: the need for students in personal health is formed as a factor in the success of studies and professional activities; development of the motivation to promote health as a psycho-physiological basis for life and activity of a staff member of the DSN of Ukraine; formation of a health-saving behavior model.

Key words: profile educational institutions, health, health preservation, health saving pedagogy, student.

УДК 378.147-057.36

Таймасов Ю.С.,
канд. пед. наук,
старший викладач навчального пункту аварійно-рятувального загону спеціально призначення Головного управління Державної служби України з надзвичайних ситуацій у Харківській області

В статье проведено анализ развитие теории и практики высшего образования, подготовки обучающихся в профильных учебных заведениях ДСНС Украины, которая выдвигает на первый план задачу формирования здоровьесберегающего образования в профильных учебных заведениях ДСНС Украины с целью максимального развития всех составляющих здоровья, обеспечивающих базовые условия достижения сотрудником успешной самореализации в учебной и профессиональной деятельности. Обоснованы

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дослідження питань розвитку і збереження здоров'я в профільних навчальних закладах ДСНС України, необхідність включати в навчальний процес освоєння системно-інтеграційних, методологічних і професійних сучасних знань з питань здоров'язбереження. Сучасний стан освітнього середовища неповною мірою відповідає рівню, необхідному для вирішення завдань професійної підготовки і особистісного розвитку учнів, громадян сучасної України. Обґрунтовано високі фізіологічні та психологічні навантаження, порушення режиму праці, відпочинку та харчування, гіподинамія, становлення особистості і багато інших чинників вимагають від учнів у вищих здатності і готовності до адаптації до нових умов навчання і спілкування, засвоєння змісту освіти, встановленню позитивних міжособистісних відносин, подолання складних життєвих ситуацій.

Упродовж останніх 20 років у студентів, які навчаються у ВНЗ України, зазначалося зниження здоров'я: зростання патології системи кровообігу на 20%, органів зору – на 25%, ендокринної системи – на 30%, психічних розладів – на 50%. Більше 30% юнаків за станом здоров'я не можуть бути визнані придатними до військової служби.

Поряд із такими факторами, як генетична зумовленість, несприятливі соціальні, екологічні умови розвитку, несприятливий і істотний вплив на здоров'я студентів справляє група чинників, що безпосередньо стосується проблеми здоров'язберігаючих освітніх технологій: стресова педагогічна тактика; інтенсифікація і нераціональна організація навчального процесу; невідповідність методик навчання віковим можливостям учнів; функціональна неграмотність педагога в питаннях охорони та зміцнення здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На підставі аналізу робіт Л. Антонової, Г. Даниленко, Н. Смирнова та інших, потенційну загрозу для здоров'я учнів становлять санітарно-гігієнічні фактори: шум; освітленість; повітряне середовище; розмір приміщень, кубатури; дизайн, колір стін; використовувані будматеріали, фарба; меблі: розміри, розміщення в приміщенні; відеоекран дошки, комп'ютери, телевізори; харчоблок: асортимент, якість їжі, організація харчування; якість питної води, використовуваної у виші; екологічний стан прилеглої території.

Виклад основного матеріалу. У число навчально-організаційних чинників Н. Смирнов включає: обсяг навчального навантаження, її від-

повідність віковим та індивідуальним можливостям учнів; розклад навчальних занять, розподіл навчального навантаження по днях, семестрах, у навчальному році; організаційно-методичні умови проведення навчального заняття (щільність, чергування видів навчальної діяльності); обсяг фізичного навантаження – по днях, за тиждень, за місяць (на заняттях фізичною культурою, на перервах); особливості статуту і норм студентського життя; медичне і психологічне забезпечення вишу; стиль управління адміністрації освітнього закладу, характер відносин «по вертикалі»; психологічний клімат педагогічного колективу, характер відносин «по горизонталі»; наявність/відсутність системи роботи з формування культури здоров'я та здорового способу життя студентів; позиція і рівень компетентності керівництва з питань збереження і зміцнення здоров'я студентів.

До психолого-педагогічних факторів, що залежать більшою мірою від викладача, на думку Н. Смирнова, належать: психологічний клімат на навчальних заняттях, наявність емоційних розрядок; стиль педагогічного спілкування викладача зі студентами; форма і характер проведення опитувань та іспитів, проблема оцінювання; ступінь реалізації викладачем індивідуального особистісно-орієнтовного підходу до студентів; ступінь обмежень у свободі природних тілесних, емоційних і розумових проявів під час перебування у виші; обтяженість викладача власними проблемами, його нездатність до психоемоційного перемикавання; ступінь педагогічної автономії і можливості інноваційної діяльності викладача; професійна підготовленість викладача з питань здоров'язберігаючих освітніх технологій [4].

У студентські роки формується соціальний «портрет» студента з усіма його позитивними і негативними сторонами.

Здоров'я – це перша і найважливіша потреба людини, яка визначає здатність його до праці і забезпечує гармонійний розвиток особистості. Воно є найважливішою передумовою до пізнання навколишнього світу, самоствердження і щастя людини. Активне довге життя – це важлива складова частина людського фактора.

Фізичне здоров'я – це природний стан організму, зумовлений нормальним функціонуванням усіх його органів і систем. Якщо добре працюють всі органи і системи, то і весь організм людини (система саморегулююча) правильно функціонує і розвивається.

Психічне здоров'я залежить від стану головного мозку, воно характеризується рівнем і якістю мислення, розвитком уваги і пам'яті, ступенем емоційної стійкості, розвитком волевих якостей.

Моральне здоров'я визначається тими моральними принципами, які є основою соціального життя людини, тобто життя в певному людському

суспільстві. Відмінними ознаками морального здоров'я людини є, насамперед, свідоме ставлення до праці, оволодіння скарбами культури, активне неприйняття вдач і звичок, що суперечать нормальному способу життя. Фізично і психічно здорова людина може бути моральним виродком, якщо він нехтує нормами моралі. Тому соціальне здоров'я вважається вищою мірою людського здоров'я. Морально здоровим людям властива низка загальнолюдських якостей, які й роблять їх справжніми громадянами.

Єдиної точки зору на поняття здорового способу життя немає, але основний його зміст становлять такі елементи: оптимальний рівень рухової активності, що забезпечує добову потребу організму в русі; загартовування, що сприяє збільшенню опірності організму несприятливих впливів зовнішнього середовища і захворювань; раціональне харчування: повноцінне, збалансоване за набором життєво необхідних речовин (білки, жири, вуглеводи, вітаміни і мікроелементи); дотримання режиму праці та відпочинку; особиста гігієна; екологічно грамотна поведінка; психічна й емоційна стійкість; сексуальне виховання, профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом; відмова від шкідливих звичок: куріння, вживання алкоголю і наркотиків; безпечна поведінка вдома, на вулиці і в школі, що дає змогу уникнути травм і інших пошкоджень.

Наведені характеристики дають змогу зробити висновок, що культура здорового способу життя особистості – це частина загальної культури людини, яка відображає його системний і динамічний стан, зумовлений певним рівнем спеціальних знань, фізичної культури, соціально-духовних цінностей, придбаних у результаті виховання і самовиховання, освіти, мотиваційно-ціннісної орієнтації і самоосвіти, втілених у практичній життєдіяльності, а також у фізичному і психофізичному здоров'ї.

У зв'язку з вищесказаним дуже популярним в освіті стає термін «*здоров'язбереження*», який став у сучасній педагогічній літературі загальноприйнятим.

Здоров'язбереження – процес, найважливішими компонентами якого є культура здоров'я, орієнтація студентів на комплексність здоров'я і формування здорового способу життя.

Здоров'язбереження як система характеризує власне здоров'язберігаючий аспект функціонування навчального закладу відповідного рівня і профілю.

Будь-яка така система складається із взаємопов'язаних компонентів: цілей здоров'язберігаючої діяльності; змісту цієї діяльності (фіксованої в планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, різноманітних відео, інформаційних,

телекомунікаційних засобах); методів збереження здоров'я (процесуально розуміється технології здоров'язберігаючої діяльності); засобів, що використовуються в процесі здоров'язбереження; організаційних норм, в яких здоров'язберігаюча діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом.

Система здоров'язберігаючої освіти поряд із забезпеченням необхідних умов для повноцінного природного розвитку студента сприяє формуванню у нього усвідомленої потреби в здоров'я, розуміння основ здорового способу життя, забезпечує практичне освоєння навичок збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я.

Система здоров'язберігаючої освіти студентів є взаємозв'язок трьох підсистем. Цими підсистемами є:

1) формування здоров'язберігаючої грамотності. Цей процес здійснюється шляхом передачі знань і формування умінь і навичок збереження і зміцнення здоров'я на різних навчальних дисциплінах;

2) здоров'язберігаючий підхід до навчального процесу, під яким мається на увазі системна організація таких елементів: фізіологічно грамотна побудова і педагогічно раціональна організація лекції, використання активних методів навчання, забезпечення необхідних санітарно-гігієнічних норм у навчальних приміщеннях, створення сприятливої психологічної атмосфери й оптимальне поєднання суб'єкт-суб'єктних і об'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання;

3) результатом здоров'язберігаючої освіти є індивідуальне здоров'я студента, що являє собою динамічний комплекс психофізіологічних властивостей і якостей особистості, спрямований на самовдосконалення і здоровий стиль життя.

Сутність поняття «*здоров'язберігаючих компетентності*» проявляється в проведенні профілактичних заходів і застосуванні здоров'язберігаючих технологій людьми, які знають закономірності процесу здоров'язбереження.

Здоров'язберігаюча культура – привласнення на особистісному рівні концепції здоров'я і дотримання індивідуальною програмою здорового способу життя.

Культура фізичного виховання включає виховання усвідомлення цілей і принципів збереження здоров'я, навчання методів і принципів діагностики особистого здоров'я; навчання методів збереження і зміцнення здоров'я.

Культура психологічного виховання – ознайомлення з принципами поведінки і спілкування людини; методи діагностики психологічного статусу і мотивації; громадські та державні заходи, що змінюють психологічну мотивацію.

Менталітет. Як уже зазначалося, найвища цінність освіти і його ієрархічно вища мета – формування менталітету особистості і соціуму. Саме

менталітет зумовлює конкретні вчинки людей, їх ставлення до різних сторін життя суспільства. Важлива оцінка результатів здоров'язберігаючої освіти і за віддаленими результатами діяльності людини, на рівні ментальних пріоритетів і переваг цього конкретного соціуму.

Орієнтація людини на здоровий спосіб життя – основа здоров'язберігаючого менталітету. Спосіб життя – біосоціальна категорія, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини і характеризується його трудовою діяльністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної і суспільної поведінки.

Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, громадських і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і виражає орієнтованість діяльності особистості в напрямі формування, збереження і зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

Здоров'язбережувальна педагогіка – це система, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти.

У світовій практиці вже з 70-х рр. ХХ ст. при плануванні і проведенні профілактичних програм, спрямованих на поширення принципів здорового способу життя, широко використовуються особистісно-орієнтовані моделі навчання здоров'ю, що спираються на базові положення наук про поведінку [5].

Взаємно доповнюють теорії впливу на поведінку на індивідуальному рівні фокусуються на внутрішньо-особистісних факторах. Це такі характеристики індивіда, як знання, установки, уявлення, мотивація, самооцінка, життєвий шлях, минулий досвід, навички.

Дослідники зазначають, що на поведінку людини, крім індивідуальних характеристик, впливають міжособистісні, інституційні, популяційні і політичні чинники.

Теорія запланованого поведінки стосується ставлення до поведінки і нормативних уявлень, тобто той, хто приймає рішення, спочатку оцінює переваги цього способу дій, а потім – можливе ставлення з боку інших людей, якщо він вибере саме цю лінію поведінки.

Окрім наведених вище теорій, велике поширення отримала теорія соціального навчання. Ця теорія є теоретичною основою більшості профілактичних програм незалежно від того, на які фактори ризику і захворювання вони спрямовані, будь то профілактика СНІДу, травматизму, раку, серцево-судинних захворювань, куріння.

Якість життя відображає фізіологічний та психосоціальний статус людини, що виражається в

ступені його впевненості в задоволенні потреб і наданні необхідних для досягнення щастя і самореалізації можливостей [1].

Якість життя диктує її образ, визначає поведінку людей [3]. Оскільки задоволення певних потреб істотно залежить від соціальних, екологічних умов, для людини якість життя можна бути порівняти з якістю здоров'я як можливістю повної самореалізації.

Поняття якості здоров'я передбачає сукупність властивостей організму, що характеризується такими показниками: сприятлива спадковість, гарне самопочуття, працездатність без обмежень, висока адаптивність, психічна врівноваженість, комунікабельність [2].

Висновки. Таким чином, аналіз розвитку теорії і практики вищої освіти, підготовки учнів у профільних навчальних закладах ДСНС України висуває на перший план завдання формування здоров'язберігаючої освіти в профільних навчальних закладах ДСНС України з метою максимального розвитку всіх складників здоров'я, що забезпечують базові умови досягнення співробітником успішної самореалізації в навчальній і

професійної діяльності. Тому основними завданнями здоров'язберігаючої професійної освіти в профільних навчальних закладах ДСНС України є: формування потреби в учнів в особистому здоров'ї як фактор успішності навчання та професійної діяльності; розвиток мотивації зміцнення здоров'я як психофізіологічної основи життя і діяльності співробітника ДСНС України; формування здоров'язберігаючої моделі поведінки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
3. Коростелев Н.В. Воспитание здорового школьника. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1986. 176 с.
4. Панфилов О.П., Артамонова Л.Л. Валеологические дидактики как новая парадигма подготовки специалиста для средней и высшей школы. Образование и здоровье. Калуга, 1998. С. 206–207.
5. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис, тенденции развития: дис. ...докт. пед. наук. М., 1996. 64 с

ГЕНЕЗИС УЯВЛЕНЬ ПРО ІМІДЖ В ІСТОРІЇ ЛЮДСТВА

THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF THE IMAGE PHENOMENON IN THE HISTORY OF HUMANITY

Проведено детальний історіографічний аналіз феномена «імідж». Встановлено, що він не був предметом спеціальних досліджень у попередні епохи, проте завдяки своєму практичному значенню широко використовувався в практиці. Досліджено історію розвитку і становлення іміджу як соціокультурного явища та самостійного поняття в культурних практиках і соціально-філософських дискурсах на різних етапах розвитку суспільства. Окреслено основні напрями студіювання іміджу в різних галузях сучасної науки, інтеграція яких дасть змогу сформувати цілісне уявлення про нього як про багатомірний соціокультурний феномен.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, іміджологія, генезис іміджу, історіографія іміджу, іміджеві технології, іміджеві техніки, іміджеві прийоми.

Проведен детальний історіографічний аналіз феномена «імідж». Установлено, що імідж не был предметом специальных исследований в предыдущие эпохи, однако благодаря его практическому значению широко использовался в практике. Исследована история развития и становления имиджа как социокультурного явления и самостоятельного понятия в культурных практиках и социально-философских дискур-

сах на разных этапах развития общества. Определены основные направления изучения имиджа в различных областях современной науки, их интеграция позволит сформировать целостное представление о нем как о многомерном социокультурном феномене.

Ключевые слова: имидж, профессиональный имидж, имиджология, генезис имиджа, историография имиджа, имиджевые технологии, имиджевые техники, имиджевые приемы.

Detailed historiographical analysis of image phenomenon has been carried out. It was established that image hasn't been the subject of special study in previous eras, but due to its practical significance has been widely used in practice. The origin and development of the image as a socio-cultural phenomenon and independent concept in cultural practices and social-philosophical discourses at different stages of society development is explored. The main directions of image studying in various fields of modern science are outlined. The integration of different sciences ideas to image understanding will allow to form a coherent idea of image as a multidimensional socio-cultural phenomenon.

Key words: image, professional image, imageology, image genesis, image historiography, image technologies, image techniques.

УДК 378.02:372.8:371.15

Ткаченко Н.М.,

канд. пед. наук, доцент, докторант
Глухівський національний педагогічний
університет
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У зв'язку з відмовою від командно-адміністративних методів управління в нашій країні на зміну їм прийшли методи, засновані на переконанні та інших засобах соціально-психологічного впливу, серед яких важливе місце займає імідж. Нині у суспільній свідомості закріпилося уявлення про імідж як про цінність, від наявності та якості якої залежить як успішність будь-якої діяльності, так і життєвий успіх загалом. Розуміння того, що імідж є однією з важливих складових частин професійної компетентності, також набуває дедалі більшого поширення. Тобто сучасні політичні, соціально-економічні та культурні умови актуалізували потребу вивчення феномена професійного іміджу, що є неможливим без дослідження генезису уявлень про нього в історії людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Осмисленню природи іміджу як соціокультурного феномена присвячені соціально-філософські та культурологічні дослідження Н. Григор'євої, В. Жебіта, Є. Калюжною, Р. Квеско, С. Квеско, Е. Кузьміної, І. Муратової, І. Савельєвої, Я. Турбовського, А. Упине, О. Феофанова, І. Черемушнікової, В. Шепеля, Б. Ердинєєва та ін. Питання генезису іміджу розкрито в наукових публікаціях Л. Семенової, Є. Перелігіної, І. Черьомушнікової, Б. Ердинєєва та ін. Історією походження феномена та поняття «імідж» цікавилися О. Ковлер,

Т. Бистрова, Є. Калюжна, О. Панасюк, О. Петрова, О. Чумиков, В. Шепель та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Позитивно оцінюючи ступінь розробленості «іміджевої» проблематики, варто зазначити, що досі відсутня історична проєкція іміджу як соціокультурного феномена, що репрезентує особливості його комунікативно-управлінського потенціалу в умовах різних соціально-історичних епох, що не дає змоги розробити універсальну предметну схему феномена, орієнтовану на виявлення його системних характеристик, які мають потенціал для підвищення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

Мета статті. Метою пропонованої публікації є дослідження історії розвитку і становлення іміджу як соціокультурного явища та самостійного поняття в культурних практиках і соціально-філософських дискурсах на різних етапах розвитку суспільства, окреслення основних напрямів студіювання іміджу в різних галузях науки, що дасть змогу сформувати цілісне уявлення про нього як про багатомірний соціокультурний феномен.

Виклад основного матеріалу. Можна припустити, що зародкові форми іміджування з'явилися на стадії первіснообщинного ладу, проте імідж в цей час не був об'єктом свідомої діяльності, звернення до нього мало стихійний характер. Так, кожному члену первісної зграї присвоювалося

те чи інше прізвисько, яке було відображенням його найбільш яскраво виражених якостей. Ця традиція закріплювалася протягом століть і тисячоліть і донесла до нас такі імена, як Філіп Красивий, Річард Левине серце, Іван Грозний, Ярослав Мудрий тощо. Історичні особистості зуміли створити в представленні своїх сучасників яскраві образи, наділені якимись ідеалізованими рисами, тобто створили собі відповідний імідж.

З появою родоплемінних громад і перших форм комунікації люди прагнули вирізнити себе в суспільстві, завоювати лідируючі позиції, ідентифікувати себе і надати образу індивідуальності, тобто прагнули створити імідж, використовуючи при цьому різні засоби. Так, із розвитком трудової діяльності представники різних «професій» (мисливці, землероби, ремісники) відрізнялися зовнішнім виглядом, знаряддями праці, змістом діяльності, прагнули домовитися між собою про обмін продуктами праці. Пізніше стали зароджуватися професійні спілки мисливців, а потім воїнів. Загальна рівність змінилася наявністю груп з різним соціальним статусом. Згодом такі союзи перетворилися на професійні спільноти, що вирізнялися серед інших своєю мовою, одягом, традиціями, специфікою діяльності.

Існує думка, що першим «фахівцем з іміджу» був біблійний Аарон Первосвященик (1445 р. до н. е.), помічник законодавця Мойсея. Унаслідок недорікуватості Мойсея Аарон мав говорити замість нього перед єврейським народом та єгипетським фараоном. Тому його називали вустами Мойсея і його пророком [9].

Під час розквіту таких цивілізацій, як Вавилон, Стародавня Греція та Стародавній Рим, вожді, імператори використовували різні способи створення потрібного образу і впливу на людей. Видатний мислитель Античності Аристотель (384–322 рр. до н. е.) вважав, що переконати аудиторію можна тоді, коли в змозі домогтися її прихильності і симпатії [1]. Державний і політичний діяч Древнього Риму, блискучий оратор Цицерон (106–43 рр. до н. е.) надавав важливого значення вивченню психології, інтересів і смаків публіки. Він вважав, що завданням оратора є естетично тішити публіку, впливати на волю і поведінку людей. Політичний діяч і полководець Ю. Цезар (102–44 рр. до н. е.) перед військовими битвами домагався народної підтримки за допомогою звернень, масових виступів та театралізованих вистав. На створення безсмертного образу божественного Цезаря, на думку багатьох дослідників, також вплинули написані ним книги про галльську і громадянську війни, які не тільки сприяли появі приголомшливої легенди про неповторного полководця, котрий уміє одночасно робити кілька несумісних справ, а й значно гіперболізували походи воєначальника, акуратно приховавши негатив і помилки.

Отже, історичний аналіз свідчить, що доісторичний період характеризувався поступовим переходом від стихійного, ще несвідомого звернення до іміджу у первісному суспільстві до використання різних способів впливу на маси у Давній Греції та Римі. Різні техніки, прийоми формування іміджу застосовувалися з метою просування товарів на ринок, популяризації подій та людей, впливу на громадськість при підготовці до війн, лобюванні політичних кіл. Використовувалися, зокрема, різні атрибути іміджу (одяг, запахи, прикраси, жести, міміка, промови та ін.). Всі вони доводили свою ефективність протягом багатьох століть. Застосування іміджевих технологій на практиці сприяло більш інтенсивному теоретичному вивченню цього явища, що спричинило виникнення окремих теорій і гіпотез.

Перші підходи до визначення іміджу почали оформлятися в працях мислителів Відродження і Нового Часу. Саме тут започатковано велику кількість уявлень, важливих для розуміння природи іміджу та його ролі в соціокультурних зв'язках. Першим «теоретиком» іміджу вважається Ніколо Макіавеллі, який вперше сформулював думку про можливість маніпуляцій громадською думкою за допомогою спеціально сконструйованого образу, обґрунтував необхідність іміджу для політичних діячів, чим задав вектор формування іміджу людини публічної. Замість слова «імідж» відомий мислитель-державознавець вживав слово «личина». Він дав науково-прикладне обґрунтування практичної корисності іміджу [4].

Заслужують на увагу також імена філософів і моралістів, чії теорії були об'єднані підвищеною увагою до людини, проявами її тілесності і індивідуальності, фізичної краси і чуттєвості. Вони звертали увагу не тільки на людську сутність, цінність особистості в суспільстві, але і на те, яке враження людина справляє на інших і яку роль відіграє це враження в громадському житті. Так, у поле зору їх досліджень потрапило багато проблем, пов'язаних із виявленням природи іміджу: прояв внутрішнього (духу) через зовнішнє (знак, символ, емблему), етапи формування стійкого образу-уявлення (Г. Гегель); автоматизм сприйняття, роль першого враження (Ф. Бекон, А. Шопенгауер); процес перетворення зорових образів на судження (думку) про предмет або людину, роль апріорного знання в сприйнятті й оцінці. Об'єктами досліджень філософів також були мода, смак, наслідування, соціальне порівняння, ефект соціальної фасилітації (І. Кант, Г. Гегель), зорові, слухові, дотикові афекти сприйняття (Е. Берк).

Із початку ХХ ст. імідж розглядався переважно в категоріальному полі психології та соціології (А. Адлер, А. Бандура, М. Вебер, Р. Ентоні, Е. Еріксон, Дж. Келлі, Г. Лебон, А. Маслоу, Дж.Г. Мід, Г. Олпорт, В. Парето, Т. Парсонс, К. Роджерс,

Дж. Роттер, Б. Скіннер, П. Сорокін, Г. Тард, Е. Толмен, Б. Торндайк, Дж.Б. Уотсон, З. Фрейд, Е. Фромм, Т. Халл, К. Юнг). Ступінь уваги до феномена у зазначених авторів різний. Їх теорії («Я-концепція» К. Роджерса, «Образ себе» Г. Олпорта, теорія несвідомого З. Фрейда, «колективного несвідомого» і «архетипів» К. Юнга, теорія потреб А. Маслоу та ін.) лягли в основу сучасних практик формування іміджу.

Повноцінне наукове вивчення феномена іміджу та його можливостей, універсалізація та поширення отриманих уявлень на нові галузі знань почалося з середини ХХ ст. До наукового обігу поняття «імідж» було введено американським економістом К. Боулдінгом, який розглядав імідж як ключ до розуміння суспільства і людської поведінки, основу для когнітивної структури, що моделює поведінку людини, акцентував на необхідності його вивчення [10]. Ця подія сприяла виокремленню в науці нового напрямку «іміджологія» та міцному входженню іміджу як елементу теорії і практики PR у політичне й громадське життя.

Згодом імідж як специфічний феномен був узятий на озброєння політологією. З точки зору політології, «імідж особистості – це ореол, створюваний навколо конкретної особи з метою її популяризації та надання емоційно-психологічного впливу на громадську думку» [2]. Політик виступає в ролі символу, що значно полегшує розуміння його дій електоратом. Крім соціальної ролі, синонімом іміджу в політологічних дослідженнях виступає «образ». Об'єктами досліджень політичної іміджології став персональний імідж (імідж політика) або колективний (імідж регіону), конкретний (імідж кандидатів на пост президента) й абстрактний (інститут державної влади).

Більшість робіт із політології присвячена аналізу політичного іміджу, пошуку технологій формування іміджу політичного лідера, механізмів впливу на виборця, особливостям сприйняття образу політика (О. Бєрьозкіна, Л. Гозман, Г. Ділігенський, О. Єгорова-Гантман, І. Мінтусов, О. Мякотін, О. Рожкова, Є. Шестопап).

З початку 90-х рр. у зв'язку з новими соціально-економічними умовами життя суспільства імідж став предметом підвищеної суспільної уваги та об'єктом вивчення економічної науки: проблеми формування персонального і корпоративного іміджу (І. Альохіна, К. Боулдінг, Г. Даулінг, Б. Джі, С. Рід, В. Гарденер, С. Леві, А. Панасюк) зв'язків із громадськістю (У. Агі, Є. Кондратьєв, Ф. Олт, Г. Почепцов, Є. Перелігіна, Д. Уолкос, Х. Ширлі, Ж. Шомеля, С. Блек, Ф. Джефкінс, Д. Ддін), маркетингу (Р. Бландел, П. Дойль, Ф. Котлер, Б. Еніс, К. Кокс, Ж.-Ж. Ламбен, Т. Осентое, У. Руделіус, Д. Енджел), реклами (В. Музиканта, Л. Федотова).

Імідж в економіці визначається як «репутація» [3], «узагальнений портрет особистості або

організації» [7]. В економічних словниках підкреслюється емоційно-вольова складова частина феномена, що пояснює застосування практико-орієнтованого підходу до його дослідження. З позицій економіки імідж став інструментом стратегічного управління, функціональною стратегією, що впливає на формування громадської думки, яка зумовлює зміни економічних характеристик носія іміджу.

Феномен іміджу привернув увагу соціологів, насамперед, це збірний імідж соціальних груп, соціальних інститутів (імідж сім'ї, політиків, творчої інтелігенції, підприємців, держави, міста тощо). Соціологія послуговується діяльнісним і феноменологічним підходами для встановлення зумовленості іміджу політичними і соціально-економічними умовами. З позицій соціології імідж є інструментом перетворення людини, пов'язаним із поняттям соціальної стратифікації, і виражає прагнення людини до соціальної самоідентифікації та адаптації. Соціологічне визначення іміджу пов'язано з такими поняттями, як образ, соціальний портрет (О. Валєєва, В. Змановська, І. Нефьодова, О. Власова), авторитет, престиж, репутація (Ю. Звьоздочкін, Б. Сербиновський). Основою для іміджу з позицій соціології служать діючі в суспільстві стереотипи, під які імідж «підганяється». Вибір стереотипів визначається конкретним завданням у конкретній ситуації.

У контексті сучасної психологічної науки, імідж розглядається з точки зору стереотипу, емоційно забарвленого образу або думки про його носія (Г. Андрєєва, О. Андрієнко, В. Ільїна, М. Кондратьєв, О. Медведєва, І. Шкуратова). Сучасні наукові психологічні дослідження студіюють в основному імідж особистості (Н. Бутенко, О. Ковальова, А. Кононенко), а якщо досліджується імідж організації, соціальної групи, то, як правило, ці об'єкти (або суб'єкти) іміджу уособлюються.

Досліджуючи мотивацію формування іміджу, психологи розрізняють імідж, орієнтований на самовідчуття (внутрішня мотивація), і імідж, орієнтований на сприйняття (зовнішня мотивація). Залежно від мотивації обираються відповідні тактики формування іміджу: саморозкриття, самомаскування, самопрезентація образу «Я». Фундаментом для побудови іміджу суб'єкта, конгруентного його свідомості і підсвідомості, є психологічні особливості особистості. Варто зазначити, що результати психологічних досліджень затребувані на практиці як у зовнішній комунікації, так і в ситуації самоідентифікації особистості.

На початку ХХІ ст. у сучасному науковому дискурсі виник філософський аналіз іміджу (І. Черьомушнікова, У. Некрасова, Н. Григорьєва, Д. Спічева), актуальність якого полягає в тому, що імідж може належати «до сфери організаційно-регулятивної діяльності суспільства і є однією із найваж-

ливіших умов і факторів соціалізації та соціальної адаптації людини в середовищі існування» [5], а отже, бере участь у формуванні сучасної системи цінностей і індивідуальної картини світу людини. Тобто філософія вважає досліджуваний феномен належним до області соціального пізнання. Імідж як знак, як символ, впливаючи на свідомість і підсвідомість людини, змушує її діяти певним чином.

Із встановленням ринкових відносин з'явилася конкуренція на ринку праці та виникла необхідність цілеспрямовано займатися іміджем фахівців. Це спонукало до виокремлення нового наукового напрямку – професійної іміджології, покликаною розробляти і використовувати теорію і практику формування іміджу професіоналів незалежно від конкретного виду діяльності, формувати їх професійний імідж, оскільки сучасний ринок праці вимагає від ряду професій певних іміджевих характеристик. Професійний імідж і самопрезентація фахівців допомагають їм не тільки в професійній ідентифікації, а й в побудові кар'єри в конкурентному середовищі.

У контексті професійної іміджології імідж професіонала розглядається як соціально-психологічний феномен безпосередньо пов'язаний із духовним світом, моральними цінностями, професійною етикою і етикетом, які є частиною професійної культури фахівця. Останнім часом побачили світ роботи, присвячені формуванню професійного іміджу фахівців різних галузей, а саме: фахівців соціокультурної галузі (Л. Попова), працівників органів внутрішніх справ (І. Воробйова, І. Казанчук), психологів (В. Бозаджиєв, О. Дудзенко), фахівців у галузі реклами (О. Медведєва), фахівців зі зв'язків із громадськістю (О. Воронцова, Л. Семенова), військових фахівців (С. Бацман, М. Єлагін), керівників (Т. Скрипаченко, С. Яндарова), співробітників правоохоронних органів (В. Пауков), працівників органів внутрішніх справ (І. Воробйова, І. Казанчук), майбутніх менеджерів у галузі державного та муніципального управління (М. Гусєва), лікарів (І. Пасечник), соціальних працівників (К. Атаманська, В. Байлук, О. Ковтунова, Г. Неустроєва), студентів мистецьких спеціальностей (Ю. Дзядевич), естрадних виконавців (О. Будько, А. Верещака), державних службовців (Н. Белаш, М. Волянська, С. Колосок, Я. Мельничук, С. Могильний, О. Порфімович), перекладачів (Ю. Матюшина), керівників державних інституцій (О. Коротич), телеведучих (Т. Анікєєва, О. Лагода, Л. Матвєєва, К. Стеценко), політичних лідерів (М. Бабак, О. Гайворонська, С. Денисюк, Г. Дідух, О. Купцова, К. Молчанов, Н. Лікарчук, Б. Новожилов, О. Холод), працівників державних адміністрацій (І. Колосовська), майбутніх фахівців із перукарського мистецтва та декоративної косметики (Л. Парамоненко), майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю (Л. Данильчук) тощо.

З'явилися варіанти структурних моделей іміджу, механізмів і технологій його формування.

Розроблено інструментарій іміджології, алгоритм формування іміджу професіонала. Запропоновано різні чинники формування іміджу. Сформовано понятійно-термінологічне поле. Попри широке поле досліджень у практиці підготовки фахівців професійний імідж або розглядається поза контекстом інших професійних і особистісних якостей фахівців, або не співвідноситься з професійною технікою, технологією, або виключається з професійної діяльності як її компонент.

У зв'язку з активною державною політикою в галузі освіти і необхідністю піднімати престиж педагогічних професій було започатковано новий науковий напрям – педагогічну іміджологію, завданням якого є розробка теорії і практики формування іміджу педагогічних працівників, педагогічних установ, іміджу самої системи освіти в країні тощо. Про актуальність формування позитивного іміджу педагога свідчить і той факт, що визначення іміджу вже присутнє в термінологічному словнику [6].

Численними нині є роботи, присвячені дослідженню змісту, функцій і мотивації створення іміджу особистості учителя (А. Калюжний, Л. Качалова, А. Кононенко, Ж. Попова), формуванню індивідуального іміджу педагога (Н. Тарасенко, В. Черепанова), виявленню шляхів і умов формування мовленнєвого іміджу спеціаліста професії типу «людина – людина» (В. Орєшкін), специфічним аспектам формування професійного іміджу керівників навчальних закладів (С. Болсун, В. Борисов, А. Вознюк, О. Мармаза), майбутніх філологів (М. Сперанська-Скарга), соціальних педагогів (І. Ніколаєску), майбутніх учителів фізичної культури (Н. Гайдук, Л. Ковальчук), майбутніх викладачів вищої школи (В. Ісаченко), вихователів дошкільних навчальних закладів (М. Апраксина, С. Попиченко), вчителів початкових класів (Г. Бриль, І. Размолодчикова), вчителів технологій (М. Бондаренко), спеціалістів соціально-культурної сфери (Л. Попова) та ін. Управлінський аспект проблеми іміджу відображено у працях А. Ананьєвої, В. Волкової, Л. Даниленко, Ж. Ковалів, Ю. Падафет, А. Панасюка, Г. Почепцова, О. Скориніної, Т. Хомуленко та ін.

У контексті педагогічної науки імідж розглядається як фактор успіху в професійній діяльності як інструмент, який допомагає будувати відносини з оточуючими людьми, як елемент конкурентоспроможності і просування на ринку освітніх послуг. Аналіз педагогічних досліджень дає змогу констатувати певну неоднозначність у вивченні феномена іміджу і використання парадигм ряду сучасних наук [8].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що історія формування уявлень про імідж має давню інтелектуальну традицію. Проблеми іміджу не були

предметом спеціального дослідження в попередні епохи, проте з огляду на свою світоглядну та практичну значущість не могли не бути так чи інакше порушеними. Нині практично всі науки гуманітарного циклу в предметну область дослідницьких інтересів включають імідж. Зазначимо, що міждисциплінарність вивчення іміджу наповнює цей феномен якістьми наукового плюралізму, проте єдина методологічна визначеність в розумінні і вивченні іміджу досі не склалася. Очевидно, що в кожній галузі науки є багато цінних ідей і цікавих результатів. Заслужують на увагу не лише суперечності між ними, але й можливість їх взаємодії. Йдеться про інтегративний підхід, у рамках якого може бути розроблена загальна теорія іміджу з урахуванням здобутків різних наук, у чому вбачаємо перспективи подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аристотель. Поэтика. М., 1984.
2. Глоссарий. URL: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RIsokm
3. Завадський Й. С., Осовська Т. В. Економічний словник. URL: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMIC_SL_2006.pdf.
4. Макиавелли Н. Государь. Минск, 1998.
5. Науменко Т.В. Массовые коммуникации в политической структуре общества. Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. 2003. № 3. С. 102–114.
6. Сидоренко В. Основи педагогічної творчості і майстерності: термінологічний словник. URL: <http://osvita.ua/school/method/348/>
7. Словарь по экономике и финансам. URL: <http://slovari.yandex.ru/dict/glossary/article>
8. Ткаченко Н.М. Імідж як феномен міждисциплінарного наукового дослідження. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 1 (33). С. 119–127.
9. Утлик Э.П. Практическая психология имиджа. Вестник университета. Серия: Социология и управление персоналом. 1999. № 1. С. 5–17.
10. Boulding K.E. The image: knowledge in life and society. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 1956. 175 p.

РОЗВИТОК МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

У статті проаналізовано стан сформованості мовно-комунікативної компетентності викладачів та обґрунтовано необхідність її подальшого розвитку. Здійснено порівняльний аналіз складових елементів мовно-комунікативної компетентності педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Охарактеризовано новий стиль інтернет-спілкування, що передбачає відповідну грамотність комп'ютерної комунікації. Вказано на необхідність володіння іншомовною компетентністю для викладачів.

Ключові слова: компетентність, мовно-комунікативна компетентність викладачів, грамотність комп'ютерної комунікації, післядипломна освіта.

В статье проанализировано состояние сформированности речево-коммуникативной компетентности преподавателей и обоснована необходимость дальнейшего развития. Осуществлен сравнительный анализ составляющих речево-коммуникативной компетентности педагогических работников и соискателей степени док-

тора философии. Охарактеризован новый стиль интернет-общения, который предполагает соответствующую грамотность компьютерной коммуникации. Указано на необходимость для преподавателей владения иноязычной компетентностью.

Ключевые слова: компетентность, речево-коммуникативная компетентность преподавателей, грамотность компьютерной коммуникации, последипломное образование.

The article analyzes the state of formation of communicative and linguistic competence of teachers and proves the necessity of its further development. The comparative analysis of the components of the communicative and linguistic competence of teachers and doctoral candidates was carried out. A new style of the Internet communication which provides the appropriate literacy of computer communication is described. The article pointed to the need for teachers to master foreign language competence.

Key words: competence, linguistic and communicative competence of teachers, literacy of computer communication, postgraduate education.

УДК 373.8:[811.162.35]

Толочко С.В.,

канд. пед. наук,

докторант кафедри освіти дорослих
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Досвід вітчизняних закладів післядипломної освіти (обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти) та структурних підрозділів закладів вищої освіти показує, що питання формування та розвитку мовно-комунікативної компетентності відсутнє в програмах підвищення кваліфікації чи стажування.

Насправді ж кожен фахівець має бути унікальною мовною особистістю, індивідом, що володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності.

Індивідуальний стиль ділового спілкування формується та шліфується людиною упродовж усього свідомого життя. Відомі лінгвісти та психологи наголошують, що неповторна манера комунікації притаманна непересічним носіям мови, тобто мовним особистостям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз вітчизняної та світової науково-педагогічної літератури свідчить, що засади розвитку мовно-комунікативної компетентності вивчали за такими напрямками: основи комунікативної та функціональної лінгвістики [1–2]; методика нейролінгвістичного програмування [14], професійно-педагогічна комунікація [3], комунікативна компетентність [6], мовно-комунікативна компетентність [8; 15], іншомовна компетентність [8; 9], віртуальне комунікативне середовище та компетентнісний

підхід у формуванні мовної особистості інформаційної доби [4; 7] тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, питання сучасного стану сформованості та подальшого розвитку мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах реформування цієї галузі в Україні залишається малодослідженим.

Чи дають змогу сучасні формальні форми підвищення кваліфікації реалізувати потреби фахівців у мовно-комунікативній компетентності, підвищенні рівня мовленнєвої культури, виробленні чи шліфуванні комунікативної поведінки?

Аби відповісти на поставлене запитання, проведемо дослідження, метою якого є здійснити аналіз стану сформованості та подальшого розвитку мовно-комунікативної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах реформування цієї галузі в Україні.

Мета статті. Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

– проаналізувати програми пропонувані вітчизняними закладами післядипломної та вищої освіти, а також недержавними громадськими організаціями, професійними педагогічними спілками, спільнотами курсів підвищення кваліфікації, зокрема їхнє тематичне різноманіття;

– уточнити зміст терміна «мовно-комунікативна компетентність» із метою визначення кате-

горіального апарату та термінологічної бази дослідження;

– розглянути вітчизняну практику формування й розвитку компетентностей викладачів, у тому числі й мовно-комунікативної, з урахуванням динамічних змін чинного законодавства у сфері освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз тем, пропонованих обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти й університетами курсів підвищення кваліфікації: «Інноватика у викладанні навчальних дисциплін», «Інформаційні технології у викладацькій діяльності», «Проблемно-тематичні курси», «Стажування», «Експрес-курси», «Використання хмарних сервісів Майкрософт у навчальному процесі», «Сучасні інтерактивні засоби навчання», «Курси духовно-морального спрямування», «Авторська творча майстерня» – вкотре засвідчують їх мету, а саме: розширення (поглиблення) навичок у межах отриманого профілю, а також розвиток компетентностей, пов'язаних зі зростанням інформатизації суспільства та засвоєнням знань про інноваційні технології навчання.

Іншими важливими складовими елементами післядипломної освіти в Україні є різноманітні програми й курси підвищення кваліфікації (що подекуди перетворюються на формальність), а також спеціалізоване навчання для студентів-медиків, у результаті якого вони отримують право лікувати. Акцент вкотре зроблено на вузькоспеціальних знаннях із певної галузі знань.

Недержавні громадські організації, професійні педагогічні спілки, спільноти: онлайн-медіа про освіту та виховання дітей в Україні «Освіторія», платформа для професійного зростання шкільних педагогів «EdCampUkraine», інтерактивна платформа EdEra, онлайн-платформа неформальної освіти в Україні, Асоціація інноваційної та цифрової освіти, проект «Академія навичок», асоціація «Підприємств інформаційних технологій України», просвітницький проект «Arzamas.academy», онлайн-платформа «Вище», проект «Всеосвіта», портал громадських експертів «Освітня політика», TeachingUpdate: студії сучасного викладача, «K.FundMedia» (інформаційний ресурс про нові можливості), сучасна платформа для отримання знань у гуманітарній сфері «Культурний Проект» тощо – осучаснюють процес підвищення кваліфікації, однак також не акцентують на розвитку мовно-комунікативної компетентності викладачів.

Так, Асоціація «Підприємств інформаційних технологій України» проводить «Сертифікацію вчителів із застосування ІКТ в освітньому процесі (у т.ч. розробка критеріїв і стандартів ІКТ-компетентності вчителів з урахуванням рекомендацій ЮНЕСКО)». У співпраці з Асоціацією інноваційної та цифрової освіти було розроблено

й запущено безплатну онлайн-технологію щодо вивчення англійської мови під назвою LingvaSkills (www.lingva.ua), яка розрахована на її освоєння до рівня B1-B1+. Видання «ВСВІТІ» підготувало добірку різноманітних онлайн-ресурсів для самоосвіти: «Прометеус» (онлайн-курси від викладачів провідних вітчизняних вищих навчальних закладів: бізнес-англійська, підготовка до ЗНО, фінансовий менеджмент, історія, культурологія, філософія, основи програмування та багато іншого); Languages (можна вивчати 50 мов); «ВебПромо-Експрес» (відеолекції для працівників інформаційної сфери, а для підвищення кваліфікації курси з журналістики, реклами, піару тощо); Coursera (сайт містить курси з безлічі спеціальностей різними мовами, що викладаються провідними американськими вишами. У разі якісного складання тесту після закінчення курсу можна отримати затверджений сертифікат) [15].

Однак моніторинг діяльності фахівців різних спеціальностей дає підстави стверджувати, що часто саме відсутність або низький рівень мовно-комунікативної компетентності унеможлиблює якісне виконання професійних посадових обов'язків, стає причиною звільнень.

Засвоєні впродовж життя вміння аналізувати комунікацію, оцінювати учасників спілкувального процесу, бачити за словами істинні наміри мовців, визначати соціонічні типи (інтровертний, екстравертний, амбівертний) і типи темпераментів (холеричний, сангвінічний, меланхолійний, флегматичний) тих, із ким ведеш розмову, – важлива умова результативного й творчого співжиття будь-якої освіченої людини з іншими. Неодмінною ознакою індивідуального стилю ділового спілкування є вироблена фахівцями *комунікативна поведінка* – поведіння індивіда в процесах спілкування, що регулюється нормами й традиціями, котрих він як учасник спілкування дотримується. Якщо співбесідник бездоганно володіє всіма складовими елементами комунікативної поведінки, дотримується правил мовного етикету, уміє впливати на учасників комунікації в стандартних і нестандартних ситуаціях, то він справляє позитивне враження, із ним хочуть спілкуватися, готові допомогти, виконати прохання, звернутися до нього по допомогу тощо [2].

Лінгвісти визначають *мовно-комунікативну компетентність* як складну систему, функція якої полягає в збалансуванні форм мовознавства, що базується на мовній компетентності комунікатора на фоні певних соціальних функцій, оволодінні системою комунікативних знань, умінь, навичок, що забезпечують реалізацію функцій, покладених на педагога загалом, здійсненні професійно-педагогічного спілкування на високому якісному рівні, можливості самореалізації й самовдосконалення через вербальні, невербальні засоби комунікації з позиції фахової діяльності.

На виконання Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» була розроблена *Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти* (наказ МОН України від 15.01.2018 р. № 36). Цим документом визначено базові компетентності педагогічних працівників нової української школи, серед яких актуальна в контексті нашого дослідження – *мовно-комунікативна* (володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування, уміння вислуховувати, відстоювати власну позицію, розвиненість культури професійного спілкування, здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії) [12].

Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) також подає основні вимоги суспільства до високоосвіченого наукового й науково-педагогічного працівника.

«Освітньо-наукова програма аспірантури (ад'юнктури) вищого навчального закладу (наукової установи) має включати не менше чотирьох складових елементів, що передбачають набуття аспірантом (ад'юнктом) таких компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій:

– здобуття глибинних знань зі спеціальності (групи спеціальностей), за якою аспірант (ад'юнк) проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку;

– оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору;

– набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, управління науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

– здобуття мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів із відповідної спеціальності» [11].

Здійснено порівняльний аналіз складових елементів мовно-комунікативної компетентності педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в таблиці 1.

Дані порівняльної таблиці свідчать про різнорівневість складових елементів мовно-комунікативної компетентності: *педагогічні працівники* – це *другий (магістерський) рівень вищої освіти*, який відповідає *восьмому* рівню Національної рамки кваліфікацій (здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики); *здобувачі вищої освіти ступеня доктора філософії* – це *третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти*, який відповідає *дев'ятому* рівню Національної рамки кваліфікацій (здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми в певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій). Звідси й ґрунтовніші вимоги до мовно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії: науково-творчий рівень володіння й продукування.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз складових елементів мовно-комунікативної компетентності педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії

<i>Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників (вчителів)</i>	<i>Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)</i>
1) володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування	1) універсальні навички усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою
2) уміння вислуховувати та відстоювати власну позицію	2) мовні компетентності, достатні для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою в усній та письмовій формі
3) розвиненість культури професійного спілкування	3) навички повного розуміння іншомовних наукових текстів із відповідної спеціальності
4) здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій)	

Загальновідомо, що розвиток мовно-комунікативної компетенції є завданням кількох галузей знань, а саме: *педагогіки, андрагогіки, психології, когнітивної лінгвістики й функціональної стилістики*. Розуміючи всю важливість комунікативного акту, американський лінгвіст Р. Бендлер і його учень, програміст Д. Гріндер, 1973 року створили методику нейролінгвістичного програмування. Вони вирішили дослідити методи, якими працюють найкращі психотерапевти (М. Еріксон, В. Сатір, Ф. Перлз, Бейтсон) і чому їхні дії настільки ефективні. Бендлер як лінгвіст аналізував словесні прийоми, які використовувалися при видачі інструкцій іншій людині, а Гріндер як математик зводив це все до певних алгоритмів. Засновники цього методу прагнули поєднати досягнення психотерапії, кібернетики й лінгвістики. Вони ставили за мету розкрити внутрішні резерви комунікантів через зворотний зв'язок – діалог [14]. Згідно з цією методикою, кожен фахівець будь-якої галузі знань має чітко визначити мету, почати енергійно діяти, аби її реалізувати, спостерігати за собою та бути гнучким – готовим відкинути неправильні рішення й прийняти нові. Успіх майбутньої розмови варто «програти в голові» до найдрібніших деталей. Ця методика навчає людину відкидати попередній (часто негативний) досвід спілкування й формувати новий, розкриваючи приховані в ній можливості. Також нейролінгвістичне програмування розвиває вміння приймати блискавичні рішення, імпровізувати, відмовлятися на ходу від помилкових орієнтацій [1]. А вони в сучасних політичних реаліях України вкрай необхідні представникам усіх без винятку професій. Однак в умовах панівної нині формальної освіти індивідуальні потреби людей не враховуються, зазвичай підвищення кваліфікації фахівці проходять під час атестації чи переатестації держслужбовців або стажування (1 раз у 5 років) для педагогічних працівників шкіл, гімназій, ліцеїв, коледжів та науково-педагогічних працівників університетів.

Окрім означених раніше складових елементів мовно-комунікативної компетентності, у сучасному інформатизованому суспільстві важливим є вміння використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій для організації навчально-виховного процесу – грамотність комп'ютерної комунікації: уміння користуватися електронною поштою і мати електронну скриньку; знаходити в мережі Інтернет потрібну для роботи інформацію; виставляти розробки в мережу Інтернет; реєструватися у спільнотах, форумах, користуватися Веб 2.0 тощо.

Викладач має розумітися на «специфіці організації лексики, фразеології та граматики конкретної мови. Мовна семантика прямо співвідноситься з обсягом знань про світ. В інтернеті цей обсяг стає безмежним, що не може не позначитися на всіх

рівнях організації віртуальної мовної особистості. Розширюється асоціативно-семантичний рівень, тобто лексикон, поглиблюється когнітивний рівень, що відображає картину світу, істотно трансформується мотиваційний рівень, що втілюється в мережних текстах різних характеристик і завдань» [7].

«Особливостями нової лінгвістичної реальності є: надзвичайно швидка зміна лексичного складу мови за рахунок як введення нових слів і понять, так і скорочення неактуальної лексики; породжена інтернетом нова форма мовної взаємодії – писемне розмовне мовлення; активне стирання соціальними медіа (форумами, блогами і соціальними мережами) меж між діалогом і монологом; формування нового стилю – стилю інтернет-спілкування; активне формування й використання сленгів різноманітних спільнот (мешканців міст, бізнесменів, молодіжних субкультур та ін.); вплив інтернету на будову тексту (принцип перевернутої піраміди: спочатку суть, потім деталізація) та його обсягу (мінімізація); поширеність креолізованого тексту – складного текстового утворення, у якому вербальний і невербальний компоненти формують одне візуальне, структурне, смислове й функціональне ціле, що забезпечує його комплексний вплив на адресата» [4].

Нещодавно команда EdCamp Ukraine разом зі спільнотою відповідального вчителства провела національне дослідження, в якому взяли участь 8 427 стейкхолдерів з усієї України «Навчати й навчатися: як і куди зростати українському вчителству». Вибрані результати дослідження системи підвищення кваліфікації і сертифікації педагогів було подано у Фреш-буклеті та представлено на Четвертій національній (не)конференції EdCamp Ukraine 2018 у Харкові. На запитання «Що мотивує Вас підвищувати власну кваліфікацію?» респондентами були надані такі відповіді: власне бажання зростати професійно – 87%; можливість відволіктися від рутини і отримати нові враження – 37%; офіційні вимоги – 32%; прагнення збільшити дохід – 27%; просування кар'єрою – 24%. Найбільша кількість опитаних (45%), передусім, потребує підвищення кваліфікації за напрямом – володіння іноземною мовою, при цьому зазначивши, що в останні 12 місяців із цієї тематики вони не мали підвищення кваліфікації [10].

Зважаючи на означене вище, доходимо висновку про усвідомлення викладачами розуміння необхідності володіння більш ніж однією мовою. Спілкування іноземною – важливе вміння, що ґрунтується на здатності осмислювати, виражати й інтерпретувати думки, почуття й факти як усно, так і письмово (слухання, говоріння, читання й письмо) відповідно до соціальної ситуації, певних потреб або бажань [8].

Формування іншомовної компетентності сприяє вмінню розглядати розв'язувані проблеми в більш

конкретному контексті, оскільки має за мету їхню проекцію на професійне середовище. Науковець В. Ковальчук подає модель професійно-комунікативної компетентності, яка поєднує в собі мовно-комунікативні компетенції, задіяні в професійно-орієнтованому спілкуванні постійно, у всіх його проявах (письмовому й усному; у різних тематичних і стилістичних діапазонах, при перекладі наукових, інструктивно-технологічних, юридичних матеріалів тощо).

Ці компетенції дослідниця поділила на дві групи: концептуальні, в яких переважає когнітивний аспект, і технологічні, які припускають наявність здібностей одночасно розуміти, пояснювати та діяти в сфері певної компетентності (табл. 2) [8].

Компетентність з іноземної мови вимагає знання лексики, функціональної граматики й поінформованість про різні види вербальної взаємодії, реєстри мови. Важливим є також розуміння звичаїв суспільства, культурного аспекту й варіативності мови. Основні вміння складаються з можливості розуміти розмовне мовлення, ініціювати, підтримувати й закінчувати розмови, читати та розуміти тексти, що відповідають особистим потребам. Варто навчитися відповідно використовувати додаткові засоби, а також освоювати іноземні мови неформально, у процесі безперервної освіти.

Варто зазначити, що у зв'язку з унесенням змін до Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам щодо необхідності претендентам мати сертифікат відповідно до Загальноєвропейської рекомендації з мовної освіти (на рівні не нижче B2) із мов країн Європейського Союзу деякі вітчизняні університети почали впроваджувати в програми підвищення кваліфікації чи стажування курси з вивчення іноземних мов. Рівню B2 відповідає FCE (First Certificate in English – Перший сертифікат англійською мовою) – це іспит Cambridge ESOL рівня вище за середній. Як стверджує статистика, FCE

щорічно становить понад 270 000 осіб у більше ніж 100 країнах. FCE є ідеальним вибором для бажаючих працювати та здобувати кар'єру або навчатися за кордоном, що потребує розвинених мовних навичок (наприклад бізнес, викладацька діяльність, медицина, інженерна справа). FCE обирають, якщо знання англійської достатні для використання в щоденному спілкуванні, у сферах бізнесу й навчання. Він показує достатньо професійне вміння знаходити практичне застосування знанням цієї мови, що слугуватиме на користь в англомовному середовищі.

Заради отримання вагомого результату закордонні фахівці радять використовувати можливості формальної, неформальної та інформальної освіти та методи, що об'єднують у собі комунікативні цілі: мікронавчання (microteaching); швидке збирання ідей (brainstorming); навчання через дію (learning through); колективна взаємодія (interactive learning); демонстрація (demonstration); перекодування інформації (information solving); рольові ігри (role-play) тощо [13, с. 115].

Вітчизняні лінгвісти в методиці формування іншомовної компетентності виділяють проектування освітнього процесу на основі:

- організації навчання з використанням діяльнісного підходу (мовні тренінги, ділові ігри, диспути, дискусії, діалоги, використання новітніх технологій);
- використання конкретних мовно-професійних ситуацій як методу відпрацювання ключових компетентностей;
- підбір груп із максимальним урахуванням запитів щодо розвитку окремих компонентів мовно-комунікативної компетентності;
- використання форм проходження підвищення кваліфікації з розвитку мовно-комунікативної компетентності за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семіна-

Таблиця 2

Мовно-комунікативні компетенції

<i>Мовно-комунікативні компетенції</i>	
<i>концептуальні</i>	<i>технологічні</i>
– знання й розуміння суті міжмовної комунікації та її специфіки; знання й розуміння змісту процесу комунікації та готовність використовувати їх під час аналізу процесу міжмовного спілкування; – знання прагматичних аспектів мовної комунікації та здатність використовувати їх під час аналізу результатів міжмовного спілкування; – знання про основні принципи побудови зв'язного тексту, вільних і фразеологічних сполучень у його складі та здатність застосовувати їх на практиці; – знання про граматичні й стилістичні аспекти мовної комунікації та готовність до оформлення тексту відповідно до них; – знання основних моделей перекладу й перекладацьких трансформацій, здатність використовувати їх при виборі варіанта перекладу	– уміння здійснювати аналіз тексту; – уміння визначити тип тексту, здатність обрати стратегію комунікації з урахуванням її мети; – уміння використовувати основні способи і прийоми досягнення значеннєвої, стилістичної адекватності; – уміння правильно оформляти текст відповідно до норм згідно з типологією текстів; – уміння професійно користуватися словниками, довідниками, базами даних та іншими джерелами додаткової інформації; – уміння здійснювати письмовий (в обмеженому обсязі – усний) переклад текстів, що належать до сфери основної професійної діяльності; – уміння користуватися комп'ютером під час виконання перекладу.

рах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та у різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо);

– організація виїзних практичних занять, мовних практикумів, де слухачі набувають практичного досвіду, реалізуючи власні потреби у фаховому спілкуванні.

Висновки. Отже, важливою умовою забезпечення розвитку мовно-комунікативної компетентності викладачів, у тому числі й іншомовної, як показника професійного зростання у процесі підвищення кваліфікації є використання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти. Аналіз програм, пропонує вітчизняними закладами післядипломної та вищої освіти, а також недержавними громадськими організаціями, професійними педагогічними спілками, спільнотами курсів підвищення кваліфікації, засвідчив відсутність у них курсів із розвитку мовно-комунікативної компетентності викладачів. Тож для належного володіння нею важливо використати рекомендації вітчизняних і закордонних лінгвістів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в аналізі стану сформованості мовно-комунікативної компетентності працівників закладів системи післядипломної педагогічної освіти та її подальшого розвитку в умовах реформування цієї галузі в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамович С.Д. Чікарькова М.Ю. Мовленнєва комунікація. Підручник. Київ, 2004. 472 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 342 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ, 2006. 256 с.
4. Глазова О.П. Компетентнісний підхід у формуванні мовної особистості інформаційної доби. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/-fmoid/paper/-viewFile/173/169> (дата звернення: 20.07.2018).
5. Добірка корисних інтернет-ресурсів для самоосвіти. URL: <https://tvi.ua/life/dobirka-koristnih-internet-resursiv-dlya-amoosviti.html#hcq=spne2Cq> (дата звернення: 20.07.2018).

6. Дрозд Т.М. Комунікативна компетентність вчителя: теорія і практика. Науково-методичний посібник. Вінниця, 2013. 124 с.

7. Ігнатова О.В., Санченко Є.М. Поняття «мовна особистість» у віртуальному комунікативному середовищі. URL: http://www.rusnauka.com/26_NII_2011-Philologia/3_92294.doc.htm. (дата звернення: 20.07.2018).

8. Ковальчук В. Мовнокомунікативні властивості у системі ключових компетенцій фахівця. Український науковий журнал «ОСВІТА РЕГІОНУ». 2010. № 2. С. 125. URL: <http://social-science.com.ua/article/243> (дата звернення: 20.07.2018).

9. Кухта І.В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php>. (дата звернення: 20.07.2018).

10. Навчати й навчатися: як і куди зростати українському вчителю. Вибрані результати дослідження системи підвищення кваліфікації і сертифікації педагогів. Фреш-буклет з можливістю самим зробити висновки. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/df4ebb_de124300add04df89de38df25a2c3c45.pdf (дата звернення: 20.07.2018).

11. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах). Київ, 2016. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?-docid=248945529> (дата звернення: 20.07.2018).

12. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. Київ, 2018. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/> (дата звернення: 20.07.2018).

13. Basic American Language Instructor Course. Detence Language Institute, 992, P. 115.

14. Dilts, R., Grinder, J., Delozier, J., and Bandler, R. (1980). Neuro-Linguistic Programming: Volume I: The Study of the Structure of Subjective Experience. Cupertino, CA: Meta Publications. p. 2. ISBN 0916990079.

15. Tolochko S., Khomych V., Deda R. Language communicative competence in system of postgraduate education. Edukacja – Technika – Informatyka «Education-Technology-Computer science» Kwartalnik Naukowy Nr. 2(20)/2017. Rzeszow. P. 118–125.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PEDAGOGICAL MASTERY DEVELOPMENT OF NATURAL EDUCATIONAL SUBJECTS TEACHERS'

У статті розкрито специфіку розвитку педагогічної майстерності учителів природничих предметів як науково-педагогічну проблему, а саме розглядаються організаційно-педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів. Цими умовами є: інтегрування впливу курсів підвищення кваліфікації, методичної роботи в школі та професійно-педагогічної самоосвіти вчителів; взаємодія вчителів природничих предметів у регіональному інформаційно-методичному середовищі; науково-методичний та експертно-консультативний супровід рефлексивного самовдосконалення вчителів. Обґрунтовані умови сприяють ефективному розвитку вчителів природничих предметів загальноосвітніх шкіл і спрямовані на усвідомлення кожним педагогом необхідності постійного професійного самовдосконалення. Вважаємо їх основою для створення методик неперервного розвитку вчителів природничих предметів у системі їхньої методичної діяльності, післядипломної освіти і підвищення кваліфікації.

Ключові слова: педагогічна майстерність, організаційно-педагогічні умови, вчителі природничих предметів, загальноосвітні школи, самовдосконалення.

В статье раскрыта специфика развития педагогического мастерства учителей естественных предметов как научно-педагогическая проблема. В частности, рассматриваются организационно-педагогические условия развития педагогического мастерства учителей естественных предметов. Этими условиями являются: интегрирование влияния курсов повышения квалификации, методической работы в школе и профессионально-педагогического самообразования учителей; взаимодействие учителей естественных предметов в региональной информационно-методической среде; научно-методическое и экспертно-консультативное сопровождение рефлексивного самосовершенствования учителей.

Обоснованные условия способствуют эффективному развитию учителей естественных предметов общеобразовательных школ и направлены на осознание каждым педагогом необходимости постоянного профессионального самосовершенствования. Считаем их основой для создания методик непрерывного развития учителей естественных предметов в системе их методической деятельности, последипломного образования и повышения квалификации.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, организационно-педагогические условия, учителя естественных предметов, общеобразовательные школы, самосовершенствование.

The author of the article has discusses the specifics pedagogical skills development of natural sciences teachers as a scientifically and pedagogical problem. Namely: organizational and pedagogical conditions of pedagogical mastery development of natural educational subjects teachers' are considered. These conditions are: the integration of the impact of courses of advanced training, methodological work in school and the teacher's professional and pedagogical self-education; the interaction of teachers of natural sciences in the regional informational and methodical environment; scientific-methodical and expert-consultative support of reflexive self-improvement of teachers. The substantiated conditions promote the effective development of teachers of natural subjects of secondary schools and aim at the awareness of each teacher of the need for constant professional self-improvement. These conditions are considered as the basis for the creation of a methodology for the continuous development of teachers of natural sciences in the system of their methodical activity, post-graduate education and advanced training.

Key words: pedagogical skills, organizational and pedagogical conditions, teachers of natural sciences, general education schools, self-improvement.

УДК 371.2: 378

Федюк Г.З.,
аспірант кафедри практичної психології та педагогіки
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми в загальному вигляді. Пріоритетними цілями освіти нині є виховання особистісної зрілості учнів, проектування загальнокультурних компонентів у змісті навчання, що потребує особистісного та професійного зростання педагогічних працівників. Соціальні очікування українського суспільства від учителів дуже високі. Вони мають володіти не лише фундаментальними знаннями з предметів, які викладають, а й належною педагогічною культурою. Сучасний учитель має розуміти теоретико-методологічні проблеми освіти, володіти понятійним апаратом педагогіки і психології, орієнтуватися в інноваційних технологіях навчання та виховання. Актуалі-

зується також завдання перегляду самого процесу педагогічної діяльності вчителя, системи його педагогічних функцій.

Спираючись на особистий досвід роботи в загальноосвітній школі та спостереження науковців, зауважимо, що недоліки в організації неперервного розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів можна усунути шляхом своєчасного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і залучення до цих процесів усіх зацікавлених у зростанні якості шкільної освіти. Для розвитку педагогічної майстерності вчителів загальноосвітніх шкіл, зокрема, природничих предметів, необхідне формування в них готовності до само-

розвитку, самовдосконалення, а через нього – до продуктивної педагогічної діяльності. Це потребує виявлення й обґрунтування необхідних і достатніх педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню феномена педагогічної праці присвячені глибокі, змістовні праці відомих психологів і педагогів О. Астахова, Ф. Гоноболіна, В. Гриньової, О. Дубасенюк, М. Дяченка, І. Зязюна, Т. Іванової, Л. Крамущенко, В. Краєвського, В. Кременя, І. Кривоноса, Н. Кузьміної, В. Куценка, А. Макаренка, В. Олійника, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнова та ін. Завдяки науковим розробкам науковців утвердилось ставлення до педагогічної праці як до діяльності, що невинно розвивається. Заміна авторитарної практики навчання особистісно орієнтованою, розвивальною стратегією вимагає перебудови традиційного погляду на педагогіку та психологію становлення, навчання та розвитку вчителя, його перманентного професійно-педагогічного вдосконалення. Звідси необхідність розроблення сучасної концепції неперервного професійного розвитку педагогічної майстерності вчителя.

Українська школа буде успішною, якщо в ній працюватимуть учителі, які можуть вести за собою, люблять дітей і свій предмет і якісно їх навчають, виховуючи освічених і порядних людей, патріотів своєї держави і майбутніх професіоналів. Оновлення школи передбачає «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання» [3, с. 16].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Педагогічна майстерність вчителя передбачає наявність умінь висувати, обґрунтовувати і реалізовувати систему цілей і завдань навчання, виховання, розвитку молодшої особистості, спираючись на діагностику та прогнозування, використовуючи усі види мислення, аналізуючи освітню реальність у розмаїтих її варіантах. Сенс педагогічної роботи потребує співвіднесення своєї особистості та поведінки із суспільними цінностями, цілями, ідеалами.

Освітніми реаліями є впровадження інновацій у діяльність школи, цілеспрямована модернізація навчально-виховного процесу задля розвитку особистості школяра. Це вимагає, як обґрунтовано стверджують науковці та практики, всебічної підготовленості вчителя. На жаль, мало досліджень, заснованих на сучасних методологічних підходах, в яких комплексно розкриваються особливості розвитку професійної майстерності вчителів природничих предметів.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови розвитку професійної майстерності вчителя загальноосвітньої школи, що функціонує в інноваційному режимі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури вказує на різні тлумачення змісту поняття «педагогічні умови». Більшість дослідників визначають умови як чинники або обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу. Вони сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, технології та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, кваліфікацій, компетентностей [2, с. 29]. Педагогічні умови розподіляють на підгрупи: мотиваційно-цільові, процесуально-змістові, організаційно-технологічні, суб'єктно орієнтовані, навчально-матеріальні, навчально-гігієнічні, морально-психологічні.

Організаційно-педагогічні умови впливають на функціонування та розвиток певної освітньої системи. Це сукупність спеціально спроектованих можливостей змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуальної складової частини освітньої системи та якість навчання [2, с. 41].

Розвиваючи думки В. Андрєєва, Ю. Бабанського, Н. Іпполітової, А. Литвина, Т. Матвійчук, А. Найна, Н. Оверко, О. Пехоти, Н. Посталюка, Н. Стерхової, Ю. Юцевича, Н. Яковлевої та ін., *організаційно-педагогічними умовами неперервного розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів* вважаємо комплекс науково-методичних заходів, які підвищують їхні особистісно-ділові та професійно-педагогічні якості і забезпечують зростання ефективності навчально-виховної діяльності. Сформулюємо й охарактеризуємо сукупність таких умов.

1. Інтегрування впливу курсів підвищення кваліфікації, методичної роботи в школі та професійно-педагогічної самоосвіти вчителів. Спрямованість післядипломної професійно-педагогічної підготовки вчителів природничих предметів на гармонійне зростання всіх компонентів педагогічної майстерності передбачає, на наш погляд, інтегрування різних складників їхнього психолого-педагогічного, професійно-предметного, культурно-освітнього та морально-інтелектуального розвитку.

Підвищення кваліфікації спрямоване на стимулювання цілеспрямованого безперервного розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, зростання ефективності навчально-виховного процесу, творчої ініціативи, престижу й авторитету вчителів. На курсах підвищення кваліфікації вони мають змогу опанувати найновіші методи і технології, що, безперечно, підвищує продуктивність освітньої діяльності. Закон України «Про освіту» визначає види і форми підвищення кваліфікації педагогів: навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних

програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [5]. Кількість годин на підвищення кваліфікації упродовж 5 років становить 150 годин, пропонуються два механізми: атестація та сертифікація.

Інтегрованість неперервного впливу різних складників психолого-педагогічної підготовки вчителів природничих предметів на розвиток їхньої педагогічної майстерності потребує: узгодження обсягів і змісту підвищення кваліфікації із діагностично визначеними цілями, поточними і перспективними завданнями, поставленими середній освіті суспільством і державою; підвищення компетентності учителів природничих предметів шляхом ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічної науки та освітніми інноваціями; розширення світогляду, підвищення професійної та загальної культури; вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду викладання природничих предметів у закладах середньої освіти; дослідження можливостей застосування сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, на засадах урахування методологічних підходів і принципів; задоволення потреб та інтересів самих учителів щодо опанування новітніх засобів навчання і викладання природничих предметів, а також спрямованих на їхній особистісний і професійний розвиток. Безперечно, важливою складовою частиною є забезпечення високого рівня методичної роботи, поєднання її з мотивацією всебічного розвитку педагогічної майстерності, що стимулює вчителів до самоосвіти і самовдосконалення.

Реалізація цієї педагогічної умови в загальноосвітніх школах передбачає: спрямованість змісту підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти на розвиток усіх компонентів педагогічної майстерності вчителів природничих предметів загальноосвітніх шкіл; надання педагогічним працівникам у процесі методичної роботи в школі широких можливостей для творчого застосування набутих компетентностей у реальних і змодельованих педагогічних ситуаціях [4, с. 84]; організацію неперервного самостійного самовдосконалення кожного вчителя природничих предметів із метою розширення і поповнення знань і вмінь, збагачення цінностей, спрямованих на розвиток власної педагогічної майстерності на рефлексивній основі.

Інтегрований розвиток педагогічної майстерності дає змогу пізнавати, прогнозувати і перетворювати шкільну практику, удосконалювати професійно-педагогічну компетентність, мобілізуючи набуті й постійно поповнювані вчителем знання і вироблені вміння на вирішення нових завдань, обирати обґрунтовані педагогічні рішення, формувати суб'єктну позицію в учнів під час взаємодії в освітньому процесі. Водночас «розкривається» особистісний потенціал вчителя, даючи змогу

адекватно реагувати на виклики часу, потреби освітнього простору.

2. Взаємодія вчителів природничих предметів у регіональному інформаційно-методичному середовищі. Значну роль у розвитку педагогічної майстерності вчителів належить районним методичним об'єднанням педагогічних працівників різного профілю, зокрема природничого. З метою підвищення ефективності їхнього впливу на рівень кваліфікації педагогічних колективів нині доцільно організувати тісну співпрацю на основі комп'ютерних телекомунікаційних засобів. Завданням методичного об'єднання є створення доступної для всіх інформаційно-методичної системи – бібліотеки педагогічних інновацій, зокрема електронних освітніх ресурсів, метою якої є надання доступу до кращого педагогічного досвіду вчителів-новаторів, комплексна методична допомога в його упровадженні, налагодження зворотного зв'язку тощо. З допомогою цієї бібліотеки будується дистанційне підвищення кваліфікації вчителів. Вважаємо за доцільне створити інформаційно-методичного середовище неперервного підвищення кваліфікації та розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів загальноосвітніх шкіл шляхом організації інтерактивної взаємодії всіх вчителів одного профілю з метою збагачення і систематизації знань і вмінь, прийняття єдиних норм, спільних цінностей і напряду дій, спрямованих на піднесення якості підготовки школярів із природничих предметів. Інноваційні освітні системи, до яких належать системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, мають першими увійти до складу єдиного інформаційного освітнього простору, стати його невід'ємною частиною, утворюючи за допомогою сучасних технологій інформаційне середовище, та реалізувати принципи відкритої освіти.

На наш погляд, регіональні методичні об'єднання вчителів природничих предметів мають організувати власне відкрите навчальне середовище, що не лише забезпечить зростання педагогічного потенціалу вчителів, а й практичну реалізацію процесу інформатизації середньої школи, доступність та ефективність використання, інтеграцію й уніфікацію інформаційно-освітнього контенту для педагогічних працівників усіх закладів загальної середньої освіти, дієву співпрацю з навчально-методичними центрами, а також із викладачами профільних кафедр вищої школи. Зазначимо, що робота методоб'єднань в інформаційно-освітньому середовищі спирається на новітні форми організації навчально-методичної взаємодії, де традиційні методи набувають нового змісту [1, с. 2]. Головна перевага, безперечно, в тому, що вчителі мають змогу оперативнo одержувати необхідну їм найоперативнішу інформацію, яка стає доступною, об'єктивною, адекватною вирішуваним завданням.

3. *Науково-методичний та експертно-консультативний супровід рефлексивного самовдосконалення вчителів.* Ефективний розвиток педагогічної майстерності вчителів природничих предметів потребує проектування інноваційних форм, методів і технологій неперервного підвищення їхньої кваліфікації шляхом професійного самовдосконалення, самоосвіти і безпосередньої навчально-виховної діяльності з учнями. Упровадження та застосування цих інновацій потребує заходів, спрямованих на підтримку кожного педагога, які мають враховувати його власний досвід, педагогічну позицію, бачення своїх завдань, потреб і, відповідно, запитів.

Завданням наукового супроводу розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів загальноосвітніх шкіл є: формування в учителів мотивації до вдосконалення складників педагогічної компетентності з урахуванням особливостей предметів, які викладаються; досягнення оптимального балансу, взаємозв'язку та дієвого поєднання теоретичної та практичної підготовки; упровадження в широку практику різних форм самовдосконалення особистісно-ділових і професійних якостей вчителів; поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій; примноження морально-етичних, естетичних, психолого-педагогічних, пошуково-дослідницьких інтересів, спрямованості на творчість в освітній діяльності; збагачення духовного та інтелектуального потенціалу; досягнення особистісної зрілості та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності [4, с. 84]. При цьому науково-методичний та експертно-консультативний супровід спрямовується на розвиток здатності вчителя до педагогічного самовдосконалення на рефлексивній основі. Розвиток прагнення вчителя до систематичного самопоповнення навчально-методичних і загальнокультурних ресурсів професійно-педагогічного вдосконалення передбачає стимулювання педагогічної самоосвіти вчителів і зорієнтованість розвитку педагогічної майстерності на актуалізацію їхніх потреб щодо невинного вдосконалення в педагогічній діяльності з метою ефективної самореалізації [4, с. 85]. Через підвищення продуктивної професійного вдосконалення, саморозвитку вчителя відбувається покращення їхньої психолого-педагогічної компетентності та майстерності, а отже, зростання ефективності педагогічної діяльності.

Реалізація науково-методичного й експертно-консультативного супроводу неперервного самовдосконалення вчителів природничих предметів загальноосвітніх шкіл передбачає впровадження в практичну діяльність кожного вчителя ідей гуманізації, особистісного, діяльнісного, аксіологічного, інформологічного та компетентнісного підходу до навчання учнів на уроках мате-

матики, фізики, хімії, інформатики, географії. Для цього необхідна підтримка дослідницької роботи вчителів, впровадження ними інноваційних технологій, науково-методичне забезпечення розробок із методики викладання природничих предметів. Доцільно застосовувати такі форми підвищення кваліфікації, як круглі столи, семінари, науково-практичні конференції, де варто обговорювати й аналізувати зміст навчальних програм, надавати допомогу вчителям у реалізації складних завдань, що постають перед ними. Планові засідання методоб'єднань доречно присвячувати аналізу рівня навченості учнів, а також опрацюванню нових нормативних документів у галузі освіти. Науково-методичний та експертно-консультативний супровід самовдосконалення вчителів має визначатися високим рівнем підготовленості методистів, демократичним стилем спілкування та інтерактивністю взаємодії, наповнюваністю інноваційними матеріалами, невимушеною атмосферою та спонуканням до взаємної творчої активності.

Отже, зорієнтованість науково-методичного й експертно-консультативного супроводу самовдосконалення вчителів на актуалізацію їхнього самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності на рефлексивній основі передбачає: стимулювання до постійного самоактуалізації у професійній діяльності через зацікавленість в удосконаленні складників педагогічної майстерності як відображення особистої професійної позиції; розвиток стійкого інтересу щодо підвищення власної педагогічної майстерності шляхом постійної підтримки мотивації самоосвіти, актуалізації потреби в рефлексії та саморегулюванні, інтересу до впровадження та використання інновацій в освітньому процесі задля успіху в навчально-виховній діяльності; формування цілеспрямованості в розробленні індивідуальної методики навчання, інноваційних технологій навчання природничих предметів, виробленні та вдосконаленні індивідуального стилю педагогічної діяльності; невинний розвиток особистісно-ділових, психолого-педагогічних і професійно-предметних якостей вчителя природничих предметів для успішної самореалізації.

Обґрунтовані організаційно-педагогічні умови сприяють ефективному розвитку вчителів природничих предметів загальноосвітніх шкіл і спрямовані на усвідомлення кожним педагогом необхідності постійного професійного самовдосконалення з метою піднесення складників педагогічної майстерності (педагогічного мислення, педагогічної техніки тощо).

Висновки. Цілісний аналіз теорії та практики післядипломної педагогічної освіти, методичної роботи і підвищення кваліфікації працівників загальноосвітніх шкіл дав змогу виявити й обґрун-

тувати організаційно-педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів, забезпечення яких сприятиме їхньому особистісному та професійному самовдосконаленню. Зазначимо, що організаційно-педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності вчителів потребують постійного коригування, оскільки чинники, які діють на галузь освіти, повсякчас змінюються. Подальшого дослідження потребує методичне забезпечення неперервного розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у системі їхньої методичної діяльності, післядипломної освіти і підвищення кваліфікації, яке орієнтує педагогічний колектив ЗСО на поєднання зусиль відповідно до перспективних завдань, що поставлені в контексті побудови Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В. Електронна педагогіка : кроки в реалізації проекту. Освіта. 2007. № 43 (5269). С. 2.
2. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич та ін. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 20.04.2018).
4. Оверко Н.Я. Педагогічні умови розвитку фахової майстерності викладачів спецтехнологій у ПТНЗ кулінарного профілю у процесі підвищення кваліфікації. Молодий вчений. 2015. № 2 (17). Ч. IV. С. 82–87.
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ІНТЕРАКТИВНА ГРА ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ

INTERACTIVE GAME AS THE CONDITIONS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNITY CULTURE OF YOUNG SCHOOLS IN GENERAL STAFF INTERNET SCHOOLS

У статті проаналізовано теоретичні та практичні аспекти проблеми розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку. Визначено особливості комунікативного розвитку молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Інтерактивна гра презентується як ефективна технологія розвитку комунікативної культури дітей і умова соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку особистості на ранніх етапах її соціалізації.

Ключові слова: комунікативна культура, умови соціально-педагогічного супроводу, молодші школярі, загальноосвітні школи-інтернати, інтерактивна гра.

В статье проанализированы теоретические и практические аспекты проблемы развития коммуникативной культуры детей младшего школьного возраста. Определены особенности коммуникативного развития младших школьников общеобразовательных школ-интернатов. Интерактивная игра презентуется как эффективная технология развития коммуникативной куль-

туры детей и условие социально-педагогического сопровождения коммуникативного развития личности на ранних этапах ее социализации.

Ключевые слова: коммуникативная культура, условия социально-педагогического сопровождения, младшие школьники, общеобразовательные школы-интернаты, интерактивная игра.

The article analyzes theoretical and practical aspects of the problem of development of communicative culture of children of elementary school age. The features of communicative development of junior schoolchildren of general-education boarding schools are determined. The interactive game is presented as an effective technology for the development of the communicative culture of children and the condition of socio-pedagogical support for the communicative development of personality in the early stages of its socialization.

Key words: communicative culture, conditions of social-pedagogical support, junior schoolchildren, general educational boarding schools, interactive game.

УДК 37.018.32: 316

Біличенко Г.В.,
здобувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток комунікативної культури як складника соціальної зрілості особистості є важливою проблемою теорії і практики соціально-педагогічної діяльності. Особливо актуальна ця проблема для вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів, оскільки більшість із них – це діти-сироти та діти з проблемних і матеріально незабезпечених сімей, характерними рисами яких є синдром депривації, ригідність, явище «групової залежності», підвищена уразливість і агресивність, відсутність навичок внеситуативної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових дослідженнях обговорюються особливості, які характеризують своєрідність особистісного розвитку учнів шкіл-інтернатів: спотворення картини світу, підвищена ситуативність поведінки (Л. Канішевська, Б. Кобзарь, І. Кулик, А. Наточій та ін.); вразливість емоційно-вольової сфери, зниження самоорганізації і цілеспрямованості, невпевненість у собі (І. Дубровіна, В. Мухіна, А. Прихожан, Н. Толстих та ін.); вплив лімітованого простору предметного світу та відсутності індивідуального простору, надмірно заорганізо-

вана життєдіяльність вихованців шкіл-інтернатів, невідповідності вимог до дитини в процесі її відносин із соціумом (І. Бех, В. Мухіна, А. Прихожан, Н. Толстих та ін.).

Дослідженню змісту, форм і методів виховання соціально-комунікативних якостей особистості, формування умінь і навичок соціально адаптованої поведінки, проблеми соціального розвитку школярів різних вікових груп, у тому числі й молодших школярів, присвячено роботи Н. Головіної, І. Зверевої, А. Капської, О. Караман, Л. Міщик, А. Мудрик, І. Пиченко, А. Рижанової, О. Рудницької, С. Савченко, С. Харченко, С. Хлебик та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість теоретичних і емпіричних досліджень проблеми соціально-комунікативного розвитку особистості та особливостей соціально-педагогічної роботи в закладах інтернатного типу спостерігаємо певну низку суперечностей між: визначальною роллю комунікативного розвитку в становленні особистості та недостатністю функціонування цілеспрямованої соціально-педагогічної системи формування відповідних умінь; потен-

ційними можливостями соціально-педагогічної роботи в закладах інтернатного типу та низьким рівнем результативності цієї роботи щодо соціального та комунікативного розвитку вихованців; значною кількістю досліджень соціально-педагогічної супроводу як феномена гуманістичної педагогіки та відсутністю досліджень можливостей використання інтерактивних методів розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл інтернатів.

Тому наш науковий пошук розгортається в контексті вивчення сучасних підходів до визначення умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Мета статті – на основі аналізу теоретичних аспектів проблеми обґрунтувати можливості інтерактивної гри як умови соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що діти, які ростуть в умовах інтернатного закладу, зазнають труднощів у придбанні навичок продуктивного спілкування, що визначається рівнем розвитку комунікативної культури та її компонентів (емоційного, когнітивного, мовленнєвого та поведінкового) і є для особистості джерелом адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності міжособистісної взаємодії [3].

Учені (Н. Анікєєв, Я. Коломінський, С. Курінна, М. Лісіна, Є. Панько та ін.) визначають дві групи факторів, які впливають на рівень розвитку й особливості проявів комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. До першої групи факторів належать: здатність молодших школярів аналізувати та синтезувати враження від зовнішнього світу; здатність підтримувати діалог, висловлювати свою думку, слухати, чути та порівнювати різні точки зору; розвиток внеситуативно-особистісної форми спілкування. Друга група факторів ускладнює процес розвитку комунікативної культури учнів шкіл-інтернатів: вимушена адаптація до великої кількості однолітків, емоційна спрощеність спілкування, наявність усіх різновидів ускладненого спілкування (дефіцитного, дефектного, деструктивного) [4].

У процесі експериментальної роботи були обґрунтовані й апробовані умови соціально-педагогічного супроводу, що сприяють оптимізації взаємовпливу факторів та забезпечують ефективність розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Доведено ефективність використання гри на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи в контексті реалізації парадигми соціально-педагогічного супроводу особливу значущість отримують розвивальні можливості інтерактивної гри, що

забезпечує педагогічну взаємодію з високим рівнем інтенсивності спілкування її учасників, обміну діяльністю і досвідом [2; 5; 6].

Інтерактивна гра розглядається нами як діяльність її суб'єктів в умовах соціально-педагогічного контролю, у процесі якої надається унікальна можливість пізнання себе та інших через пошук засобів міжсуб'єктної взаємодії. Інтерактивна гра цілком природно накладається на процес комунікативного розвитку дитини і саме тому може бути ефективною технологією соціально-педагогічного впливу на розвиток комунікативної культури дитини молодшого шкільного віку за певних умов, які потребують експериментальної перевірки [2; 6].

Вважаємо, що природа інтерактивної гри співвідноситься з показниками параметрів комунікативної культури, природно накладається на процес соціально-комунікативного розвитку дитини і саме тому може бути ефективною технологією соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів за таких умов:

- домінування супроводжувального стилю педагогічної взаємодії з дитиною;
- організація соціально-ігрового середовища та досвіду спільної життєдіяльності в ньому;
- забезпечення часу та місця для проведення інтерактивної гри;
- використання спеціальних прийомів стимулювання, виникнення та розгортання інтерактивної гри.

Інтерактивна гра є тим полем, де природним чином виявляють себе та розвиваються якості, що визначають своєрідність комунікативної позиції дитини у відповідності до параметрів феномена комунікативної культури.

Завдяки універсальності та багатогранності інтерактивної гри як засобу соціально-комунікативного розвитку є можливим:

- отримати нові враження та набути соціального досвіду;
- допомогти дитині усвідомити єднання з іншими;
- дати дітям надію, показати, що таке повага;
- навчити приймати рішення – самостійно або у групі;
- навчити дітей співчувати;
- поєднати вчорашні та сьогоднішні цінності;
- пов'язувати почуття і мораль;
- допомогти розкритися особистості дитини;
- розвивати у дітях відкритість, вміння виражати своє ставлення до інших;
- слухати та розуміти інших;
- відчувати загальність проблем і своєрідність кожної людини;
- слідувати соціальним нормам та правилам;
- справлятися зі своїм страхом та стресом;
- показати, як можна жити без насилля;

– допомогти дитині відкрити для себе мистецтво досягати внутрішньої гармонії та урівноваженості;

– розвивати почуття гумору, сильні сторони характеру тощо [5; 6].

Інтерактивна гра актуалізує когнітивний, емоційний та поведінковий рівні усвідомлення та переживання простих комунікативних правил:

– проаналізувати ситуацію, в якій ти опинився, прийняти рішення, не дозволяти себе підганяти;

– визнати, що взаємостосунки людей – це велика цінність, і треба підтримувати їх;

– не очікувати від інших, що вони прочитають твої думки, говорити їм про те, чого ти бажаєш, що відчуваєш і думаєш;

– не ображати інших людей і не давати їм «втратити обличчя», не нападати на інших.

У процесі організації педагогічного експерименту ми дійшли висновку щодо необхідності поетапної реалізації педагогічних умов. На підготовчому етапі здійснювалося просвітницько-консультативна діяльність для педагогів шкіл-інтернатів і заходи для створення атмосфери психологічної підтримки та безпеки на всіх етапах взаємодії дорослого та дитини.

Просвітницька робота включала попереднє анкетування педагогів, проведення семінару-практикуму «Як любити дітей?», педагогічної дискусії «Мистецтво бути іншим», системи тренінгів «Педагогічний супровід дитинства», майстер-клас «Інтерактивні освітні технології».

Ефективність соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів напряму пов'язана з особистісно-орієнтованою позицією педагога у взаємодії з дітьми. Така позиція відрізняється цілісним баченням дитини з урахуванням її індивідуальних і особистісних якостей, намаганням створити середовище, багате на події, наповнити життєвий досвід дитини змістом і цінностями; оптимізувати процеси індивідуалізації та соціалізації дитини [1].

На основному етапі здійснювалась організація спеціального індивідуального та групового простору для проведення інтерактивної гри та супроводу ігрової діяльності в різних її видах і формах. Під час добору та адаптації інтерактивних ігор ми враховували завдання дослідження, соціальний досвід дітей та їх індивідуальні особливості.

На основному етапі були реалізовані принципи інтерактивної діяльності:

– одночасна взаємодія – всі діти працюють в один і той самий час;

– однакова участь – для виконання завдання кожній дитині дається однаковий час;

– позитивна взаємодія – група виконує завдання при успішній роботі кожної дитини;

– індивідуальна відповідальність – при роботі в групі у кожної дитини своє завдання [2].

На підставі аналізу змісту інтерактивних ігор

були визначені та застосовані універсальні умови їх проведення:

– підбір педагогом завдань і вправ для дітей (на основі аналізу результатів індивідуальної і групової діагностики);

– ознайомлення школярів із проблемою, яку треба буде розв'язати, з метою, якої треба досягти (проблема та мета завдання мають бути чітко та доступно сформульовані соціальним педагогом або педагогом, щоб у дітей не виникло відчуття незрозумілості та непотрібності того, чим вони збираються займатися);

– взаємодія дітей у процесі гри один з одним для досягнення поставленої мети (при появі утруднень, педагог коригує дії дітей);

– після закінчення гри обов'язковим є аналіз результатів, підбиття підсумків (складається з концентрації уваги на емоційному аспекті – на почуттях, яких зазнали молодші школярі, й обговорення змістовного аспекту) [2; 6].

Моделюючи соціально-ігровий простір, було взято до уваги такі основні положення:

– це особливе середовище, в якому «живуть» і базис якого становлять соціальні процеси, стосунки, позиції і практики;

– у ньому здійснюються соціальні стосунки, що розгортаються у вигляді слів, дій, вчинків дітей та дорослих, у певному образі речей, інтер'єру, атрибутів тощо;

– у такому просторі суб'єкти взаємодії виконують різні соціальні ролі та набувають певного комунікативного досвіду;

– у соціальному просторі діють значущі інші, відбуваються або моделюються певні життєві події;

– ядро соціального простору складає клас школи-інтернату, контакти в якому характеризуються малочисельністю, безпосередністю, інтенсивністю та порівняною стійкістю.

Дані контрольного етапу дослідження довели, що експериментальна система використання інтерактивних ігор у процесі розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є ефективною та перспективною, а одержані результати – позитивними.

Висновки. Можна стверджувати, що включення інтерактивних ігор у регламентовану, а потім самостійну діяльність дітей сприяло осмисленню нового комунікативного досвіду дитини, нових знань і способів їх отримання, нових комунікативних умінь і навичок, що дали їм змогу відчути та розвинути власні, соціально-комунікативні якості, гармонізувати взаємостосунки з мікросоціумом, позитивно зміцнити власну Я-концепцію, сформувати початкові індивідуальні уявлення про цілісний образ світу. Інтерактивна гра за своїм змістом і технологією здійснення дає змогу: проектувати соціальний простір; сприяти розширенню досвіду життєдіяльності молодших школярів, організувати педагогічно доцільні комунікації

учасників освітнього процесу, спрямовані на засвоєння спектру соціальних ролей у молодшому шкільному віці; насичувати соціальне середовище емоційними спільними переживаннями дитини зі значущими дорослими; моделювати значущі для дитини життєві події з метою збільшення можливостей набуття досвіду соціально-комунікативної взаємодії.

Цей спектр особистісних надбань значним образом впливає як на зовнішні прояви комунікативної культури молодших школярів, так і на її внутрішні складові частини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма. Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. 2001. Вип. 4. С. 22–28.
2. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н.; 2002. 136 с.
3. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія. Київ: Міленіум, 2006. 336 с.
4. Курінна С. Соціально-педагогічний супровід дитини-сироти у сучасному світі. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. Вип. LXXIV. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. С. 126–133.
5. Роджерс К. О груповій психотерапії. Москва: Наука, 1993. 224 с.
6. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / Пер. с нем. Москва: Генезис, 2003. 272 с.

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ДОМАШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

DIRECTIONS OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH PARENTS RAISING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN A HOME ENVIRONMENT

У статті обґрунтовано напрями соціально-педагогічної роботи з батьками, які виховують дитину з розладами аутичного спектра в умовах домашнього середовища. Автором визначено основні завдання, які стоять перед батьками, а також охарактеризовано етапи соціально-педагогічного супроводу сімей із дітьми з розладами аутичного спектра. Розкрито п'ять тактик, які необхідно застосовувати у роботі з батьками дітей із розладами аутичного спектра в умовах домашнього середовища. Система соціально-педагогічної роботи спрямована на розвиток власних ресурсів сім'ї. Ефективність соціально-педагогічної роботи залежить від роботи міждисциплінарної команди спеціалістів.

Ключові слова: батьки, які виховують дітей із розладами аутичного спектра, соціально-педагогічна робота, етапи соціально-педагогічного супроводу, соціально-реабілітаційна робота, міждисциплінарна команда фахівців.

В статті обґрунтовано напрями соціально-педагогічної роботи з батьками, які виховують дітей з розладами аутичного спектра в домашніх умовах. Автором визначено основні завдання, які стоять перед батьками, а також охарактеризовано етапи соціально-педагогічного супроводу сімей із дітьми з розладами аутичного спектра. Розкрито п'ять тактик, які необхідно застосовувати у роботі з батьками дітей із розладами аутичного спектра в умовах домашнього середовища. Система соціально-педагогічної роботи спрямована на розвиток власних ресурсів сім'ї. Ефективність соціально-педагогічної роботи залежить від роботи міждисциплінарної команди спеціалістів.

для применения в работе с родителями детей с нарушениями аутического спектра в домашних условиях. Система социально-педагогической работы направлена на развитие собственных ресурсов семьи. Эффективность социальной педагогической работы зависит от работы междисциплинарной команды специалистов.

Ключевые слова: родители, которые воспитывают детей с нарушениями аутического спектра, социально-педагогическая работа, этапы социально-педагогического сопровождения, социально-реабилитационная работа, междисциплинарная команда специалистов.

In the article the directions of socio-pedagogical work with parents raising children with autism spectrum disorders in a home environment. The author identified the main challenges facing parents, and described the stages of socio-pedagogical support of families with children with autistic spectrum disorders. Revealed five tactics to apply in work with parents of children with autism spectrum disorders in a home environment. The system of social and pedagogical work aimed at the development of own resources of the family. The effectiveness of socio-pedagogical work depends on the work of interdisciplinary teams of specialists.

Key words: youth with disabilities, integration, impact factors, criteria integration of youth, level of integration.

УДК 37.013.42

Остряк Т.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівський національний
технологічний університет

Постановка проблеми у загальному вигляді. Поява дитини з порушеннями психічного розвитку для будь-якої сім'ї є складним випробуванням, за якого сім'я потребує об'єктивної інформації, соціальних ресурсів, підтримки близьких та друзів, кваліфікованої допомоги спеціалістів. Сім'ї, які мають дітей із розладами аутичного спектра, представляють одну з найбільш уразливих груп населення. Соціальна підтримка таких сімей – це вирішення цілого комплексу проблем, пов'язаних із допомогою дитині: з її виживанням, лікуванням, освітою, соціальною адаптацією та інтеграцією у суспільство. Батьки, які виховують таких дітей, відчувають вплив різноманітних негативних факторів, який можна визначити як сімейний стрес. Сімейний стрес може мати несподіваний і/чи хронічний характер, але завжди створює напруженість усередині сімейної групи, що порушує її стійкість.

Успішність розвитку дитини з розладами аутичного спектра в сім'ї залежить не тільки від матеріального становища сім'ї, рівня медичного

обслуговування і побутових умов, а й від соціально-психологічних факторів особистісного росту батьків, формування і поглиблення батьківської любові, психологічного клімату сім'ї та її соціального оточення, а також – від роботи з батьками. Дитина з особливими потребами вимагає від матері і батька повсякденної роботи над собою. Це пов'язано з тим, що часто у батьків може спостерігатися занижена самооцінка, підвищений рівень невдоволення собою і неприйняття себе як особистості. Подолання страху, відчаю, почуття провини, самотності сприяє постійному творчому, а отже, особистісному зростанню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні учені (Ф. Аппе, Е.Р. Баснська, С. Барон-Коуен, К.С. Лебединська, М.М. Люблінг, О.С. Нікольська, Т. Пітерс, Д. Шульженко та ін.) продовжують вивчати аутизм. Хоча протягом двох століть проведено безліч досліджень у цій сфері, науковці досі не дійшли єдиного висновку стосовно того, що лежить в основі патогенезу цього розладу.

Соціальне нездоров'я такої родини вимагає додаткових напрямів соціально-педагогічної роботи, націлених на допомогу батькам, зокрема соціальна реабілітація і соціальна інтеграція родини у сучасне середовище.

Мета статті – визначити напрями соціально-педагогічної роботи з батьками, які виховують дітей із розладами аутичного спектра в умовах домашнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Успішність вирішення означеної проблеми пов'язана з необхідністю проведення цілеспрямованої соціальної та соціально-педагогічної роботи, що включає широкий спектр довгострокових заходів медичного, правового, психолого-педагогічного, економічного характеру. Зміст цих заходів спрямований на: розширення контактів родини, подолання ізоляції, включення її в громадське життя; надання адекватної інформації про специфічні потреби і перспективи розвитку дитини, сприяння в організації комплексної діагностики і раннього початку освітнього процесу; надання повноцінної інформації про соціальні інститути допомоги, сприяння фахівцям у складанні освітнього й абілітаційного маршруту на основі індивідуальної програми розвитку дитини; налагодження сімейного мікроклімату; організація психологічної підтримки батьків; організація правової підтримки сім'ї (інформування та захист законних прав і інтересів) тощо.

Система соціально-педагогічної допомоги має бути спрямована на розвиток власних ресурсів сім'ї, оскільки тільки перетворення родини на активного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності є вирішальним чинником ефективності процесів реабілітації й інтеграції дитини. Це суттєво залежить від типу внутрішньосімейних відносин і стилю сімейного виховання.

Існує безліч методів компенсації наявного порушення, коригування психофізичного стану, нормалізації поведінки дитини з розладом аутичного спектра. Однак із великої кількості завдань, що стоять перед батьками, можна виділити основні:

1) незважаючи на інвалідність дитини, ставитися до неї як до дитини з особливими потребами, яка вимагає спеціального навчання, виховання і догляду;

2) за допомогою спеціальних рекомендацій, порад та інструкцій дефектолога, соціального працівника, лікаря чи реабілітолога поступово й цілеспрямовано: навчати дитину альтернативних способів спілкування, основних правил поведінки; прищеплювати навички самообслуговування; формувати вміння, що допоможуть подолати стреси; виявляти та розвивати творчі здібності; розвивати зорове, слухове, тактильне і кінестичне сприйняття (сенсорне виховання);

3) створювати середовище емоційної безпеки: дитина має виховуватись в атмосфері любові та

добрих стосунків між усіма членами сім'ї; батьки мають підтримувати нормальні стосунки, не з'ясовувати їх у присутності дитини, особливо з приводу її інвалідності чи проблем, пов'язаних із нею; варто дотримуватися постійного режиму дня; позбавитися небезпечних предметів і речей, а також таких, що викликають у дитини страх чи іншу негативну емоційну реакцію;

4) відвідувати групи підтримки і взаємодопомоги, де можна відверто висловлювати свої думки і виражати почуття, отримати підтримку і практичну інформацію від інших батьків [2, с. 71].

Етапи соціально-педагогічного супроводу сімей із дітьми з розладами аутичного спектра

1. Перший етап включає в себе знайомство з родиною, встановлення з ними довірливих стосунків та визначення проблем сім'ї з метою подальшої їх співпраці. Важливою є первинна психотерапевтична і просвітницька робота з матір'ю, батьком, іншими членами родини і перші поради-рекомендації. Психологічну підтримку батьки дитини можуть отримати як від фахівців, так і від батьків, які вже виховують дітей із розладами аутичного спектра.

2. Другий етап пов'язаний із вивченням функціонування дитини в сім'ї і родини загалом. Завдання другого етапу – створення груп взаємодопомоги батьків.

3. Третій етап включає в себе допомогу батькам із метою змінити їх життя так, щоб і дитині допомогти, і зберегти їх активність у соціумі. Створення розпорядку дня. Визначення пріоритетних цілей розвитку дитини з розладами аутичного спектра.

4. Четвертий етап психологічної допомоги – інтегроване виховання дітей, що передбачає не тільки виховання в сім'ї, але й за її межами.

Окрім супровідної діяльності з сім'ями, які виховують дітей із розладами аутичного спектра, здійснюється реабілітаційна робота. Основна мета соціально-реабілітаційної роботи – забезпечення соціального, інтелектуального і фізичного розвитку дитини, яка має порушення, і досягнення максимального успіху в розкритті потенціалу дитини для навчання.

З досвіду соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дитину з розладами аутичного спектра, можна стверджувати, що ефективність реабілітаційної роботи залежить, насамперед, від міждисциплінарної команди спеціалістів, і від участі батьків у процесі реабілітації. Забезпечення такої участі і являє собою найбільш важку проблему.

У соціально-педагогічній роботі з дітьми з розладами аутичного спектра важливо керуватися таким принципом: їм вдається досягнути набагато більших результатів у реабілітаційному процесі загалом, коли батьки і спеціалісти стають партне-

рами і працюють разом над вирішенням поставлених задач, особливо, коли основна ініціатива надходить із боку батьків, а не спеціалістів.

Практика соціально-педагогічної роботи з дітьми з інвалідністю свідчить, що батьки інколи не виявляють бажання співпрацювати із закладами соціальної роботи, відмовляється від допомоги чи поради. Це, як правило, зумовлюється певними факторами, як-от: бідність; погіршення здоров'я інших членів сім'ї; подружні конфлікти; небажання батьків брати на себе відповідальність за подальше одужання дитини; лінощі та інші проблеми. В цьому разі батьки можуть неадекватно сприймати побажання чи настанови спеціалістів. Інколи батьки ставляться до реабілітаційних послуг виключно як до можливості отримати відпочинок для самих себе: вони відчують полегшення, коли дитина починає відвідувати школу чи реабілітаційні установи.

З огляду на це ми вважаємо за доцільне наголосити, що співпраця, участь, навчання, партнерство – такі поняття зазвичай використовуються, щоб визначити характер взаємодії батьків і соціальних педагогів/соціальних працівників. Партнерство – це повна довіра, обмін знаннями, навичками і досвідом допомоги дітям з особливими потребами в їх індивідуальному і соціальному розвитку. Партнерство – це такий стиль відносин, який дає змогу ставити загальні цілі і досягати їх із великою ефективністю. Встановлення партнерських відносин потребує часу і певних зусиль, досвіду, знань.

Серед принципів роботи з батьками, які виховують дітей із розладами аутичного спектра, лежить вимога враховувати різновиди сімейних стилів у батьківській стратегії, адже навіть подружжя в одній сім'ї може дуже відрізнитися один від одного своїми установками і сподіваннями. Тому те, що виявилось успішним у роботі з однією сім'єю, не обов'язково сприятиме успішному партнерству з іншою. Крім цього, не варто очікувати від сімей одних і тих самих емоційних реакцій чи поведінки, однакового ставлення до проблеми. Треба бути готовим слухати, спостерігати, вміти домовлятися, досягати компромісу [1, с. 148].

Якщо дитина може брати участь у діалогах спеціалістів і батьків, варто переходити від «дуету» до «тріо»: нехай у прийнятті рішення з приводу дитини бере участь вона сама разом зі спеціалістами і батьками, оскільки її точка зору може дуже відрізнитися від думки дорослих і дитина може запропонувати новий підхід до вирішення проблеми. Отже, дитина стає ще одним партнером, і уявлення про потреби дітей збагачується тим, що думають про це самі діти.

Успіх будь-якого партнерства ґрунтується на взаємоповазі та взаємозалежності учасників взаємодії. Взаємозалежність партнерської взаємо-

дії зумовлена, насамперед, такими причинами: співпраця надає змогу батькам висловитись не тільки про недоліки і проблеми, але і про успіх і досягнення дитини; така інформація допомагає в розробці і моніторингу індивідуальних і реабілітаційних планів; проявляється повага до батьків і створюється атмосфера довіри [4, с. 28].

Варто заохочувати батьків до обміну знаннями, визнання успіхів дитини, розвивати розуміння важливості тих чи інших занять, схвалювати пропозиції та ініціативи. При зловживанні позицією експерта є ризик збільшити залежність батьків від професійної допомоги та зменшити їх самостійність і впевненість у собі. Соціальний працівник має ділитися своїми почуттями, бути відкритим, тоді батьки не будуть відчувати незручності в його присутності. Прийняття рішень має бути спільним з батьками і в команді спеціалістів.

У роботі з батьками дітей із розладами аутичного спектра можна виділити п'ять тактик: 1) безпосередня робота з конкретною сім'єю; 2) опосередкована робота з конкретною сім'єю; 3) безпосередня робота з групою батьків; 4) опосередкована робота з групою батьків; 5) розвиток контактів між сім'ями.

Таким чином, для того щоб краще долати труднощі, сім'ї дитини з інвалідністю корисно використовувати такі ресурси:

1) робота в команді, де для кожного окремого випадку призначається окремий куратор, який координує дії інших;

2) обмін досвідом, залучення знань і вмінь колег; організація консиліуму, групи підтримки спеціалістів, де можна ділитись успіхами чи обговорювати невдачі, знаходити спільні рішення проблем, що стане підтримкою у професійній діяльності;

3) вивчення публікацій із соціальної роботи і соціальної педагогіки, формується відеотека; ці ресурси можна використовувати для підкріплення знань від фахівців і для рекомендацій батькам.

Також нами було визначено шість необхідних компонентів взаємодії спеціалістів і батьків: 1) регулярний контакт (залежно від можливості та необхідності); 2) акцент на можливостях дитини, а не на їх відсутності; 3) використання допоміжних матеріалів, посібників для батьків; 4) сім'я – у центрі уваги, до роботи залучаються не лише батьки, але й інші члени сім'ї, родичі; 5) увага до більш широкого спектра потреб (йдеться не лише про дитину, але й про всю сім'ю); 6) організація груп підтримки, в яких обговорюються результати проблем (найчастіше така група включає різних спеціалістів: соціального працівника, психолога, соціального педагога, психотерапевта).

Все це буде сприяти розвитку дитини з розладами аутичного спектра та підвищувати мотивацію батьків до співпраці.

Цілеспрямована система соціально-педагогічної роботи в умовах сім'ї не тільки підвищує рівень розвитку дитини з розладом аутичного спектра і сприяє її соціальній активності, але й нівелює негативні переживання батьків, формує оптимістичні установки стосовно майбутнього [3].

Висновки. Отже, зазначені напрями соціально-педагогічної роботи з батьками, які виховують дитину з розладами аутичного спектра в умовах домашнього середовища, сприятимуть успішному розвитку та соціалізації дитини. Завдяки визначеним тактикам та принципам фахівців соціально-педагогічної роботи зможе не тільки надати необхідні знання та уміння родині, але й закріпити певні навички.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Веденіна М.Ю. Використання поведінкової терапії аутичних дітей для формування навичок побутової адаптації. Повідомлення І. Дефектологія. 1997. № 2. С. 31–40.
2. Воробей О. Місце дитини-аутиста в сучасному Українському суспільстві / О. Воробей, Р. Бобир. Етнічна історія народів Європи. 2012. Вип. № 37. С. 79–82.
3. Жуков Д.Є. Особливості картини світу дітей з аутизмом. Психосоціальні проблеми психотерапії, корекційної педагогіки, спец. психології: III з'їзду РПА і наук.-практ. конф. Курськ, 20-23 жовтня 2003 р. Курськ: Вид-во Курськ. держ. ун-ту, 2003. 271 с.
4. Іванов Е.С. Спирні питання діагностики раннього дитячого аутизму. Дитячий аутизм: хрестоматія. СПб: МУСiP ім. Р. Валленберга, 1997.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТЬОГО ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО НЕПЕРЕРВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

GENERAL CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL LEGISLATION ON THE CONTINUITY OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Розкрито загальна характеристика освітнього законодавства щодо неперервності професійного розвитку вчителя. Визначена сутність поняття «неперервність професійного розвитку вчителя». Підкреслено, що системотвірним чинником неперервної освіти є суспільна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини.

Ключові слова: неперервність, професійний розвиток, учитель, неперервна педагогічна освіта, освітнє середовище.

образования является общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека.

Ключевые слова: непрерывность, развитие, учитель, непрерывное педагогическое образование, образовательная среда.

The general characteristic of the educational legislation concerning the continuity of the teacher's professional development is revealed. The essence of the concept of "continuity of a teacher's professional development" is determined. It is emphasized that the system generating factor of continuous education is the social need for constant development of the personality of every person.

Key words: continuity, professional development, teacher, continuous pedagogical education, educational environment.

УДК 37.013.2:373.5.091

Мартинець Л.А.,

докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки
та управління освітою
Донецький національний університет
імені Василя Стуса

Раскрыта общая характеристика образовательного законодательства о непрерывности профессионального развития учителя. Определена сущность понятия «непрерывность профессионального развития учителя». Подчеркнуто, что системообразующим фактором непрерывного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На початку ХХІ ст. особлива увага освітян, науковців у галузі освіти прикута до проблеми неперервного професійного розвитку вчителів. Загальновідомо, що в сучасному освітньому просторі знання, навички й уміння необхідно постійно оновлювати й удосконалювати [8, с. 227]. Водночас успішність розвитку неперервного професійного розвитку суттєво визначається готовністю вчителів до роботи в неперервному режимі. Ідеться також про гнучке, оперативне, мобільне реагування педагогічних працівників на мінливі потреби суспільства, ринку праці, особистості, зрушення в технологіях, а також в освітньому середовищі, що зазнає змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальнотеоретичні питання щодо реалізації неперервної освіти обґрунтовані у працях таких сучасних українських і зарубіжних науковців, як Н. Бібік, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Н. Гузій, Т. Десятов, С. Змєйов, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Маркова, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Т. Сорочан та ін. Учені вважають, що провідною умовою неперервності освіти людини впродовж усього її життя стає функціонування та розвиток освітнього середовища. На думку В. Кременя [6, с. 3], професійне становлення фахівців неможливе без системи ефективної неперервної освіти.

Мета статті – розкрити реалізацію неперервної освіти, неперервного професійного розвитку в нормативно-правових документах.

Виклад основного матеріалу. Реалізація неперервної освіти окреслена в таких норма-

тивно-правових документах, як Закон України «Про освіту» [4], Закон України «Про професійний розвиток працівників» [5], Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) [2], Національна доктрина розвитку освіти [9], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [10], Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [1]. Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) [2] зазначено, що держава має створити умови для задоволення освітніх і професійних потреб громадян, надання кожному можливостей постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями.

Національна доктрина розвитку освіти визначає: «Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини, що є головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу. В Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також мають створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [9]. Зокрема, у документі неперервну освіту визначено як навчання дорослих у різних формах перепідготовки, підвищення кваліфікації, професійного і загальнокультурного рівня. Крім цього, визначено основні критерії організації неперервної освіти, а саме:

охоплення освітою всього життя людини; наступність між окремими етапами й рівнями освіти; відкритість і гнучкість системи освіти впродовж усього життя; визнання освіти не за способами її здобуття, а за фактичним результатом; постійне стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя; випереджальний характер освіти; різноманітність змісту, засобів, методики навчання; наявність суспільних механізмів стимулювання особистості до навчання впродовж усього життя.

У зазначеному документі також окреслено принципи організації неперервної освіти, зокрема: створення базовою підготовкою відповідного потенціалу знань; розвиток здібностей людини і потреби в неперервному оновленні рівня освіти; забезпечення інноваційного характеру неперервної освіти; індивідуалізація й гнучкість освіти; застосування оригінальних, інтерактивних методів освіти, проблемного характеру навчання; створення відповідного інформаційно-методичного ресурсу.

Сучасна неперервна освіта має діяти як єдиний комплекс на основі субординації всіх ланок освіти, взаємозв'язку і координації її установ, який постійно розвивається й надає кожній людині змогу підключитися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя. Це забезпечується, насамперед, наступністю всіх структурних елементів системи на основі затверджених єдиних освітніх стандартів, взаємним доповненням різних форм навчання [7].

З огляду на це, професійний розвиток варто розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих фахівців (форму освіти дорослих), але й як компонент неперервної освіти.

Неперервна освіта педагогічного працівника має на меті неперервне спеціалізоване вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних працівників [4]. Розглядається як постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини впродовж усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, які здобуті на наступних етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджується компетентністю в подальшому їх практичному використанні [3, с. 682]. Неperервна освіта виконує ряд функцій: компенсаційну (можливість здобуття педагогічними працівниками додаткової освіти); адаптувальну (приспосовування педагогічних працівників до нововведень і змін в освітньому, соціально-економічному і виробничому середовищі); розвивальну (сприяння всебічному розвитку особистості в післядипломний період шляхом неперервного збагачення й оновлення знань, умінь і навичок, творчого зростання педагога).

Нині проголошена Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. визначає пріоритетні напрями розвитку освіти, серед яких є підвищення кваліфікації педагогічних працівників [10]. Зокрема, в Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зазначено, що для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно здійснити низку заходів: удосконалити нормативно-правове забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти; розробити стандарти післядипломної педагогічної освіти, що зорієнтовані на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів; реалізовувати сучасні технології професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечити випереджальний характер підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку [10].

З огляду на це, професійний розвиток педагогічних працівників має бути неперервним і тривати після здобуття вищої освіти. Тому професійний розвиток учителя спрямований на реорганізацію й оновлення навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог, досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні учнів, використанні сучасних форм, методів і технологій навчання, розвиток творчого потенціалу особистості, постійне поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки вчителя.

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, яка є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні [1]. Основними принципами розвитку неперервної педагогічної освіти в цьому документі визначено неперервність, поєднання національних освітніх традицій і найкращого світового досвіду, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність, інноваційність.

Шляхами забезпечення неперервності розвитку педагогічної освіти є такі: наступність змісту освіти і координація навчально-виховної діяльності на різних рівнях педагогічної освіти; установлення творчих і професійних зв'язків між вищими навчальними закладами, закладами післядипломної педагогічної освіти, науковими установами Національної академії педагогічних наук України, громадськими педагогічними організаціями; розроблення багатоваріантних,

різномірних, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту і форми педагогічної освіти; створення єдиної бази таких видів освітніх послуг, що надаються вищими педагогічними навчальними і закладами післядипломної педагогічної освіти; запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, у тому числі в режимі відеоконференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного і контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання; постійний моніторинг якості розвитку неперервної педагогічної освіти; організація міжнародної співпраці з проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, зокрема обмін досвідом, реалізація спільних освітніх і наукових проектів. Також у Концепції визначено, що метою розвитку неперервної педагогічної освіти є забезпечення розвитку вчителів, які здатні у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій.

Як бачимо, професійний розвиток педагога має відбуватися в контексті врахування концепції неперервної освіти. Так, у Законі України «Про професійний розвиток працівників» [5], який визначає правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи професійного розвитку працівників, зазначено, що державне управління у сфері професійного розвитку працівників здійснюється центральним органом виконавчої влади у сфері соціальної політики, центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки, молоді та спорту, іншими центральними і місцевими органами виконавчої влади відповідно до їхніх повноважень, а безпосереднє управління у сфері професійного розвитку працівників здійснюють роботодавці шляхом організації професійного навчання працівників, їх атестації.

Згідно з цим Законом, основними напрямками діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників є такі: розроблення поточних і перспективних планів професійного навчання працівників; визначення видів, форм і методів професійного навчання працівників; розроблення й виконання робочих навчальних планів і програм професійного навчання працівників; організація професійного навчання працівників; добір педагогічних кадрів і фахівців для проведення професійного навчання працівників безпосередньо в роботодавця; ведення первин-

ного і статистичного обліку кількості працівників, зокрема тих, які пройшли професійне навчання; стимулювання професійного зростання працівників; забезпечення підвищення кваліфікації працівників безпосередньо в роботодавця або в навчальних закладах, як правило, не рідше ніж один раз на п'ять років; визначення періодичності атестації працівників та організація її проведення; проведення аналізу результатів атестації та здійснення заходів щодо підвищення професійного рівня працівників [5].

Цим Законом передбачено також підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників. Для організації підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників у складі державної служби зайнятості створюються центри визнання результатів неформального професійного навчання. Центри визнання результатів неформального професійного навчання забезпечують організацію підтвердження професійної кваліфікації працівника за результатами неформального професійного навчання. Для цього центри визнання результатів неформального професійного навчання залучають навчальні заклади державної служби зайнятості, інші професійно-технічні навчальні заклади, підприємства, організації, установи, які мають ліцензію на право здійснення освітньої діяльності за визначеними професіями. Результати неформального професійного навчання підтверджуються документом установленого зразка про присвоєння або підвищення робітничої кваліфікації [5].

Проведений аналіз дає нам змогу стверджувати, що неперервність професійного розвитку вчителя є складником його неперервної педагогічної освіти. На нашу думку, *неперервність професійного розвитку вчителя – це процес, що спрямований на забезпечення можливостей розвитку педагога впродовж усієї професійної діяльності.*

Висновки. Отже, ми вважаємо, що організація професійного розвитку вчителя в системі неперервної освіти лягає на плечі загальноосвітнього навчального закладу, зокрема директора. У зв'язку з цим, завдання керівника – створити для своїх педагогів сприятливе освітнє середовище, в якому вчитель буде зацікавлений у своєму професійному й особистісному розвитку, надати необхідні освітні можливості своїм педагогам для їх неперервного навчання. Роль педагога також вагома: усвідомлення необхідності неперервного професійного розвитку в сучасних умовах «навчання впродовж життя» забезпечує підвищення не лише професійного, а й загального рівня особистості, розширює ерудицію й коло спілкування, що робить її конкурентоспроможною на ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 17.12.2016).
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p> (дата звернення: 19.07.2017).
3. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Про освіту^ Закон України. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 01.10.2017).
5. Про професійний розвиток працівників: Закон України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення: 29.09.2017).
6. Інжиєвська Л.А. Особливості становлення особистості фахівця, який навчається за другою вищою освітою. URL: http://www.smcae.kiev.ua/doc/osvita_pisliadipl/buliten_4.pdf (дата звернення: 18.08.2016).
7. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна. Вища освіта України. 2006. № 1 (19). С. 75–79.
8. Муқан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність. Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. 2007. Вип. 22. С. 227–231.
9. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 19.09.2017).
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 13.08.2017).

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

METHODS OF FORMING LOGICAL AND MATHEMATICAL COMPETENCY OF CHILDREN OF THE PRIMARY SCHOOL AGE

У статті проаналізовано сучасні способи формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Обґрунтовується значущість формування логіко-математичної компетентності на етапі дошкільного дитинства. Охарактеризовано складники технології формування логіко-математичної компетентності дошкільників. Доводиться вагомість співпраці родини та педагогів у цьому процесі.

Ключові слова: логіко-математична компетентність, діти старшого дошкільного віку, вихователі, родина, заклад дошкільної освіти, логіко-математичні ігри.

В статье проанализированы современные способы формирования логико-математической компетентности детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается значимость формирования логико-математической компетентности на этапе дошкольного детства. Охарактеризованы составляющие технологии формирования логико-математической компетентно-

сти дошкольников. Обосновывается значимость сотрудничества семьи и педагогов в этом процессе.

Ключевые слова: логико-математическая компетентность, дети старшего дошкольного возраста, воспитатели, семья, дошкольное образовательное учреждение, логико-математические игры.

The article analyzes modern methods of formation of logical and mathematical competence of children of the senior preschool age. The significance of the formation of logical and mathematical competence at the stage of preschool childhood is substantiated. The components of technologies of formation of logical and mathematical competence of preschool children are characterized. The importance of cooperation between family and teachers in this process is substantiated.

Key words: logic-mathematical competence, children of the senior preschool age, educators, family, preschool educational institution, logic-mathematical games.

УДК 373.2.091.3:51

Алеко О.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Закономірною умовою якісного оновлення сучасного суспільства є примноження його інтелектуального потенціалу. Вирішення цього завдання залежить від перебудови освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та його організації адекватно світовим тенденціям.

Сьогодні потребує нових, молодих особистостей, соціально адаптованих, інтелектуально розвинених, здібних до особистісного розвитку й безперервного самовдосконалення. Дошкільний вік є первинним етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та будь-якої діяльності, у тому числі розумової, тому на родину та заклад дошкільної освіти покладається особлива відповідальність за виховання визначених якостей у підростаючого покоління. Розвиток у дошкільників узагальнених способів розумової діяльності, засобів побудови ними своєї пізнавальної діяльності – важлива засада формування в них життєвої компетентності, уміння орієнтуватися в мінливому навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивно та гармонійно взаємодіяти з довкіллям.

Необхідність модернізації змісту дошкільної освіти визначається низкою загальнодержавних нормативних документів (законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–

2021 рр., Концепцією дошкільного виховання в Україні, Базовим компонентом дошкільної освіти (2012 р.), Національною програмою виховання дітей і учнівської молоді в Україні), які наголошують на необхідності створення відповідних умов для вдосконалення й реформування дошкільної ланки освіти.

Дошкільна освіта як перша самобутня ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити; педагоги повинні не тільки збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, а й сприяти становленню відповідних компетенцій, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Актуалізація питання щодо формування логіко-математичної компетентності зумовлена часом, оскільки нова епоха висуває підвищені вимоги до вміння людини свідомо ставитися до життя. Уміння практично застосовувати інформацію в сучасних умовах визначається рівнем розвитку логічного мислення дошкільника.

Нагальні вимоги сьогодення вимагають переосмислення педагогами всього освітнього процесу та пошуку ефективних шляхів формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. Навчання дошкільника розмірковувати стає одним із найважливіших педагогічних завдань, яке

належить розв'язувати в контексті його особистісного розвитку загалом і логіко-математичного розвитку зокрема. Навчання математичних операцій спирається на мисленеву діяльність, яку необхідно розвивати в дитини, формуючи такі вміння:

- 1) аналізувати, синтезувати, порівнювати;
- 2) узагальнювати, встановлювати зв'язки між класами предметів;
- 3) абстрагувати істотні для певної ситуації ознаки від неістотних;
- 4) серіювати, класифікувати, систематизувати, знаходити логічні співвідношення між числами й предметами;
- 5) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення та гіпотези.

У процесі набуття зазначених умінь відбувається становлення логіко-математичної компетентності. Ця компетентність передбачає такі вміння дитини:

- розмірковувати, доводити правильність своїх суджень;
- класифікувати геометричні фігури (за кольором, величиною, матеріалом, наявністю чи відсутністю кутів), предмети (за призначенням, кольором, величиною, формою) та множини;
- здійснювати серіацію за величиною, змістом, масою, об'ємом, розташуванням у просторі (ближче, далі, ліворуч, праворуч, усередині, під, над) і в часі;
- обчислювати та вимірювати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання дітей дошкільного віку елементам математики не є новою, до неї зверталися представники класичної та сучасної педагогіки й психології (О. Брежнєва, Л. Венгер, О. Грибанова, Р. Грін, В. Данилова, Т. Єрофєєва, Л. Зайцева, Я. Коменський, В. Котирло, Г. Леушина, М. Монтессорі, Н. Непомняща, М. Поддьяков, А. Столяр, Є. Тихєєва, О. Фунтикова, Ф. Фребель, К. Щербаківа та інші). На межі ХХ – ХХІ ст. дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців були зосереджені на розробленні проблеми логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. На власному дослідницькому матеріалі О. Запорожець та П. Гальперін переконливо довели, що елементи логічного мислення в дитини можуть бути сформовані не в підлітковому віці, а набагато раніше. Розвиток «логічної бази» й математичного мислення в дошкільників були предметом аналізу вітчизняних науковців у 70-х рр. ХХ ст. (таких як Ю. Водоп'янов, Г. Гриневич, А. Конфорович, З. Лебедєва та інші).

Дослідження, які проводили в Україні та в інших країнах М. Богданович, Г. Костюк, Г. Леушина, М. Машовець, Н. Менчинська, О. Савченко, І. Стеценко, переконують у тому, що вікові можливості дітей дошкільного віку дають змогу формувати в них цілком наукові (хоча й елементарні) математичні знання. При цьому підкреслюється, що відповідно до віку дитини необхідно добирати також спосіб впливу.

У зв'язку із цим на конкретних вікових етапах створюються найсприятливіші умови для формування певних математичних компетентностей.

У наш час реалізується ідея найпростішої логічної підготовки дошкільників (А. Столяр), розроблена методика розвитку логічних операцій за допомогою спеціальної серії логіко-математичних ігор (Л. Венгер, З. Михайлова, А. Столяр), розвивальних ігор Б. Нікітіна.

Останнім часом термін «компетентність» ґрунтовно входить до сучасних методик (В. Бочарова, Н. Гавриш, Л. Зайцева, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Кононко, І. Костюк, К. Крутій та інші автори). Поняття «логіко-математична компетентність» уточнює у своїх дослідженнях В. Старченко, зауважуючи, що ця компетентність передбачає сформоване вміння розмірковувати, доводити правильність власних суджень.

Л. Зайцева розробила технологію формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного віку, яка ґрунтується на принципах розвивального навчання за умов упровадження в освітній процес інноваційних технологій. Автор приділяє значну увагу позитивній мотивації, яка, на її переконання, забезпечує розвиток пізнавальної активності, підвищення й досягнення об'єктивно можливих результатів пізнавальної діяльності дошкільнят [2]. Завдяки багаторічному педагогічному досвіду роботи Л. Зайцевої з дошкільниками було напрацьовано та дібрано багато цікавого матеріалу, ефективних методів і прийомів для формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку.

У наукових працях Н. Баглаєвої логіко-математична компетентність дитини старшого дошкільного віку характеризується таким комплексом умінь:

- здійснювати серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі;
- класифікувати геометричні фігури, предмети та їх сукупності за якісними ознаками й чисельністю;
- вимірювати кількість, довжину, ширину, висоту, об'єм, масу, час;
- виконувати найпростіші усні обчислення, розв'язувати арифметичні та логічні задачі;
- виявляти інтерес до логіко-математичної діяльності;
- прагнути знаходити свої шляхи розв'язання задач, самостійно виводити нові знання із засвоєного матеріалу;
- уміння розмірковувати, обґрунтовувати, доводити й відстоювати правильність свого міркування;
- правильно користуватися висловами, що означають розміщення предметів у просторі;
- уміння вказувати напрями, пов'язані з орієнтацією в часі;
- уміння довільно, у будь-який момент відтворювати знання, легко й швидко використовувати

їх у різних життєвих ситуаціях, у різних формах активності.

Метою статті є обґрунтування сучасних оптимальних способів формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Логіко-математичному розвитку приділено велику увагу в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» Базового компонента дошкільної освіти передбачає сформованість доступних для дітей дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості й відношення предметів та об'єктів навколишнього світу. Показником сформованості цих уявлень є здатність дитини застосовувати набуті знання в практичній діяльності (ігровій, трудовій, сенсорно-пізнавальній, математичній тощо), оволодіння способами пізнання дійсності, розвиток у дитини наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного мислення [1, с. 7].

Правильна організація роботи з логіко-математичного розвитку дітей забезпечує формування елементарної математичної компетенції, яка виявляється в бажанні дошкільників виконувати пізнавальні завдання, самостійно розмірковувати, прагнути до пошукової діяльності.

Формування математичної компетенції дошкільників ефективно здійснюється під час спеціально організованого навчання, у спільній діяльності вихователя та дошкільників, а також у самостійній діяльності дітей. Кожен із цих напрямів важливий для розвитку дітей, домінування одного з них призводить до негативних наслідків. В освітньому процесі ці напрями існують як різні форми організації життєдіяльності дошкільнят.

Заняття з математики набувають особливого значення у зв'язку з розвитком у дітей старшого дошкільного віку передумов навчальної діяльності, елементарних навичок контролю й оцінювання, уміння виявляти волюві зусилля, самостійність. Заняття дисциплінують дітей, сприяють формуванню в них цілеспрямованості, організованості й відповідальності.

Вихователі проводять заняття з логіко-математичного розвитку, що різняться за видами (комплексні, тематичні, інтегровані, домінантні), типами (фронтальні, підгрупові, індивідуально-групові, індивідуальні) та способом організації (ігрові, сюжетно-ігрові, навчально-ігрові, навчально-пізнавальні, заняття-подорожі). Фронтальні заняття з математики проводяться не більше одного разу на тиждень. На таких заняттях можна здійснити лише первинне ознайомлення з математичними поняттями. Оволодіти ж умінням здійснювати конкретні математичні операції (рахувати, вимірювати, порівнювати, орієнтуватися в просторі, часі тощо) дитина зможе тільки за умов вправління в певному способі дій. Тому значну увагу з формування логіко-математичної компетентності приділено діяльності поза заняттями.

На заняттях і поза ними педагоги дошкільних закладів мають створити такі умови, які сприятимуть підвищенню пізнавальної активності дітей, а для цього необхідно здійснити таке:

- надати дітям максимум свободи;
- націлювати дитину на обстеження предметів, об'єктів, людей, порівнювати між собою, вчити збагачувати, закріплювати та використовувати власний досвід, тим самим виробляти звичку покладатися на нього в разі виникнення різних проблем;
- збагачувати сенсорний досвід відчуттів і сприймань дитини;
- насичувати заплановану діяльність елементами несподіваності, варіативності, під час добору засобів впливу орієнтуватися на індивідуальний життєвий досвід дитини;
- давати дитині можливість досліджувати, експериментувати, запитувати, погоджуватися чи не погоджуватися, перепитувати, виявляти сумнів, домагатися чіткої й доступної інформації;
- заохочувати дітей до самостійних творчих пошуків, організовувати педагогічний процес так, щоб діти самостійно приходили до «відкриття»;
- не загострювати увагу на невдачах, отриманий результат порівнювати з попереднім;
- не змушувати дитину брати участь у діяльності, якщо вона не бажає, з появою перших ознак втоми або втрати інтересу припинити заняття;
- якщо дитина зіткнулася з труднощами, знайти разом із нею спосіб їх подолання.

На заняттях, у спільній діяльності вихователя з дітьми, а також у самостійній діяльності дітей широко застосовуються логіко-математичні ігри, які розглядаються науковцями як певна система з поступовим ускладненням завдань. У цих іграх моделюються такі логічні, математичні конструкції, розв'язуються такі задачі, які сприяють прискоренню формування й розвитку в дітей простих логічних структур мислення та математичних уявлень. Наприклад, для цих ігор використовуються «Логічні блоки», які розробив угорський психолог З. Дьєнеш. Використовуючи його логічні блоки, можна конструювати низку розвиваючих логіко-математичних ігор і дидактичних вправ [3].

Широкого застосування в практиці роботи закладів дошкільної освіти також набув такий дидактичний матеріал, як палички Кюїзенера (інші назви – «числа в кольорі», кольорові палички, кольорові числа, кольорові лінійки). Він повною мірою відповідає специфіці та особливостям дитячого мислення. З математичної позиції палички – це численні математичні ситуації, за допомогою яких педагог успішно навчає дітей моделювати числа, ділити ціле на частини, вимірювати умовними одиницями [3].

А головне полягає в тому, що обидві ці гри – іграшки, усі деталі яких – яскраві, об'ємні, привабливі; з ними цікаво грати, вправляючись водночас у впізнанні та розрізненні різних математичних понять.

Вагомий розвивальний ефект має використання коректурних таблиць Н. Гавриш, які з успіхом використовуються також для вдосконалення певних математичних умінь дітей: полічити, встановити послідовність, порівняти, визначити форму, дібрати предмет-замінник, закріпити навички орієнтування в просторі («перед», «між», «вище», «нижче», «за»). Під час роботи з таблицею встановлюють якнайбільше різнопланових зв'язків (колір, форма, розмір, розташування, призначення тощо) між її елементами.

Завдання, що виконуються за допомогою коректурної таблиці, мають пошуковий характер, передбачають різні варіанти відповіді. Діти повинні сприйняти на слух вказівку дорослого, зосереджено роздивитися таблицю, знайти правильну відповідь чи виконати завдання (накрити, розфарбувати, полічити, співвіднести зі схемою, символом тощо), а потім прокоментувати результат. Коректурні таблиці педагоги можуть використовувати і на заняттях, і під час ігрової діяльності. Ігрова діяльність на основі коректурних таблиць стимулює пізнавальний інтерес дошкільників.

Однією з умов формування логіко-математичної компетентності є самоосвітня діяльність дошкільників у спеціально організованому середовищі. Організуючи освітній простір дошкільнят, який має забезпечувати пізнавальні потреби кожного вихованця, особливу увагу вихователі повинні приділити вдосконаленню предметно-ігрового середовища. Педагоги мають створити змістовні ігрові осередки, що спонукатимуть малят до пізнавальної діяльності. Це куточки інтелектуальних ігор, які наповнені леґо-конструкторами, мозаїками, інтелектуальними іграми Нікітіна, коректурними таблицями Н. Гавриш, геометричними конструкторами або іграми-головоломками «Танграм», «Піфагор», «Пентаміно», «Колумбове яйце», «В'єтнамська гра», «Чарівне коло», які призначені для розвитку в дітей просторового орієнтування, логічного й інтуїтивного мислення.

Керівництво самостійною ігровою діяльністю дітей спрямоване на підтримку та подальший розвиток у них інтересу до математики й пізнавальної діяльності. Власне, зміст, форми та методи організації пізнавальної діяльності дошкільників є резервом удосконалення інтелектуального розвитку дітей, налагодження партнерства, попередження виникнення негативних емоцій у малюків, визначення «зони найближчого розвитку» кожного дошкільняти, створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку всіх дітей разом і кожної дитини окремо.

Дошкільна освіта гармонійно поєднує родинне й суспільне виховання та покликана підготувати дитину до подальшого навчання й активного життя в соціумі. В атмосфері взаєморозуміння та доброзичливості питання формування логіко-математичної компетентності вирішується в

співпраці з родиною завдяки низці спільних форм роботи, зокрема:

- а) співучасті батьків у збагаченні дітей логіко-математичним досвідом через пошуково-дослідницьку діяльність, моделюванню й аналізу проблемних ситуацій, розробленню спільних проєктів;
- б) інтелектуальним іграм із батьками та дітьми;
- в) Дням пізнання особистості дитини (відвідування батьками відкритих занять, гуртка);
- г) педагогічним годинам доброзичливого спілкування.

І педагоги, і батьки усвідомлюють, що математика – могутній фактор інтелектуального розвитку дитини, формування її пізнавальних і творчих здібностей; для того щоб повністю реалізувати високий розвивальний потенціал математичної діяльності в роботі з дітьми, батьки повинні добре знати рівень можливостей загального розвитку власної дитини, зокрема й математичного. Родина має стати активним співучасником і партнером педагогів закладів дошкільної освіти також у питанні формування логіко-математичної компетентності дітей.

Висновки. Ми переконані, що педагоги дошкільних закладів повинні не лише давати дітям знання, а й сприяти розвитку творчого, логічного мислення та інтелектуальних здібностей малюків. Одне з найголовніших завдань, яке має поставити перед собою сучасний творчий вихователь, – навчити дошкільнят міркувати, грамотно обґрунтовувати свою думку, самостійно приймати рішення, не боятися завдань із багатьма варіантами розв'язання. Тому прийшов час змінюватись особисто та змінювати систему формування логіко-математичної компетентності дошкільників у кожному окремому закладі дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуку шляхів наступності між дошкільною та початковою ланками освіти з питання формування логіко-математичної компетентності дітей, а також в урізноманітненні спільних форм і методів взаємодії вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи із цього питання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 4–19.
2. Зайцева Л. Формування математичної компетентності дітей 6-го року життя: навч.-метод. посібник. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2016. 196 с.
3. Мамон В. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кюїзенера та блоків Д'єнеша. Дошкільний навчальний заклад. 2009. № 3. С. 21–27.
4. Позднякова В. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: інноваційні аспекти альтернативної технології математичної освіти. Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2006. № 5. С. 64–66.

ПОЛІКУЛЬТУРНИСТЬ РЕГІОНУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

MULTICULTURALISM OF THE REGION AS THE CONDITION OF CITIZENSHIP FEATURES FORMATION WITH THE HIGH SCHOOL STUDENTS

У статті досліджені особливості формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурності регіону. Наголошується на тому, що, навчаючись поруч із носіями інших культур, старшокласники мають сформувати у себе відповідну толерантність до них – як до узагальненого образу, так і до конкретних їх носіїв. Автор зазначає, що формування рис громадянськості відбувається в умовах освіти, яка має містити полікультурну складову частину. Саме цим і зумовлена доцільність її впровадження в освітніх закладах України, метою діяльності яких є створення демократичного середовища для виховання свідомих громадян.

Проаналізовано стан готовності старшокласників до міжкультурної комунікації у регіоні (на прикладі Запорізької області), доведено необхідність постановки певних завдань щодо полікультурного виховання в діяльності освітніх закладів та зазначено, що громадянське виховання має бути переглянуто за змістом з урахуванням компоненту полікультурності, беручи при цьому до уваги його відповідність викликам сучасності, зумовленим світовими тенденціями в освіті.

Ключові слова: громадянськість, риси громадянськості старшокласників, ідентичність, полікультурність, полікультурний регіон.

В статье исследованы особенности формирования черт гражданственности у старшеклассников в условиях поликультурности региона. Отмечается, что, обучаясь рядом с носителями других культур, старшеклассники должны сформировать у себя соответствующую толерантность к ним – как к обобщенному образу, так и к конкретным их носителям. Автором отмечается, что формирование черт гражданственности происходит в условиях образования, которое должно содержать поликультурную составляющую. Именно этим и обусловлена целесообразность ее внедрения в учебных заведениях Украины, целью деятельности которых является

создание демократической среды для воспитания сознательных граждан.

Проанализирована готовность старшеклассников к межкультурной коммуникации в регионе (на примере Запорожской области), говорится о необходимости постановки конкретных задач в осуществлении поликультурного воспитания в деятельности образовательных учреждений и указывается, что гражданское воспитание должно быть пересмотрено по содержанию с учетом компонента поликультурности, принимая при этом во внимание его соответствие вызовам современности, обусловленным мировыми тенденциями в образовании.

Ключевые слова: гражданственность, черты гражданственности старшеклассников, идентичность, поликультурность, поликультурный регион.

The article investigates features of citizenship development with high school students in the conditions of multicultural region. It is noted that, when studying beside people of different cultural backgrounds, high school students should form a relevant tolerance towards them – both to the generalized image and to their specific carriers. The author notes that development of citizenship features occurs in educational conditions, which should contain a multicultural component. This is the reason for the feasibility of its implementation in the educational institutions of Ukraine, whose objective is to create a democratic environment for the education of concerned citizens.

The high school students' readiness for intercultural communication in the region is analyzed (using Zaporozhye region example). The article calls for the need of setting specific objectives in the implementation of multicultural education in educational institutions and it is stated that civic education content should be revised considering the multicultural component, acknowledging its relevance to the challenges of our time, resulting from world trends in education.

Key words: citizenship, citizenship features of the high school students, identity, multiculturalism, multicultural region

УДК 37.015.31:172:373.8:353.1

Богомолова Н.М.,
магістр державного управління,
методист регіонального науково-методичного центру
«Освіта та громадянське суспільство»
Запорізького обласного інституту
пслядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді. Глибинні зрушення у суспільстві, відкритість кордонів та інформаційного простору, значні міграційні процеси та зростання ролі національного чинника у державотворенні дають змогу стверджувати, що міжкультурна комунікація нині є однією з рушійних засад сучасної цивілізації, оскільки саме орієнтація молоді на зближення з представниками інших культур є передумовою формування відкритої суспільної системи демократичного зразка.

Сучасна Україна надзвичайно гостро відчуває потребу підготовки і виховання нової генерації громадян на засадах цінностей демократичного

суспільства – верховенстві прав людини, рівності і взаємній відповідальності.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» наголошується на необхідності здобуття учнями умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності [12].

Україна формувалася протягом багатьох століть, на її території проживають представники понад 130 національностей, регіони мають свої особливості – багатоманітність суб'єктів освітніх систем із різним мовним, культурним та поліетніч-

ним складом учасників освітнього процесу. Тому у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки підкреслюється важливість змістового наповнення процесу формування національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду, активної громадянської, державницької позиції та почуття власної гідності [15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результати аналізу наукових праць засвідчують, що проблема полікультурності привертала увагу дослідників різних галузей. Українські дослідники вивчали питання у сфері полікультурної освіти (В. Болгаріна, Л. Горбунов, Г. Дмитрієв, В. Ковтун, І. Лощенкова, О. Мілютіна, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, А. Солодка, О. Хижняк, Н. Якса та ін.). Дослідження полікультурності в контексті шкільної освіти є у працях В. Бойченко, Л. Волик, Л. Перегяги, П. Кендзьора та ін.

М.В. Рудь, присвятивши своє дослідження виявленню соціально-педагогічної проблеми формування громадянських якостей старшокласників в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи в умовах полікультурного регіону, визначає, що залишаються відкритими й мало дослідженими ті аспекти проблеми формування громадянських якостей особистості, що пов'язані з розробкою змісту громадянського виховання у полікультурному суспільстві [13].

П.І. Кендзьор наголошує, що, попри перспективні тенденції уваги до полікультурного виховання, варто звернути увагу на те, що в українській педагогічній науці є недостатньо активними наукові дискусії щодо громадянської місії у долученні представників різних культурних спільнот до розбудови українського громадянського суспільства. Досить часто полікультурне виховання розглядається як антипод патріотичного виховання чи чужинський елемент для української педагогіки [12, с. 138].

П.В. Вербицька доводить, що сучасна учнівська молодь загалом має низьку мотивацію до громадянської участі у суспільних процесах, недостатньо толерантно сприймає соціальні і культурні відмінності. Тому громадянське становлення учнівської молоді має розглядатися як результат взаємодії її внутрішнього потенціалу, який формується у сім'ї, навчальному закладі з виховним впливом зовнішнього середовища місцевої громади [1, с. 15, 19].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зробивши певний аналіз, можна визначити, що дослідники зосереджують увагу на проблемі формування громадянських якостей або цінностей у старшокласників, але залишається мало дослідженими особливості формування рис громадянськості в умовах полікультурного середовища як загалом у країні, так і в окремому регіоні.

Метою статті є виявлення особливостей формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурності регіону.

Виклад основного матеріалу. Тема полікультурності постала як прагнення знайти відповідь на те, як мають безконфліктно співіснувати різні культури у межах соціуму. Серед науковців термін «полікультурність» часто використовується для визначення багатокультурності та багатоетнічності певного суспільства. Полікультурність визначається як принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот із притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою кроскультурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [10].

В «Енциклопедії освіти» тлумачення терміна «полікультурний» подається через полікультурне виховання, яке визначається як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних вмінь, що дають змогу школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно іншокультурних носіїв. Полікультурність передбачає наслідування традицій тих культур, в яких діти живуть, і разом із цим введення інноваційного поля культурної взаємодії [3, с. 873].

Отже, зміст полікультурності зумовлюється співіснуванням у гетерогенному суспільстві різноманіття культур, в якому жодна не є домінуючою. Таким чином, до регіону з культурним розмаїттям доречно застосовувати термін «полікультурний». Цим буде констатуватись те, що носії різних культур не можуть існувати в ньому цілковито ізольовано.

Для уточнення поняття «полікультурний регіон» доцільно розглянути поняття регіону, яке використовується представниками різних сфер. У широкому сенсі поняття «регіон» застосовується до таких територіальних одиниць, які працюють між рівнями місцевого та національного урядів, тобто регіон є частиною держави [10, с. 226].

Соціологи під «регіоном» розуміють територіально диференційовану спільноту людей, простір певної соціальної структури, організації влади та культурних традицій. Саме у регіональному середовищі виникають певні рамкові умови для способу життя мешканців регіону [11, с. 5].

Важливим критерієм виокремлення регіону є почуття територіальної ідентичності мешканців. Тож регіон можна визначити як соціальний та географічний простір, в якому відбувається соціаліза-

ція людини, формування, збереження та трансляція норм життя.

Будь-яке визначення цього поняття так чи інакше пов'язане з територіальними характеристиками та диференційованою спільнотою людей, яким притаманне почуття територіальної ідентичності [6, с. 227].

Мешканці полікультурного регіону, проявляючи соціальну активність, об'єднуються, незалежно від своєї етнонаціональної приналежності, з метою вирішення питань, які мають не тільки місцеве, а й загальнодержавне значення. Тому і школа певної громади, суб'єкти навчального процесу, зокрема старшокласники, мають залучатися до активної громадської діяльності, які стосуються життя суспільства, щоб діяти як активні та відповідальні громадяни.

В умовах регіону територіальні громади поєднують людей різних культур та національностей, з усією сукупністю їхніх форм взаємодії, взаємозалежності і взаємовпливу. Тому можна стверджувати, що регіональний компонент як цілісний комплекс територіально-географічних, природних, соціально-політичних, економічних, культурно-історичних, демографічних, національно-етнічних, конфесійних та інших особливостей має важливе значення у процесі формування рис громадянськості у старшокласників [13, с. 17].

Якщо ж говорити про Україну, то полікультурність природно характеризує її соціум. Полікультурні регіони в Україні формувалися протягом багатьох століть, вони мають свої особливості, які необхідно враховувати при формуванні та реалізації державної політики, в тому числі у галузі освіти. Специфічне середовище, яким є полікультурний регіон, призводить до того, що, проживаючи і навчаючись поруч із носіями інших культур, суб'єкт має сформувати у себе відповідну толерантність до них – як до узагальненого образу, так і до конкретних індивідуальних носіїв.

Тож полікультурність регіонального соціуму стає окремим питанням, оскільки є нюанси репрезентації етнокультурних цінностей їх носіями в різних регіонах. Одна справа, коли в масштабі регіону наявні осередки компактного проживання таких носіїв, і тоді можна говорити про певною мірою реального колективного суб'єкта. Інша справа, коли носії унікальних або навіть і поширених у регіоні етнокультурних цінностей розпошені територіально, вписуючись у соціокультурний контекст регіону певним чином дисперсно. Таким носіям важче зберігати саме культурну ідентичність у цілісній громадянськості, а вплив на них інших культур – істотніший [5, с. 68].

У своїх дослідженнях В.Р. Мичковська та Ю.І. Бец звертають увагу на те, що менталітети народів, що склалися століттями, відображають їх національно-етнічні особливості, уявлення і переконання, традиційні норми поведінки [7].

Але Ю.Ю. Сугрובה зазначає, що сучасні етнокультури зробили поворот від традиційно-етнічного до цивілізаційно-глобалістського шляху розвитку, що сприяло підсиленню кризи етнокультурної й національної самоідентифікації особистості в умовах багатонаціонального суспільства. Це зробило особливо актуальною проблему збереження й функціонування етнічних культур в сучасних умовах багатонаціональної України та розвитку громадської форми ідентичності, котра стає позанаціональною і виражає ідею взаємодії та співтворчості етносів і народів [14].

О.В. Шапаренко вважає, що в Україні після здобуття державної незалежності відбуваються інтенсивні зміни в системі ідентичностей суспільства, в якій національна ідентичність разом з етнічною належать до найбільш стійких, та визрівання цілісної національної ідентичності, яка б об'єднувала більшість громадян України, не суперечить існуванню окремих етнічних, культурних, регіональних ідентичностей, які, відповідно до національних інтересів України, мали бути інтегрованими у загальноукраїнський ідентифікаційний контекст, а «регіональна ідентичність» може розглядатись у ракурсі середовища мезорівня, особливості якого становлять суттєві умови для формування єдиної громадянськості у носіїв різних етнокультурних ідентичностей [16, с. 17].

Формування рис громадянськості відбувається в умовах освіти, яка має містити полікультурний складник у навчанні та вихованні, саме тому і доцільно її впроваджувати в освітніх закладах України.

На думку європейських учених, полікультурна освіта охоплює теми «соціального включення та участі» і «навчання жити разом», а їх опанування є важливою передумовою розв'язання проблем у полікультурному суспільстві демократичним шляхом. Отже, саме освітнім закладам належить роль «міжкультурного посередника» у налагодженні конструктивних стосунків між представниками різних культур, створенні «демократії довіри» нового суспільства. Обов'язки освітніх інституцій полягають у тому, щоб допомагати людям усвідомити, що в полікультурному суспільстві співіснують різні точки зору (погляди, думки); рахуватись із фактами співіснування різних культурних явищ; підготувати громадську думку до сприйняття нової форми громадянства в країні і до усвідомлення того, що різноманітні цінності є підґрунтям плідного і тривалого міжкультурного діалогу [8, с. 39].

У сучасних суспільно-політичних умовах варто поставити особливий наголос на значенні громадянського підходу в системі полікультурного виховання. Його реалізація сприяє розвитку мотивації та усвідомлення представниками різних етнокультурних спільнот важливості залучення до суспільних справ, консолідації суспільства, зміцненню соціального партнерства, формуванню толерант-

ності та, як результат, ефективній міжкультурній взаємодії, що забезпечує стабільність, мир та злагоду в Україні [4, с. 143].

Виховання свідомого громадянина, що є складовою частиною мети освіти, неможливе без створення демократичного середовища. Про це йдеться у відповідному дослідженні Г.А. Назаренко, де педагогічний вплив пов'язується зі створенням інформаційно-комунікаційного виховного простору, що й має бути сприятливим для виховання культури демократизму старшокласників. Культура демократизму є тією самою єднальною ланкою, яка синтезує полікультурність і власне громадянськість. Зміст полікультурного виховання має формуватися залежно від соціокультурного контексту певного середовища, а акцент має здійснюватися на формуванні толерантної поведінки на засадах громадянської відповідальності та соціального партнерства [9, с. 74].

Як відбувається процес формування рис громадянськості у старшокласників, можна розглянути на прикладі Запорізького регіону, який за всіма ознаками є полікультурним. За даними Всеукраїнського перепису населення (2001 р.), на території Запорізької області проживали представники понад 130 національностей і народностей. У національному складі більшість становили українці – 70,8%, росіяни – 24,7%, болгари – 1,4%, білоруси – 0,7% вірмени – 0,3%, татари – 0,3%, євреї – 0,7%, грузини – 0,2%, азербайджанці, молдавани, німці, греки, цигани та поляки – по 0,1%. За даними перепису, вважали рідною українську мову 50,2% населення, російську – 48,2%. Частка інших мов, які були вказані як рідні, становила 1,6% [2].

У 2016 р. Мелітопольським державним педагогічним університетом ім. Б. Хмельницького та Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти проведено спільне опитування понад 2 тис. старшокласників та 300 педагогів Запорізької області щодо готовності до міжкультурної комунікації. За результатами опитування виявлено, що більшість старшокласників (58,5%) вважать, що в їх школі панує атмосфера взаєморозуміння зі школярами – представниками інших народів, але майже третина (34%) визначає, що така атмосфера існує частково, а 7,4% зазначають, що в їхньому закладі взагалі немає порозуміння.

Більшість учнів (76,3%) легко знаходить спільну мову з однолітками іншої національності, 17% – частково, але 6,6% зовсім не знаходять порозуміння. 86,4% опитуваних вважають справедливим, якщо культура корінного народу має привілеї, в той час лише 12,2% вважають, що всі культури мають рівні права.

58% старшокласників не звертають уваги на національну приналежність своїх друзів, але серед друзів чверті респондентів (25,8%) перева-

жає більшість їхньої національності, бо вони вважають їх ближчими за духом та поглядами, лише 16,2% мають друзів різного етнічного походження, але ж почувають себе краще серед представників своєї національності.

Особливо треба звернути увагу на те, що на питання «Якщо я чую про дискримінацію інших національностей...», лише третину підлітків (31,2%) засмучує ця несправедливість, 18,9% ставляться до цього байдуже, а половина опитаних (50,3%) зазначають, що головне, щоб це не стосувалося їх особисто.

Проведені дослідження засвідчили, що значна частина педагогів незначною мірою обізнані з тим, як формувати риси громадянськості у старшокласників в умовах полікультурності регіону.

Серед педагогічних працівників лише 20,8% добре володіють знаннями про культуру інших національностей (особливості поведінки, національні традиції, закони тощо), 75,3% – частково, 3,9% – не володіють зовсім; 84,4% легко знаходять спільну мову з колегами, які належать до інших культур, 10,4% – частково, а 5,2% не знаходять зовсім.

Подобається спілкуватися з учнями різних національних культур 50% педагогів, не подобається 34,2%. При спілкуванні з учнями іншої національної культури змінюють свою поведінку (вимову, інтонацію), коли це необхідно, 15,8%, іноді – 46,1%, не змінюють поведінку 13,2%.

Самі педагоги мало уваги приділяють інноваційним формам організації навчальних та виховних занять, розвитку критичного мислення та медіаграмотності учнів старшої школи. В діяльності навчальних закладів не простежується науково-обґрунтована система організації роботи, не застосовуються пізнавальні, проблемні та аналітичні завдання полікультурного змісту, повільно впроваджуються в практику сучасні інтерактивні методи та технології полікультурної освіти.

Погоджуємось із висновками П.І. Кендзьора, який наголошує на необхідності в системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів поставити певні завдання полікультурного виховання з урахуванням особливостей українського суспільства: треба формувати особистість, здатну усвідомити свою соціокультурну приналежність та розглядати власну культуру в цілісній картині культурного різноманіття; учні мають оволодіти знаннями про культурну багатоманітність свого середовища, традиції, вірування, особливості поведінки представників інших етнічних, релігійних, соціальних та культурних груп та визнати їхнє право на своєрідність та неповторність; підтримувати встановлення позитивних ціннісних установок до представників інших культур та формувати в учнів практичні вміння ефективної співпраці з представниками інших культур [4, с. 121].

На підставі проведених досліджень можна зазначити, що громадянське виховання в освітніх закладах має бути переглянуто за змістом з урахуванням компоненту полікультурності, враховуючи сучасні виклики та світові тенденції.

Необхідно посилити підготовку педагогічних працівників у напрямі виховання в учнів критичного мислення, поваги до людської гідності, усвідомлення існування полікультурності в Україні та шанування представників різних національностей та культурних традицій.

Висновки. У процесі формування української державності головним суб'єктом цього виступає свідомий громадянин, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, прагне до розуміння інших культур, вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, готовий до активної творчої діяльності в динамічному світі.

Питанням розвитку сучасної педагогічної науки є соціальна спрямованість виховного процесу: проживаючи в поліетнічному середовищі, люди стикаються з культурною різноманітністю, яка передбачає наявність палітри світоглядних поглядів та ціннісних переконань [4, с. 126–127].

У процесі формування рис громадянськості у старшокласників в полікультурному середовищі провідне значення набуває регіональний компонент, в умовах якого і відбувається процес їх становлення як свідомих громадян.

У педагогічному процесі умови розглядаються як чинник ефективності педагогічного впливу на вихованців, тому полікультурність певного регіону є однією з умов, в яких у навчально-виховному процесі освітніх закладів мають бути враховані такі особливості соціокультурного впливу. Тому виникає необхідність розробки наукових підходів до виховання молоді в умовах полікультурного простору, особливо з огляду на те, що дослідження у педагогіці не містили раніше регіональних контекстів полікультурності [7].

Таким чином, можна стверджувати, що особливості процесу формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону потребують подальших наукових досліджень та методичних розробок для впровадження у закладах освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицька П.В. Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2010. 40 с.
2. Всеукраїнський перепис населення. URL: http://2001.ukrcensus.gov.ua/regions/reg_zapr/
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Кендзьор П.І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): дис. ... докт. пед. наук (спеціальність 13.00.07 «теорія і методика виховання»). Київ, 2017.

5. Людина у полікультурному суспільстві: навчально-методичний посібник для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей / Пометун О.І., Султанова Л.Ю. та ін. К.: «Інжиніринг», 2010. 248 с.

6. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол.: Є.М. Хриков, О.В. Адаменко, В.С. Курило та ін.; за заг. ред. В.С. Курила, Є.М. Хрикова; Держ. закл. «Луган.нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.

7. Мичковська В.Р., Бец Ю.І. Поняття «полікультура» та «полікультурне виховання» в сучасних наукових дослідженнях. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39 (3). С. 255–258. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prspo_2013_39\(3\)_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prspo_2013_39(3)_42).

8. Мілютіна О. Полікультурна освіта молоді шкільного віку: європейський підхід. Порівняльно-педагогічні студії. 2011. № 3-4. С. 33–41.

9. Назаренко Г.А. Теорія і практика виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2016.

10. Полікультурність – основа добросусідства культур. URL: <http://dovidka.biz.ua/polikulturnist-osnova-dobrosusidstva-kultur/>

11. Регіональна політика України: Концептуальні засади, історія, перспективи: Міжнар. наук.-прак. конф., 10–11 листоп. 1994 р. К., 1995.

12. Про затвердження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.

13. Рудь М.В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2002.

14. Сугрובה Ю.Ю. Громадянська ідентичність в сучасних умовах поліетнічної України. URL: <http://www.stationline.org.ua/obraz/33/2090-gromadyanska-identichnits-v-suchasnix-umovax-polietnichnoi-ukraini.html>.

15. Про затвердження Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: Указ Президента України від 13.10.2015 р. №580/2015. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.

16. Шапаренко О.В. Формування громадянськості в умовах соціокультурних трансформацій українського суспільства: автореф. дис. ... канд. ф. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Харків, 2008. 25 с.

ФОРУМ-ТЕАТР ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ

FORUM-THEATER AS TECHNOLOGY OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY: STAGES OF DEVELOPMENT IN UKRAINE

УДК 37.013.42

Полякова О.М.,канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
і соціокультурного менеджменту
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка**Пономаренко Л.І.,**канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
соціальної роботи
і соціокультурного менеджменту
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

Проаналізовано сутність форум-театру як сучасної технології соціокультурної діяльності у контексті її інноваційного потенціалу. Розкрито функції форум-театру як інноваційної технології з питань профілактики соціальних проблем у молодіжному середовищі. Вивчено характеристики форум-театру як технології соціокультурної діяльності. Визначено агенти поширення досвіду форум-театру як технології соціокультурної діяльності в Україні. Схарактеризовано етапи інтеграції технології форум-театру у вітчизняну соціокультурну діяльність.

Ключові слова: форум-театр, технологія соціокультурної діяльності, соціокультурна діяльність, інноваційні технології, інтерактивні технології.

Анализируется сущность форума-театра как современной технологии социокультурной деятельности в контексте ее инновационного потенциала. Выявлены функции форума-театра как инновационной технологии по вопросам предотвращения социальных проблем в молодежной среде. Изучены характеристики форума-театра как

технологии социокультурной деятельности. Определены агенты форума-театра как технологии социокультурной деятельности в Украине. Описаны этапы интеграции технологий форума-театра в национальную социокультурную деятельность.

Ключевые слова: форум-театр, технология социокультурной деятельности, социокультурная деятельность, инновационные технологии, интерактивные технологии.

The essence of forum-theater as the modern technology of socio-cultural activity in the context of its innovative potential is analyzed. The functions of the forum-theater as an innovative technology on issues of prevention of social problems in the youth environment are revealed. The characteristics of the forum-theater as a technology of socio-cultural activity were studied. Agents of the forum-theater as a technology of socio-cultural activity in Ukraine have been identified. The stages of integration of forum-theater technology into the national socio-cultural activities are described.

Key words: forum-theater, technology of socio-cultural activity, socio-cultural activity, innovative technologies, interactive technologies.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціальна ситуація в Україні протягом останніх років характеризується як кризова:

- порівняно з 1991 р. держава збідніла у 50 разів, відповідно, катастрофічно зменшилися і державні видатки на соціальні статті держбюджету;

- питома вага українських громадян, які проживають за межею бідності, у 2017 р. сягнула 60% від усієї кількості населення;

- автократичність суспільства, бюрократизація та корумпованість усіх гілок влади, у сполученні з низьким рівнем активності громади і спільнот, живлять практику порушення прав людини в Україні попри низку задекларованих законів України, державних програм тощо (за індексом людського розвитку, станом на 2017 р., Україна посіла 84 місце серед 188 країн);

- затяжний воєнний конфлікт, що триває з 2014 р., приніс в Україну проблеми катастрофічного зростання обсягів неприродних фізичних (близько 10 000 загиблих станом на квітень 2017 р.), кількості фактів інвалідизації, насамперед, серед чоловічої молоді (більше 17 000 поранених у зоні АТО), вибуху хвилі агресії та насильства, виокремлення нової масової кризової соціальної групи – вимушено переміщених осіб – кількість яких нині становить близько 1,7 млн та ін. [2, с. 6].

Окреслені й інші соціальні виклики свідчать про необхідність пошуку ресурсів активізації технологій соціокультурної діяльності в Україні.

Водночас інформаційне суспільство проголошує нові умови для добору технологій соціокультурної діяльності (у контексті питання ефективності їх впливу):

- тяжіння культурного ядра до асиміляції субкультурних груп (т. зв. культура інтегрованих спільнот);

- тимчасова руйнація і перебудова системи соціальних цінностей (криза віри в людину – криза гуманізму);

- помітніші соціально-культурні відмінності між представниками різних поколінь (через зростаючий темп економічного і технічного розвитку, стрімкість оновлення знань, зміну умов праці та побуту тощо);

- приналежність сучасної молоді, як найактивнішої соціальної групи, згідно з результатами досліджень Н. Хау, У. Страусса, Г. Лактіонової та ін., до покоління Y із притаманними йому відмінними характеристиками сприйняття соціального простору та власної місії у ньому [3].

Відповідно, нині змінюються вимоги і до характеру та функцій соціокультурних технологій: вони мають не лише формувати знання та уміння, але й розвивати здатність особистості до самовизначення, готувати її до самостійних дій, учити нести відповідальність за себе і свої вчинки. Адже саме на означені процеси, насамперед, впливають провідні соціальні характеристики сучасної молоді – представників покоління Y (покоління NEXT, покоління Мережі, покоління Міленіум), оскільки саме

вони є основними суб'єктами соціокультурної діяльності.

Соціальними характеристиками сучасної молоді дослідники вважають:

- високий рівень громадської свідомості, прагматизм, уміння коритись обставинам, невпевненість у суспільній корисності держави / представників влади;

- вищий ступінь свободи у міжособистісних стосунках з одночасним скороченням питомої ваги часу безпосереднього спілкування на користь віртуальних контактів, а отже, нижчим ступенем розвиненості комунікативних умінь;

- споживацьке ставлення до процесу навчання («Навіщо це мені треба?»);

- низький рівень самодисципліни і громадської активності, її підміна квазіактивністю (зокрема через соціальні інтернет-мережі);

- падіння довіри до авторитетів і традиційних джерел знань.

Окреслені особливості соціальної ситуації в Україні та провідні соціальні характеристики сучасної молоді у сполученні з принципом клієнтоцентризму зумовлюють необхідність визначення нових пріоритетних технологій соціокультурної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз публікацій щодо використання інтерактивних технологій соціокультурної діяльності, до різновиду яких належить і форум-театр, дають змогу зазначити, що цій проблемі присвячено значну кількість досліджень С. Архипової, О. Безпалько, Р. Вайноли, Т. Журавель, І. Зверєвої, А. Капської, І. Мельничук та інших. Помітний поштовх до розширення сфери використання інтерактивних технологій, у тому разі і форум-театру, дали дослідження розробки ділових та імітаційних ігор такими фахівцями, як Н. Анікеєва, І. Абрамова, Л. Борисова, О. Вербицький, І. Іванов, В. Платов, В. Рибальський, О. Смолкін, С. Шмаков і ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість проведених досліджень із питання використання інтерактивних технологій, у тому разі і форум-театру, залишається мало дослідженою проблема форум-театру як сучасної соціокультурної технології, надто в межах питання хронологічних характеристик процесу її інтеграції в українському соціумі.

Мета статті. У пропонованій статті ми ставимо за мету проаналізувати сутність форум-театру як технології соціокультурної діяльності у контексті її інноваційного потенціалу та визначити етапи інтеграції технології форум-театру у вітчизняну соціокультурну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, звернемося до аналізу змісту поняття «форум-театр». Наголосимо, що це інтерактивна технологія, що започаткована у Бразилії і створена на перетині театру, педагогіки і психології.

Як зазначає Р. Новгородський, ця технологія використовує накопичений досвід тренінгів і інтерактивного театру. Об'єднуючи техніку надання інформації і навичок через тренінги і вплив на підсвідомість через відчуття, що викликаються створеними в інтерактивному театрі художніми образами, форум-театр впливає на емоційний інтелект людини, формуючи творчий підхід до позитивного вирішення проблеми [4].

У контексті питання завдань соціокультурної роботи з молоддю, основними функціями, які ставить перед собою форум-театр як інноваційна технологія роботи з питань профілактики соціальних проблем у молодіжному середовищі, можна вбачати такі:

- ознайомити з соціальними проблемами українського суспільства;

- показати можливі наслідки такого роду проблем для особистості, сім'ї, суспільства, держави;

- розглянути шляхи виходу з соціальних проблем;

- сприяти діалогу, співпраці, спільному пошуку вирішення проблем;

- розвивати критичне мислення щодо вирішення соціальних проблем та пов'язаних із ними проблем;

- сприяти виробленню соціальних умінь та навичок позитивно спрямованої поведінки [1].

Ємним є формулювання місії форум-театру, «Театру пригноблених» (ТП), його засновником (1968 р.), – бразильським режисером А. Боалем: основна мета театру пригноблених – олюднювати людство. Театр пригноблених – це система вправ, ігор та технік, заснованих на «театрі суті» для того, щоб допомогти чоловікам та жінками розвивати те, що вони вже мають у собі: театр. Наразі ТП поширений по всьому світі. У 2003 р. А. Боаль, його син Джуліан, Л. Опдебек із Бельгії та Р. Маттайсен із Голландії заснували Міжнародну організацію театру пригноблених (МОТП).

Нині ТП має кілька рівноправних форматів функціонування: форум-театр; невидимий театр; законодавчий театр; театр-газета; театр образів; веселка бажань; пряма дія. Нині форум-театр є найпоширенішою практикою Театру пригноблених.

Сутнісні характеристики форум-театру як технології соціокультурної діяльності:

- формат форум-театру передбачає роботу команди акторів-аматорів і активну участь глядачів у розвитку сюжетної лінії. Його особливість полягає в тому, що кожен гість може взяти участь у сценках і запропонувати свій варіант вирішення представлених у них соціальних проблем;

- у форматі діалогу акторів-аматорів та глядачів, через інсценізацію актуальних соціальних проблем у вигляді конкретних життєвих випадків, реалізуються колективні спроби розв'язання та

подальше обговорення (під керівництвом Джокера – керівника постанови) ситуацій утиску прав людини, продукуються як особисті важливі соціальні істини (усвідомлення необхідності саморозвитку; вибір та апробація ефективних прийомів комунікації для захисту особою своїх прав; розвинення активної соціальної позиції унаслідок прийняття, насамперед, власної відповідальності за ситуацію соціального розвитку; справдження у потужності кооперування і творчості у контексті проблеми захисту прав людини тощо).

Агентами поширення досвіду форум-театру як технології соціокультурної діяльності в Україні стали вищі навчальні заклади:

– Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (з 2008 р. відбувалися періодичні спроби вистав форум-театру студентів фаху «Соціальна педагогіка», зокрема щодо протидії насильству);

– КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічного академія» (студентами факультету педагогічної освіти з 2009 р. створено власний форум-театр, виконуються постанови на теми «Проблема наркотиків серед молоді та шляхи їх вирішення», «Проблема торгівлі людьми», «Стоп насильству в сім'ї»);

– Український католицький університет (із 2011 р. студенти та викладачі програми «Соціальна педагогіка» пропонують форум-вистави для школярів);

– Луцький педагогічний коледж (Центр гендерної освіти, з 2012 р. періодично пропонує мешканцям міста форум-вистави Інтерактивного гендерного театру) та інші.

Системне ж упровадження технології форум-театру в роботу українських громадських організацій, діяльність яких виходить за межі локальних районів відбувається з 2014 р.:

– Ялмар Хорхе Жоффре-Айхорн – німецько-болівійський театральний діяч, котрий практикує різні форми інтерактивного театру для роботи з спільнотами у зонах конфлікту у більш ніж 10 країнах; співзасновник Афганської організації прав людини і демократії (AHRDO) ініціював, як відповідь на кризу 2014 р., проведення в Україні проекту «Цунамі джокерів»;

– у зазначеному проекті працювали 7 закордонних «джокерів»: Ялмар Хорхе Жоффре-Айхорн (Німеччина/Болівія), Олів'є Форже (Бельгія), Брент Блер (США), Гектор Арістісabal (Колумбія), Роберто Мадзіні (Італія), Еван Хастінгс (США/Індія), Ідан Меір (Ізраїль/Ірландія). Перші семінари театру пригноблених, у цьому проекті, відбулися 13–16 лютого 2014 р. у містах Донецьк, Київ, Львів, Чернівці, Чернігів;

– у результаті інтервенції технології форум-театру у практику соціокультурної діяльності в Україні, зокрема, створюється низка ГО, у діяльності яких

форум-театр посідає важливе місце: ГО «Українська Миротворча Школа» (реалізація низки вистав за методикою форум-театру в містах Бердянськ, Запоріжжя, Маріуполь, Одеса, Приморськ та інших із метою попередження конфліктів між представниками різних соціальних груп; водночас ця технологія застосовується у практиці цієї ГО як допоміжна і не маркується спеціальним напрямом її діяльності); ГО КОЦ «Простір толерантності» (одним зі сталих напрямів своєї роботи визначає організацію і підтримку діяльності Антидискримінаційного форум-театру з прав людини у м. Київ; у межах програми «Простір толерантності» проведено 6 форум-вистав у містах Кам'янець-Подільський, Дружківка, Костянтинівка); ГО «Театр для діалогу» (основним засобом соціального впливу в рамках своєї роботи визнає форум-театр).

На сучасному етапі, в умовах обмеженого державного фінансування соціокультурної діяльності провідним засобом підтримки технології форум-театру як інструменту соціального впливу в Україні, на жаль, є не державна підтримка, а міжнародні благодійні організації: Агентство США з міжнародного розвитку (USAID), Інститут із міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів (DVV International), Міжнародний фонд «Відродження», Посольство Великої Британії в Україні, Фонд ім. Фрідріха Еберта «Діалог Східна Європа» та інші.

Висновки. Форум-театр є соціокультурною технологією, яка оптимально відповідає вимогам щодо здійснення соціальної роботи в умовах сучасності, надто – з молоддю.

Досвід впровадження в Україні технології форум-театру як соціокультурної технології можна структурувати за етапами:

1) етап ініціалізації українськими вищими навчальними закладами залучення технології форум-театру до арсеналу засобів соціальної роботи в Україні: розрізнені спроби застосування форум-театру студентами – майбутніми фахівцями з соціальної педагогіки / соціальної роботи та громадськими активістами – 2008-2014 рр.;

2) етап інтервенції: активізація поширення практики форум-театру у соціокультурній діяльності через проект «Цунамі джокерів»; створення і підтримка громадських організацій, провідною метою / одним із важливих напрямів діяльності яких є реалізація завдань соціальної роботи у форматі форум-театру – 2014–2015 рр.;

3) етап методологізації та інтернаціоналізації осередків форум-театру в Україні та вихід їх діяльності на новий як методичний: від підготовки глядачів-співучасників театралізованої дії, через переклад і опублікування навчально-методичних джерел, до тривалих (48-годинних) навчально-методичних семінарів для підготовки тренерів активіти-груп за технологією форум-театру, так і

організаційний рівень: від локальних семінарів (2014 р.) тренінгів до Міжнародної школи театру пригноблених (червень 2017 р.) – з 2016 р. донині.

Ближніми перспективами подальшого наукового пошуку вбачаємо аналіз та систематизацію міжнародного та вітчизняного досвіду застосування форум-театру як технології соціокультурної діяльності відповідно до категорій (клієнтських груп, провідних задач впливу тощо).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Возна Ю. Елементи форум-театру як інтерактивні форми засвоєння соціальних вмінь майбутніх фахівців соціальної сфери. Молодь і ринок. 2016. № 11-12. С. 60–64. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2016_11-12_15 (дата звернення: 05.08.2018).
2. Мобілізація жінок-переселенок проти домашнього та гендерно-орієнтованого насильства.

URL: <http://www.convictus.org.ua/uk/mobilizaciya-zhinok-pereselenok-proti-domashnogo-ta-gendernoorientovanogo-nasilstva>. (дата звернення: 05.04.2018).

3. Лактіонова Г.М. Учнівська молодь постмодерного часу (за результатами зарубіжних досліджень). Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 5. С. 56–58.

4. Офіційний сайт ГО «Театр для діалогу». URL: <http://tdd.org.ua/> (дата звернення: 08.07.2018).

5. Офіційний сайт ГО КОЦ «Простір толерантності». URL: <http://www.tolerspace.org.ua/> (дата звернення: 05.04.2018).

6. Офіційний сайт ГО «Українська миротворча школа».

URL: <http://peace.in.ua/> (дата звернення: 05.04.2018).

7. Публікації ООН в Україні. URL: <http://www.un.org.ua/ua/publikatsii-ta-zvity/un-in-ukraine-publications>. (дата звернення: 05.04.2018).

РОЗДІЛ 7. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІМЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-ІМІТАЦІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ
ЯК ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙTHE METHOD OF BUSINESS SIMULATIONS USE AS A MEANS OF FORMATION
OF ECONOMIC COMPETENCE OF TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS

У статті наведено загальну структуру методики використання програмно-імітаційних комплексів як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей. Розглянуто зміст, завдання, форми, методи та засоби в межах цієї методики. Наведено особливості форм організації навчання з використанням програмно-імітаційних комплексів. Наведено приклади організації змішаного навчання для вивчення економічних дисциплін. Запропоновано масові відкриті онлайн-курси для вивчення курсу «Принципи економіки».

Ключові слова: програмно-імітаційні комплекси, економічна компетентність, методика, студенти технічних спеціальностей, формування.

организации обучения с использованием программно-имитационных комплексов. Приведены примеры организации смешанного обучения для изучения экономических дисциплин. Предложены массовые открытые онлайн-курсы для изучения курса «Принципы экономики».

Ключевые слова: программно-имитационные комплексы, экономическая компетентность, методика, студенты технических специальностей, формирование.

The general structure of the method of business simulations use as a means of formation of economic competence of technical specialties students is introduced in the article. Content, tasks, forms, methods and tools of the method are described. The specific forms of the educational process organization with the business simulations are reported. The examples of the use of blended learning for the economic courses teaching are listed. Massive open online courses for studying "Principles of economic" are offered.

Key words: business simulations, economic competency, method, technical specialties students, formation.

УДК 378:33+004.4(043.3)

Антонюк Д.С.,

старший викладач кафедри інженерії
програмного забезпечення
Житомирський державний
технологічний університет

В статье описана общая структура методики использования программно-имитационных комплексов как средств формирования экономических компетентностей студентов технических специальностей. Рассмотрено содержание, задачи, формы, методы и средства в рамках данной методики. Приведены особенности форм

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасне суспільство характеризується інтенсифікацією процесу генерації та накопичення знань людством, ускладненням соціальних, економічних і трудових відносин, що підвищує потребу в міждисциплінарних зв'язках, одним із важливих прикладів яких є економічна компетентність різних фахівців, зокрема й технічних спеціальностей. Адже соціально-економічні зміни, які постійно відбуваються, вимагають від фахівців технічних спеціальностей не лише знань безпосередньо у фаховій галузі, а й теоретичного розуміння принципів функціонування економіки країни та світової економічної системи на мікро- й макрорівнях, наявності базових умінь і навичок використання економічних принципів у своїй повсякденній професійній діяльності. Такі навички дадуть технічним фахівцям можливість скеровувати свою діяльність згідно з особистими чи державними економічними потребами, враховуючи перспективи розвитку суспільства загалом. Маючи сформовану економічну компетентність, майбутні фахівці технічної галузі зможуть передбачати та враховувати у своїй роботі економічні потреби, чинники економічного, технічного, соціального й політичного середовища та наслідки для замовника і компанії.

Нині програмно-імітаційні комплекси (далі – ПІК) економічного спрямування використовуються компаніями та державними інституціями для аналізу поточного стану та прогнозування тенденцій розвитку організацій приватного й державного секторів, галузей економіки, країн і світу загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти підготовки студентів технічних спеціальностей розглянуто в роботах О.М. Алексєєва, Н.М. Кіяновської, Я.В. Крупського, Н.В. Рашевської, С.О. Семерікова, А.М. Стрюка, Ю.В. Триуса та інших учених. Особливості формування й розвитку економічних компетентностей аналізували О.П. Аменд, П.Г. Банщиков, В.В. Дивак, В.Я. Паздрій та інші автори. Застосування ПІК створює умови для інтеграції аудиторної й позааудиторної роботи із застосуванням методів змішаного навчання, можливості та протиріччя якого висвітлювали Д. Берн (D. Byrne), Н.Д. Воран (N.D. Vaughan), Д.Р. Гаррісон (D.R. Garrison), Ч.Р. Грехам (C.R. Graham), В.М. Кухаренко, Є.М. Смирнова-Трибульська, П.В. Стефаненко, Б.І. Шуневич та інші науковці.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак питання використання таких програмно-імітаційних комплексів для форму-

вання економічної компетентності студентів технічних спеціальностей залишилося недостатньо дослідженим.

Саме тому **мета статті** – описати загальну методику використання ПІК як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Процес формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей є досить складним, тому вимагає розроблення відповідної методики його здійснення. Оскільки використання програмно-імітаційних комплексів як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей було обґрунтовано нами в роботі «Доцільність використання програмно-імітаційних комплексів як засобу формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей» [1], розглянемо власне методику використання програмно-імітаційних комплексів у процесі формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей, яка, як і будь-яка інша методика, має включати мету та зміст навчання, а також форми організації, методи й засоби навчання, орієнтовані на досягнення запланованого результату.

Мета методики полягає у формуванні економічних компетентностей у студентів технічних спеціальностей. *Завдання* – удосконалення процесу навчання економічних дисциплін із використанням програмно-імітаційних комплексів (на прикладі змістового наповнення курсу «Принципи економіки»).

Завдання навчання щодо використання програмно-імітаційних комплексів у процесі формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей є такими:

- надати теоретичні знання в галузі економіки й фінансової грамотності;
- сформувати вміння та навички ефективної професійної й персональної фінансової діяльності з урахуванням соціально-економічних чинників середовища;
- підвищити рівень економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей.

Форми організації навчання. З огляду на недостатній рівень упровадження викладання економічних дисциплін з орієнтацією на формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей було розроблено курс «Принципи економіки» для впровадження в навчальний процес закладів вищої освіти, які проводять підготовку фахівців технічних спеціальностей.

Для використання ПІК як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей виокремлено особливості цього курсу, зокрема:

- характеризується значним змістовим складником, що є сталим упродовж останніх десятиліть;

- неперервно збагачується результатами наукових досліджень і робіт сучасних науковців;

- динамічно доповнюється в процесі виникнення, розвитку й трансформації нових економічних інструментів, явищ, процесів, а також нових способів їх використання та сфер застосування;

- має враховувати умови конкретного часу та країни для підвищення ефективності розуміння студентами і рівня корисності для конкретної аудиторії слухачів.

Навчання курсу відбувається у форматі змішаного (комбінованого) навчання. Використання програмно-імітаційних комплексів в освітньому процесі охоплює питання застосування змішаного (комбінованого) навчання.

Перегляд відео й текстового матеріалу відбувається під час самостійної позааудиторної роботи студентів, що виконується перед аудиторною роботою. Поглиблене опрацювання матеріалу проходить у процесі аудиторної роботи викладача зі студентами.

З метою вдосконалення змісту курсу «Принципи економіки» проведено аналіз наявних ресурсів програм подібних курсів та добір ПІК згідно з визначеними критеріями. У результаті студентам для **самостійної позааудиторної роботи** було запропоновано такі масові відкриті онлайн-курси (далі – МВОК):

а) «Principles of Economics» [10] – базовий МВОК, що використовується для побудови змісту курсу;

б) «Економіка для всіх» (на платформі «Prometheus») [3];

в) «Behavioral Economics in Action» [8].

Зазначимо, що перед початком курсу варто перевіряти наявність оновленої версії базового МВОК, що використовується, а раз на рік необхідно визначати доцільність зміни базового курсу з огляду на такі критерії:

- якість висвітлення всіх основних економічних концепцій і законів, актуальних для отримання базового рівня економічних знань;
- авторитетність освітнього закладу, викладача (команди викладачів) та освітньої платформи, на якій представлено МВОК;
- актуальність матеріалу (особливо посилань на приклади, статистичні та інші числові дані) з урахуванням часу.

З огляду на наведені особливості цього курсу та критерії вибору базового МВОК вибраний МВОК враховував спрямованість курсу «Principles of Economics» на висвітлення всіх основних економічних концепцій і законів, актуальних для вивчення базового рівня економічних знань. Університет імені Ліленда Стенфорда-молодшого, або Стенфордський університет (Stanford University), як освітній заклад, що презентує курс, є одним із провідних навчальних закладів світу. Джон Тейлор (J.V. Taylor) є професором економіки Стенфордського універси-

тету, у минулому – член рад економічних радників Президента та Конгресу США, автор книг економічної тематики, володар багатьох нагород у галузі економіки. Перевагою для цього дослідження було оновлення й актуалізація змісту курсу автором у 2017 р. Це дало змогу використовувати оновлений курс у процесі подальшого навчання. Курс представлено платформою «StanfordOnline».

Додатково, а саме для розкриття предмета та висвітлення особливостей функціонування економіки України, було обрано МВОК «Економіка для всіх» О.Л. Геращенко на платформі «Prometheus» [5].

Для поглиблення розкриття сфери поведінкової економіки перелік джерел для самостійної підготовки студентів доповнено МВОК «*Behavioral Economics in Action*». Це курс, представлений Університетом Торонто на платформі «EdX», що пояснює закономірності в принципах прийняття економічних та інших рішень людиною, надає відомості для побудови схем мотивації себе та інших людей для прийняття ефективних і загальнокорисних рішень, а також введення відповідної поведінки в повсякденне життя людини [8].

Окрему увагу в курсі приділено сфері персональних фінансів, тому для формування змісту й проблематики модулю «Персональні фінанси» було використано блог викладача курсу «CS 007: Personal Finance for Engineers» Стенфордського університету й венчурного інвестора Адама Неша (A. Nash) [9] та блог «Сімейний бюджет» [6].

У процесі відбору джерел із тематики «Персональні фінанси» було сформульовано певні критерії, зокрема:

- з огляду на спрямованість дослідження на студентів технічних спеціальностей запропоновано орієнтуватися саме на поведінкові аспекти управління персональними фінансами, усвідомлюючи меншу ефективність варіанта отримання ґрунтовних теоретичних знань із зазначеної теми;

- з урахуванням швидкої зміни умов функціонування сучасної сфери персональних фінансів, фінансових інструментів, процесів і підходів до відбору та використання таких інструментів запропоновано орієнтуватися на найсучасніші матеріали (за можливості – розроблені з огляду на потенційне сприйняття та використання фахівцями технічних спеціальностей);

- з огляду на локальність певних фінансових інструментів та необхідність урахування регіональних особливостей функціонування сфери персональних фінансів необхідна присутність у переліку матеріалів для підготовки джерел, що орієнтуються на конкретну країну.

З огляду на вищенаведені критерії для розкриття змісту модуля «Персональні фінанси» було відібрано матеріали блогу викладача курсу «CS 007: Personal Finance for Engineers» Стенфорд-

ського університету [9], венчурного інвестора та в минулому Президента компанії з надання послуг автоматизованого інвестування (« robo-advisor») «Welthfront» [11] Адама Неша [7], а також блогу «Сімейний бюджет» Л.О. Остапіва [6], автора книги «Любов та бюджет» [4].

У результаті самостійної позааудиторної роботи студенти опрацьовують теоретичний матеріал із використанням запропонованих викладачем МВОК, виконують практичні завдання у формі есе з тематики занять та у формі розгляду практичних кейсів, проводять оцінку робіт інших студентів у межах формату «peer grading» («оцінка колеги»).

Основними формами організації навчальної діяльності в межах **аудиторної роботи** є лекційні та практичні заняття.

У межах лекційних занять відбувається:

- 1) поточний контроль опрацювання теоретичного матеріалу, що виносився на самостійне опрацювання з використанням рекомендованих МВОК;

- 2) обговорення матеріалу, що виносився на розгляд у межах зазначеної теми;

- 3) пояснення матеріалу, який викликав труднощі або потребує додаткового опрацювання з огляду на актуальність цієї теми в конкретний часовий проміжок чи для певної цільової аудиторії студентів;

- 4) сесії використання програмно-імітаційних комплексів для моделювання соціально-економічних ситуацій, що відповідають тематиці матеріалу заняття, візуалізації економічних і поведінкових концепцій;

- 5) використання програмно-імітаційних комплексів для проведення дослідницьких експериментів у галузях класичної та поведінкової економіки.

У межах практичних занять проводяться:

- контроль опрацювання теоретичного матеріалу;

- контроль виконання практичних завдань;

- розгляд кейсів та економічних ситуацій реального життя, що відповідають темам матеріалів заняття;

- сесії використання програмно-імітаційних комплексів для моделювання соціально-економічних ситуацій, що відповідають тематиці матеріалу заняття, візуалізації економічних і поведінкових концепцій.

Висновки. Під час побудови методики використання програмно-імітаційних комплексів як засобів формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей доцільно враховувати різні типи, сфери застосування, способи розміщення та призначення використання програмно-імітаційних комплексів. Використання програмно-імітаційних комплексів є доцільним і сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, формуванню економіч-

них компетентностей студентів технічних спеціальностей, а також формує в студентів стійкий пізнавальний інтерес до навчальної діяльності. Упровадження основних компонентів розробленої методики доцільно виконувати на основі курсу «Принципи економіки». Застосування авторської методики дасть змогу вдосконалити й доповнити освітній процес у закладах вищої освіти включенням ПКК.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк Д.С. Доцільність використання програмно-імітаційних комплексів як засобу формування економічних компетентностей студентів технічних спеціальностей. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб підвищення якості освіти: збірник наукових та науково-методичних праць / ред. кол.: В.Є. Берека (гол.) та ін. Хмельницький, 2015. С. 6–8.
2. Вакалюк Т.А., Антонюк Д.С. Використання хмарних бізнес-симуляторів для вивчення поведінкової економіки. Наукова молодь – 2016: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених (Київ, 15 грудня 2016 р.) / за заг. ред. О.М. Спіріна. К.: ІІТЗН НАПН України, 2016. С. 53–56. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707095> (дата звернення: 10.03.2018).
3. Економіка для всіх. URL: https://edx.prometheus.org.ua/courses/NaUKMA/103/2015_T1/about (дата звернення: 21.11.2015).
4. Остапів Л.О. Любов та бюджет. URL: <http://simeinyi-budzhzet.ua/lyubov-ta-budzhzet/> (дата звернення: 11.03.2016).
5. Геращенко О.Л. Економіка XXI. URL: <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=1886> (дата звернення: 11.05.2017).
6. Сімейний бюджет. URL: <https://simeinyi-budzhzet.ua/> (дата звернення: 16.05.2015).
7. Adam Nash (executive). URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Adam_Nash_\(executive\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Adam_Nash_(executive)) (last access: 21.09.2015).
8. Behavioral Economics in Action. URL: <https://www.edx.org/course/behavioral-economics-action-university-torontox-be101x-0> (last access: 02.02.2016).
9. CS 007: Personal Finance for Engineers. URL: <https://cs007.blog/> (last access: 12.04.2016).
10. Principles of Economics. URL: <https://lagunita.stanford.edu/courses/course-v1:HumanitiesSciences+Econ1+Summer2017/about> (last access: 22.09.2016).
11. Wealthfront: System Requirements. URL: <https://www.wealthfront.com/> (last access: 09.12.2017).

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовних програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5000 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3000 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 5

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 19,30. Ум.-друк. арк. 20,93.

Підписано до друку 31.07.2018. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.