

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 62 • 2020 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 62 • 2020

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія

№ 62 • 2020 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 22 квітня 2020 р. (протокол № 11)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулрле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, проректор з міжнародних зв'язків; доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шпортун О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності; кандидат педагогічних наук, доцент.

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат педагогічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2020. – Випуск 62. – 240 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.

*Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
(затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 62 • 2020

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
22 April 2020 (proceedings № 11)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chelm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Gyrál-Pylrola Jolanta – Old Polish University in Kielce (Poland)

As. Prof. Dr. Oksana M. Shportun, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2020. – Issue 62. – 240 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-1-240

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Authors, 2020

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

К. А. БАЛТРЕМУС, В. Є. БАЛТРЕМУС. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ	9
О. С. БОЙВАН, І. М. ЗАПУХЛЯК. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ОСНОВІ ГУМАННОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗМОВНОЇ ПРАКТИКИ.....	14
Т. І. КАВИЦЬКА, О. Г. КВАСОВА, В. В. ОСІДАК. ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	20
Н. В. КІРЖА, В. М. КОБИСЯ. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	31
М. М. ПОЧИНКОВА. МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УКРАЇНІ	36
О. Є. КРАВЕЦЬ, І. М. СВИРИДЕНКО. ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	42
Т. М. ФУРСЕНКО. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМНОВНОМУ ЗВО: ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ	47
В. М. ЮДЕНОК. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	52

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

В. В. ВОРОНЕЦЬКА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ.....	58
Л. В. ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ШКОЛЯРІВ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	63
О. Д. ЗАМАШКІНА. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	70

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Н. В. БАЮРКО. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	75
О. О. БЕКАС, С. І. ГУБІНА, М. О. ДАВИДЮК. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ЯКОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ	80
Л. С. БРОВЧАК, Л. М. ЛІХІЦЬКА, Л. В. СТАРОВОЙТ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА	87
Г. В. ПЩЕНКО, Д. А. ВОЗНОСИМЕНКО. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ УЧНІВ.....	93
О. А. ЄРЬОМЕНКО. АДАПТИВНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ	97
Л. А. МАРЦЕВА. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ.....	103
Л. Д. ОРЛОВА. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	107
С. В. ПОДОЛЯНЧУК. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПРОМИСЛОВОЇ РОБОТОТЕХНІКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ	113

О. П. РАДКЕВИЧ. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	119
А. П. РИБАЛКО. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРЕДМЕТНОЇ ОЛІМПІАДИ З МАТЕМАТИКИ	125
М. В. САПОГОВ. КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ	130
І. Л. ХОЛКОВСЬКА. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	137
В. Є. ШТИФУРАК. ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	143

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Я. А. ГАПЧУК, І. С. ПОСТЕМСЬКА. ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В НІМЕЧЧИНІ.....	149
Г. О. ГОЛОВЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СИСТЕМАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ США ТА КАНАДИ.....	155
М. В. ГРИНЬОВА. ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ.....	160
О. О. САМОХВАЛ. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ПОЛКУЛЬТУРНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ	166
С. Р. ЛИСЮК, І. В. БИКОВ, Т. В. БОЙКО. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	172
О. С. СТОРОНСЬКА. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В АВСТРІЇ	177

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Н. В. ГОГОЛЬ. ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ УЧЕНИХ 50-Х – 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ	182
Т. Д. ГРІНЧЕНКО. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ЕДУАРДА БРИЛІНА У ВИМІРІ ПОТРЕБ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	187
Т. П. ЗУЗЯК, О. В. МАРУЩАК. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВИЗНАЧНИХ ДІЯЧІВ МИСТЕЦТВА У ПОСТУПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ПОДІЛЛІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.): ІСТОРИКО-ПЕРСОНОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС	193
О. О. МАРЧУК. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ.....	198

ПСИХОЛОГІЯ

П. Д. БЛЮС, В. І. ШАХОВ. ДИТЯЧА ГРА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	204
В. М. ГАЛУЗЯК. РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	210
Т. О. КОМАР. ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА НАПИСАННЯ ГРАНТОВИХ ПРОГРАМ.....	220
І. Г. СУХОПАРА. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	225
В. В. ШАХОВ. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	230
НАШІ АВТОРИ	238

CONTENTS

DIDACTICS

K. BALTREMUS, V. BALTREMUS. PROJECT ACTIVITIES OF DEMOCRATIC SCHOOL STUDENTS.....	9
O. BOIVAN, I. ZAPUKHLIAK. THE DEVELOPMENT OF THE CRITICAL THINKING BASED ON THE HUMANE INTERACTION OF THE STUDENTS ON THE LESSONS OF SPEAKING PRACTICE	14
T. KAVYTSKA, O. KVASOVA, V. OSIDAK. DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING TO ENHANCE GRAMMAR LEARNING	20
N. KIRZHA, V.KOBYSLIA. THE APPLICATION OF THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING THE TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE MEDICAL COLLEGE.....	31
M. POCHYNKOVA. MONITORING OF LEARNING AND TEACHING SUPPORT MATERIALS ON THE ISSUE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN UKRAINE	37
O. KRAVETS', I. SVYRYDENKO. USE OF LITERATURE WORKS AS A MEANS OF FORMING LINGUOSOCOCULTURAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS IN FOREIGN LANGUAGE ...	43
T. FURSENKO. MODERN APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES: DESIGN THINKING	48
V. YUDENOK. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF METHODS OF EVALUATION OF MOTOR ACTIVITY DEVELOPMENT OF MIDDLE SCHOOL PUPILS	53

THEORY OF UPBRINGING

V. VORONETSKA. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF HUMANITARIAN GYMNASIUM STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK....	58
L. ZADOROZHNA- KNIAHNYTSKA. FORMING CIVIC POSITION IN SCHOOLCHILDREN: A REGIONAL ASPECT	63
O. ZAMASHKINA. THE FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS IN THE SOCIOCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	70

VOCATIONAL EDUCATION

N. BAIURKO. DIAGNOSTICS OF THE READINESS OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS TO DEVELOP PUPILS' ENVIRONMENTAL COMPETENCE.....	75
O.O.BEKAS, S.I. HUBINA, M.O. DAVYDIUK. THE ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE SURVEY OF THE STUDENTS ON THE QUALITY OF PROVIDING EDUCATIONAL SERVICES	81
L. BROVCHAK, L. LIKHITSKA, L. STAROVOIT. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL STUDENT COMPETENCE FORMATION	87
H. ISHCENKO, D. VOZNOBYMENKO. ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS TO PUPILS 'HEALTH	93
O. YEROMENKO. ADAPTIVE SYSTEM OF TRAINING MASTERS OF EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT.....	98
L. MARTSEVA. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF COLLEGE STUDENTS AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL SUCCESS	103
L. ORLOVA. FEATURES OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF A FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER	108
S. PODOLYANCHUK. SPECIAL ASPECTS OF STUDYING THE FUNDAMENTALS OF INDUSTRIAL ROBOTICS IN THE TRAINING OF HANDICRAFTS TEACHERS	113

O. RADKEYVYCH. MODERN APPROACHES TO DETERMINING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEGAL CULTURE DEVELOPMENT BY PEDAGOGICAL WORKERS IN VOCATIONAL SCHOOLS....	119
A. RYBALKO. METHODOLOGY OF PREPARATION OF ECONOMICS STUDENTS FOR MATHEMATICAL OLYMPIAD.....	125
M. SAPOGOV. THE MASTER'S STUDENTS COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION.....	130
I. KHOLKOVSKA. CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE.....	137
V. SHTIFURAKH. FORMATION OF MANAGERIAL CAPACITY FOR FUTURE LAWYERS	144

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Y. HAPCHUK, I. POSTEMSKA. SOME APPROACHES TO THE INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS IN GERMANY	149
G. GOLOVCHENKO. FORMING VULNERABLE POPULATION GROUPS' MEDIA COMPETENCES IN THE SYSTEMS OF INFORMAL EDUCATION IN USA AND CANADA.....	155
M. GRYNОВА. DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER TOURISM EDUCATION OF GERMANY AND AUSTRIA.....	161
O. SAMOKHVAL. INTERNATIONALISATION OF THE GERMAN HIGHER AND VOCATIONAL EDUCATION IN INTERCULTURAL EUROPE.....	167
S. LYSYUK, I. BYKOV, T. BOYKO. PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE ENVIRONMENT	172
O. STORONSKA. PECULIARITIES OF PRACTICAL PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IN AUSTRIA	177

HISTORY OF PEDAGOGY

N. HOHOL'. IMPLEMENTING THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO UKRAINIAN LITERATURE TEACHING IN THE SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL WORKS OF RESEARCHERS OF 1950S – 1980S ...	182
T. HRINCHENKO. MUSICAL AND PEDAGOGICAL OF EDUARD BRYLIN IN MEASURING THE NEEDS OF MODERN ART EDUCATION	187
T. ZUZIAK, O. MARUSHAK. PEDAGOGICAL IDEAS OF DISTINGUISHED ARTISTS IN THE PROGRESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PODILLIA (IN THE LATE 19 TH – IN THE EARLY 20 TH CENT.): HISTORICAL AND PERSONAL DISCOURSE.....	193
O. MARCHUK. THE IMPLEMENTATION OF THE BASIC STUDYING PRINCIPLES OF IN EDUCATION INSTITUTIONS OF VOLYN PROVINCE.....	198

PSYCHOLOGY

P. BILOUS, V. SHAKHOV. CHILD'S GAME AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM	204
V. HALUZIAK. EMPATHY DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE.....	210
T. KOMAR. PROBLEMS OF PRACTICAL PSYCHOLOGY AND WRITING GRANT PROGRAMS.....	220
I. SUKHOPARA. THE AGE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE.....	225
V. SHAKHOV. SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS, FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	230
OUR AUTHORS	238

УДК 373.5.06(4)(043.5)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-9-13

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ДЕМОКРАТИЧНИХ ШКІЛ

К. А. Балтремус, В. Є. Балтремус

У статті розглянуто проект як групову форму роботи учнів демократичних шкіл. Демократичні школи відкривають можливості до інновацій в організації навчально-виховного процесу на шляху ефективної соціалізації учнів. Проект – це групова форма роботи, яка спонукає учнів спрямувати зусилля на пошук, систематизацію та узагальнення матеріалу що вивчається. Як правило, проект містить тему та термін роботи над підготовкою, обговоренням і остаточним оформленням матеріалу. Виконання проекту – це багаторівневий процес, який включає: дискусії щодо актуальності проектного матеріалу, окреслення обсягу матеріалу, що пропонується до опрацювання, ухвалення списку літератури, алгоритм виконання затверджених завдань, оформлення результатів та їхня презентація.

Ключові слова: демократичні школи, соціалізація, проект, групової форма роботи.

PROJECT ACTIVITIES OF DEMOCRATIC SCHOOL STUDENTS

K. Baltremus, V. Baltremus

The article represents democratic schools as progressive educational establishments operating in many countries worldwide, as a reliable alternative to traditional public secondary education schools. The basic characteristics of democratic schools include flexible educational plans, combination of lessons, handcrafts, creative labs, both indoor and outdoor activities aimed on positive socialization, democratic school-governance based on the voting system offering equal rights to all participants of the educational process (students, parents and teachers), focus on students' personal responsibility for own academic results, practical skills and habits.

Students' projects are an important part of the educational plan in democratic schools. As a rule, there are personal, group and team projects implemented in the standard annual educational plan. The article covers team project as a part of educational process in democratic schools. These educational establishments open wide opportunities in replenishment of the innovative educational contents aimed on positive socialization of students.

The group projects described in this article include academic research projects, conferences, theater performances, hiking. Group projects in democratic schools induce students direct their efforts on scientific research, survey and analysis of educational materials, develop creative skills, and help them better co-work with each other. As a rule, a project contains explanation of topic choice, submission deadlines, frames of contents' discussion and its presentation. Completion of a project is a multilevel process which comprises discussion of its relevance and importance, amount of contents to be surveyed, approval of bibliography sources, fulfillment algorithm, and presentation of results.

Keywords: democratic schools, socialization, project, group project, team project, teamwork.

Демократичні школи займають чільне місце серед закладів альтернативної середньої освіти. Останні дослідження свідчать про ефективну роботу цих закладів освіти в сфері соціалізації учнів [1]. Форми і методи соціалізації учнів в закладах освіти цього типу передбачають формування в учнів адекватних вимогам сучасності характеристик, таких як: уміння працювати в колективі, самостійно ухвалювати рішення та вміння пізнавати нове. Сучасні педагоги-новатори розглядають ці форми й методи як невід'ємну складову якісної роботи демократичних шкіл у контексті успішної соціалізації учнів. Разом із цим, на нашу думку, більш детального вивчення потребує організація роботи над проектом, який є одним із найбільш поширених видів групової роботи учнів демократичних шкіл.

Вивченням особливостей групової роботи учнів займаються Д. Грібл, Д. Мінц та інші новатори в сфері альтернативної освіти, які мають пряме відношення до заснування, адміністрування та організації навчально-виховного процесу демократичних шкіл в Європі та США.

Мета статті – в процесі аналізу сучасної літератури представити та дослідити систему проектів як поширену форму групової роботи учнів демократичних шкіл.

Демократичні школи – це заклади освіти, що представлені на ринку освітніх послуг як альтернатива традиційним школам. Ключовими якостями демократичних шкіл є: 1) вільний підхід до організації

навчально-виховного процесу, який ґрунтується на повній відповідальності учнів за результати свого навчання; 2) розвинена система самоврядування, яка ґрунтується на колегіальному прийнятті рішень щодо змісту навчання, організації дозвілля та побуту всіх учасників педагогічного процесу; 3) активна навчально-пізнавальна діяльність учнів з метою отримання практичних знань, умінь та формування мистецьких, трудових навичок [1; 3].

У демократичних школах у контексті створення умов ефективної соціалізації відбувається активне формування особистісно орієнтованого виховного середовища, основними ознаками якого є:

- наявність інституту вільного вибору учнями академічних дисциплін;
- нестандартна організація навчально-виховного процесу та структура навчального року;
- запровадження інтегрованих курсів;
- упровадження в навчальний процес засобів, які забезпечують антропоцентричний характер усіх навчальних дисциплін, тобто введення нових курсів для більш повного задоволення потреб учнів та їхніх батьків;
- посилення диференційованого підходу до навчально-виховної роботи в індивідуальному режимі учнів; використання активних форм та методів навчання;
- гуманізація форм контролю знань;
- забезпечення індивідуального підходу до виховання;
- визнання пріоритетності морального виховання на основі загальнолюдських цінностей;
- гуманізація стосунків усіх учасників педагогічного процесу;
- організація клубної роботи, різноманітних об'єднань учнів за інтересами, залучення учнів до діяльності в демократичних структурах та об'єднаннях.

Остання характеристика включає групову роботу учнів. Практика цього виду робіт із учнями в демократичних школах може бути різноманітною: окрім групової пошукової або дослідницької діяльності, учні можуть вести наукові спостереження, займатися спортом, працювати в творчих майстернях, займатися позакласною роботою тощо.

Серед групових форм роботи найбільш поширеною в демократичних школах є проектна діяльність – вона є способом досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитись реальним презентабельним результатом, належним чином оформленим.

Визначено, що навчальні проекти виникли в альтернативній освіті майже століття тому. Тоді їх називали методом проблем та пов'язували із ідеями прагматичного напрямку, засновником якого був Д. Дьюї [2]. Учений обґрунтував необхідність побудови навчального процесу на основі активності учнів, їхньої пошукової діяльності, яка б відповідала особистим інтересам кожного з них в отриманні конкретних знань. Тому, як приклад, з повсякденного життя обиралася проблема, яка була б знайома та значима для учнів. Вирішення цієї проблеми вимагало від учнів не тільки актуалізації опорних знань, а й пошуку нової інформації з використанням різноманітних джерел. Учні повинні були самостійно та спільними зусиллями групи знайти наукові рішення, отримати конкретний результат у ході пошукової, дослідницької діяльності. Таким чином, технологічний аспект організації учнівської діяльності набував ознак проекту.

Слід зазначити, що з часом методика впровадження проектів зазнала еволюційних змін – сьогодні, ґрунтуючись на ідеях вільного виховання, проект перетворився на інтегрований компонент системи освіти, маючи на меті продемонструвати учням шлях від теорії до практики, поєднання академічних знань із практичними. Ось чому сучасні демократичні школи активно використовують групову проектну діяльність учнів для досягнення освітньо-виховних цілей навчального процесу.

Проект обов'язково містить опис основних елементів самостійної роботи над проблемою. У ньому також обґрунтовують мету та завдання роботи, визначають характер і форму подання її результатів, указують джерела й матеріали, які доцільно використати, характеризують засоби та методи роботи учнів, обумовлюють критерії результативності, визначають терміни та місце виконання роботи.

Передбачається, що учні мають поділитися з іншими учасниками групи інформацією, яку вони зібрали у процесі самостійної роботи над проектом. Як правило, усі учасники проекту регулярно спілкуються задля обговорення загальних проблем, обміну новою інформацією пов'язаною із виконанням самостійного завдання. Роль учителя на цьому етапі полягає в тому, щоб надавати необхідну допомогу, поради, рекомендації учням та спрямовувати їхній самостійний пізнавально-пошуковий процес. Така організаційна форма роботи дає змогу комплексно вирішувати значну кількість педагогічних завдань, адже доповіді учня перед аудиторією, відповіді на запитання, загальні обговорення теми, що висвітлюється, формують в учнів навички публічних виступів, уміння відстоювати власну позицію, шукати шляхи вирішення різноманітних життєвих ситуацій, розвивають комунікативні здібності.

Саме тому проектна діяльність упроваджується в усіх демократичних освітніх установах, що безперечно обумовлено її ефективністю щодо розвитку пізнавальних навичок учнів, їх критичного

продуктивного мислення, вмінь самостійно ухвалювати власні рішення, що є першоосновою успішної соціалізації [4].

Зазначимо, що основними вимогами до використання методу проектів у демократичних школах є:

- наявність значущого в пізнавальному сенсі завдання, що вимагає інтегрованого знання;
- теоретична та практична значущість результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- збір, систематизація та аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, оформлення результатів, презентація [4].

Як правило, в демократичних школах робота над проектом розпочинається зі складання типового розгорнутого плану, який демонструє таблиця 1.

Таблиця 1

Типовий план роботи над проектним завданням у демократичних школах

№	Етапи впровадження проекту	Завдання проекту
1.	Вибір теми проекту. Окреслення мети проекту. Вибір напрямку роботи. Планування роботи.	Індивідуальний пошук актуальної та цікавої теми. Вибір групою однієї теми та узгодження її з групою. Розробка плану-макета проекту.
2.	Збір матеріалу. Аналіз літературних джерел.	Самостійна, індивідуальна пошукова робота в бібліотеках, мережі Інтернет. Накопичення й обробка інформації.
3.	Підготовка матеріалу. Відбір, редагування, ілюстрація.	Представлення зібраного матеріалу кожним учасником проекту в групі. Обговорення щодо доцільності включення певної інформації до змістової частини проекту. Аналіз та систематизація матеріалу. Ілюстративне оформлення проекту.
4.	Презентація проекту.	Розподіл функцій між учасниками групи щодо презентації та захисту проекту. Підготовка доповіді до захисту. Представлення виконаної роботи вчителю. Коригування роботи (за необхідністю).
5.	Захист проектної роботи.	Публічний виступ робочої групи перед учнівським, учительським та батьківським колективами. Підведення підсумків та оцінка проекту.

Як бачимо із таблиці 1, у процесі роботи над проектом індивідуальна форма самостійної роботи учнів гармонійно поєднуються із груповою, що дає змогу підвищувати ефективність такої роботи, забезпечує високий рівень мотивації, сприяє формуванню відповідальності за її сукупний результат.

У демократичних школах в процесі роботи над проектом особливу увагу приділяють індивідуальним завданням, які розглядаються як такі, що мають актуалізувати та розширювати теоретичний матеріал. Учні самостійно, за власним бажанням, обирають тему, утворюють робочі групи, складають план роботи над проектом та розподіляють індивідуальні завдання, консультуючись із учителями [3].

Репрезентуючи метод проектів, ми пропонуємо приклад розробки учнями 8-го класу школи САНДС (Велика Британія) теми "Історія Великої Британії". Важливими ознаками цього методу є такі:

- підготовка проекту здійснювалася самостійно кожним учнем через пошук, аналіз і систематизацію інформації;
- тему розкрито в формі індивідуальних презентацій;
- у процесі системного аналізу матеріалу розроблений навчальний матеріал, який продемонстровано в таблиці 2 [1].

Таблиця 2

Алгоритм роботи над проектом з теми "Історія Великої Британії"

№	Етапи роботи	Зміст роботи	Методичні рекомендації
1.	Вибір теми, повторення та систематизація матеріалу	Інформація з історії завоювань Великої Британії за етапами: - завоювання кельтськими племенами; - завоювання романськими народами; - завоювання англосаксами; - завоювання скандинавськими племенами; - завоювання норманами.	Оглядова лекція проводиться із використанням мультимедійного обладнання.
2.	Самостійна індивідуальна	Учні обговорюють використані джерела інформації, висловлюють	Увага учнів акцентується на алгоритмі роботи, важливості та насиченості

	робота. Пошук матеріалу з різних джерел	пропозиції щодо їх розширення, ведуть пошук додаткової інформації з теми в бібліотеках та у мережі Інтернет.	кожного етапу. Вчитель може (за бажанням учня) надати список рекомендованих джерел. На цьому етапі проектної роботи вирішуються розвивальні завдання: учні аналізують знайдену інформацію, відділяють основне від другорядного в її змісті, вибудовують логічну схему свого виступу.
3.	Практична робота	Практична робота з обробки та загальної підготовки вибраного матеріалу.	Учитель може виконувати функцію консультанта, за бажанням учня допомогти в редагуванні матеріалу.
4.	Публічний виступ	Доповідач презентує зібраний та оформлений матеріал. Слухачі мають можливість поставити запитання доповідачеві. Учням пропонується самостійно оцінити виступ згідно запропонованих критеріїв.	Найважливіший етап проекту. Доповідач виступає в ролі вчителя, подаючи змістовний матеріал теми іншим учням. Учні беруть активну участь в обговоренні шляхом включення до формату "питання – відповідь". Виникає міні-конференція.
5.	Підведення підсумків	Найкраща робота обирається шляхом голосування.	Обговорюються всі позитивні та негативні сторони проведеної роботи.

Аналізуючи таблицю 2 можна констатувати, що формат, за яким побудовані проекти в демократичних школах, передбачає участь в ньому значної кількості учнів, їхню активну співпрацю, що сприяє розвитку комунікативних навичок, адже в учнів формуються навички монологічного мовлення, вони вчаться виступати перед аудиторією, висловлювати свої думки, захищати власні погляди. Крім того, під час обговорення результатів роботи та підведення підсумків учні набувають досвіду рефлексії, відповідальності та об'єктивності.

Доповнюючи вищесказане варто зазначити, що проекти, як вид групової роботи, можна класифікувати на основі двох типологічних ознак: 1) домінуюча в проекті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова); 2) термін виконання (коротко- та довготермінові проекти). Так, підготовка та проведення свята "День міста", "Друзі наші менші", "Флора і фауна рідного краю" – це творчі проекти; організація наукових доповідей – дослідницько-пошукові; конференції та тренінги з розподілом ролей – рольові; озеленення території школи – прикладний проект. Потрібно зазначити, що такі проекти є традиційними для більшості демократичних шкіл Європи.

У контексті нашого дослідження в якості прикладу творчого проекту розглянемо створення учнями документального фільму про життя демократичної школи Шейкер Маунтин (США).

Утілення такого проекту передбачає врахування низки аспектів: обговорення та затвердження теми, написання сценарію, розподіл ролей та функцій, підготовка акторів, встановлення камери, налагодження освітлення тощо. Тема фільму та розподіл обов'язків учнів були обговорені та затверджені на зборах, на які були запрошені вчителі та зацікавлені батьки. Варто зазначити, що учні обирали ті обов'язки, що є близькими до їхніх схильностей, здібностей та академічних уподобань. Так, учениця М. Бронкс (16 років), схильна до гуманітарних дисциплін, відповідала за написання тексту коментарів до фільму. Згодом вона звернулася за консультацією до вчителя англійської мови з приводу виправлення стилю. Інший учень, М. Лістос (15 років), більше схильний до точних наук, налагоджував освітлення. Він працював разом із вчителем фізики, який розповідав йому про властивості світла та принципи роботи освітлювальних приладів. Учитель цієї школи З. Херш констатує, що «в процесі реалізації даного проекту спостерігалася дружня робота всього учнівського колективу та деяких батьків, які зацікавилися цим проектом» [1, 26].

Іншим розповсюдженим видом групової роботи в демократичних школах є також підготовка та проведення конференцій. Учні, у присутності вчителів та батьків, виступають з науковими доповідями, відповідають на запитання, надалі всі беруть участь в обговоренні теми. Така форма роботи, крім суто навчальної мети (поглиблень знань з відповідного предмета), дає змогу розвивати мовлення учнів, учити їх аргументовано висловлювати власну думку, виступати перед аудиторією, та в такий спосіб сприяє формуванню соціальної компетентності. До обговорення проблеми, що висвітлюється, залучаються гості конференції, учителі та батьки, що значно підвищує значимість заходу та додатково мотивує школярів. Цей вид роботи дає змогу підвищити ерудицію учнів та навчити їх правилам ведення дискусії, а розгляд філософських та етичних тем ще й допомагає вирішувати складні питання морального виховання та сприяє зростанню духовності.

Однією з найбільш дієвих форм позитивної соціалізації учнів демократичних шкіл є масові проекти, до яких належать туристичні походи, клуби, театралізовані вечори. Аналіз педагогічної цінності вказаного виду проектів сприяє виокремленню їх соціалізувального потенціалу.

Так, туристичний похід – масовий, епізодичний проект, що переслідує такі освітні завдання, як вивчення природних об'єктів за умов безпосереднього контакту, формування в учнів практичних умінь, навичок та екологічної культури. Позитив туристичного походу в контексті соціалізації визначають три основні складові: виклик, який є результатом визначеного завдання та об'єднує всіх членів групи; досягнення мети, що може бути реалізоване за умови взаємодопомоги та підтримки всіх членів групи; почуття успіху після спільно виконаної роботи, яке з'являється за умови досягнення мети.

Ефективність масових проектів можна довести вивченням практичного досвіду К. Бальча, учителя-вихователя школи Шейкер Маунтин, який здійснював успішне виховання учнів за допомогою цієї форми роботи. На думку автора, позитивний результат найкраще проявив себе в учнях К. Бейзер та Б. Брукс. Розлучення батьків спричинило депресію, погіршення загального фізичного стану дівчини, її соціальну відчуженість та негативно вплинуло на успіхи в навчанні. На відміну від неї, її однокласник Б. Брукс походив з благополучної родини, показував високі результати в навчанні, вів активне соціальне та громадське життя, однак не виявляв інтересу до жодної конкретної галузі знань. Ці учні, разом з кількома іншими, узяли участь у проекті К. Бальча, який передбачав похід у гори. У результаті цього походу, за словами К. Бальча, «сталосся диво: після того, як ми, здолавши складний маршрут, досягли вершини однієї гори, то колективно вирішили залишитися там на декілька днів. Розклали табір, милувалися природою, годували оленів, зустрічали світанок та захід сонця. Учасники експедиції відчули свободу та жили вільним життям, яке не обмежувалось розкладом дзвінків» [1, с.37].

У результаті К. Бейзер та Б. Брукс засвоїли багатий досвід, який вони набули, у них з'явився інтерес до конкретної справи і, як наслідок, мотивація працювати для досягнення цієї мети. Так, К. Бейзер налагодила стосунки з родиною, учиться в престижному коледжі та працює інструктором із гірськолижного спорту. Б. Брукс працює над проблемою зменшення шкідливого впливу життєдіяльності людей на навколишнє середовище й публікує статті в науковому збірнику, який виходить друком в коледжі Колорадо [1].

Висновки: досвід демократичних шкіл, які роблять засадовою стосовно соціалізації позакласну роботу учнів, вартий детального розгляду. Створюючи умови для участі учнів у різноманітних проектах, вони розвивають їхню активність, мобільність, самостійність, обов'язковість, здатність долати труднощі, вміння спілкуватися та діяти в колективі, творчо підходити до розв'язання різноманітних проблем – особистісних, групових, виробничих тощо. Унаслідок такої організації навчання та виховання учнів школи з демократичною організацією навчально-виховного процесу досягають значних організаційно-педагогічних результатів у соціалізації учнів.

Подальша робота демократичних шкіл у сфері пошуку ефективних методів соціалізації учнів, дозволить, на нашу думку, створити й запровадити в навчально-виховний процес інші форми групової та масової роботи учнів. Екстраполяція позитивного досвіду демократичних шкіл із соціалізації учнів у навчально-виховний простір України є можливою у таких напрямках: 1) створення гуманістичного, толерантного середовища школи на принципах демократії; 2) зміна позиції дитини в освітньо-виховному процесі від об'єкту до суб'єкту навчання; 3) перехід від механічної трансляції знань до формування в учнів ключових компетентностей, включаючи соціальну; 4) залучення учнів до позакласної роботи як природного процесу організації вільного часу; 5) перехід від програмно-цільового й контрольного-нормативного керування школою до системи самоврядування.

Література

1. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London : Libertarian Education, 1998. – 259 p.
2. John Dewey / Britannica – On-line Encyclopedia. – Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/160445/John-Dewey>.
3. Mintz J. No Homework and Recess All Day // Jerry Mintz – New York : AERO, 2003. – 136 p.
4. Старих О. К. Метод проектів на уроках інформатики – спосіб розвитку інформаційної компетентності учнів [Електронний ресурс] – Режим доступу до журн. : <http://ite.ksu.ks.ua/?q=en/node/177>.

References

1. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London : Libertarian Education, 1998. – 259 p.
2. John Dewey / Britannica – On-line Encyclopedia. – Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/160445/John-Dewey>.
3. Mintz J. No Homework and Recess All Day // Jerry Mintz – New York : AERO, 2003. – 136 p.
4. Staryx O. K. Metod proektiv na uroках informatyky – sposib rozvytku informacijnoyi kompetentnosti uchniv [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu do zhurn. : <http://ite.ksu.ks.ua/?q=en/node/177>.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2020 р.

УДК 372.474+ 159.923

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-14-24

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ОСНОВІ ГУМАННОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗМОВНОЇ ПРАКТИКИ

О. С. Бойван

orcid.org/ 0000-0002-3512-0315

І. М. Запукляк

orcid.org/ 0000-0001-6998-7788

У статті висвітлено теорію необхідності розвитку критичного мислення на основі гуманної взаємодії студентів на заняттях із розмовної практики й охарактеризовано теоретичні складові досліджуваної проблематики на основі аналізу різноманітних наукових джерел. Установлено, що студент, який уміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації й оцінки навчальної інформації, здатний виділяти протиріччя й типи наявних структур, аргументувати свій погляд, опираючись не тільки на логіку, але й на позицію співрозмовника. Акцентовано увагу на тому, що критичне мислення стає плідним тоді, коли основа його формування відбувається в позитивно-емоційному середовищі, у процесі гуманної співпраці, тобто значущість технологій розвитку критичного мислення полягає в характері взаємовідносин усіх учасників навчально-виховного процесу, коли на заняттях створюється особлива атмосфера взаємодовіри, взаємодопомоги та успіху.

Ключові слова: критичне мислення, інтерпретація, аргументація, гуманна взаємодія, опрацювання інформації, прийняття рішень, співробітництво.

THE DEVELOPMENT OF THE CRITICAL THINKING BASED ON THE HUMANE INTERACTION OF THE STUDENTS ON THE LESSONS OF SPEAKING PRACTICE

O. Boivan, I. Zapukhliak

The article deals with the theory of necessity of the development of critical thinking on the basis of humane interaction of the students during the lessons of speaking practice. Theoretical components of the problem are described on the the analysis of scientific sources. It is established that a student who is able to think critically, has a variety of ways to interpret and evaluate educational information, he is able to identify contradictions and types of the given structures, and express his attitude concerning his own logic, and also the position of the opponent. We emphasize that critical thinking becomes useful when the basis of its formation occurs in a positive-emotional environment, in the process of humane cooperation. The technology of the development of critical thinking can be found in the nature of the relationships of all participants of the educational process, when a special atmosphere of trust and success is created. It is noticed that pedagogical cooperation, which is one of the components of successful development of humane relations in the students' society, is of great importance for the formation of humane relations. This component is necessary for the critical thinking skills.

It is concluded that the properly organized pedagogical work is also important for the formation of critical thinking on the basis of humane interaction among students of higher educational establishments. We are convinced that it is necessary to use various forms and methods of organization of students' work; you need to create an atmosphere of interest and success for everyone in the work; motivate students to find different ways to accomplish a task in class; apply tasks that allow you to choose the type and form of subject material; create pedagogical communication situations that allow students, to show the initiative, independence, activity in the choice of ways of their work.

Keywords: critical thinking, interpretation, argumentation, humane interaction, processing of information, decision making, cooperation.

Освітні реформи, що відбуваються в Україні, мають тісний зв'язок з реалізацією Національної стратегії розвитку освіти в державі на період до 2021 року та інших нормативних документів, є супроводжуваними до масштабних реорганізацій в освіті в цілому та в іншомовній підготовці у вищих навчальних закладах зокрема. Розширення міжнародної інтеграції, переорієнтація навчально-виховних цілей при вивченні іноземної мови на формування суб'єкта міжкультурної комунікації з чітким самовизначенням і ще багато інших чинників, зумовили категоричне переосмислення педагогічних упливів та методик, що зосереджені на критичному аналізі та евристичних характеристиках.

У період таких суспільних змін очевидним є те, що самоцінність знань переосмислюється, зростає роль умінь здобувати, обробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для особистого розвитку та самовдосконалення. Сьогодні залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні

інформації вихованцям, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички мислення, котрі дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які в них криються [1].

Перед сучасною вищою школою постало завдання – виховати людину незалежну, вільну, здатну толерантно відстоювати власну думку, аналітично розглядати досліджувану проблему, розкладаючи її на частини, віднявши від цілого або додавши менші пропорції та створити цілісність; досліджувати першоджерела, у силу яких міркування реципієнта мають перетворитися на доказові. Недаремно критичне мислення є антиподом догматичному, воно піднімає людину до рівня Людини, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати. Тому розвиток критичного мислення потрібен не лише самому вихованцю, а є незаперечною умовою суспільного прогресу [6]. Установлено, що студент, який уміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації й оцінки навчальної інформації, здатний виділяти протиріччя й типи наявних структур, аргументувати свій погляд, опираючись не тільки на логіку, але й на уяву співрозмовника.

Заслужений професор філософії Метью Ліпман, фундатор Інституту критичного мислення США, підкреслює відповідність критичного мислення завданню вдосконалення початкової, середньої та вищої освіти. Це він пояснює поступовими зрушеннями, які відбуваються в освіті – від запам'ятовування до осмислення [4, с.17-18].

Залучення студентів до процесу активного навчання, коли вони не просто запам'ятовують навчальний матеріал, а й запитують, досліджують, творять, вирішують, інтерпретують та дебатують за його змістом, вважається вдалою педагогічною практикою. Відповідно до думки М.Ліпмана, критичне мислення є «майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню, оскільки воно: а) ґрунтується на критеріях, б) є таким, що самокоригується, в) є чутливим до контексту» [3, с. 8]

На нашу думку, критичне мислення стає плідним тоді, коли основа його формування відбувається в позитивно-емоційному середовищі, тому в статті акцентуємо увагу на розвиток критичного мислення на основі гуманної взаємодії студентів на заняттях із розмовної практики. Прагнемо довести, що саме гуманні суб'єктні стосунки сприяють становленню внутрішнього психологічного комфорту кожного учасника окремо і як результат, це стає загальним процесом взаємодії, підтримки, комфорту в спільних діях.

Проблема розвитку критичного мислення є одним із загальнонавчальних напрямів у зарубіжній педагогіці й психології. Зокрема, над цим питанням працюють Д. Брунер, Дж. Гілфорд, М. Ліпман, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн, В. Оконь та інші. Дослідження розвитку критичного мислення спираються на загальні принципи й закономірності, розроблені вітчизняними вченими, такими як-от: В. Біблер, А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Н. Дайрі, З. Калмикова, Г. Костюк, І. Лернер, О. Лук, О. Матюшкін, С. Максименко, М. Махмутов, Б. Теплов, С. Рубіншейн, О. Тихомиров, В. Шубинський. У педагогіці ці питання розробляли С. Векслер, М. Кларін, О. Марченко, Л. Рибалко, В. Синельников, Р. Суровцева та інші.

Інтерес до технології критичного мислення, як освітньої інновації, з'явився в Україні наприкінці ХХ ст. Український академік, відомий дослідник проблеми критичного мислення О.В.Тягло акцентував увагу на важливості й значущості розвитку критичного мислення в умовах інформаційного суспільства, оскільки воно є не тільки наслідком демократії, а й важливим чинником її формування. На думку О. Тягла, критичне мислення забезпечує систематичне вдосконалення процесу й результатів розумової діяльності на основі її критичного аналізу, розуміння та оцінки. Учений трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань [9, с. 26-27].

Достатньо широко розглядає підходи до визначення сутності зазначеної проблеми український дослідник С.Терно, визначаючи критичне мислення як наукове мислення, суть якого полягає в прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: мусимо ми його сприйняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Він вважає, що до основних рис критичного мислення слід віднести такі вміння:

- 1) робити логічні умовиводи;
- 2) приймати обґрунтовані рішення;
- 3) давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу;
- 4) бути спрямованим на результат.

Це мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, ймовірнісної оцінки та прийняття рішень [8, с. 13-15].

Якщо узагальнити думки багатьох дослідників, критичне мислення постає як складновимірне соціально-психологічне явище і особливий спосіб стратегічного сприйняття, що є сукупністю розумових процедур, опанування якими передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого

рівня, що застосовуються для опрацювання інформації, формулювання цілеспрямованих висновків і усвідомлене прийняття рішень для активності дій.

Мета статті: на основі аналізу наукових джерел схарактеризувати процес розвитку критичного мислення на основі гуманної взаємодії студентів на заняттях з розмовної практики.

На думку В. Козири, здатність критично мислити є досить цінним умінням для людини XXI століття, вимушеної практично безперервно перебувати під інформаційним тиском і численними спробами інформаційного маніпулювання свідомістю громадян, у комунікаційних контактах із іншими людьми тощо. До цього додаються швидкі соціально-економічні зміни й трансформація щоденного буття. Для кожної людини існує, щонайменше, три причини, чому саме зараз необхідно розвивати критичне мислення?

1. Мова, що використовується людьми, часто є маніпулятивною, двозначною. Крім того, ми мислимо стереотипами, говоримо стереотипами.

2. Усі ЗМІ контролюються або великими корпораціями, або політиками, які часто маніпулюють нашими поглядами. Зараз над нами прокочуються хвилі інформаційної війни й багато хто тоне в них.

3. Інтернет усе частіше стає для нас основним джерелом інформації. Тому, якщо ми хочемо бути дійсно самостійними й успішними у своїй діяльності, нам треба стати критичними мислителями [2].

Значущість технології розвитку критичного мислення полягає в характері взаємовідносин усіх учасників навчально-виховного процесу: на занятті створюється особлива атмосфера взаємодовіри, узаємодопомоги та успіху з обов'язковим позитивним заохоченням; використовуються стилі спілкування на основі партнерства й спільної діяльності; педагог не навчає, а організовує процес і без категоричності та авторитарності співпрацює із студентами, навчаючись і самовдосконалюючись разом із ними.

Критичне мислення входить до загальної структури мислення в процесі пізнання і є мисленням вищого порядку. Структура мислення виглядає наступним чином: загальне мислення; предметне мислення (історичне, математичне тощо); критичне мислення [7].

Кожний наступний рівень включає в себе попередній:

1) загальне мислення – це загальний процес обробки інформації;

2) предметне мислення – це процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями;

3) критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх удосконалення. Кожний тип мислення має свій змістовний (знання) та операційний (процедури) блоки.

Ґрунтуючись на загальних характеристиках поняття критичного мислення, можемо стверджувати, що критично мисляча людина може з легкістю ставити потрібні запитання, виділяти головне, тобто реферувати почуте й прочитане; розпізнавати потрібну інформацію й необ'єктивні судження; відокремлювати факти від суб'єктивної думки, робити порівняння; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; аргументувати власні варіанти рішень; робити висновки та перевіряти їх на практиці. Усі ці складові можна зреалізувати ефективніше, коли загальний психологічний клімат у студентській групі сприяє особистій активності та взаємній роботі. У нашому дослідженні акцентуємо увагу саме на побудові гуманних стосунків між реципієнтами для більшого результату у формуванні саме критичного мислення.

У психологічному тлумачному словнику дається таке визначення поняття «міжособистісні стосунки» – це суб'єктивно пережиті взаємини між людьми, що об'єктивно виявляються в характері й способах взаємного впливу людей в процесі спільної діяльності та спілкування, система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через які люди сприймають й оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, метою, цінностями та організацією спільної діяльності й виступають основою формування соціально-психологічного клімату в групі [10, с. 54].

А. Петровський виділяє три найбільш загальні види стосунків: емоційні, що складаються безпосередньо в процесі спільної діяльності; міжособистісні, опосередковані цілями спільної діяльності; стосунки, що характеризуються відповідальністю і залежністю [5]. Таким чином, стосунки – це зв'язки, що виникають в процесах навчання та виховання, під час яких особистість контактує з людьми й предметами, відбувається її фізичний та духовний розвиток. Визначним у розвитку особистості вихованця виступає його позитивне ставлення до людей.

Для формування гуманних стосунків у студентів, які не визначаються симпатіями, антипатіями, важливого значення набуває педагогічне співробітництво, що виступає однією із складових успішного розвитку гуманних стосунків у вихованців вищих навчальних закладів. Ця складова є допоміжною для повноцінно-вдалого формування здатностей до критичного мислення та сприйняття. Педагогічне співробітництво як важливий елемент гуманних стосунків – це така організація спільної діяльності, що побудована на принципах рівної значущості, доповнюваності, демократичної відкритості, добровільної відповідальності в досягненні спільних цілей і результатів діяльності. Гуманні стосунки виникають під впливом внутрішніх переконань кожного з його учасників і не є вимогою педагогів. Тому, безперечною характеристикою гуманних узаємин є їхня сталість та систематичність.

Зважаючи на сказане вище, можна зробити висновок, що таким чином організована педагогічна робота є важливою у формуванні критичного мислення на основі гуманної взаємодії у студентів вищих навчальних закладів. Педагогічне співробітництво, на відміну від авторитаризму, є, перш за все, природний тип виховної взаємодії, оскільки постає діалогом реальних людей із їхніми потребами й особливостями, тоді як авторитарність – це взаємодія не людей, а їхніх соціальних ролей, що неминуче веде до певних викривлень, породжує штучність у стильових рішеннях спілкування педагога із вихованцями. Саме таке співробітництво спонукає педагога до активного, творчого й рефлексивного пошуку шляхів ефективної виховної взаємодії.

Уважаємо, що варто мати певні схеми-поради, що зроблять ефективнішим упровадження технології розвитку критичного мислення у студентському середовищі: 1) необхідно використовувати різноманітні форми та методи організації роботи студентів, що дозволяють розкрити їхні знання та вміння відносно запропонованої теми; 2) потрібно створювати атмосферу зацікавленості та успіху кожного в роботі; 3) стимулювати студентів до пошуку різноманітних способів виконання завдання на занятті; 4) варто застосовувати завдання, які дозволяють обирати тип, вид і форму предметного матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну тощо); 5) необхідно створювати педагогічні ситуації спілкування, які дозволяють вихованцям, незалежно від їхньої готовності, проявляти ініціативу, самостійність, активність у виборі способів роботи; 6) при виставленні оцінок аналізувати не лише правильність відповіді, але й її самостійність, оригінальність, прагнення шукати й знаходити різноманітні способи виконання завдання.

Для прикладу візьмемо фрагменти занять з тем «Travelling. Staying at Hotel».

Read the travel stories and tell your groupmates whose adventures impressed you greatly. Answer the questions.

Text A

James Bowthorpe, aged 31, became the fastest man to cycle round the globe when he arrived at Hyde Park in London on September 19th 2009. It took him just 176 days to travel through 20 countries on his epic 18 000-mile (29 000 km) journey. James pedalled out of the English capital, his home town, carrying 30 kilos of gear which included a GPS tracking system, camera batteries and a phone; all powered by a dynamo connected to his bike.

He was sponsored by a British newspaper and managed to raise over £ 58 000 for research into Parkinson's disease. He crossed mountains and deserts, rode along terrifying highways, battled against strong winds, collided with a wombat in Australia, broke his back brake and had to fix numerous punctures. In Thailand he was so ill that he lost a fifth of his body weight and had to spend 3 days in bed to recover. His other low points included being attacked by a gang of men (and then thankfully being rescued by a couple of teenagers).

Text B

Rosie Swale Pope, a grandmother from Wales, took five years to run around the world. She was 61 when she completed her round-the-world trip in August 2008. Her 20 000 mile (32 190 km) journey, which took her through the Northern Hemisphere including Europe, America, Greenland and Iceland, raised funds for a Russian orphanage and promoted cancer awareness. Rosie carried her equipment on a small trailer as she ran. She either camped at night or stayed with people she met on the way. She met lots of people on route; most of them friendly. She received 29 proposals of marriage (9 of them in Poland) and was rescued from the snow during a blizzard by a local in Alaska. Did she encounter any difficulties? As well as being hit by a bus, experiencing freezing temperature and suffering from pneumonia, she was knocked unconscious by an axe man as she was crossing a river. She also had to replace her running shoes 45 times.

Text C

Mike Perham was just 16 when he set off to circumnavigate the globe. He celebrated his 17th birthday alone in the Indian Ocean on his 50-foot (15 m) racing yacht. A birthday party for one might not sound like much fun to the average teen. Other less enjoyable parts of the trip included numerous stops to repair the yacht's rudder and autopilot, accidentally falling over board into the water and terrible storms in open sea. One of the most tedious aspects of the trip was having to put up with a diet of 'icky' freeze-dried food. Against these odds British teenager, Mike completed his 28 000 mile (45 000 km) sea voyage in 9 months and became the youngest person to sail solo around the world in August 2009. Many people say that 16 is too young to sail around the world alone. But Mike's father was confident that his son had the physical strength, mental capacity and technical ability necessary for the trip.

Advice for round-the-world travellers

Here is some advice for round-the-world travellers from the 'World traveller' website. Read the advice and tick if you agree / disagree or are not sure about each statement. Compare your list with your group and explain your ideas.

Agree Disagree Not sure

Learn the language of each place you plan to visit.

Find a sponsor to provide money while you are travelling.

Make sure you are fit before you begin your trip.

Reserve hotel room in each country you will visit.

Check your equipment at the start of each day of your journey

Take lots of clothes

You must be at least 18 to travel alone

Take a laptop so that you can contact family and friends while you are away.

2. Answer the questions:

1. Have you ever stayed at the hotel? How often do you stay in a hotel? When?

2. What's your worst hotel experience? The best one ?

3. When you travel where do you usually stay?

4. What are some problems you can encounter in a hotel?

5. Has a hotel staff ever ripped you off?

3. Finish the dialogue:

F1: (phone ringing) France Hotel, can I help you?

M1: Yes, I'd like to find out about your room rates in June, please.

F1: One moment, please. I'll put you through to reservations.

F2: (click) Reservations, can I help you?

M1: Yes, I'm enquiring about room rates in June, please.

F2: Yes, of course, sir. Do you have specific dates in mind?

M1: Yes, we're thinking of coming up the weekend of the 8th of June and staying for about a week, going back on Saturday the 13th or Sunday the 14th.

F2: I see, sir. And for how many people would that be?

M1: Well, there's myself, my wife and our three children (boys). They're 12, 9.

F2: Well, there are various options. (Typing) We could do a double for you and your wife, and a room with three singles for your children. Not adjacent though.

M1: Is it not possible to have a family room for all of us?

F2: Yes, that is a possibility. Just let me check those dates for you. It is a very busy time of year, as I'm sure you realise!

M1: Yes, I appreciate that.

F2: Mmm (typing), ah. Well, I can offer you a family room for the nights of Saturday the 8th through to the night of Thursday the 11th, but I'm afraid there are no family rooms for the second weekend. They're all booked already, I'm afraid.

M1: Oh dear. Er, so that would mean either leaving on Friday or moving to two rooms for the last one or two nights, would it?

F2: Yes, I'm afraid so... but I see we do have a suite available for all the nights you're interested in. That would give you two separate bedrooms, a sitting room, bathroom of course, and the one we have available also has a large balcony and a terrific sea view.

M1: Oh! That sounds wonderful. But what about the price?.....

F2:

M1:

F2:

M1:

4. Imagine you are staying in a hotel. Which of these is the worst problem? Which of these isn't so important?

Your room is on the 2nd floor. The lift doesn't work.

There isn't a towel in the bathroom.

Your door doesn't lock.

There's a spider in the bath.

Your bedside lamp doesn't work.

There's a coffee mark on the pillowcase.

There's a hair in the bathtub.

It's rather cold in the accommodation.

The window in your room is cracked.

5. Role play in pairs:

Situation 1. You want to book a hotel room.

Situation 2. You have problems with your room: like the tub is dirty, there's something wrong with the toilet, the air conditioner doesn't work, etc.

Situation 3. You want to check out but you don't have enough money to pay for all the services you have used.

Situation 4. You are calling to report about cockroach problem.

Situation 5. You are asking the concierge for sightseeing advice.

Як бачимо, такі вправління орієнтовані в основному на розвиток комунікативних умінь на основі критичного мислення. Студент обдумує, аналізує, заперечує або погоджується та робить відповідні висновки. Особливо вправи 4, 5, до яких ми поступово підходили, використовуючи інші ефективні вправління. Звичайно, це лише дуже незначна кількість методик, які можна використовувати у практиці. У кожного вони мають свої особливості, слабкі та сильні сторони. Головне те, що не слід зупинятися на півшляху і не потрібно доводити справу до кінця. Приємно, коли спостерігаєш за результатом, що виник в процесі довгої та копіткої роботи.

«Навчання без розмірковування – марна праця», – стверджував Конфуцій. Таку ключову ідею прагнемо реалізувати в наших дослідженнях із чітким наміром постійної практики й упровадження. У педагогічних колах усього світу активно обговорюються питання: які характеристики сучасного вищого навчального закладу? Які навички потрібні нашим вихованцям, щоб бути успішними в житті? Викладачі розуміють, що сучасному поколінню потрібен зовсім інший набір умінь та компетентностей, ніж їхнім попередникам. Тож виникло збірне поняття «Навички XXI століття», які складаються з креативності, критичного мислення, комунікативних навичок, ІКТ-обізнаності, здатності до самонавчання та адаптації, інноваційності, інтерактивності тощо.

Беззаперечно те, що розвиток критичного мислення є найбільш популярним напрямом педагогічної діяльності в добу інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, інформаційних, економічних та інших обставин, оскільки без результативного знаходження відповідей на запитання, значну частину яких неможливо передбачити, неможливо продовжувати саморозвиток та ефективно навчання. Тому спостерігається поживлений інтерес до того, щоб люди XXI століття могли мислити критично. Саме критичне мислення виступає однією з потужних основ сучасної освітньої системи у вищій школі. Подальші дослідження цієї проблематики плануємо пов'язати з ІКТ-обізнаністю реципієнтів і надати детальні характеристики визначення та практичного застосування інформаційних технологій для формування критичного мислення.

Література

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. / Дж. Дьюи // Пер. с англ. Н.М.Никольской. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с.
2. Козира В. М. Навчальне видання. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі / В. М. Козира // Навчально-методичний посібник для вчителів. – Тернопіль, 2017. – 57 с.
3. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метью, Д.Макінстер. – Київ : Вид-во "Плеяди", 2006. – С.8.
4. Метью Ліпман. Чим може бути критичне мислення / М. Ліпман // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – №27. – С.17-18.
5. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шкалинский. – Москва, 1978. – 176 с.
6. Суровцева Р. Педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів / Р. Суровцева // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слов'янськ, 2009. – Випуск XLIV. – С. 130-137.
7. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Т.Б. Такман // Пер. с англ. – Москва : Прогресс, 2002. – 572 с.
8. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна проблема / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – №4. – С.13-15.
9. Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнштейна // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – №27. – С.26.
10. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

References

1. Diui J. Psihologia i pedagogika myshlenia / J. Diui // per. Z angl. N/M/ Nikolska. M. : Sovershenstvo, 1997. – 208 s.
2. Kozyra V. M. Tekhnolohiya rozvytku krytychnoho myslennia u navchalnomu protsesi / V. M. Kozyra // Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv: Ternopil, 2017. – 57 s.
3. Crawford W. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv; (Ed.). (2006). / A. Crawford, W. Saul, S. Matthew // K. : Vydavnytstvo "Pleyada", 2006. – S. 8.
4. Matthew Lipman. Chym mozhe buty krytychne myslennia / M. Lipman // Visnyk program shkilnykh obminiv. 2006. – № 27. S.17-18.
5. Petrovskiy A.V. Sotsialnaya psihologiya kolektiva / A. V. Petrovskiy // M., 1978. – 176 s.

6. Surovtseva R. Pedagogichni umovy formuvannya krytychnoho myslennia u molodshykh shkoliariv / R. Surovtseva // Humanizatsiya navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats Slovyansk, 2009. Vypusk XLIV: S. 130-137.
7. Takman B. V. Pedagogicheskaya psyhologiya ot teorii k praktike / B. Takman // per. z angl. M.: Progress, 2002. – 572 s.
8. Terno S. Krytychne myslennia: cherhova mod achy nahalna problema / S. Terno // Istoria v Ukrainykh shkolah №4. 2007. – S. 13-15.
9. Tiahlo O. Pisliamova do stately Matthew Lipman i Markf Weinstein / O. Tiahlo // Visnyk prohram shkilnykh obminiv 2006. – № 27. S. 26.
10. Shapar V.B. Psykholohichni tлумachnyi slovnyk / V. Shapar // X.: Flag, 2004. – 640 s.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2020 р.

УДК 372.881.111.1

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-20-30

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Т. І. Кавицька

orcid.org/ 0000-0002-1528-9439

О. Г. Квасова

orcid.org/ 0000-0002-1479-0811

В. В. Осідак

orcid.org/ 0000-0001-7304-3026

У статті розглянуто формування вмінь критичного мислення як запоруки подолання труднощів у навчанні граматики студентів-філологів. Незважаючи на термін вивчення граматики, рівень володіння студентами граматичною стороною мовлення не завжди є задовільним. Дослідження, проведене авторами, засвідчило, що серед 63 студентів труднощі в навчанні англійської граматики на мовному факультеті переважно пов'язані з відсутністю сформованих у студентів умінь критичного мислення. Зазначені вміння формуються у процесі навчання за умови створення завдань і ситуацій, які стимулюють когнітивні процеси та розумову активність студентів на аналіз, узагальнення, критичний відбір інформації, оцінку дійсності тощо. Обґрунтована практика формування вмінь критичного мислення відповідає цілям викладання граматики на мовних факультетах та спирається на чотириетапний процес роботи з граматичним матеріалом. Практичним результатом проведеного аналізу формування вмінь критичного мислення є план занять із граматики англійської мови.

Ключові слова: когнітивні процеси, уміння критичного мислення, труднощі у навчанні граматики, усвідомлене засвоєння граматичного матеріалу.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING TO ENHANCE GRAMMAR LEARNING

T. Kavytska, O. Kvasova, V. Osidak

The chapter argues that the emphasis on cognitive processes and critical thinking in teaching grammar can bring the necessary enhancement of grammar skills. The survey prior to this research conducted among 63 fourth-year majors of Linguistics has revealed surprisingly limited awareness of the conceptual issues of morphology and syntax. The theoretical explanation underpinning the survey relies on the research in second language education that shows that the problem can be rooted in implicit grammar teaching of adult learners, which overlooks the role of mental operations lying at the core of grammatical meaning. Therefore, the research as well as the authors' teaching experience provides evidence to support the advantages of explicit language learning conditions. First, explicit teaching of grammar triggers critical thinking skills which become building blocks for the development and improvement of other skills such as writing and speaking. Second, the research in critical thinking substantiates the value of 'traditional' grammatical skills that involve identifying parts of speech or parts of the sentence and manipulating various grammatical forms to enhance fundamental aspects of critical thinking. In this context, consciousness-raising, which is a deliberate attempt at drawing explicit attention to a grammatical feature through structured input and focusing, noticing, attention and analysis, comparing and conceptualising can boost students' understanding of how the language works. Eventually, we expect that through consciousness-raising students can also become motivated self-learners. Drawing on this conclusion, the article presents a class design with the focus on cognitive processes and development of critical thinking skills in teaching English grammar.

Keywords: cognitive processes, critical thinking skills, consciousness-raising, explicit / implicit grammar teaching, noticing, Linguistics majors.

Дослідження, які присвячені пошуку ефективних шляхів навчання граматики іноземної мови (ІМ), завжди залишаються актуальними [5; 9; 14; 15; 22; 24; 25; 26; 27; 28]. Особливої актуальності ці роботи набувають у світлі останніх досліджень, які провели автори статті серед 63 студентів-філологів [3]. Узагальненим висновком розвідки є низький рівень мовної грамотності та теоретичної підготовки студентів мовних факультетів. Незважаючи на те, що знання є частиною професійної компетентності майбутніх філологів, отримані результати дослідження продемонстрували, зокрема, не лише низький рівень фахових знань студентів із основних розділів теорії граматики, її понятійного та термінологічного апарату, а також суттєві проблеми з визначенням частин мови, аналізом синтаксичних функцій та усвідомленим оперуванням граматичними формами [3].

Зниження загальної мовної грамотності, як то в рідній чи іноземній мовах, серед учнів загальноосвітніх шкіл та студентів уперше було констатовано ще в 70-х роках минулого століття як результат реформ у вивченні рідної та іноземної мов [16, с.126, с.137]. Згідно з мовною реформою, яка ґрунтується на думці про надзвичайну складність та комплексність комунікації як явища, що виходить за межі лінгвістичного аналізу [2], опанування мовою визначається першочергово не як мета навчання, а як засіб вирішення комунікативних завдань [16]. У світлі цього підходу граматична сторона мовлення та її оформлення має засвоюватись опосередковано, інтуїтивно у процесі реального спілкування [21]. Іншими словами, навчання граматики ІМ має бути спрямоване на формування імпліцитних граматичних знань, тобто тих, які формуються неусвідомлено, без особливих зусиль з боку студентів, у процесі практичного користування «живою» мовою [8].

Одним із найвідоміших представників мовної реформи в навчанні ІМ у 70-х-80-х роках минулого століття був американський психолінгвіст Стівен Крашен [21]. У своїй теорії він протиставляє «засвоєння» мови як процес неусвідомлений та «навчання» мови як процес усвідомлений. С. Крашен переконаний, що формування компетентності в ІМ є процесом підсвідомого засвоєння мови, який подібний до процесу оволодіння рідною мовою (РМ). Відповідно, оволодіння ІМ загалом має базуватися на принципах вивчення РМ. Такий підхід враховується в методі повного фізичного реагування, відповідно до якого процес навчання моделює етапи засвоєння РМ маленькими дітьми [12, с. 406]. Наприклад, граматичні правила про порядок слів у реченні мають засвоюються підсвідомо у процесі спілкування без усвідомлення самого правила вживання порядку слів у реченні. Ідеї С. Крашена знайшли широке застосування в навчальних практиках учителів та навіть викладачів університетів, які пропагують засвоєння іншомовних граматичних знань та формування граматичних навичок за аналогією з формуванням знань та навичок у РМ.

Разом з тим, позиція С. Крашена щодо опанування граматичним матеріалом вимагає перегляду в контексті когнітивної граматики та когнітивної теорії навчання. У світлі зазначених теорій непереконливою видається зокрема гіпотеза «вхідного матеріалу», оскільки, не весь граматичний матеріал ІМ засвоюється мимохідь [11]. Згідно з багатьма дослідженнями, ця гіпотеза не враховує когнітивні операції, які є основою оволодіння граматиною ІМ. Серед таких операцій виділяють зокрема: сприйняття й відображення світу у свідомості людини, процеси аналізу, усвідомлення та цілеспрямованої концентрації довільної уваги на формальних та функціональних характеристиках певної граматичної структури (ГС) тощо [11; 25, с. 4-6].

Отже, **мета** статті полягає в аналізі впливу когнітивних процесів на формування іншомовної граматичної компетентності; визначені прогалини у оволодінні студентами граматиною ІМ на мовному факультеті за допомогою діагностичного тесту; розробці практичного заняття з граматики ІМ на основі проаналізованого матеріалу.

Для досягнення поставленої мети були застосовані такі методи дослідження:

- 1) узагальнення науково-теоретичних результатів, отриманих в теорії та практиці навчання граматики іноземної мови;
- 2) аналіз робіт, присвячених дослідженню когнітивних процесів студентів під час оволодіння іноземною мовою (ІМ);
- 3) наукове спостереження за процесом формування граматичної компетентності студентів;
- 4) наукова розвідка на основі розробленого тесту з граматики та анкети для самооцінювання для визначення труднощів у оволодінні студентами-філологами граматичною стороною мовлення.

Аналіз робіт, присвячених навчанню іншомовної граматики [22; 26; 25], показав, що недостатня опора на знання, нехтування об'єктивними й суб'єктивними закономірностями засвоєння формальних ознак ГС є вагомим недоліком теорії підсвідомого формування іншомовної компетентності. У своєму дослідженні Р. Шмідт [25, с.273] описує результати трирічного спостереження за процесом оволодіння мовою без опори на граматичні знання та усвідомлене відпрацювання граматичних форм. На прикладі емігранта з Японії Уеса дослідник ілюструє типові проблеми та суттєві обмеження методу неусвідомленого опанування ІМ навіть у природному середовищі. Попри роки, присвячені вивченню мови та загалом упевнене користування мовою для вирішення комунікативних потреб, Уес мав серйозні труднощі з граматичним

оформленням мовлення та вибором необхідних ГС, які могла б чітко й неоднозначно передати комунікативну ситуацію. Серед типових помилок Р. Шмідт наводить відсутність артиклів, прийменників, порушення у виборі адекватної ГС для передачі часових ознак тощо. Наступні приклади мовлення Уеса наочно демонструють зазначене вище: “*Yesterday I’m go beach* та *Tomorrow I’m go beach.*” Або “*she is name*” замість “*her name is*” і т.д. Отже, попри те, що мовець неодноразово направляв на правильні ГС у мовленні інших, у нього не відбулося усвідомленого виокремлення формальних ознак певних ГС (для позначення, наприклад, часових відносин).

Об’єктивною причиною цього є той факт, що ГС містять лексичні одиниці, і саме лексична сторона мовлення є первинною в оволодінні ІМ [11, с.5]. Це означає, що у висловлюваннях із граматичними (часові форми дієслів) та лексичними (*yesterday, tomorrow*) ідентифікаторами часових відносин передусім засвоюються лексичні одиниці, а граматичне оформлення «вхідного матеріалу» залишається поза увагою. З одного боку, лексичні індикатори часу в таких висловлюваннях в англійській мові є надлишковими, оскільки власне граматична форма часу дієслова дає вичерпну інформацію про часові характеристики дії. З іншого боку, через специфіку структурного типу рідної мови для певних культур, також й україномовного студента, пріоритетною когнітивною операцією в таких висловлюваннях є декодування лексичних показників. Звідси, уважаємо, що саме інтерференційні перешкоди є основним джерелом труднощів у засвоєнні граматики. Відтак, ми поділяємо точку зору, що для засвоєння граматичного матеріалу необхідно цілеспрямовано зафіксувати увагу студентів на формальних та функціональних ознаках певної ГС за допомогою завдань, які забезпечують «структуроване введення граматичного матеріалу» [11, с.6]. Отже, *усвідомлення* є основним прийомом активізації довольної уваги студентів на необхідних структурних та функціональних ознаках ГС [1, с.25; 11, с. 6; 20; 24; 25; 28].

Усвідомлення є також основою всіх методів, які використовують в навчанні граматики дорослих. Цілеспрямоване вживання ГС в мовленні можливе лише тоді, коли студенти усвідомлюють значення та ситуації використання певного граматичного матеріалу. Свідоме оволодіння граматичним матеріалом, безпосередньо, [1; 24; 25; 26; 28] полягає у формуванні експліцитних, а також теоретичних знань застосування певної ГС у мовленні за допомогою спеціально створених навчальних завдань, які спонукають студентів до самостійного виявлення характеристик вживання ГС. Тобто, студенти шляхом логічних міркувань, порівняльного аналізу попереднього мовного досвіду та фонових і теоретичних знань роблять висновки щодо функціональних та формальних особливостей нових ГС і самостійно формулюють правила.

Іншою суттєвою проблемою підсвідомого навчання ІМ, на думку Е. Хокіс [16, с. 138-140], є те, що неусвідомлене вивчення мови не формує у студентів вміння вчитися. Наприклад, студенти сприймають як беззаперечну істину будь-яку інформацію, що подається в навчальних підручниках. Так, з нашого досвіду, студенти ніколи не піддавали сумніву термінологічну точність та відповідність наступних правил. “The participles are: a) present participles (staying, leaving etc.; b) past participles (stayed, left, etc.) and c) perfect participles (having left, etc.) або ”Participles can also be used to express time. e.g. After taking/ having taken his Master’s degree, he applied for a job. Having taken his Master’s degree, he applied for a job [13, с. 37].

У ході дослідження автори виявили, що студенти не готові до аналізу та оцінки навчальної інформації; великі труднощі виникають при формулюванні висновків, особливо, коли інформація містить декілька точок зору [16; 20; 27]. У зв’язку з цим, Е. Хокінс у своїй роботі апелює до освітян щодо необхідності зміщення акцентів на *усвідомлене та критичне* оволодіння мовою. Компетентність в ІМ має визначатися, передусім, здатністю студентів «навчатися, як вивчати мову», а не задовольнятися лише здатністю студентів «виживати» в ситуаціях мовлення [16, с.138-140]. Іншими словами, мова пізнається через мислення, відповідно, вивчення ІМ – це вміння студентів критично мислити, а саме: розмірковувати над мовними явищами та зіставляти явища об’єктивної дійсності з відповідними висновками. Це означає, на думку Е. Хокінс [16, с.140], що в навчальному процесі, окрім формування і оцінювання комунікативних умінь студентів, значно більше уваги має приділятися порівняльному аналізу рідної та іноземної мов та структурним і функціональним особливостям ІМ. Отже, здатність студента критично мислити під час вивчення ІМ є потужним джерелом оптимізації процесу навчання ІМ, оскільки такий підхід залучає когнітивні, соціальні та емоційні фактори.

У літературі не існує єдиного визначення поняття «критичне мислення» [1; 6; 20; 24; 28]. Узагальнюючи трактування вмінь критичного мислення, можна зробити висновок, що в основі критичного мислення знаходяться когнітивні процеси, а саме: сприйняття, пізнання і розуміння дійсності; аналіз, синтез і оцінювання інформації; зберігання та застосування інформації, яку отримано з досвіду спілкування, узагальнення фонових знань; самоконтроль тощо [1; 20, с.16-17]. Так, учені, які займалися проблемою формування вмінь критичного мислення, переконані, що в навчальному процесі кожен студент має мати у своєму арсеналі сформовані вміння аналізувати, осмислювати, оцінювати й узагальнювати інформацію [1; 6; 20; 24; 28]. Результатом такої моделі навчання є переосмислення ролі студента в

навчальному процесі, зміщення акцентів з викладача на студента, що сприяє здійсненню переходу від пасивного до активного засвоєння знань, розвиває пізнавальну активність і самосвідомість студентів, тобто сприяє їх автономності як особистісної риси та важливої професійної якості [1; 20; 28], суть якої передбачає формування вмінь учитися, а саме: систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без зовнішньої допомоги й контролю [18; 23].

У навчальному процесі вміння критичного мислення формуються опосередковано за умови створення сприятливого навчального середовища, що стимулює як мовленнєву, так і когнітивну активність студентів [1; 10; 14; 20; 24; 27; 28]. Згідно з Х. Уїдодо [28], при організації навчання граматики ІМ варто надавати перевагу прийомам, які спрямовують студентів на активні роздуми, самостійне їхнє просування при засвоєнні нових знань, формулювання припущень про причини явищ, про зв'язки між поняттями на основі порівнянь, висновків, попереднього досвіду, фонових знань та асоціацій. Ф. Джафар [20, с. 20] у своїй роботі пропонує узгоджувати прийоми для формування умінь критичного мислення на заняттях з ІМ із основними та додатковими вміннями критичного мислення, які були виокремлені експертною групою з питань контролю освіти в 1990 році. Автор доводить ефективність таких прийомів, як: мозковий штурм, обговорення, трансформація, рольові ігри, написання доповідей та дискусії. Широкого визнання та застосування набули також форми групової роботи, застосування самоконтролю й узаємоконтролю, урахування попереднього досвіду (мовного та навчального), застосування евристичних бесід та завдань на рефлексію [3; 10; 20]. Тобто, автори рекомендують надавати перевагу тим прийомам, які допомагають викладачеві скерувати мовленнєво-розумову роботу студентів, але при цьому не виконувати за них пізнавально-пошукової діяльності.

Мета розвідки полягала у визначенні прогалів в оволодінні студентами граматичним матеріалом та пошуку шляхів оптимізації навчання граматики ІМ на основі аналізу результатів анкети для самооцінювання після виконання студентами діагностичного тесту. Розвідка включала три етапи. На **першому** етапі було розроблено діагностичний тест із граматики англійської мови. Детальний аналіз розробки тесту та методологія проведення дослідження описані в статті Кавицької Т., Осідак В. [3]. При розробці тесту бралися до уваги особливості когнітивних процесів формування компетентності з граматики ІМ та програмні вимоги до студентів-філологів 4 року навчання. У конструюванні діагностичного тесту враховувався критерій відповідності, згідно якого, з одного боку, контролю підлягали ті знання, навички та вміння, які є необхідними для здійснення навчальної діяльності [17, с.12], а з іншого – завдання «віддзеркалювали ті дії з мовним та мовленнєвим матеріалом, які студенти мали використовувати у подальшій роботі» [4, с.11] (див. Табл. 1). Відповідно, іншомовна граматична компетентність або здатність студентів розпізнавати і вживати саме ту ГС, яка чітко й економно передає зміст ситуації мовлення під час розв'язання типових комунікативних завдань, складає узагальнений об'єкт навчання. Згідно зі специфікою когнітивних процесів, формування граматичної компетентності відбувається поетапно.

Усвідомлення граматичних правил вживання ГС – це первинний етап та необхідна умова оволодіння дорослими ІМ [9; 22; 26], під час якого формуються експліцитні або теоретичні та практичні знання про мову. Крім знань, у навчанні граматики важливу роль відіграє автоматизація граматичних зв'язків: формування граматичних навичок, які є обов'язковою умовою граматично правильного спілкування [5, с.70]. Як об'єкт навчання та контролю виділяють також *граматичні вміння* [9, с.6]. Граматичні уміння базуються на складній і динамічній узаємодії відповідних навичок і знань [22]. Завдяки сформованим граматичним умінням студенти здатні граматично правильно оформлювати свої думки в усній та письмовій формі *на рівні тексту* та розуміти мовлення інших. Аналіз граматичних тестових завдань (ТЗ), описаних в літературі, та вивчення когнітивних процесів, які беруть участь у формуванні того чи іншого об'єкту [5; 17], дозволили згрупувати їх за тими об'єктами, на контроль яких вони спрямовані (див. табл. 1). Так, для контролю граматики найчастіше застосовуються ТЗ *множинного вибору, на визначення помилки, на завершення, на реконструкцію змісту, на трансформацію, на сполучення, на доповнення, на підстановку, переклад та завдання із вільноконструйованою відповіддю*.

На **другому** етапі дослідження студентам було запропоновано виконати розроблений діагностичний тест із граматики англійської мови та здійснити *самоконтроль* за ключами та *самооцінювання* по завершенню. На **третьому** етапі студенти заповнили анкету для визначення складності ТЗ за десятибальною системою від 1 до 10, де 1 – найлегше завдання, 10 – найскладніше завдання. Оцінюючи складність завдань, студенти спиралися на власні враження під час виконання ТЗ та результати самооцінювання. Автори вважають, що результати анкети для самооцінювання надають об'єктивну інформацію, з одного боку, щодо рівня сформованості граматичних знань, навичок та вмінь; з іншого боку, ці результати є надійним показником труднощів у оволодінні граматичним матеріалом. Крім цього, зворотна інформація результатів анкетування дозволяє студенту зрозуміти власні прогалини в оволодінні граматичним матеріалом та співвіднести оцінку викладача з самооцінкою; викладачу – локалізувати проблеми студентів та вдосконалити процес навчання іншомовної граматики.

Структура тесту з граматики англійської мови

Теоретичні знання	T3 1 множинного вибору T3 2 на завершення T3 3 із вільно конструйованою відповіддю
Практичні знання	T3 4 на зіставлення (визначте функціональну різницю) T3 5 із вільноконструйованою відповіддю (визначте практичну функцію)
Грамматичні навички	T3 6 на трансформацію T3 7 на підстановку T3 8 множинного вибору (знайти і виправити помилку)
Грамматичні вміння	T3 9 на переклад T3 10 на реконструкцію сполучення тексту

Отже, результати діагностичного тесту продемонстрували (див. рис. 1), що найскладнішими студенти визначили завдання на контроль теоретичних знань (T3 2 на завершення, T3 3 із вільно конструйованою відповіддю) та на контроль граматичних умінь (T3 9 на переклад, T3 10 на реконструкцію сполучуваності тексту). Проблемними для студентів виявились також завдання, що спрямовані на певний рівень продукції й вимагають активного залучення когнітивних процесів пам'яті, сприйняття, умінь аналізувати, відбирати, використовувати та узагальнювати (T3 4; T3 6; T3 8). Припускаємо, що оскільки успішне виконання цих завдань залежить від складних когнітивних процесів, зокрема свідомого виділення певних граматичних ознак та усвідомлення граматичної синонімії й контекстуального навантаження ГС, ці завдання викликали труднощі для виконання. До того ж, частка продуктивності в цих завданнях є досить високою. Очікуваною проблемною зоною став рівень граматичних умінь, оскільки студенти, зазвичай, мають суттєві труднощі з оперуванням комплексами граматичних навичок та вибором необхідних ГС для реалізації комунікативної мети.

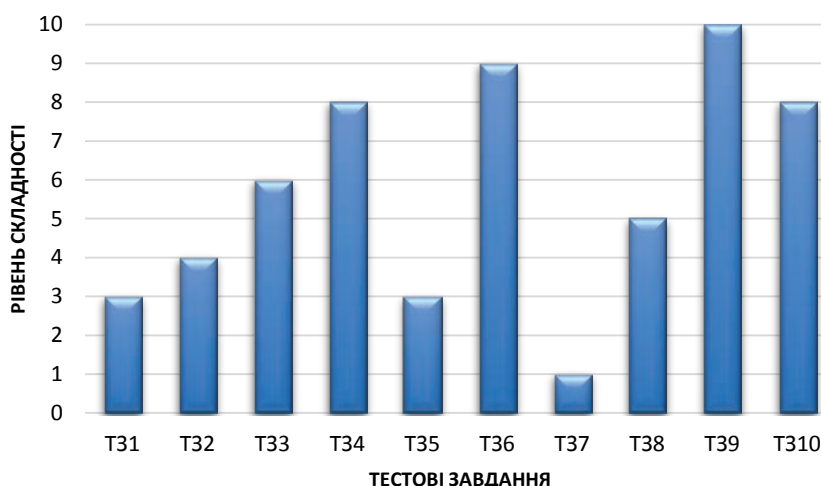


Рис. 1. Результати визначення складності завдань тесту.

Отже, згідно з отриманими результатами емпіричного дослідження, студенти-філологи стикаються з певними труднощами в оволодінні іншомовною граматикою [3]. Подолання цих труднощів потребує залучення когнітивних процесів для активізації критичного мислення студентів, оскільки дані досліджень доводять [11; 20; 25], що існує пряма позитивна кореляція між рівнем сформованості умінь критичного мислення та рівнем сформованості мовленнєвих (граматичних та лексичних) навичок.

Формування умінь критичного мислення здійснюється опосередковано відповідно до етапів роботи над граматичним матеріалом та забезпечується застосуванням прийомів, які оптимізують когнітивну діяльність студентів [25]. Процес оволодіння граматиною ІМ здійснюється поетапно. Традиційно у вітчизняній методиці за основу беруть поетапність формування мовленнєвих навичок та умінь за С.П. Шатіловим [7]. І етап – ознайомлювально-підготовчий – пов'язаний з презентацією граматичного матеріалу; II етап – етап автоматизації, тобто етап формування граматичної навички; на третьому етапі – варіативно-ситуативному – відбувається функціонування ГС у складних системах мовленнєвих умінь [7]. Дж. Річардз виділяє чотири етапи оволодіння іншомовною граматиною [19, с. 597]: етап демонстрації комунікативних функцій та формальних особливостей ГС (noticing), етап здобування знань (discovering rules), етап трансформації та комбінування граматичного матеріалу відповідно до різних ситуацій

спілкування (accommodation and restructuring), етап функціонування ГС у складних системах мовленнєвих умінь (experimentation). Спільною характеристикою цих класифікацій є залучення когнітивних процесів, які сприяють усвідомленому та самостійному оволодінню студентами граматиною ІМ. Проте аналіз вітчизняних підручників засвідчує пріоритетну орієнтацію на форму, а не на функцію, під час презентації граматичного матеріалу. Такий підхід не створює умов для самостійного здобування знань і розвитку критичного мислення. Поетапність становлення граматичної навички, яка запропонована Дж. Річардз, дає більш чітке розуміння про послідовність когнітивних процесів під час оволодіння граматиною ІМ.

Розробка практичного заняття. Далі пропонуємо проілюструвати врахування когнітивних процесів з метою оптимізації навчання граматики на прикладі заняття з граматики англійської мови на тему «THE PARTICIPLE» для студентів мовних факультетів.

Тема заняття: THE PARTICIPLE

Тип заняття: практичне, комбіноване.

Навчання граматики англійської мови відбувається через гармонійний взаємозалежний розвиток *умінь критичного мислення (аналізу, узагальнення, критичного відбору інформації та її оцінку)*.

Цілі заняття:

Практичні:

поглибити знання учнів про морфологічні, синтаксичні та функціональні особливості Participle; формувати вміння вживання Participle у різножанровому письмовому мовленні на рівні надфразової єдності та тексту.

Освітні:

розширити знання учнів про сфери вживання Participle.

Розвивальні:

розвивати когнітивну та навчально-пізнавальну активність студентів;

розвивати критичне мислення студентів;

розвивати мовну ерудицію;

формувати вміння аналізувати та систематизувати нову інформацію, установлювати зв'язки раніше вивченого з новим;

сприяти осмисленому й самостійному оволодінню знаннями.

Виховні:

формувати навички самостійної роботи;

виховувати свідоме ставлення до оволодіння граматичним матеріалом.

При розробці практичного заняття ми опиралися на поетапність роботи з формування граматичної навички, запропонованої Дж. Річардз, [19, с.597]. На першому етапі «Демонстрація комунікативних функцій та формальних особливостей ГС» основним прийомом роботи визначено евристичну бесіду, яка складається з питань, що мають на меті апелювання до мовного досвіду та фонових знань студентів із граматики рідної та іноземної мов. Цей вид роботи дозволить, з одного боку, узагальнити фонові знання студентів із теми, а з іншого, підготувати до формування нових граматичних знань. Другий етап «Здобування знань» має на меті сконцентрувати увагу студентів на актуалізації уже засвоєних знань та вдосконаленні раніше сформованих граматичних навичок. На цьому етапі студенти також поглиблюють свої знання новими висновками. Студенти працюють самостійно, потім проводять взаємоконтроль у парах та обговорюють спірні моменти. Завдання третього етапу на трансформацію допомагають акцентувати вживання ГС та усвідомити граматичну синонімію. На завершальному етапі застосовуються завдання для закріплення засвоєного граматичного матеріалу та практичного усвідомленого вживання ГС у мовленні. Ці завдання виконуються як правило, самостійно у вигляді домашнього завдання та мають вільно конструйований характер.

З метою оптимізації навчання граматики ІМ за рахунок підвищення інтелектуальної роботи студентів пропонуємо врахувати п'ять характеристик навчальної діяльності на заняттях з граматики ІМ, сформульовані Р. Еліс [14]. 1) студенти усвідомлено визначають функціональні та мовні характеристики певного граматичного явища. 2) студенти мають отримати таку кількість інформації про граматичне явище, яка буде достатньою для повного й різностороннього його вивчення та формулювання експліцитних правил про його функціонування та формування. 3) студенти мають критично та осмислено підходити до засвоєння граматики ІМ. 4) будь-які дискусійні моменти чи хибні узагальнення щодо граматичного явища мають бути обговорені та додатково опрацьовані. 5) бажаним результатом заняття є узагальнення інформації та формулювання правил уживання певного граматичного явища.

У таблиці 2 наведено схему заняття із граматики англійської мови на тему «Participle».

Схема практичного заняття

Етапи	Завдання	Уміння критичного мислення	Мета
I – noticing	I II III	класифікація інформації; аналіз та узагальнення; критичне оцінювання інформації; спростування хибної інформації; порівняння інформації	Презентувати граматичний матеріал з метою демонстрації його комунікативних функцій та формальних особливостей.
II – discovering rules, explaining the phenomenon	IV V	аналіз; аргументування; критичне оцінювання інформації	Навчити студентів самостійно формулювати правила та давати аргументовані філологічні пояснення граматичного явища шляхом усвідомлення його характеристик.
III – accommodation and restructuring	VI VII	аналіз та узагальнення; застосування знань на практиці	Удосконалювати навички трансформації та комбінування грама-тичного матеріалу.
IV – experimentation	VIII IX X	аналіз та оцінка інформації; застосування засвоєних знань на практиці	Навчити оперувати комплексами граматичних навичок та свідомо обирати необхідні ГС для реалізації комунікативної мети при перекладі та в мовленні на рівні тексту.

Зазначимо, що заняття орієнтоване на когнітивно-комунікативний підхід до навчання граматики: активізація когнітивно-пізнавальної діяльності та розвиток критичного мислення відбувається в поєднанні з розвитком риторичних умінь та вдосконаленням умінь іншомовного говоріння.

Поетапний розподіл завдань

Етап I.

I. TALKING ABOUT GRAMMAR IN A DIFFERENT WAY.

a) You are asked to create an attractive profile for 'PARTICIPLE' which is competing with Gerund and Infinitive in the 'Discourse Favourite' contest. In designing the profile, follow the pattern:

Grammatical meaning	
Morphological characteristics	
Syntactical characteristics	
Usage in communication	

b) In pairs, discuss your personal impressions of the contestant by giving one descriptive adjective. You can opt for one of the adjectives given below. Explain your choice.

Difficult to understand Sophisticated Primitive Tricky
Misleading Useless Challenging Learner-friendly

II. GRAMMAR READING FOR CRITICAL THINKING. *Look at definitions A, B and C below and analyze them in terms of: a) theoretical consistency; b) conceptual accuracy; c) classroom usage. Provide your comments.*

A) The participles are: *present* participle (staying, leaving); *past* participle (stayed, left); **perfect** participles (having left). Present and past participles can be used as adjective. E.g. It was an **embarrassing** situation. He was **embarrassed**. (Dooley, Evans. *Grammarway 4*, 2006);

B) The **non-tensed** forms of the verb ending in -ing (working, trying) and -ed (published) are called the -ing and -ed participles. In irregular verbs, the -ed participles display variant forms (burnt, taught, taken). (Cambridge *Grammar of English*, 2007);

C) The present participle shows that the action being done is continuous. We add -ing to the infinitive of a verb to show its present participle form. To form the continuous tense, 'to be' can be added to an auxiliary verb. For present participles -ing takes the form of the verb; this is the same for irregular verbs too. We can say that almost all verbs with an -ing ending are present participles. (<https://www.aresearchguide.com>);

D) DEBUNKING A GRAMMAR MYTH. Do you find the terms ‘present and past’ participles conceptually accurate? Provide your comments.

III. ENHANCING RHETORIC THROUGH GRAMMAR. Oral contrast-and-comparison presentation: “Verbs vs Verbals / Participle vs Gerund” (h/t).

Eman II.

IV. THEORY QUIZ FOR GRAMMARHOLICS.

A. State the syntactical function of the participle (h/t).

1. Watch that car driven at a full speed.
2. Known in the whole village, the doctor is a reputable professional.
3. We found the safe locked and the papers stolen.
4. The room being practically dark, I could not at first see where the speaker was.
5. She was found waiting for her turn.
6. When do you want the letters typed?
7. The book published 3 years ago is still hitting the sales.
8. Having received the letter, Simon rushed to write a reply.
9. Doing her research, Liz met a lot of interesting people.

B. Identify whether – ing form is gerund, participle I, verb, noun, infinitive or adjective.

1. Your **interruptings** are unbearable!

You know, I owe you a grudge," he said, **interrupting** Jim. But Atilio, without turning around, brushed the **interrupting** hand aside, and went on listening.

2. **Hearing** a loud noise, we ran to the window.

The hearings on the case start on Monday.

3. He ruined his sight by **watching** TV all day.

They might be **watching** an **interesting** TV show now.

4. **Jumping** over the fence, the thief escaped.

The thief escaped by **jumping** over the fence.

Be sensible. You are always **jumping** to conclusions!

V. SCAVENGER HUNTING FOR PARTICIPLES: SPOKEN INTERACTION VS WRITING. Scan the texts for statistics of Participle usage. Fill in the table below. What conclusion can you make based on the statistics?

Text	Participles used	Total number
Text A (113 words)		
Text B (113 words)		

A. Sagging pants – a style popularized in the early 1990s by hip-hop artists – are becoming a criminal offense in a growing number of communities. Starting in Louisiana, an intensifying push by lawmakers has determined that pants worn low enough pose a threat to the public. Sagging began in prison, where oversized uniforms were issued without belts to prevent suicide and their use as weapons. Last week, Atlanta City Council sponsored a law amendment banning “an epidemic of a prison mentality.” A dress code ordinance, proposed in Stratford, Conn., was rejected at a Town Council meeting last Monday, drawing a lot of criticism. Many residents agreed that the town had more pressing issues.

B. OMG, Mum’s gone insane. She’s standing at her bedroom window overlooking the King’s street. No, standing sounds too normal. She’s leaning over the edge, a wild look in her eye. Ans she’s holding my brother Frank’s computer. Any minute, it’ll crash down to the ground. Below us, on the front lawn, Frank is scampering about in his Big Bang Theory T-shirt, clutching his head and gibbering with panic.

‘Mum’. His voice has gone all high-pitched with terror. ‘Mum, that’s my *computer*’

‘I know it’s your computer!’ Mum cries hysterically.

‘Mum, please, can we talk about this?’

‘I’ve tried talking! Mum lashes back. ‘I’ve tried arguing, pleading, reasoning, bribing...

I’ve tried everything. EVERYTHING, Frank!’

Eman III.

VI. PARAPHRASING IS THE ENGINE OF RHETORIC.

A. Experiment with the sentence pattern by changing the position of the participle in each sentence. Design as many patterns as you can.

1. All the money **having been spent**, we started looking for work.
2. He could hear the car **coming down** the dirty road.
3. **Having reached** the classroom, she became the object of many questions.
4. The chief constable, **having viewed** the body, had adjourned with the master of the house to the study.
5. And of course Arthur goes simply livid when he hears him **mentioned**.
6. The house, **decorated** with lights, looked beautiful.

B. Combine the sentences in the following paragraph so as to form a connected narrative. Use participles.

An old man was on the point of death. He called his sons to his bedside. He ordered them to break a bundle of arrows. The young men were strong. They could not break the bundle. He took it in his turn. He untied it. He easily

broke each arrow singly. He then turned toward his sons. He said to them, "Mark the effect of union. United like a bundle, you will be invincible. Divided, you will be broken like reeds".

C. Rewrite/combine the following sentences using participles.

1. She saw that all the people were watching her. She could hardly breathe for excitement. 2. I was exhausted through lack of sleep and fell asleep at my desk. 3. Russel and Jane went over to the well and found the animal. I was swimming in six feet of water. 4. The burglars broke the door open. They entered the house. 5. He felt the pain in his leg. The pain was increasing. 6. After Janet had made dinner, she called the children. 7. Peter was abandoned by his parents at an early age and took to stealing. 8. He didn't realize the implication of his words. He went on speaking. 9. They are going to screen "Martin Eden" next year. I think, it may lose its originality. 10. Maggie didn't take part in the competition. She hadn't been invited.

VII. CRITICAL READING FOR PERFECT GRAMMAR.

a) Rewrite each of the following sentences to correct the dangling participles.

1. Flying over the mountain tops, the cattle could be seen.
2. Covered in mustard, I enjoyed the hot dog.
3. Sitting on the park bench, the sun disappeared behind the clouds.
4. Low in the water and loaded with cargo, the sailors thought the tiny ship would sink.
5. Angered by the judge's decision, a chair was thrown across the room by the defendant.
6. Turning the car in the wrong direction, the pedestrian was almost hit by Mary.
7. Making dinner in a hurry, the rice was almost burned by my husband.
8. Writing my paper the night before it was due, my computer crashed and I lost all of my work.
9. Refusing to wear suntan lotion at the beach, my nose was completely burned.
10. Driven by the desire to be the best, a gold medal was won by the Olympic team.

VIII. BOOSTING GRAMMAR COMPETENCE THROUGH TRANSLATION. Translate into English, using participles (if appropriate):

1. Виголосивши свою знамениту промову на конференції, наступного дня Джон проснувся знаменитим. 2. Працюючи юристом у приватній компанії, Стівен здобув повагу як клієнтів, так і колег. 3. Оскільки діти поїхали на канікули, будинок став незвично тихим. 4. Під впливом телебачення і журналів, Лаура стала жертвою моди. 5. Жінка, що сидить за столом у кутку зали – мама Шелтона. 6. Хлопчик, що сидів учора за столом навпроти нас – брат Хіларі. 7. Коли Джейн ввійшла до кімнати, вона побачила, що секретарка копіює документи. 8. Чули, як у сусідній кімнаті грали на фортепіано. 9. Оскільки наближається сезон ураганів, кожної миті можна очікувати погіршення погоди. 10. Мені вже нарешті відремонтували замок.

IX. (HT): Comment on the quote, using the verbals (250 words).

"I am not young enough to know everything." (Oscar Wilde).

X. WRAP-UP.

Today, I've learned.....

Висновки. У статті розглянуто питання сучасної іншомовної підготовки студентів-філологів. Узагальнюючи основні результати щодо рівня загальної мовної грамотності студентів, можна зробити декілька висновків. По-перше, як правило, недостатня увага приділяється формуванню фахових знань та теоретичній підготовці студентів. По-друге, не враховується роль когнітивних процесів у навчанні граматики ІМ, незважаючи на результати досліджень, які доводять, що рівень іншомовної граматичної компетентності безпосередньо залежить від рівня усвідомлення формальних ознак ГС, роботи довільної уваги та вмінь критичного мислення. Тому, плануючи та розробляючи заняття з граматики ІМ на мовних факультетах, важливо розуміти та враховувати когнітивні процеси у навчанні граматики ІМ як необхідної умови мовної та професійної підготовки майбутніх філологів.

Автори проаналізували результати розвідки серед 63-х студентів четвертого року навчання, які продемонстрували, що існуючі прогалини в оволодінні граматичним матеріалом можливо подолати шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності, критичного та латерального мислення студентів. На основі цих даних автори запропонували практичну розробку заняття з граматики англійської мови з теми «Participle» з поетапною презентацією укладених завдань, спрямованих на вдосконалення граматичної компетентності студентів шляхом розвитку критичного мислення.

Література

1. Борисова Н. Когнітивний підхід при засвоєнні студентами англійської граматики/ Н. Борисова // Психолінгвістика. – 2016. – Вип. 20(2). – С. 21-29. / Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_20%28%29_4
2. Воловик А. В. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку в методических системах Великобритании и США: сб. науч. тр. / А. В. Воловик // Методика преподавания иностранным языкам в вузе, No 257. – 1985. – С. 14-28.

3. Кавицька Т., Осідак В. Контроль та оцінювання у навчанні граматики англійської мови студентів-філологів // *Ars linguodidacticae: Науковий журнал*, №2 – К.: Лів-принт, 2018. – С. 45-55.
4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. університет та ін. – К.: Британська Рада, 2001. – 245 с.
5. Скляренко Н.К. Контроль степени сформированности грамматических навыков устной речи // *Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе: Сб. научн. тр.* – М.: Изд. НИИ школ МП РСФСР, 1985. – С. 69 – 75.
6. Чечевилова О.О. Особливості застосування когнітивно-комунікативного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах // *Збірник наукових праць*, Вип. 10. – 2012. – С. 172-175.
7. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: уч. пос. / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986 – 223 с.
8. Brown, H. *Principles of language learning and teaching*. Vol. 4 / H. Brown. – New York: Addison-Wesley Longman, 2000 – 352 p.
9. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. *Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications*. – 1995. / Retrieved from: www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1995-celce-mrcia-dorneyi-thurrell-ial.pdf.
10. Chamot, A. U. *Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education*. – 2005. [Electronic resource] / A. U. Chamot, C. Keatley, C. F. Meloni, M. Gonglewski, A. Bartoszesk // National Capital Language Resource Center / Retrieved from: <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/cover.pdf>
11. Collentine, J. *Cognitive principles and CALL grammar instruction: a mind-centered, input approach*. – V.15 (1-3). – 2013. / Retrieved from: http://jan.ucc.nau.edu/jgc/research/calico/cognitive_call.pdf
12. Cook, V. *Using the first language in the classroom / The Canadian Modern language Review*, 57(3). – 2001. – p. 402-423. / Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr/57.3.402>
13. Dooley, J., Evans V. *Grammarway 4 with answers*. Express Publishing, 1999. – 278p.
14. Ellis, R. *Principles of instructed language learning // An International Journal of Education Technology and Applied Linguistics*. Vol.33 (2). – 2005. – pp. 209-224.
15. Gao, C.Z. *Second Language Learning and the Teaching of Grammar*. // *Education 2*. – 2001. – pp. 326-336 .
16. Hawkins, E. *Foreign language study and Language awareness*. // *Language awareness*. Vol.8 (3, 4). – 1999. – pp.124-142
17. Heaton, J.B. *Writing English language tests*. – New York: Longman Inc., 1991. – 192 p.
18. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning / H.Holec*. – Oxford: Pergamon, 1981. – 156p.
19. Hu, R. *Should grammar be taught // Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 3. – 2012.– pp. 596-604. // Retrieved from: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/03/tpls0203.pdf>
20. Ja'far, F. (2018). *Teaching Grammar to Promote Critical Thinking in EFL Classrooms // IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR – JHSS)*, Vol. 23, Issue 2, Ver.6. – 2018. – pp. 15-26. // Retrieved from: www.iosrjournals.org
21. Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987. – 202p. // Retrieved from: www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
22. Larsen-Freeman, D. *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 2003. // Retrieved from: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf.
23. Little, D. *Learner autonomy and second/foreign language learning*. – 2007. Retrieved from: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.
24. Noonan, E. *Testing ESL students to “Notice” Grammar / E. Noonan // The Internet TESL Journal*, Vol. 10 (7). – 2004. // Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>
25. Schmidt, R. *Attention, awareness, and individual differences in language learning*. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. – pp. 721-737. // Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>
26. Swan, M. *Teaching grammar – does grammar teaching work? –2006*. // Retrieved from: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>
27. Ting, S-h., Mahadhir, M., Chang, S-L. *Grammatical Errors in Spoken English Of University Students in Oral Communication Course// GEMA Online™ Journal of Language Studies*. Vol. 10(1). – 2010. // Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/11491394.pdf>
28. Widodo, H. P. *Approaches and procedures for teaching grammar / H. P. Widodo // English Teaching Practice and Critique*. – Vol. 5(1). – 2006. – pp. 122–124. // Retrieved from: <https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf>

References

1. Borysova N. *Kohnityvnyi pidkhid pry zasvoienni studentamy anhliiskoi hramatyky/ N. Borysova // Psykholinhvistyka*. – 2016. – Vyp. 20(2). – S. 21-29. / Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_20%282%29_4
2. Volovik A. V. *Kommunikativnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v metodicheskikh sistemah Velikobritanii i SShA: sb. nauch. tr. / A. V. Volovik // Metodika prepodavaniya inostrannym yazykam v vuze*, No 257. – 1985. – S. 14-28.
3. Kavytska T., Osidak V. *Kontrol ta otsiniuvannia u navchanni hramatyky anhliiskoi movy studentiv-filolohiv // Ars linguodidacticae: Naukovyi zhurnal, #2 – K.: Liv-prynt, 2018. – S. 45-55.*
4. *Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia): Proekt / Kolektyv avt.: S.Yu.Nikolaieva, M.I.Solovei (kerivnyky), Yu.V.Holovach ta in.; Kyiv. derzh. linhv. universytet ta in. – K.: Brytanska Rada, 2001. – 245 s.*

5. Sklyarenko, N.K. Kontrol stepeni sformirovannosti grammaticheskikh navykov ustnoj rechi // Prakticheskie voprosy kontrolya pri obuchenii inostrannym yazykam v srednej shkole: Sb. nauchn. tr. – M.: Izd. NII shkol MP RSFSR, 1985. – S. 69 – 75.
6. Chechevylova O.O. Osoblyvosti zastosuvannia kohnityvno-komunikatyvnoho pidkholu v protsesi vykladannia inozemnoi movy u vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh // Zbirnyk naukovykh prats, Vyp. 10. – 2012. – S. 172-175.
7. Shatilov S. F. Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: uch. poc. / S. F. Shatilov. – M.: Prosveshenie, 1986 – 223 s.
8. Brown, H. Principles of language learning and teaching. Vol. 4 / H. Brown. – New York: Addison-Wesley Longman, 2000 – 352 p.
9. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. – 1995. / Retrieved from: www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1995-celce-mrcia-dorneyi-thurrell-ial.pdf.
10. Chamot, A. U. Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education. – 2005. [Electronic resource] / A. U. Chamot, C. Keatley, C. F. Meloni, M. Gonglewski, A. Bartoszesk // National Capital Language Resource Center / Retrieved from: <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/cover.pdf>
11. Collentine, J. Cognitive principles and CALL grammar instruction: a mind-centered, input approach. – V.15 (1-3). – 2013. / Retrieved from: http://jan.ucc.nau.edu/jgc/research/calico/cognitive_call.pdf
12. Cook, V. Using the first language in the classroom / The Canadian Modern language Review, 57(3). – 2001. – p. 402-423. / Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr/57.3.402>
13. Dooley, J., Evans V. Grammarway 4 with answers. Express Publishing, 1999. – 278p.
14. Ellis, R. Principles of instructed language learning // An International Journal of Education Technology and Applied Linguistics. Vol.33 (2). – 2005. – pp. 209-224.
15. Gao, C.Z. Second Language Learning and the Teaching of Grammar. // Education 2. – 2001. – pp. 326-336 .
16. Hawkins, E. Foreign language study and Language awareness. // Language awareness. Vol.8 (3, 4). – 1999. – pp.124-142
17. Heaton, J.B. Writing English language tests. – New York: Longman Inc., 1991. – 192 p.
18. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning / H.Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 156p.
19. Hu, R. Should grammar be taught // Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2, No. 3. – 2012.– pp. 596-604. // Retrieved from: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/03/tpls0203.pdf>
20. Ja'far, F. (2018). Teaching Grammar to Promote Critical Thinking in EFL Classrooms // IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR – JHSS), Vol. 23, Issue 2, Ver.6. – 2018. – pp. 15-26. // Retrieved from: www.iosrjournals.org
21. Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987. – 202p. // Retrieved from: www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
22. Larsen-Freeman, D. Teaching Language: From Grammar to Grammmaring. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 2003. // Retrieved from: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf.
23. Little, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. – 2007. Retrieved from: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.
24. Noonan, E. Testing ESL students to “Notice” Grammar / E. Noonan // The Internet TESL Journal, Vol. 10 (7). – 2004. // Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>
25. Schmidt, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of CLaSIC 2010, National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. – pp. 721-737. // Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>
26. Swan, M. Teaching grammar – does grammar teaching work? –2006. // Retrieved from: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>
27. Ting, S-h., Mahadhir, M., Chang, S-L. Grammatical Errors in Spoken English Of University Students in Oral Communication Course// GEMA Online™ Journal of Language Studies. Vol. 10(1). – 2010. // Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/11491394.pdf>
28. Widodo, H. P. Approaches and procedures for teaching grammar / H. P. Widodo // English Teaching Practice and Critique. – Vol. 5(1). – 2006. – pp. 122–124. // Retrieved from: <https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf>

Стаття надійшла до редакції 22.02.2020 р.

УДК 377.36.016:811.161.2

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-31-36

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Н. В. Кіржа

orcid.org/0000-0002-0325-1441

В. М. Кобися

orcid.org/0000-0001-8865-2916

У статті описано інформаційно-освітнє середовище (ІОС) медичного коледжу під час навчання українській мові студентів-медиків. Зазначено, що застосування ІОС інтегрує сукупність взаємопов'язаних компонентів у вигляді матеріально-технічних, програмних й інформаційних, дидактичних ресурсів та інноваційних освітніх технологій, реалізація яких в освітньому процесі сприяє формуванню необхідного та достатнього арсеналу загальнокультурних, загальних і професійних компетентностей, які дозволяють майбутньому фахівцю позиціонувати себе як інтелектуально-розвинену та творчу діяльнiсну особистість.

Ключові слова: блог, візуалізація навчальних матеріалів, інформаційно-освітнє середовище, медичний коледж, навчання української мови студентів-медиків, самостійна діяльність студентів, самостійна робота студентів.

THE APPLICATION OF THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING THE TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE MEDICAL COLLEGE

N. Kirzha, V.Kobysia

The informational and educational environment (IEI) of the medical college during the teaching of the Ukrainian language to the medical students has been described in the article. It has been stated that the use of the IEI integrates a set of interconnected components in the form of material, technical, software and information, didactic resources and innovative educational technologies, the implementation of which in the educational process contributes to the formation of the necessary and sufficient arsenal of general cultural, general and professional competence that allow a future professional position himself as an intellectually-developed and creative personality. Based on the conceptual content and pedagogical features of the IEI, the component composition of the IEI structure has been determined during the study of the discipline "Ukrainian language (professional direction)". The main structural components of the IEI are organizationally focused, resource contextual, technological-procedural, social subjective ones. Content filling of structural components made it possible to distinguish the main functions of the IEI: educational, pedagogical, developmental, informational, reflexive, the function of socialization. It has been emphasized that the use of the IEI allows visualization of educational materials, which facilitates and accelerates the perception, improvement of knowledge control, streamlining the organization of the educational process, improving the effectiveness of training, the formation of research skills, providing access to various guide systems, informational and educational libraries, electronic educational resources. The possibilities of using the blog during the Ukrainian language teaching have been considered which makes it possible to answer students' questions at any appropriate time, to discuss issues of the suggested topic. One of the blog's advantages in teaching is the chance to provide the package of documents required for a student (a curriculum for the discipline, an individual program offered by the teacher, rating plan, schedule of consultations of the teacher, etc.). The blog stimulates students' self-activity, increases motivation, independence and leads to the increased self-control in learning, the desire to learn and to find the required information without one's help.

Keywords: blog, visualization of educational materials, informational and educational environment, medical college, the teaching of the Ukrainian language to the medical students, students' self-activity, students' individual work.

Сучасна педагогічна практика показує, що формування в студентів медичних коледжів сукупності компетентностей, необхідних для забезпечення достойного рівня їхньої майбутньої професійної діяльності, переважно, як і раніше, відбувається за традиційними технологіями. Значний потенціал інформаційно-освітнього середовища (ІОС) медичних коледжів залишається незатребуваним через низьку інформаційну культуру як студентів, так і викладачів. Одночасно не вироблена стійка система залучення студентів в ІОС коледжу: використання його ресурсів і вплив на студентів переважно є ситуативним, ніж системним.

Тому необхідність дослідження ІОС медичного коледжу в теоретичному та прикладному аспектах у сучасних умовах модернізації медичної освіти пов'язана з низкою суперечностей в освітньому просторі: між потребами сучасного ринку праці у фахівцях із високим рівнем компетентностей і недостатнім використанням психолого-педагогічного, дидактичного потенціалу закладу освіти в їхньому формуванні; між дидактичними можливостями інноваційних освітніх технологій, що реалізуються в педагогічному

процесі медичного коледжу, розрізненими, недостатньо методологічно, організаційно й методично-обґрунтованими спробами інтеграції інноваційних освітніх технологій у практику медичної освіти; між наявністю й використанням досить значного набору засобів інформатизації традиційного навчання українській мові, не прив'язаного до специфіки медичного коледжу, та відсутністю підходів до системної інформатизації навчання професійній українській мові в медичному коледжі, що забезпечують можливість підготовки студентів до клінічної практики в лікувальних закладах; між недостатністю орієнтації курсів української мови на подальшу професійну діяльність студентів-медиків і потенційною можливістю професійної орієнтації таких курсів на основі комплексної інформатизації; між відсутністю у викладачів української мови коледжу медичної освіти та можливістю навчання студентів професійній медичній лексиці за рахунок використання методів і засобів навчання, які ґрунтуються на інформатизації.

З урахуванням необхідності усунення вищезазначених суперечностей було визначено, що **метою статті** є системне взаємозв'язане використання ІОС медичного коледжу під час навчання українській мові студентів-медиків у межах мовної і професійної підготовки, підготовки до клінічної практики, а також у процесі її проходження.

Визначальною ознакою нинішньої системи освіти є симбіоз двох стратегій – узвичаєної й інноваційної. Аналіз педагогічної та психологічної літератури засвідчив, що проблематикою навчання з застосуванням засобів ІКТ опікувалися такі науковці, як: О. Баєв, Ю. Барановський, Я. Ваграменко, Ю. Вороненко, З. Гладун, В. Грабовський, С. Григор'єв, Р. Гуревич, А. Гуржій, О. Дорохова, В. Заболотний, М. Жалдак, С. Жданов, А. Картиш, Д. Карамішев, В. Кобися, Н. Кризіна, П. Клименко, В. Москаленко, Я. Радиш, І. Рожкова, Г. Слабкий, Л. Шевченко й ін. Проблемами розроблення, вивчення та використання ІОС займаються науковці: А. Абросімов, М. Башмаков, В. Биков, І. Богданова, Р. Гуревич, І. Захарова, Ю. Жук, М. Козяр, А. Кузнєцов, М. Кадемія, В. Кухаренко, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоєва, В. Солдаткін, П. Стефаненко й ін.

У нашому розумінні, ІОС – це цілісна педагогічна система, котра інтегрує сукупність взаємопов'язаних компонентів у вигляді матеріально-технічних, програмних й інформаційних, дидактичних ресурсів та інноваційних освітніх технологій, реалізація яких в освітньому процесі сприяє формуванню необхідного та достатнього арсеналу загальнокультурних, загальних і професійних компетентностей, які дозволяють майбутньому фахівцю позиціонувати себе як інтелектуально-розвинену і творчу діяльну особистість.

Під час викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у викладачів медичного коледжу, які не мають професійної медичної освіти, виникають труднощі використання значного обсягу медичної термінологічної лексики. Крім того, вони не готові до використання засобів інформатизації, а також вузькопрофесійних комп'ютерних, діагностичних та інших медичних приладів і програмного забезпечення, в якості інтерфейсних прикладів-зразків на заняттях із української мови.

У наявних наукових працях не розглянуті особливості навчання майбутніх молодших фахівців-медиків специфіці професійного спілкування українською мовою під час клінічної практики в лікувальних закладах в умовах використання засобів інформатизації.

Усі вищезазначені факти вказують на те, що традиційний підхід до інформатизації навчання української мови студентів-медиків має бути вдосконалений: необхідно використання особливого поєднання електронних освітніх ресурсів та інших засобів інформатизації освіти не лише на етапі власне навчання українській мові, а й на етапах навчання профільним медичним дисциплінам і підготовки до практики, а також безпосередньо під час проходження клінічної практики. Варто враховувати, що нині відсутні засоби інформатизації, які дозволили б студентам медичного коледжу під час клінічної практики не втрачати зв'язок із навчанням українській мові. ІКТ, що застосовуються в навчанні українській мові, вимагають систематизації залежно від напрямку клінічної практики студентів, методів навчання українській мові, виду мовної діяльності та типу відповідних вправ.

Опираючись на поняттєвий зміст і педагогічні ознаки ІОС, визначаємо компонентний склад структури ІОС під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Основними структурними компонентами ІОС, як засвідчують наші дослідження, є організаційно-цільовий, ресурсно-змістовний, технологічно-процесуальний, соціально-суб'єктний.

Організаційно-цільовий компонент ІОС під час навчання професійно-орієнтованої української мови спрямований на створення педагогічних умов підвищення якості освітнього процесу, пов'язаних із плануванням і впровадженням в освітню практику інноваційних технологій, розробкою й актуалізацією змістовного наповнення навчання української мови; виходячи з реалій сьогодення, моніторингом, оцінкою, прийняттям рішень на основі використання єдиного ресурсного депозитарію, що регламентує та забезпечує навчання.

Ресурсно-змістовний компонент, що є основою функціонування ІОС під час навчання професійно-орієнтованої української мови, наповнений сукупністю сучасних інтегрованих матеріально-технічних,

нормативно-правових, науково-дидактичних і кадрових ресурсів, що сприяють формуванню необхідних компетентностей випускників медичного коледжу під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Матеріально-технічний ресурс передбачає наявність певної інноваційної інфраструктури, що включає «сукупність автоматизованих навчальних систем на базі засобів обчислювальної техніки, телекомунікаційних систем, ІКТ, що забезпечують доставку знань і управління освітнім курсом» [9, с. 128]. Цей компонент передбачає оснащення навчальних аудиторій, комп'ютерних класів, приміщень для самостійної роботи студентів (СРС) і рекреації, бібліотеки аудіовізуальної й комп'ютерної технікою, ліцензованим програмним забезпеченням, доступом в Інтернет і до локальної мережі медичного коледжу.

Соціально-суб'єктний компонент забезпечує інтеграцію ІОС медичного коледжу в загальний соціокультурний простір на всіх рівнях його розвитку (світовому, державному, регіональному, локальному), а також процеси соціалізації, соціальної адаптації та самореалізації суб'єктів у рамках соціально-культурного середовища. Цей компонент є сукупністю соціально-культурних, а також спеціально організованих у закладі освіти педагогічних умов цілеспрямованої реалізації міжособистісної інтеграції суб'єктів освітньої діяльності медичного коледжу (викладачі, студенти, адміністрація, служби підтримки застосування ІКТ та ін.), пов'язаних спільними умовами діяльності, стійкими зв'язками, традиціями, визнаними соціальними та культурними цінностями, нормами, правилами поведінки, мовою тощо.

Змістовне наповнення структурних компонентів дозволяє виділити основні функції ІОС: освітню, виховну, розвивальну, інформаційну, рефлексивну, функцію соціалізації.

Освітня функція ІОС є основоположною, забезпечує актуалізацію всіх структурних компонентів інформаційно-освітнього середовища в тісному взаємозв'язку, допускає організацію, реалізацію, моніторинг і контроль освітнього процесу.

Смислова цінність реалізації цієї функції залежить від повноти, міцності й усвідомленості сформованих науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а також досвіду творчої інтелектуальної та практичної діяльності в рамках обраного напрямку підготовки. Ця функція забезпечує інтеграцію майбутнього фахівця в професійне медичне середовище.

Виховна функція тісно пов'язана з освітньою функцією ІОС, орієнтована на реалізацію ресурсно-змістовного, технологічного-процесуального та суб'єктно-соціального компонентів, змістовне наповнення яких у рамках предмету «Українська мова (за професійним спрямуванням)», а також дисциплін професійно-практичного циклу дозволяє сформувати в студентів світогляд, ставлення, погляди на життя й майбутню професійну діяльність, професійні цінності та ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви діяльності, зміцнити моральні й естетичні уявлення, сформувати позитивні якості особистості.

Розвивальна функція ІОС ставить собі за мету розвивати інтелектуальні, емоційно-вольові та потребнісно-мотиваційні якості особистості студента як майбутнього фахівця, який свідомо готується до професійної діяльності.

Важливими умовами реалізації цієї функції є ретельний відбір науково-дидактичних, інформаційних, технологічних ресурсів і їхнє включення в інтерактивну діяльність суб'єктів освітнього процесу.

Інформаційна функція ІОС пов'язана з відбором, наповненням ресурсно-змістовного компонента науковою, світоглядною і морально-естетичною інформацією, її розподілом, обробленням, зберіганням, передаванням і використанням для задоволення потреб суб'єктів освітнього процесу в сучасних умовах інформатизації та глобалізації освіти. Результатом реалізації цієї функції ІОС є формування в суб'єктів освітньої діяльності здатності до здійснення інформаційної взаємодії, реалізації ІКТ для вирішення різного роду завдань.

Рефлексивна функція має пряме відношення до суб'єктно-соціального компонента ІОС та орієнтована на оптимізацію розвитку, саморозвитку та самовдосконалення всіх суб'єктів ІОС. Вона передбачає виконання таких рефлексивних процедур: аналізу стану розвитку (аналіз емоційно-чуттєвого стану, потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій діяльності, оцінка власної поведінки, діяльності, критичне ставлення до себе як особистості та майбутнього фахівця й ін.); виявлення причин і причинно-наслідкових зв'язків певного стану розвитку (успішність взаємодії; важливість навчального матеріалу й ін.).

Результат реалізації рефлексивної функції ІОС полягає в коригуванні цілеспрямованих дій із використанням дидактичного інструментарію з метою підвищення продуктивності організації і реалізації освітньої діяльності та взаємодії суб'єктів ІОС.

Функція соціалізації тісно взаємодіє з суб'єктно-соціальним компонентом ІОС, неодмінною умовою якого є наявність соціальних відносин між соціальними інститутами та членами суспільства. Діяльність суб'єкта освітнього процесу в цьому контексті зумовлюється «його загальнолюдською потребою в культурному, практичному творенні відповідно до норм, цінностей, традицій, правил, способів діяльності соціуму, зумовленими як менталітетом, так етнічними, а також і новими соціокультурними реаліями,

орієнтованими на реалізацію інноваційних способів освоєння «потрібного майбутнього» і саморозвитку індивіда» [8, с. 272-273].

Результатом реалізації функції соціалізації ІОС є гармонізація стосунків учасників освітнього процесу; сформованість їхнього світогляду, заснованого на загальнолюдських цінностях; висока соціальна активність; потреби й можливості здійснювати творчу діяльність у колективі, знаходити нестандартні рішення проблем у різних соціокультурних і професійних ситуаціях; потреби в саморозвитку та самоосвіті; здатності здійснювати грамотний правовий, моральний і громадянський вибір.

Вивчення основ фахової комунікації передбачено освітньо-професійними програмами підготовки студентів-медиків [6], проте практика засвідчує недостатню готовність медичних сестер до фахової комунікації: низький рівень мовленнєвих умінь і навичок, невміння налагоджувати ділові стосунки з колегами, медичним персоналом, небажання виявляти емпатію, будувати доброзичливі, довірливі відносини з пацієнтами та їхніми родичами тощо. Саме тому актуально й доцільно вивчати потреби та досвід комунікативної підготовки майбутніх медичних сестер під час навчання в медичному коледжі та створювати навчально-методичні ресурси, зокрема електронні, з метою розвитку та поліпшення комунікативних навичок.

Фахову комунікативну підготовку за допомогою засобів ІКТ здійснюють, викладаючи теоретичні дисципліни та підтримуючи їх електронним методичним забезпеченням, що передбачає викладення навчальних матеріалів на різних видах електронних платформ, що, у свою чергу, підтверджує актуальність створення дистанційних курсів, організації веб-сторінок і спільнот в соцмережах.

Використання дистанційних курсів [7] для студентів-медиків має низку переваг, адже застосування комп'ютерно орієнтованих технологій поряд із традиційними методами розвиває лінгвістичну компетентність, дає можливість сприймати й інтерпретувати автентичні тексти, розвиває здібності запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу, розвиває творчу активність студентів як у навчальний час, так і в позааудиторних видах роботи. Завдання, запропоновані в дистанційних курсах, сприяють засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу уроків і тем, формують навички письма, читання, аудіювання й усного мовлення, дають можливість сформуванню в студентів необхідні навички роботи з текстом, прищепити культуру читання та розвинути навички комунікативної взаємодії з пацієнтами і колегами. Комплексна взаємодія всіх вправ сприяє досягненню практичних цілей навчання за професійним спрямуванням, а саме: розвиток лінгвістичних і когнітивних навичок і, як результат, формування загальної професійно-спрямованої комунікативної компетентності.

Особливо значущою нині бачиться роль СРС. Вона виступає запорукою професійної компетентності майбутнього фахівця, не лише забезпечуючи разом із аудиторною роботою освоєння основ спеціальності, а й формуючи здатність дипломованого фахівця самостійно освоювати нові пласти знань у суспільстві, де володіння інформацією стає ключем до успіху.

Поширеними видами завдань СРС є: пошук й аналіз інформації в мережі Інтернет, підготовка презентацій, складання тематичних таблиць, побудова графіків і статистичних діаграм, пошук графічних зображень і відеороликів в мережі Інтернет, розроблення проєктів, що демонструють знання і навички володіння пошуковими системами, он-лайн тестування, підготовка самостійних, курсових і дипломних робіт в електронному вигляді [2; 3; 4].

Використання ІОС дозволяє візуалізацію навчальних матеріалів, що полегшує та прискорює сприйняття; відкриває можливості вдосконалити контроль знань, раціонально організувати освітній процес, підвищити ефективність навчального заняття, сформуванню навички дослідницької діяльності, – забезпечити доступ до різних довідкових систем, інформаційно-освітніх порталів, електронних бібліотек та електронних освітніх ресурсів. Використання ІОС створює відчуття живого спілкування викладача та студента, що гарантує активну участь і зацікавленість в навчальному процесі [1; 2; 5].

Електронно-інформаційна навченість та обізнаність студентів і випускників медичного коледжу в інформаційному суспільстві є пріоритетним аспектом професійної діяльності. Фундаментальні знання про інформаційні процеси, про ІКТ забезпечать конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці.

Інноваційний розвиток, упровадження глобальної мережі Інтернет та ІКТ забезпечує доступ до електронних освітніх ресурсів, що зумовлює впровадження дистанційного навчання, створення нових форм заняття – відео-лекції, вебінари, он-лайн консультації, групові проєкти, віртуальні лабораторії.

Упровадження ІОС в освітній процес гарантує розвиток критичного відношення до електронних джерел, вивчення та навчання правилам культури електронної комунікації.

У сучасних умовах реформування системи освіти в Україні СРС є однією з найскладніших форм діяльності, що дозволяє систематизувати їхні знання, сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, розвиває навички самостійного аналізу інформації в будь-якій галузі знань. Уміння самостійно одержувати та вирішувати нові завдання дозволить студентам медичного профілю легко та швидко адаптуватися до змін в обраній професії, які є неминучими в умовах стрімкого інформаційного потоку та

розвитку новітніх технологій. Одночасно творча самостійність молодого людини має поєднуватися з комбінаторикою мислення, оскільки сучасні освітні технології не вимагають від професіоналів відтворення готових рішень, а зміст завдань залежить від зміни й оновлення технологій.

Ефективне володіння українською мовою передбачає здатність підтримувати й постійно підвищувати рівень знань, самостійно вивчати мову з урахуванням процесів глобалізації. Сучасні реалії вносять у мовний потік усе більше нових понять, що змушує бути в курсі подій, володіти відповідною термінологією.

Одним із найбільш доступних засобів, що допомагають використати ІКТ в дистанційному навчанні української мови є блог.

Блог (англ. *Blog* «мережний журнал» або «щоденник подій») – це веб-сайт, основний зміст якого – записи, що регулярно додаються, зображення або мультимедіа. Для блогів характерні короткі записи нетривалої значущості, відсортовані в зворотному хронологічному порядку (останній запис згори). Відмінності блогу від традиційного щоденника зумовлюються середовищем: блоги зазвичай публічні та допускають сторонніх читачів, які можуть вступити в публічну полеміку з автором.

Розглянемо можливості використання блогу під час навчання української мови. У цьому випадку викладач має можливість працювати зі студентами медичного коледжу в мережі Інтернет, розміщуючи на своїй сторінці низку завдань, тестів, які необхідно виконати студентом самостійно за час його навчання. Блог дає можливість відповідати на питання студентів у будь-який слушний час, обговорювати проблематику запропонованої теми. Однією з переваг блогу в навчанні є можливість викладання пакету документів, необхідних студентові (навчальна програма з дисципліни, запропонована індивідуальна програма викладача, рейтинг-план, графік консультацій викладача тощо). Використання блогу стимулює самостійну активність студентів, підвищує мотивацію, незалежність, і це призводить до підвищення самоконтролю в навчанні, прагнення пізнати і знайти самому потрібну інформацію. Відповідно, зацікавленість студента впливає на кількість часу, витраченого на підготовку домашнього завдання, розроблення проектів і т. д. Отже, підвищується якість виконання роботи, оскільки студент не лімітований рамками заняття. Під час використання блогу в студента є можливість розміщувати свій матеріал, презентації й залишати власні думки, які будуть доступні будь-якому іншому студентові.

Висновки. Упровадження ІОС в освітній процес забезпечує необмежений доступ до системи, що гарантує безперервне навчання, систематизує та зберігає відомості про успішність і діяльність студентів, тим самим спрощуючи моніторинг, розширює спектр аудиторного заняття за допомогою он-лайн дискусій, веб-квестів, телекомунікаційних проектів, тестів, полегшує демонстрацію мультимедіа і веб-контент, підвищує мотивацію студентів за рахунок впровадження нових форм навчання. Функція зворотного зв'язку оптимізує часові витрати студентів і викладачів, використання ІОС розвиває навчальну автономію та навички самонавчання. Викладачам медичного коледжу спрощує процес співпраці, обміну досвідом із педагогами інших закладів освіти та зберігання освітніх ресурсів.

Згідно із запропонованою методикою, викладач працює зі студентами автономно, надаючи їм свободу вибору виконання завдань, але і тоді ж, скеровуючи, контролюючи й коригуючи вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що, поза сумнівом, впливає на продуктивність і якість виконуваної роботи.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія та ін. ; за ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України Гуревича Р. С. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 416 с.
2. Гуревич Р. С. Підготовка майбутніх учителів в освітньо-інформаційному середовищі закладів вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій : [монографія] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, В. М. Бойчук та ін. ; за ред. академіка НАПН України Р. С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2019. – 564 с.
3. Гуржій А. М. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті : [монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та ін. ; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. У 2 частинах. – Частина 1. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. – 412 с.
4. Гуржій А. М. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті: [монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та ін.; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. У 2 частинах. – Частина 2. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. – 376 с.
5. Гуржій А. М. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 556 с.
6. Зіменковський Б. С. Положення про організацію освітнього процесу у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького / Б. С. Зіменковський, М. Р. Гжегоцький, І. І. Солонинко. – Львів : ЛНМУ ім. Д. Галицького, 2015. – 90 с.

7. Манюк Л. В. Структура й зміст електронного дистанційного курсу з англійської мови для студентів-медиків / Л. В. Манюк // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності: зб. наук. пр. – 2013. – № 7. – С. 275-280.
8. Николина В. В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства / В. В. Николина // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269-280.
9. Сивоконь Е. Е. Подготовка преподавателей к использованию информационно-образовательной среды в профессиональной деятельности / Е. Е. Сивоконь // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия : Информатизация образования. – 2014. – № 1. – С. 127-131.

References

1. Gurevy`ch R. S. Informacijnno-osvitnij portal u pidgotovci majbutnix uchy`teliv: [monografiya] / R. S. Gurevy`ch, G. B. Gordijchuk, M. Yu. Kademiya ta in. ; za red.. doktora pedagogichny`x nauk, profesora, dijsnogo chlena NAPN Ukrayiny` Gurevy`cha R. S. – Vinny`cya : Nilan-LTD, 2017. – 416 s.
2. Gurevy`ch R. S. Pidgotovka majbutnix uchy`teliv v osvitn`o-informacijnomu seredovy`shhi zakladiv vy`shhoji osvity` zasobamy` informacijnno-komunikacijny`x tehnologij : [monografiya] / R. S. Gurevy`ch, M. Yu. Kademiya, V. M. Bojchuk; za red. akademika NAPN Ukrayiny` R. S. Gurevy`cha. – Vinny`cya : TOV Firma «Planer», 2019. – 564 s.
3. Gurzhij A. M. Informacijnno-komunikacijni tehnologiji u profesijnno-texnichnij osviti : [monografiya] / A. M. Gurzhij, R. S. Gurevy`ch, M. Yu. Kademiya ta in. ; za red. akademika NAPN Ukrayiny` Gurzhiya A. M. U 2 chasty`nax. – Chasty`na 1. – Vinny`cya : Nilan-LTD, 2016. – 412 s.
4. Gurzhij A. M. Informacijnno-komunikacijni tehnologiji u profesijnno-texnichnij osviti: [monografiya] / A. M. Gurzhij, R. S. Gurevy`ch, M. Yu. Kademiya ta in.; za red. akademika NAPN Ukrayiny` Gurzhiya A. M. U 2 chasty`nax. – Chasty`na 2. – Vinny`cya : Nilan-LTD, 2016. – 376 s.
5. Gurzhij A. M. Mul`ty`medijni tehnologiji ta zasoby` navchannya : navchal`ny`j posibny`k / A. M. Gurzhij, R. S. Gurevy`ch, L. L. Konoshevs`ky`j, O. L. Konoshevs`ky`j; za red. akademika NAPN Ukrayiny` Gurzhiya A. M. – Vinny`cya : Nilan-LTD, 2017. – 556 s.
6. Zimenkovs`ky`j B. S. Polozhennya pro organizaciyu osvitn`ogo procesu u L`vivs`komu nacional`nomu medy`chnomu universy`tetu imeni Dany`la Galy`cz`kogo / B. S. Zimenkovs`ky`j, M. R. Gzhegocz`ky`j, I. I. Solony`nko. – L`viv : LNMU im. D. Galy`cz`kogo, 2015. – 90 s.
7. Manyuk L. V. Struktura j zmist elektronogo dy`stancijnogo kursu z anglijs`koyi movy` dlya studentiv-medy`kiv / L. V. Manyuk // Visny`k L`vivs`kogo derzhavnogo universy`tetu bezpeky` zhy`ttyediyal`nosti: zb. nauk. pr. – 2013. – # 7. – S. 275-280.
8. Nikolina V. V. Sociokulturnaya praktika kak vektor razvitiya sovremennoogo obrazovatelnoogo prostranstva / V. V. Nikolina // Nauchnyj dialog. – 2017. – № 2. – S. 269-280.
9. Sivokon E. E. Podgotovka prepodavatelej k ispolzovaniyu informacionno-obrazovatelnoj sredy v professionalnoj deyatel'nosti / E. E. Sivokon // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. – Seriya : Informatizaciya obrazovaniya. – 2014. – № 1. – S. 127-131.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2020 р.

УДК 37.015.3:159.95

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-36-42

МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УКРАЇНІ

М. М. Починкова

Статтю присвячено актуальній проблемі сьогодення – розвитку критичного мислення. Автором здійснено моніторинг навчально-методичного забезпечення з означеної проблеми в Україні; проаналізовано зміст і структуру освітньої платформи „Критичне мислення”; дистанційних курсів, зокрема представлені на платформі „Прометеус”, „Освітні інструменти критичного мислення”, „Критичне мислення для освітян”, „Наука повсякденного мислення”; курс „Вступ до критичного мислення” Відкритого університету Майдану на платформі VUMonline, автором якого є О. Крачинський. Моніторинг українських сайтів із проблеми розвитку критичного мислення засвідчив, що значна кількість створена з метою підвищення кваліфікації учителів шкіл. Розглянуто також зміст і структуру наукових навчально-методичних посібників з проблеми розвитку критичного мислення: „Як опанувати технологію формування критичного мислення”, „Спільна історія діалог культур”, „Критичне мислення як інструмент проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних закладах. Рідер для учителів – учасників тренінгу”, „Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії)”, „Критичне мислення”, „Критичне мислення: освіта, творчість, цінності”, „Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі”, „Критичне мислення як вид розумової діяльності”, „Розвиток критичного мислення молодших школярів в

умовах Нової української школи”, „Навчаємо мислити критично”, навчальний посібник для учнів 10 (11) класів „Основи критичного мислення”, „Критическое мышление для всех”, „Електронний збірник теоретичних та практичних матеріалів для формування критичного мислення учнівства”. Здійснено огляд робочих програм університетів, присвячених формуванню критичного мислення студентства.

Ключові слова: критичне мислення, українські сайти, курси дистанційного навчання, розвиток критичного мислення, навчально-методичне забезпечення, майбутні учителі початкових класів.

MONITORING OF LEARNING AND TEACHING SUPPORT MATERIALS ON THE ISSUE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN UKRAINE

M. Pochynkova

The article is devoted to actual issue of present time – development of critical thinking. The author carried out monitoring of learning and teaching support materials on the marked issue in Ukraine; it is analyzed content and structure of educational platform "Critical thinking"; distance courses, in particular the ones presented on the platform of "Prometheus", "educational instruments of critical thinking", "Critical thinking for teachers", "Science of everyday thinking"; the course "Introduction to critical thinking" of Open University of Maidan on the platform of BYMonline, whose author is O. Krachynskyi. Monitoring of Ukrainian web-sites on the issue of critical thinking development testified, that a lot of sites are created with the aim of upgrade qualifications of school teachers. It is also considered content and structure of scientific study guides on the issue of critical thinking development: "How to capture technology of critical thinking forming", "Common history. Dialogue of cultures", "Critical thinking as an instrument of realization of right educational events in general educational establishments. Reader for teachers – participants of training", "Theory of critical thinking development (on the example of history study)", "Critical thinking", "Critical thinking: education, creative work, values", "Technology of critical thinking development in educational process", "Critical thinking as a type of mental action", "Development of critical thinking of junior schoolchildren in the conditions of New Ukrainian school", "We teach to think critically", study guide for pupils of 10 (11) form "Basis of critical thinking", "Critical thinking for everyone", "Electronic collection of theoretical and practical materials for critical thinking forming of students". It is carried out the review of academic course working programs of universities which are devoted to critical thinking forming of students. Monitoring of learning and teaching support materials on the issue of critical thinking development in Ukraine showed that this aspect is widely presented by researches in the sphere of school education and also by distance courses on open educational platforms also mainly for school teachers. Fundamental researches, educational and learning and teaching support materials or other editions that would expose introduction of conception of critical thinking into the system of higher school for today in Ukraine are almost absent.

Keywords: critical thinking, Ukrainian web-sites, courses of distance study, development of critical thinking, learning and teaching support materials, future teachers of primary school.

Проблема розвитку критичного мислення привертає все більше уваги науковців усього світу, зокрема й України, оскільки ця технологія покликана змінити ставлення людства до інформації, якого перенасичене наше сьогодення, з хаотичного та безвідповідального до (за визначенням М. Ліпмана) „умілого відповідального мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження” [17]. Основне завдання розвитку такого мислення людини покладене на систему освіти.

Це підтверджують роботи вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячених різним аспектам упровадження концепції критичного в систему освіти: Дж. Браус, Д. Вуд, Дж. Дьюї, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макністер, С. Метьюз, Р. Поул, В. Саулія, Д. Халперн; Т. Воропай, Л. Києнко-Романюк, Т. Ноель-Цигульська, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.

Така увага до окресленої проблеми безперечно свідчить про її актуальність та важливість. З метою розробки системи формування розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, уважаємо за необхідне здійснити моніторинг навчально-методичного забезпечення з означеного аспекту в Україні, чому й буде присвячена наша стаття.

Сьогодні одним із найдоступніших засобів отримання інформації, безумовно, є мережа інтернет, у якій сучасна людина шукає інформацію, здобуває освіту тощо. Розглянемо найпопулярніші сайти, присвячені критичному мисленню в Україні.

Так, у загальному доступі знаходиться освітня платформа „Критичне мислення” (<http://www.criticalthinking.expert>). На ній представлена інформація про платформу, „що таке критичне мислення?”, найближчі тренінги й як замовити тренінг, „банк уроків”, розділ „для самоосвіти”, „Новини / блог”, „Відгуки”, „Замовити книги”, „Рекомендації практиків”, „ЗМІ”.

На особливу увагу заслуговує платформа „Прометеус”, на якій представлено три курси „Освітні інструменти критичного мислення” (https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/info), „Критичне мислення для освітян” (https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/info), „Наука повсякденного мислення” (https://courses.prometheus.org.ua/courses/UQx/THINK101/2016_T2/about).

Курс „Освітні інструменти критичного мислення” побудований за модульним принципом і складається з трьох модулів: „Страдиварі” освітнього процесу – особистість освітянина”, „Один стимул – багато реакцій: розвиток особистості учня”, „Хореографія освіти: стандартизація чи персоналізація”. Автор курсу С. Терно у вступному слові зазначає: «Пропоную до вашої уваги яскраві теми: сектантство в педагогіці, мистецтво бачити сильні сторони різних педагогічних напрямків, побудова взаємин зі здобувачами освіти тощо! Спробуємо критично осмислити, чи не потрапляємо ми в тенета сектантських уявлень, коли нас намагаються переконати у єдино правильному шляху в освіті?... Спробуємо переглянути наші традиційні уявлення про побудову взаємовідносин зі здобувачами освіти» [7].

Курс „Критичне мислення для освітян”, у свою чергу, побудований за тижневим принципом. Перший тиждень присвячений переважно особистості вчителя й розкриває зокрема наступні теми: „Навіщо потрібне критичне мислення вчителям та учням?”, „Що потрібно для успішної діяльності: IQ, емоційний інтелект, мислення, розум, довіра?” „Наші цінності та емоційний інтелект або від чого залежить кінцевий пункт подорожі та задоволення у процесі?” та ін. У другому тижні автори розкривають цінності, які знаходяться в основі догматичного та критичного мислення, стратегії, процедури, базові техніки розвитку критичного мислення, вчать розуміти інформацію та читати критично. Третій тиждень презентує два типи сприйняття світу вчителем та його ефективності, особливості успішної школи, моделі навчання тощо. Четвертий тиждень – співвіднесення повсякденного, фахового та критичного мислення, навчання аналізу, синтезу та порівняння, уміння обирати інформацію. П’ятий тиждень представлено особливостями медіаосвіти, медіаграмотності, способи перевірки медіаповідомлення, розпізнавання фейку та створення медіаконтенту [3].

Курс „Наука повсякденного мислення” (https://courses.prometheus.org.ua/courses/UQx/THINK101/2016_T2/about) представлений на освітній платформі „Prometheus”. Автори пропонують розглянути курс за наступними темами: „Науковий метод і його застосування в повсякденному житті”, „Інструменти, які поліпшать ваше повсякденне мислення і допоможуть глибше зрозуміти упередження”, „Поради про те, як можна змінити погляди інших людей”, „Техніки для навчання і кращого запам’ятовування інформації”, „Як відрізнити факти від вигадки”. Викладачі курсу Дж. Танген (старший викладач у сфері пізнання Університету Квінсленда), М. Томпсон (постдокторант в Університеті Квінсленда), Е. Маккензі (продюсер курсу „Наука повсякденного мислення”). Курс розрахований на дванадцять тижнів. Матеріали платформи спрямовані на отримання знань про явища, що впливають на нашу здатність критично сприймати реальність – слухові та візуальні ілюзії, хибні спогади, забобони та переконання, упередження та схильності, давати оцінку різним твердженням, визначати вплив різних обставин на наше життя тощо.

Курс „Вступ до критичного мислення” (<https://vumononline.ua/course/critical-thinking/>) Відкритого університету Майдану на платформі VUMonline, автором якого є О. Карачинський, присвячений популяризації точного мислення. Курс складається з трьох розділів: „Закони логіки” (знайомство з фундаментом критичного мислення, який сприяє об’єктивній правильності розмірковування), „Швидке і повільне мислення” (чому ми здійснюємо нераціональні вчинки і як приймаємо неправильні рішення, використовуючи два види мислення – „Повільне” (усвідомлено що-небудь аналізуємо) і „Швидке” (неусвідомлений порив, автоматизм), „Логічні помилки й когнітивні викривлення” (про помилки, яких може неусвідомлено припускатися людина і як через це викривляється її сприйняття світу).

Відзначимо, що переважно всі сучасні україномовні інтернет-ресурси, спрямовані на впровадження критичного мислення в середню ланку освіти.

Серед оприлюднених робочих програм університетів знаходимо робочу програму навчальної дисципліни „Основи критичного мислення” кафедри філософії Київського університету імені Бориса Грінченка, укладач Т. Бондар [9]. Мета цієї дисципліни «полягає у формуванні та вдосконаленні культури мислення студентів шляхом засвоєння ними основних знань логіки та вироблення навичок доказового, несуперечливого, критичного мислення в процесі застосування набутих знань у практичних ситуаціях» [9, с. 9]. Цілком погоджуємось з авторами програми, які наголошують на важливості розвитку інтелектуального потенціалу країни і зазначають: «реалізація завдань, що стоять перед сучасним українським суспільством у галузі освіти, неможлива без наявного інтелектуального потенціалу та належного кадрового забезпечення. Високий рівень освіченості і виховання фахівців освітньої галузі є запорукою не лише ефективної професійної діяльності, але і створення привабливого іміджу України, що сприятиме її інтеграції до світової спільноти. А це вимагає розвитку і поглиблення логічного компоненту освіти, адже логічна культура є ядром інтелектуальної культури фахівця» [9, с. 8].

Отже, аналіз вітчизняної педагогічної думки доводить, що концепція критичного мислення широко представлена дослідженнями в галузі шкільної освіти, а також дистанційними курсами на відкритих освітніх платформах також переважно для вчителів шкіл. Фундаментальні дослідження, навчальні та навчально-методичні посібники чи інші видання, які б розкривали впровадження концепції критичного мислення в систему навчання вищої школи на сьогодні в Україні майже відсутні.

Щодо представлення досвіду впровадження технології критичного мислення у процес навчання, то тут треба виокремити наступні роботи:

В. Макаренко, О. Туманцова «Як опанувати технологію формування критичного мислення» (2008 р.) – посібник містить теоретичні і практичні матеріали, методичні рекомендації щодо впровадження у навчальний процес технології формування та розвитку критичного мислення, призначений для директорів, заступників директорів шкіл, учителів-предметників, студентів педагогічних ЗВО. У посібнику представлено три розділи: «Розділ I. Теоретичний», «Розділ II. Дидактичний», «Розділ III. Практичний». У передмові автори зазначають, що «однією з технологій, яка допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування та розвитку критичного мислення, яка використовується у вітчизняній педагогіці вже більше десяти років». Автори також зазначають, що посібник розкриває поняття критичного мислення й умови для його розвитку, розглянуто структуру та планування кожного з етапів уроку в технології формування та розвитку критичного мислення, представлені детальні описи специфічних прийомів та методів роботи, які можна використати на практиці, особливості організації педагогічної майстерні в школі [5, с. 7].

У книзі «Спільна історія. Діалог культур» «приділено увагу питанням пошуку ідентичностей в умовах полікультурного суспільства, збереження історико-культурної спадщини, трансформації символічного простору міста, впливу епох на свідомість людини через образи та звуки, ролі молоді у міжкультурному діалозі. Матеріали посібника можуть бути використані у викладанні навчальних курсів суспільно-гуманітарного циклу в старших класах ЗНЗ та перших курсах ЗВО» [12]. Цікавим для нашого дослідження є методична скарбничка, представлена наприкінці книги, у ній розкриті методи висловлення думок і вибору позицій; організації обговорень та дискусій; роботи з текстами; досліджень і реалізації проектів; проведення аналізу та рефлексії; аналізу, систематизації та планування; організації зворотного зв'язку – це методи розвитку КМ. У цій книзі наведено приклади використання методів розвитку критичного мислення на прикладі історії.

«Критичне мислення як інструмент проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних закладах. Рідер для учителів – учасників тренінгу» автор С. О. Терно. «У рідері представлено методик розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін. В основі постулат про те, що КМ є мисленням усвідомленим, самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим, самоорганізованим. Найсуттєвішою рисою методики розвитку критичного мислення є залучення школярів до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності» [13]. У рідері розглянуто вісім тем: «Світ критичного мислення: образ та мімікрія», «Кому важливо розвивати критичне мислення учнів?», «Природовідповідне навчання історії шляхом розвитку критичного мислення», «Освітня практика критичного мислення», «Критичне мислення – середньовічна відсталість?», «У чому секрет успіху пропаганди? Або усвідомленість – системотвірна властивість критичного мислення», «Роль критичного мислення у громадянському вихованні на уроках історії», «Критичне мислення: стратегії та процедури».

Також С. Терно є автором посібника для вчителя «Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії)» [14]. Автор пропонує модель критичного мислення, яка покладена в основу теорії розвитку критичного мислення. «Відповідно до системного підходу в спроектованій моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. Сформульовано методичні рекомендації для вчителів з розвитку критичного мислення учнів. Запропонована система роботи сприятиме активізації пізнавальної діяльності школярів та забезпечить ефективну роботу вчителя з розвитку критичного мислення учнів» [14, с. 3].

На особливу увагу заслуговує навчальний посібник О. Тягла «Критичне мислення» [15]. Основна мета цієї книги – допомогти навчитися ефективно мислити і доносити свою позицію конкретному адресатові. Тому вона, по-перше, має міждисциплінарний характер, ґрунтуючись на дослідженнях у царині критичного і творчого мислення, композиції, логіки, риторики, герменевтики та епістемології. По-друге, вона переважно має характер практичного посібника, що обумовлює спрямованість не стільки на розширення знань, скільки на тренування раніше набутих чи формування нових стійких умінь успішно мислити й викладати думки. По-третє, її предметним полем обрано сучасний раціональний дискурс: це поле не обмежується наукою, природно передбачаючи й інші сфери, тією чи іншою мірою керовані раціональними критеріями, наприклад, освіту, менеджмент чи практичну юриспруденцію [15]. Книга складається з трьох розділів: «Критичне мислення (аналіз проблемного міркування, розуміння міркування, критика аргументованого міркування)», «Поняття про творче мислення (критика і творчість – два боки успішного розв'язання проблем, творче мислення у індивідуальному розв'язанні проблеми, творчість у колективному розв'язанні проблеми)», «Основи композиції (поширені жанри наукових праць, вибір теми дипломної роботи, деякі особливості національного дисертаційного процесу)» [15].

Суттєвим внеском в теорію критичного мислення на сучасному етапі, на наш погляд є монографія «Критичне мислення: освіта, творчість, цінності» за загальною редакцією В. Кременя [4]. В анотації до видання зазначено: «у монографії досліджено критичне мислення як дійовий фактор пізнання й практичного освоєння соціально-культурного і природного світу. Автори підкреслюють роль мислення у визначенні стратегій розвитку важливих сфер сучасного соціуму – науки, культури і освіти. Показано роль продуктивного мислення в реалізації креативного потенціалу людини у відповідях на виклики новітньої соціалізації. Окреслено шляхи подолання суперечностей розвитку сучасної особистості у вимірах цивілізаційного поступу сучасності» [4]. Книга містить шість розділів, присвячених різним аспектами мислення: «Феномен мислення в системі когнітивного аналізу», «Мислення і знання в інтелектуальних практиках сучасності», «Трансформації інноваційної освіти в інформаційному суспільстві», «Мислення як основна справа освіти», «Візуальне мислення в філософсько-освітніх контекстах сучасності», «Принципи педагогічного мислення в системі навчального процесу».

Навчально-методичний посібник для вчителів «Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі», автор В. Козира. У виданні розкрито суть технології критичного мислення. Він складається з двох розділів: «Психолого-педагогічні основи технології розвитку критичного мислення» (розглянуто поняття, мету і завдання технології розвитку критичного мислення, вплив критичного мислення на формування ключових компетентностей учителя та учня, необхідні дидактичні та організаційні умови роботи за технологією розвитку критичного мислення), «Моделювання уроків за технологією розвитку критичного мислення» (представлено особливості організації навчального процесу за технологією розвитку критичного мислення, структуру уроку розвитку критичного мислення, методи та стратегії технології розвитку критичного мислення, як планувати урок за технологією розвитку критичного мислення, конструктор уроків розвитку критичного мислення) [2].

Цитованим є посібник Л. Ямшикової «Критичне мислення як вид розумової діяльності» [16]. У посібнику розглянуто становлення поняття критичне мислення, його характеристики, концептуальні підходи до рівня розвитку критичного мислення, практику оцінювання його рівня.

На увагу заслуговує методичний посібник Н. Ларіонової «Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи» [11]. У посібнику досліджуване поняття представлено як інноваційний психолого-педагогічний концепт: докладно розкрито феноменологію та методологічні основи розвитку критичного мислення молодших школярів; запропоновано методичні розробки уроків розвитку критичного мислення в початковій школі на засадах НУШ.

Цікавим для вчителів є посібник «Навчаємо мислити критично» О. Пометун та І. Сущенко [6]. У посібнику «стисло викладено основи теорії розвитку критичного мислення учнів, описано сукупність відповідних методів і методичних прийомів, що можуть використовуватися на уроках з різних предметів, подано приклади уроків з використанням цих методів» [6, с. 2]. Посібник стане принагідним учителям-практикам, студентам – майбутнім учителям та іншим, складається з шести розділів: «Що таке критичне мислення?» (коротко розкрито інформацію про те, чому людині необхідне критичне мислення, які види мисленнєвої діяльності не є критичним мисленням, якими є характеристики критично мислячої людини), «Особливості організації навчального процесу з використанням методів і прийомів критичного мислення» (представлено особливості навчального процесу, спрямованого на розвиток критичного мислення та окремі моменти, необхідні для організації на уроках розвитку критичного мислення), «Основні методи і прийоми розвитку критичного мислення» (наведено приклади та характеристики методів розвитку критичного мислення, розподілені за категоріями: методи роботи з різними видами текстів, наочні методи організації інформації, постановка запитань, навчальна дискусія, методи рефлексії), «Структура уроку з використанням методів критичного мислення», «Приклади використання методів і прийомів розвитку критичного мислення на різних етапах інтерактивного уроку історії», «Приклади уроків з різних предметів з використанням методів розвитку критичного мислення» (приклади уроків з української літератури, світової літератури, всесвітньої історії, математики, інформатики, біології, хімії, фізики та ін.).

Колектив авторів (О. Пометун, І. Сущенко, Л. Пилипчатина, І. Баранова) у 2016 р. уклали навчальний посібник для учнів 10 (11) класів «Основи критичного мислення» [8]. Посібник структуровано відповідно до однойменної програми курсу за вибором. «У ньому подані навчальні матеріали для проведення уроків з використанням інноваційних методів навчання» [8].

Колектив авторів презентують також самовчитель «Критическое мышление для всех» (2017 р.) [10] спрямований на формування у читачів навичок КМ. Докладно розкрито «способи вирішення проблем за допомогою продуктивних способів організації власних ідей і прийняття рішень з урахуванням особливостей характеру людини». Посібник, за словами авторів, можуть використовувати всі, хто бажає підвищити власну життєву успішність, а також може бути використаним у навчальному процесі будь-якого закладу освіти. Посібник складається з двадцяти тем, присвячених різним аспектам розвитку критичного

мислення, зокрема мотивації, оцінці проблеми та інформації, систематизації ідей, ролі емоцій у критичному мисленні, необхідності постановки запитань, аргументації тощо.

Освітній проект «На урок» розробив «Електронний збірник теоретичних та практичних матеріалів для формування критичного мислення учнівства» [1]. У збірнику розкрито теоретичні аспекти розвитку критичного мислення, практичні методи та прийоми для розвитку критичного мислення, серед яких «Барометр», «Сенкан», «Лицарі Круглого столу», «Думай, збирайся, ділись», «Дискусійне кафе», «Плакат думок», «Читацький театр», «Мозаїка», «ЗаХід», «Прогулянка галереєю», «Акваріум», РАФТ, «Кубик Блума», реверсивна мозкова атака, «Алфавітний мозковий штурм», «Кільця Венна», критичний аналіз зображень тощо.

Отже, аналіз вітчизняної педагогічної думки доводить, що науковці приділяють значну увагу проблемі розвитку критичного мислення. Вона широко представлена дослідженнями в галузі шкільної освіти, а також дистанційними курсами на відкритих освітніх платформах також переважно для вчителів шкіл. Фундаментальні дослідження, навчальні та навчально-методичні посібники чи інші видання, які б розкривали впровадження концепції критичного мислення в систему навчання вищої школи на сьогодні в Україні майже відсутні.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи роботи з формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Електронний збірник теоретичних та практичних матеріалів для формування критичного мислення учнівства. Освітній проект „На Урок”. 2018. [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://naurok.com.ua/uploads/blog/conf/zbirka-krutuchne-muslennya.pdf>
2. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі : навч.-метод. посібник для вчителів. / В. М. Козира. – Тернопіль : ТОКІППО, 2017. – 60 с.
3. Критичне мислення для освітян. [Електронний ресурс] // Режим доступу : https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/course/
4. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / За заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 20,0 друк. арк.
5. Макаренко В. М. Як опанувати технологію формування критичного мислення. / В. М. Макаренко, О. О. Туманцова. – Х. : Вид. група «Основа»: «Триада+», 2008. – 96 с.
6. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / авт.-уклад. О. І. Пометун, І. М. Сущенко. – Д. : Ліра, 2016. – 144 с.
7. Освітні інструменти критичного мислення. [Електронний ресурс] // Режим доступу : https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/info
8. Основи критичного мислення : навч. посібн. Для учнів 10 (11) класів загальноосвіт. Навч. закл. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатина, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. – К. : Видавничий дім „Основа”, 2016. – 192 с.
9. Основи критичного мислення. Програма навчальної дисципліни. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015р. – 52 с.
10. Пометун Е. И. Критическое мышление для всех : самоучитель / Е. И. Пометун, И. М. Сущенко, Л. Н. Пилипчатина, И. А. Баранова. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 192 с.
11. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи : метод. посібн. / автор-уклад. Н. Б. Ларіонова. – Х. : «Друкарня Мадрид», 2019. – 64 с.
12. Спільна історія. Діалог культур : навч. посібник. – Львів : ЗУКЦ, 2013. – 256 с.
13. Терно С. О. Критичне мислення як інструмент проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних закладах : Рідер для учителів – учасників тренінгу. / С. О. Терно. – К. : Координатор проектів ОБСЄ в Україні, 2016. – 78 с.
14. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : [посібник для вчителя]. / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
15. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посібн. / О. В. Тягло– Х. : Вид. група «Основа» : «Триада +», 2008. – 192 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип 1(61)).
16. Ямщикова Л. Критичне мислення як вид розумової діяльності. / Л. Ямщикова. [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://maidan.org.ua/wp-content/uploads/2017/05/Critical-Thinking.pdf>
17. Lipman M. (1988). Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman / Educational Leadership. (46)1, 1988. – P. 38–43.

References

1. Elektronny`j zbirny`k teorety`chny`x ta prakty`chny`x materialiv dlya formuvannya kry`ty`chnogo my`slennya uchnivstva. Osvitnij proekt „Na Urok”. 2018. [Elektronny`j resurs] // Rezhym`m dostupu : <https://naurok.com.ua/uploads/blog/conf/zbirka-krutuchne-muslennya.pdf>
2. Kozy`ra V. M. Tekhnologiya rozvy`tku kry`ty`chnogo my`slennya u navchal`nomu procesi : navch.-metod. posibny`k dlya vchy`teliv. / V. M. Kozy`ra. – Ternopil` : TOKIPPO, 2017. – 60 s.
3. Kry`ty`chne my`slennya dlya osvityan. [Elektronny`j resurs] // Rezhym`m dostupu : https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/course/

4. Kry`ty`chne my`slennya: osvita, tvorchist`, cinnosti : monografiya / Za zag. red. V.G. Kremenya. – K. : Instyt` obdarovanoyi dy`ty`ny` NAPN Ukrainy`, 2017. – 20,0 druk. ark.
5. Makarenko V. M. Yak opanuvaty` tekhnologiyu formuvannya kry`ty`chnogo my`slennya. / V. M. Makarenko, O. O. Tumanczova. – X. : Vy`d. grupa «Osnova»: «Triada+», 2008. – 96 s.
6. Navchayemo my`sly`ty` kry`ty`chno: posibny`k dlya vchy`teliv / avt.-uklad. O. I. Pometun, I. M. Sushhenko. – D. : Lira, 2016. – 144 s.
7. Osvitni instrumenty` kry`ty`chnogo my`slennya. [Elektronny`j resurs] // Rezhy`m dostupu : https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/info
8. Osnovy` kry`ty`chnogo my`slennya : navch. posibn. Dlya uchniv 10 (11) klasiv zagal`noosvit. Navch. zakl. / O. I. Pometun, L. M. Py`ly`pchaty`na, I. M. Sushhenko, I.O. Baranova. – K. : Vy`davny`chy`j dim „Osnova”, 2016. – 192 s.
9. Osnovy` kry`ty`chnogo my`slennya. Programa navchal`noyi dy`scy`pliny`. – K. : Ky`yivs`ky`j universy`tet imeni Bory`sa Grinchenka, 2015r. – 52 s.
10. Pometun E. I. Kriticheskoe myshlenie dlya vseh : samouchitel / E. I. Pometun, I. M. Sushenko, L. N. Pilipchatina, I. A. Baranova. – K. : Pedagogichna dumka, 2017. – 192 s.
11. Rozvy`tok kry`ty`chnogo my`slennya molodshy`x shkolyariv v umovax Novoyi ukrayins`koyi shkoly` : metod. posibn. / avtor-uklad. N. B. Larionova. – X. : «Drukarnya Madry`d», 2019. – 64 s.
12. Spil`na istoriya. Dialog kul`tur : navch. posibny`k. – L`viv : ZUKCz, 2013. – 256 s.
13. Terno S. O. Kry`ty`chne my`slennya yak instrument provedennya pravoosvitnix zahodiv u zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax : Rider dlya uchy`teliv – uchasny`kiv treningu. / S. O. Terno. – K. : Koordy`nator proektiv OBSYe v Ukraini, 2016. – 78 s.
14. Terno S. O. Teoriya rozvy`tku kry`ty`chnogo my`slennya (na pry`kladi navchannya istoriyi) : [posibny`k dlya vchy`telya]. / S. O. Terno. – Zaporizhzhya : Zaporiz`ky`j nacional`ny`j universy`tet, 2011. – 105 s.
15. Tyaglo O. V. Kry`ty`chne my`slennya : navch. posibn. / O. V. Tyaglo– X. : Vy`d. grupa «Osnova» : «Try`ada +», 2008. – 192 s. – (B-ka zhurn. «Upravlinnya shkolyu»; Vy`p 1(61)).
16. Yamshhy`kova L. Kry`ty`chne my`slennya yak vy`d rozumovoyi diyal`nosti. / L. Yamshhy`kova. [Elektronny`j resurs] // Rezhy`m dostupu : <https://maidan.org.ua/wp-content/uploads/2017/05/Critical-Thinking.pdf>
17. Lipman M. (1988). Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman / Educational Leadership. (46)1, 1988. – P. 38–43.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2020 р.

УДК 37.091.33:373.3:81`243

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-42-47

ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

О. Є. Кравець

І. М. Свириденко

orcid.org/0000-0002-9186-4001

У статті розглянуто на основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури поняття соціальна компетенція, соціокультурна компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвосоціокультурна компетентність. З'ясовано, що ЛСКК, як складова комунікативної компетентності, формується інтегровано у процесі оволодіння учнями мовної та мовленнєвої компетентностей, зокрема, цьому сприяє знання таких засобів спілкування: безеквівалентної, фонові лексики; лінгвістичних маркерів соціальних стосунків; фразеологізмів, прислів'їв та приказок; інтонації; паравербальних та невербальних засобів; соціолінгвістичних знань. Установлено, що успішність вивчення іноземної мови та формування ЛСКК засобами літературних творів значною мірою залежить від наступних принципів навчання: системності, доступності, науковості, послідовності, проблемності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, наочності. Запропоновано алгоритм опрацювання лінгвосоціокультурного матеріалу, який має фазу антиципації ЛСК одиниць, рецептивну фазу формування ЛСК компонентів, рецептивно-репродуктивну фазу формування ЛСК компонентів та творчо-діяльну фазу формування ЛСК компонентів. Доведено, що методика формування ЛСКК засобами літературних творів є ефективною, оскільки рівень сформованості ЛСКК зріс в учнів початкових класів.

Ключові слова: лінгвокультурна компетентність, іноземна мова, літературні твори, початкова школа.

USE OF LITERATURE WORKS AS A MEANS OF FORMING LINGUOSOCOCULTURAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS IN FOREIGN LANGUAGE

O. Kravets', I. Svyrydenko

In the article the concept of social competence, sociocultural competence, sociolinguistic competence, linguosociocultural competence is considered on the basis of theoretical analysis of scientific and pedagogical literature. Today, the questions related to the reflection of national culture and the history of a particular language are urgent. The processes of globalization, which take place in our country prove that foreign language is of great importance in the accumulation of cultural achievements, because it reflects the national character and creates a unique picture of the world for people who use it as a means of communication, preserve cultural values and heritage of the people in vocabulary, grammar, folklore, literary works. Literary works are an important and integral part of any language, that is why one of the purposes of teaching a foreign language in a primary educational institution is to build students' linguistic and cultural competence. It has been established that linguosociocultural competence as a component of communicative competence is formed in an integrated way in the acquisition of students' linguistic and speech competence, in particular, this is facilitated by the knowledge of the following means of communication: equivalence, background vocabulary, linguistic markers of social relations, phraseologisms, proverbs and sayings, intonation, paraverbal and nonverbal means, sociolinguistic knowledge. It is proved that the success of learning a foreign language and the formation of linguosociocultural competence by means of literary works largely depends on the following principles of learning: system in learning, accessible information, scientific and problematic approaches, interrelated learning of language and culture, clarity. The algorithm of working with linguosociocultural material is proposed. It consists of four stages: the phase of anticipation of linguosociocultural units; the receptive phase of formation of linguosociocultural components; the receptive-reproductive phase of formation of linguosociocultural components, and the creative-activity phase of forming linguosociocultural components. It is proved that the method of formation of by means of literary works is effective, since the level of formation of linguosociocultural competence has been increased in pupils of primary forms.

Keywords: linguosociocultural competence, foreign language, literary works, primary educational institution.

На сьогодні актуальними постають питання, які пов'язані із відображенням національної культури та історії певної мови. Беззаперечним є той факт, що іноземна мова відіграє велике значення в накопиченні культурних здобутків, адже саме мова відображає національний характер і створює унікальну картину світу для людей, що використовують її як засіб спілкування, зберігає культурні цінності та надбання народу в лексиці, граматиці, фольклорі, літературних творах. Літературні твори є важливою і невід'ємною частиною будь-якої мови, тому однією із цілей навчання іноземної мови у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) є формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів.

Такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як М. Нацюк, Г. Єлізарова, П. Сисоєв, Н. Гальскова, С. Тер-Мінасова займалися проблемою дослідження лінгвосоціокультурної компетентності. Роботи О. Бондаренко, Т. Верещагіна, О. Воробйова, В. Сафоновой, Г. Томахіна, Т. Цветкової, Н. Бориско присвячені вивченням методів формування лінгвосоціокультурної компетентності в ЗНЗ. Мова має властивість накопичувати, зберігати й відбивати факти і явища культури народу – носія цієї мови. Саме це зумовлює виділення лінгвосоціокультурного матеріалу як складової змісту навчання. При цьому, варто звернути увагу на думку науковців, які стверджують, що переважна більшість людей бачить навколишній світ через призму однієї культури, тому розвиток світогляду школярів на основі лінгвосоціокультурної компетентності полегшить процес міжкультурного спілкування. Однак, можливості використання літературних творів при розвитку лінгвосоціокультурної компетентності ще не є достатньо дослідженими. Зокрема, немає досліджень, які пов'язані із формуванням цього виду компетентності в учнів початкової школи, тому вважаємо цю тему актуальною.

У навчальній програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (академічний рівень) та в Концепції «Нова українська школа» основним завданням сучасних учителів є формування комунікативної компетентності учнів [6]. Вчені М. Б. Нацюк, С. Ю. Ніколаєва довели, що компетентність базується на знаннях, навичках, уміннях, цінностях учнів, а також включає особистісне ставлення до них, життєвий досвід особи, який дає змогу застосувати набуті знання практично, у певній життєвій ситуації [10; 3; 4].

Метою формування ЛСКК є формування правильної та доречної в різних ситуаціях мовленнєвої поведінки учня в умовах міжкультурної комунікації. Для того, щоб активно брати участь в діалозі культур, для повного розуміння іноземної мови, її носіїв та їхніх намірів надзвичайно важливо мати добре розвинену ЛСКК, яка означає здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування.

На думку вчених, лінгвосоціокультурна компетентність включає в себе три компоненти: 1) соціолінгвістичну компетенцію; 2) соціокультурну компетенцію; 3) соціальну компетенцію [4, с. 13]. С. Ю. Ніколаєва розглядає *соціальну компетенцію* як безпосередню здатність та готовність до комунікації з іншими людьми, уміння орієнтуватися в соціальній ситуації та керувати нею. Це компетенція передбачає

готовність та бажання співпрацювати та взаємодіяти зі співрозмовником, упевненість у собі, уміння вирішувати певні проблеми, які можуть виникнути в процесі спілкування, здатність поставити себе на місце іншого [4, с. 5].

Л. С. Панова зазначає, що *соціокультурна компетенція* – це сукупність знань про правила й соціальні норми поведінки носіїв мови, що вивчається, їх традицій, історію, культуру, соціальну систему країни, її устрій [5, с. 235]. У процесі вивчення іноземної мови учні знайомляться з новою культурою, тому надзвичайно важливою є здатність зрозуміти ті чи інші особливості її розвитку, урахувати правила поведінки, норми етикету, певні стереотипи при спілкуванні з носіями мови. Учена зазначає, що соціокультурна компетенція формується як певні фонові знання, обізнаність учнів щодо різних явищ суспільно-культурного життя, певних загальноприйнятих норм, моделей поведінки, що визначають стиль побуту тощо.

На думку С. Ю. Ніколаєвої, *соціолінгвістична компетенція* – це здатність правильно обирати мовні форми, користуватися ними та адаптувати відповідно до контексту, здатність усвідомлювати зв'язки між мовою і явищами суспільного життя [4, с. 14]. Щоб розвинути в учнів лінгвосоціокультурну компетенцію на рівні, визначеним програмою, необхідна активна мовна практика. Процес навчання іноземної мови як засобу міжнародної комунікації передбачає набуття певних знань, умінь та навичок, таких як: засвоєння лінгвістичної теорії; накопичення соціокультурних даних про країну, мова якої вивчається; розвиток і вдосконалення усіх видів мовної діяльності (аудіювання, письма, читання та говоріння); організація усного та письмового аспектів спілкування; використання іноземної мови у майбутніх цілях [10, с. 28].

Отже, формування основ лінгвосоціокультурної компетентності в учнів початкової школи є необхідною умовою для розвитку особистості кожного учня, яка забезпечить взаємодію із співрозмовниками різних культур, міжнародну співдружність та діалог культур. Діти молодшого шкільного віку зрозуміють сенс слів, фраз, виразів і оволодіють ЛСКК через такі літературні твори як вірші, казки, оповідання, римівки і т. д.

Опрацювавши педагогічну, методичну та лінгвістичну літературу, зокрема роботи Н. Бориско, Г. Воробйова, Ю. Пасова, В. Сафонові та інших, визначаємо, що ЛСКК, як складова комунікативної компетентності, формується інтегровано у процесі оволодіння учнями мовної та мовленнєвої компетентностей, зокрема, цьому сприяє знання наступних засобів спілкування: безеквівалентної, фонові лексики; лінгвістичних маркерів соціальних стосунків; фразеологізмів, прислів'їв та приказок; інтонації; паравербальних та невербальних засобів; соціолінгвістичних знань.

А. В. Волошина вважає, що *безеквівалентна лексика* (далі – БЛ) – слова або сполучення, якими позначають предмети, явища, процеси, які не мають еквівалентів перекладу на певному історичному етапі розвитку мови. БЛ виступає одиницею відображення етнічної картини світу, що організовує художній текст як своєрідний культурний феномен, сприяє розумінню, визначає психологічну реакцію етнічної спільноти на типову ситуацію [3, с. 457].

Такі вчені, як Т. Верещагіна і В. Костомаров упровадили термін «фонова лексика» в лінгвістику, назвавши фоновими «слова з неповноеквівалентністю фонів» [1]. Основу фонові лексики становлять фонові знання. Важливим чинником для адекватного сприймання іншомовного мовлення є наявність у тих, хто навчається, фонових знань, які становлять основу формування ЛСКК. Словник лінгвістичних термінів дає таке визначення фонових знань: «Фонові знання, background knowledge – знання реалій тих, хто говорить, слухає, що являє основу мовленнєвого спілкування».

На думку Н. Барашнікова, О. Миролобова, О. Тарнопольського та інших, для успішного спілкування необхідно володіти не лише однаковими мовними засобами, але й спільними змістовими знаннями про світ, тобто фоновими знаннями.

Формування ЛСКК передбачає опанування *лінгвістичними маркерами* соціальних стосунків, які залежать в більшості мов від таких характеристик, як соціальний статус комунікантів, близькість стосунків і реєстр мовлення. За Ф. Бацевичем, реєстр – це різновид дискурсу (тексту), сформований під впливом ситуативного контексту в спілкуванні соціалізованих особистостей; реалізація дискурсу (тексту) в конкретній конситуації спілкування, в основі якої лежать імпліковані в комунікативній компетенції мовців правила (конвенції, звички) спілкування [5, с. 40]. Такі чинники мають бути враховані під час навчання формалізованих мовленнєвих структур: уживання та вибір привітань, вживання та вибір форм звертання, правила вступу до розмови, уживання та вибір вигуків. Особливою етнічною забарвленістю характеризуються мовні характеристики правил ввічливості, серед яких зазвичай розрізняють «позитивну» ввічливість, «негативну» ввічливість, неввічливість або навмисне ігнорування правилами ввічливості.

За допомогою фразеологізмів, прислів'їв та приказок відбувається активне відображення національної культури та історії в певній мові, яке показує вагому роль мови в накопиченні культурних здобутків.

Паравербальні засоби мови (проксемика, тон, гучність, швидкість, паузи) постійно супроводжують комунікацію, але відрізняються в різних суспільних і етнічних групах, ситуаціях, необізнаність у яких

може спричинити комунікативний бар'єр. Як певна частина культури, поведінка має також свою національну специфіку й характеризується стійкими стереотипами. Засвоєння норм і моделей вербальної та невербальної поведінки, зумовлених соціумом країни, в якій побутує мова, що вивчається, веде до формування ЛСКК в молодших школярів.

Соціолінгвістичні знання. Будь-яка мова, відбиваючи об'єктивно існуючий світ через національну свідомість, утворює неповторну «мовну модель світу» цього етносу. За висловом О. Леонтьєва, «слово – це колективна пам'ять носіїв мови, дзеркало кожної нації» [8, с. 84].

Для успішного розвитку ЛСКК учнів початкових класів також необхідно виокремити основні критерії відбору лінгвосоціокультурного матеріалу, а в нашому випадку – літературних творів, оскільки вони сприятимуть розвитку кожного компоненту структури ЛСКК: відповідність тематиці (матеріал має відповідати темі, що вивчається); доступність (матеріал має бути зрозумілим та доступним, тобто відповідати рівню знань учнів); автентичність (матеріал має містити певні поняття, слова-реалії, що притаманні лише іноземній культурі); наявність слів-реалій (матеріал має включати компоненти, для розуміння яких необхідно мати певні фонові знання про історію, видатних особистостей, традиції та інші особливості, притаманні іноземній культурі).

Метою навчання читання літературних творів згідно з Державним стандартом є формування іншомовної читацької компетентності учнів, яка є складовою мовленнєвої компетентності, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі. У процесі навчання має відбуватися становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення й поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні.

Завдання літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі є: розвиток в учнів умінь читання як виду мовленнєвої діяльності; ознайомлення учнів із дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності; формування в учнів соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів; розвиток в учнів умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види текстів з використанням елементарних літературознавчих понять; розвиток мовлення учнів, умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); розвиток в учнів умінь самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книг; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань; розвиток творчої літературної діяльності учнів; виховання в учнів потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

Літературні твори необхідно використовувати на уроках іноземної мови в початковій школі, адже під час вивчення іноземної мови школярі знайомляться з культурою народу. Вони включають оповідання, казки, вірші, рими, колискові, байки, народні пісні та інші.

Використовуючи той чи інший літературний твір, вчитель має звернути особливу увагу на такі критерії відбору змісту тексту, який буде спрямований на формування ЛСКК : *автентичність, тематичність, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість, мовні критерії, адекватність обсягу текстового матеріалу.*

Побудова уроків з іноземної мови в початковій школі найчастіше передбачає використання віршів, легких для читання оповідань, римівок і казок. Ці жанри літератури допомагають учням пізнавати існування різних мовних і культурних систем.

Успішність вивчення іноземної мови та формування ЛСКК засобами літературних творів значною мірою залежить від принципів навчання, які варто враховувати при відборі навчального матеріалу. Узагалі, під принципами навчання варто розуміти взаємозалежні вихідні положення та правила, що визначають вимоги до процесу навчання, на основі яких будуються стратегії й тактики навчального процесу [3, с. 220]. Необхідно враховувати наступні принципи *системності, доступності, науковості, послідовності, проблемності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, наочності.* Отже, зазначені принципи утворюють певну систему, яка сприяє формуванню ЛСКК учнів. Їхня реалізація має бути комплексною, адже вони тісно пов'язані між собою та від неї залежить ефективність навчання.

Зауважимо, що опрацювання лінгвосоціокультурного матеріалу літературних творів здійснюється комплексно. Ми пропонуємо наступний *алгоритм опрацювання лінгвосоціокультурного матеріалу:*

Фаза антиципації ЛСК одиниць. Її мета полягає в підготовці учнів до сприйняття іншомовного ЛСК тексту; активізації життєвого та мовного досвіду учнів за допомогою запропонованих завдань; формуванні вміння антиципації (змістової, мовної, соціокультурної); допомозі школярам у розумінні лексичних або граматичних одиниць, які є незрозумілими для школярів; перевірці розуміння загальної інформації, що міститься в літературному творі.

Рецептивна фаза формування ЛСК компонентів. Ця фаза спрямована на організацію першого прослуховування тексту та перевірку розуміння його загального змісту (завдання, сформульовані на дотекстовому етапі). Учитель пропонує учням виконувати *рецептивні* вправи.

Рецептивно-репродуктивна фаза формування ЛСК компонентів. Особливістю цієї фази є те, що учень спочатку сприймає інформацію від учителя, диктора або з підручника, а вже потім продукує її частково або повністю. На цьому етапі переважають *рецептивно-репродуктивні* вправи. Окреслений етап передбачає формулювання вправ для другого читання, або ж прослуховування, літературного твору з метою перевірки розуміння ЛСК інформації, яка в ньому міститься. Сприйнятий навчальний матеріал школярі відтворюють повністю або зі змінами (звуків, слів, речень, тексту). Також така фаза дає змогу учням порівняти ЛСК матеріал з українським.

Творчо-діяльнісна фаза формування ЛСК компонентів. Упродовж цього етапу відбувається організація перевірки детального розуміння змісту літературного твору за допомогою інших СК завдань, пов'язаних із аналізом інформації, яка міститься в тексті. Учитель організовує роботу учнів над розвитком інших мовленнєвих умінь (говоріння, письма) на основі прослуханого тексту, використовуючи *рецептивно-продуктивні* вправи.

Висновки. Проаналізувавши особливості літературного компонента при вивченні іноземної мови, з упевненістю можна зазначити, що літературні твори доцільно використовувати на уроках іноземної мови в початковій школі для формування іншомовної ЛСКК. Вони включають оповідання, казки, вірші, рими, колискові, байки, народні пісні та інші. Кожний із жанрів літературних творів має певні особливості. При відборі вчителем матеріалів до уроку слід враховувати наявність ЛСК інформації, яка відповідає віковим особливостям учнів та тематиці уроку. Літературні твори мають величезну естетичну, виховну та освітню цінність, можуть використовуватися на різних рівнях мови для тренування та пояснення ЛСК одиниць, збагачення словникового запасу школярів, допомагають відчутти емоційне забарвлення мови, розвивають творчі здібності та критичне мислення. Вони є доцільними при розвитку ЛСКК учнів молодшого шкільного віку, адже репрезентують національний характер, цінності та є одним із найголовніших надбань культури.

Розроблений комплекс вправ формування ЛСКК на основі літературних творів може бути використаний на уроках іноземної мови в початкових класах, при створенні теоретичних та практичних факультативних курсів, присвячених методиці формування ЛСКК, а також при написанні студентами наукових робіт.

Експериментальна перевірка підтвердила гіпотезу нашого дослідження і довела, що методика формування ЛСКК засобами літературних творів є ефективною, оскільки в представників експериментальної групи рівень сформованості ЛСКК зріс із початкового на достатній, тоді як в контрольній групі лишився початковий.

Уважаємо, що наше дослідження є перспективним, оскільки його впровадження у практику впродовж більш тривалого часу дасть змогу досягти учням молодшого шкільного віку високого рівня сформованості ЛСКК при використанні різноманітних жанрів літературних творів, що відповідатимуть віковим особливостям молодших школярів. Кваліфікаційна робота є суттєвим внеском у подальше вивчення особливостей та шляхів формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів початкових класів на основі літературних творів.

Підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що літературні твори є досить ефективним матеріалом для формування ЛСКК учнів молодшого шкільного віку.

Література

1. Верещагіна Т. О. Процес сприймання іноземної мови крізь призму національної культури. – [Електронний ресурс] / Т. О. Верещагіна – Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6091/Vereshchahina_Protses_spruyumannya_inozemnoyi_movy%20kriz'.PDF
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
3. Нацюк М. Б. Психологічні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі читання художньої літератури / М. Б. Нацюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – № 67. – С. 151-156.
4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
5. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

7. Сафонова В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования / В. В. Сафонова // Методические тетради. – 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2008. – 80 с.
8. Селіванова О. І. Опановуючи англійську мову і культуру (Велика Британія, Сполучені Штати Америки): навчальний посібник / О. І. Селіванова, О. М. Байкова. – К.: Ленвіт, 2008. – 126 с.
9. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): монография / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
10. Rogers E. M. Intercultural communication / E. M. Rogers, T. M. Steinfatt. – Illinois: Waveland Press, Inc. – 292p.

References

1. Vereshchahina T. O. Protses sprymannia inozemnoi movy kriz pryzmu natsionalnoi kultury. – [Elektronnyi resurs] / T. O. Vereshchahina – Rezhym dostupu: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6091/Vereshchahina_Protses_sprymannya_inozemnoyi_movy%20kriz'.PDF
2. Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii: Kurs leksii: [navch.-metod. posibnyk dlia stud. movnykh spets. osv.-kvalif. rivnia «mahistr»] / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / za red. S. Yu. Nikolaievoi. – К.: Lenvit, 2011. – 344 s.
3. Natsiuk M. B. Psykholohichni peredumovy formuvannia linhvotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy v protsesi chytannia khudozhnoi literatury / M. B. Natsiuk // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. – 2013. – № 67. – S. 151-156.
4. Nikolaieva S. Yu. Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnogo pidkhodu / S. Yu. Nikolaieva // Inozemni movy. – 2010. – № 2. – S. 11-17.
5. Panova L. S. Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk / L. S. Panova, I. F. Andriiko, S. V. Tezikova ta in. – К. : VTs «Akademiiia», 2010. – 328 s.
6. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z anhliiskoi movy. – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
7. Safonova V. V. Metodyka obucheniya ynostrannym yazykam. Yazykovaia pedahohyka v skhemakh y tablytsakh. Tema: Sotsyokulturnye aspekty sovremennoho yazykovoho obrazovaniya / V. V. Safonova // Metodycheskiye tetrady. – 3-e yzd. – М.: Evroshkola, 2008. – 80 s.
8. Selivanova O. I. Opanovuiuchy anhliisku movu i kulturu (Velyka Brytaniia, Spolucheni Shtaty Ameryky): navchalny posibnyk / O. I. Selivanova, O. M. Baikova. – К.: Lenvit, 2008. – 126 s.
9. Smeliakova L. P. Khudozhestvennyi tekst v obuchenyy ynostrannym yazykam v yazykovom vuze (Teoryia y praktyka otbora): monohrafiya / L. P. Smeliakova. – SPb. : Obrazovanye, 1992. – 142 s.
10. Rogers E. M. Intercultural communication / E. M. Rogers, T. M. Steinfatt. – Illinois: Waveland Press, Inc. – 292p.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2020 р.

УДК 811.1181-373.611

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-47-52

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМНОВНОМУ ЗВО: ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ

Т. М. Фурсенко

orcid.org/0000-0001-7192-8867

Статтю присвячено опису методики та аналізу ефективності використання технології дизайн-мислення на заняттях з іноземної мови для інженерних спеціальностей авіаційного профілю. Виокремлено ряд проблем викладання іноземної мови для технічних спеціальностей. Технологія-дизайн мислення позиціонується як один з можливих шляхів їхнього вирішення. Визначено принципи, на яких ґрунтується дизайн-мислення. Розглянуто п'ять етапів цієї технології (емпатія – формулювання проблеми – висування ідей – раціоналізація та побудова прототипів – рефлексія) та їхня реалізацію на занятті з іноземної мови.

Ключові слова: дизайн-мислення, технічні спеціальності, методика викладання іноземних мов, емпатія, формулювання проблеми, висування ідей, прототип, рефлексія.

MODERN APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES: DESIGN THINKING

T. Fursenko

The paper positions design thinking as an effective technique and methodology aimed at solving a number of problems arising in ESP classes for engineering students. The most common one is the fact that in one group there are usually students with different foreign language skills accompanied by the problem of students' insufficient motivation for learning non-technological subjects. The article illustrates students' activities according to design thinking patterns through the example of a real English class for third-year avionics students on the "Aviation and ecology" topic. The technique involves the following steps: to empathize (to investigate users' needs), to define (to formulate users' problem), to ideate (to brainstorm assumptions and as many creative ideas as it is possible), to prototype (to transform the most rational ideas into tangible objects); to reflect (to evaluate what is done to fully understand if it is suitable). Following the results of the class, the author reaches the conclusion that immersed in the language-learning context, design thinking is characterized by a great efficiency, since students are challenged with the task of solving problematic issues by looking for and sorting information, performing such operations of the mind as analysis, synthesis, and comparison. It allows them to develop the ability to think in a foreign language, since the whole process is done in English. In addition, the organization of students' work according to the design-thinking algorithm is carried out in such a way that provides the practical orientation of language skills, as most of what they do is built upon a profession-related component. Design thinking efficiency also results from its basic principles (anthropocentrism, research-based activities, broader contextual view, collaboration and multidisciplinary, prototyping) discussed in the article. However, the experiment has also made it clear that design-thinking is also characterized by a number of disadvantages due to its non-adaptability to the conditions of educational process organization at Ukrainian universities.

Keywords: design thinking, technical specialties, foreign language teaching methodology, empathy, problem formulation, ideation, prototype, reflection.

Щоразу, коли постає питання важливості знання іноземної мови для сучасного фахівця, насамперед йдеться про необхідність володіння саме англійською, що пов'язано, по-перше, зі статусом цієї мови як засобу міжнародного спілкування в міжнародному бізнесі та науці, а також з пріоритетністю комунікативних умінь загалом у професіограмі сучасного спеціаліста в умовах лібералізації, приватизації та глобалізаційних змін. Не є винятком і представники технічних спеціальностей. До прикладу, аналізуючи ринок вакансій для фахівців-інженерів у сфері авіації, ми дійшли висновку, що володіння англійською для таких фахівців є не стільки конкурентною перевагою, скільки однією зі складових фахової компетентності. Так, розглядаючи очікування роботодавців щодо рівня підготовки інженерів з авіоніки, було встановлено, що поряд із спеціальними професійними технічними знаннями (знання електротехніки і схемотехніки) серед ключових вимог до потенційних фахівців зазначено володіння англійською мовою на рівні, достатньому для розуміння технічної літератури (інструкції з монтажу, керівництво з технічного обслуговування, керівництво для пілотів) та авіаційного законодавства [3]. Для вакансії «Бортовий інженер вертольоту Мі-8» серед кваліфікаційних вимог указано володіння англійською мовою на рівні 4.0 за шкалою ІСАО та загальною англійською на рівні 4.0 за критеріями оцінювання IELTS [1]. Тому справедливо стверджувати, що викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей в авіаційному виші повинно здійснюватись на належному рівні, а формування англомовної компетентності за своєю пріоритетністю має бути на рівні з культивуванням вузькоспеціальних знань, умінь та навичок, що робить наукові розвідки, присвячені особливостям здійснення мовної підготовки, актуальними та нагальними.

Проблема навчання іноземній мові в технічних ЗВО входила до кола наукових інтересів С.В.Король, Г.О.Корсун, З.М.Корнева, І.О. Якушенко, О.М.Васюкович, Б.В.Бистрової та інших науковців. Ми ж сконцентруємо увагу здебільшого не на особливостях процесу навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей, а на використанні такої інноваційної методики як дизайн-мислення, що може суттєво підвищити якість викладання англійської у вишах відповідного профілю.

Таким чином, **метою статті** є окреслення особливостей використання технології дизайн-мислення для навчання англійської мови студентів технічного профілю в авіаційному навчальному закладі, аналіз її принципів, сутності та переваг застосування.

Навчання іноземним мовам у технічному ЗВО зорієнтоване на досягнення основної мети – набуття студентами певного рівня знань, якого буде достатньо для практичного користування іноземною мовою в майбутній професійній діяльності [2, с. 274]. Варто зазначити, що, на сьогодні поняття «достатній рівень знань» передбачає більш серйозні вимоги до рівня мовної підготовки, ніж це мало місце, скажімо, десятиліття тому. Адже в більшості випадків представники технічних спеціальностей не спілкувалися іноземною мовою взагалі, або користувались послугами перекладачів через те, що контакти з закордонними фірмами були обмеженими та тенденція до оптимізації штату працівників та найму

робітників, що володіють як вузькоспеціальними знаннями, так і англійською мовою, не була настільки нагальною.

Відповідно навчання іноземній мові студентів технічних вузів вже не може зводитись лише до перекладу текстів технічного змісту на рідну мову, що часто-густо має місце й на сьогоднішні. Тому все більше уваги в технічних ЗВО має приділятися формуванню комунікативної грамотності студентів, культури мовлення, знань правил спілкування і умінь застосувати їх у конкретній ситуації [4, с. 46]. Відповідно, нагальними постають нові методи, застосування яких покликано досягти зазначених цілей.

Говорячи про необхідність застосування інноваційних методів навчання іноземним мовам, не можна не згадати про проблеми, які потребують вирішення. По-перше, це суперечність між розрізненим рівнем володіння іноземною мовою, що його мають першокурсники, та необхідністю рівномірного залучення всіх студентів до виконання навчальних завдань під час заняття; зорієнтованість навчальних програм на «середнього» студента, що, на момент закінчення школи, володіє англійською на рівні B1; обмежена кількість аудиторних годин для вивчення мови (зокрема, за планами 2019 року, заняття з іноземної мови за розкладом проходить раз на два тижні), що суттєво впливає на ефективність володіння нею; недостатній рівень умотивованості студентів для вивчення відповідної дисципліни та їхня сконцентрованість на набутті спеціалізованих умінь та навичок; специфічні характерологічні особливості студентів технічних спеціальностей – стриманість, сухість, сором'язливість, замкнутість, напруженість [4, с. 46], що можуть слугувати перешкодою на шляху до оволодіння мовою.

Виходячи з вищезазначеного, можемо стверджувати, що методика викладання іноземних мов у технічному виші повинна бути зорієнтована на створення сприятливої доброзичливої атмосфери на занятті, уміння комунікувати взаємодії, навички, яких не можливо практикувати індивідуально в режимі самостійної роботи, а також формування сприйняття студентами мови не лише як ізольованої знакової системи, вивчення якої є самоціллю, а як засобу розширення професійних знань та обміну ідеями й досвідом на якісно новому рівні. Уважаємо, що для реалізації зазначених завдань, досить перспективними виступає технологія дизайн-мислення.

Першочергово, розглянемо її суть. Так, дизайн-мислення є інноваційною методологією, котра поєднує творчий та аналітичний підходи, а також базується на міждисциплінарних зв'язках. Дизайн-мислення спрямоване на задоволення потреб суспільства, шляхом генерування рішень, що характеризуються технологічною доцільністю та економічною життєздатністю [5, с.3-17]. В освітньому середовищі мова йде про культивування досвіду трансформаційного навчання, що покликано допомогти студентам розвинути навички вироблення креативних рішень та впевненості при вирішенні складних задач, базуючись на абдуктивному мисленні, тобто, використанні аналогій між об'єктами та явищами та поєднанні практичного досвіду й абстрактної концептуалізації [6, с. 308].

Основні принципи, що лежать в основі зазначеної технології, є наступними: антропоцентризм (прийняття до уваги особистих цінностей, переконань, інтересів культурного контексту під час конструювання певних рішень; концентрація на пошуку відповіді на запитання «як може бути?», а не «який стан речей на даний момент?»); наукове обґрунтування (використання таких методів отримання інформації як спостереження, анкетування, занурення у певне середовище); розгляд явищ у сукупності їх взаємозв'язків з навколишнім середовищем; міждисциплінарність та співпраця між представниками різних галузей, відділів тощо; генерування на виході певного рішення-прототипу та його експериментальна перевірка на безпосередніх користувачах з метою виявлення недоліків та оцінки отриманих рішень [6, с. 309].

Таким чином, дизайн-мислення можна визначити як підхід до організації діяльності з дослідження, розвитку, модифікації широко кола товарів та послуг, а також вирішення нагальних проблем, пов'язаних з їхнім функціонуванням, що характеризується творчою та практичною спрямованістю отриманих результатів.

На нашу думку, застосування цієї методики на заняттях з іноземної мови є перспективним кроком, оскільки перед студентами постають завдання вирішувати проблемні питання шляхом пошуку й сортування інформації, здійснення мисленневих операцій аналізу, синтезу та порівняння, що, в свою чергу, дозволяє розвивати навички володіння мовою, уміння думати на іноземній мові, оскільки весь процес здійснюється англійською. Крім того, організація роботи студентів за алгоритмом дизайн-мислення здійснюється таким чином, що забезпечується практична спрямованість знання мови через застосування технічної вузькоспеціалізованої компетентності.

До того ж, під час вирішення таких проблем, студенти отримують уявлення про такі загальнолюдські цінності як співпраця і повага, уміння співпереживати та мислити «широко», не обмежуючись лише власними інтересами, а й беручи до уваги потреби всіх учасників того чи іншого процесу. Саме тому дизайн-мислення характеризується також й виконанням виховної функції.

Упровадження та тестування цієї методики здійснювалось на заняттях із англійської мови для студентів третього курсу спеціальності «Авіоніка» при вивченні теми «Fuel. Aviation and Global Warming. Myth or Reality?». Для обговорення було запропоновано питання про те, як мають змінитись авіаперевезення, для того, щоб мінімізувати їхній негативний вплив на довкілля. Робота над виробленням відповідних рішень здійснювалась поетапно – у відповідності до 5 пунктів, що їх передбачає технологія дизайн-мислення.

Так, на першому етапі, що має назву емпатія, студенти визначали стейкхолдерів – коло осіб, що виграють чи навпаки можуть понести збитки від упровадження запропонованих рішень. У цьому випадку, у процесі обговорення було визначено, що це фізичні та юридичні особи, пов'язані з організацією авіаперевезень, користувачі таких послуг та населення планети Земля в цілому.

Наступним кроком організації діяльності студентів на занятті стало проведення опитування з окресленої проблематики – тим, що навчаються, було запропоновано скласти якомога більшу кількість запитань, відповіді на які вказаними стейкхолдерами допомогли б глибше зрозуміти досліджувану тему.

Для цього на дошці викладач малює зображення-умовне позначення представника кожної з окреслених трьох груп та пропонує генерувати запитання по черзі до кожної з них.

На думку студентів, варто поставити наступні запитання (наведемо окремі з них для прикладу): *is aviation dangerous for the environment? As compared to other transportation means (delivery by road, by water, by railway etc.) what are the emission figures for aviation? Is this indicator more serious than it is the case with other modes of transport? Can aviation be entirely replaced by any other means of transport? Are there any passenger or cargo aircraft powered by the alternative sources of energy (solar panels, electricity etc.)? Are such technologies going to be efficient for long-haul flights? How can flights be made more eco-friendly? Do modern aircraft produce fewer CO₂ emissions than they did decades ago? How will the introduction of eco-friendly technology affect transportation costs? Do you care about a negative influence of aviation on the environment? Are you ready to spend more to fly by more eco-friendly planes? What are your requirements for air travel as a passenger? What consequences will be brought about by a reduction in the number of flights for the sake of ecology preservation?*

На цьому етапі завдання викладача полягало в коригуванні граматичних та лексичних помилок студентів при побудові запитань іноземною мовою.

Наступний крок полягав у проведенні рольової гри. Група була поділена на підгрупи: представники авіакомпаній, користувачі послуг авіаперевізників, експерти-екологи (оскільки більшість питань було адресовано саме їм). Представники кожної з виділених груп мали можливість висловитись, відповідаючи на поставлені запитання.

Після проведення опитування та обміну думками, студентам було запропоновано перейти до другого етапу, що полягав у визначенні та формулюванні проблеми з точки зору всіх залучених стейкхолдерів. Відповідно, у результаті обговорень та дискусій серед запропонованих варіантів, що записувались на дошці, було обрано наступне формулювання: *aviation's climate impact has to be reduced with a growing increase in air travel*. На цьому етапі здійснювалась активізація мисленневих процесів синтезу.

На третьому етапі процесу дизайн-мислення студенти отримали завдання генерувати якомога більше ідей на основі зібраної на попередніх етапах емпатії та формулювання проблеми інформації та усвідомлення потреб стейкхолдерів.

На нашому занятті, для стимулювання вільного мислення та обміну ідеями, ми використали технологію мозкового штурму, суть якої полягала у висловлюванні найбільшої кількості варіантів реалізації поставленого завдання, долучаючи найбільш неймовірні та фантастичні.

Серед варіантів, що пропонувались студентами, зокрема, були наступні: *to design larger planes with more seats allowing to slightly lower emissions per passenger; to produce special kinds of bio-fuels; to replace jet engines with electric motors; to mount solar panels on the wings and at the top of the fuselage; to give up flying, to take fewer flights; to pick destinations that are closer to home; to increase ticket prices in order to reduce the number of flights, etc.*

Ключові ідеї висунутих пропозицій тезово записувались на дошці, для того, щоб орієнтуватися в тому, що вже було згадано, та доповнювати список новими положеннями.

Наступним етапом слідує добір найраціональніших пропозицій, які можливо зреалізувати на практиці, та таких, що характеризуються економічною доцільністю. Основна ідея впровадження цього етапу полягає в тому, щоб утілити найкращі можливі рішення в так звані прототипи. По завершенні цього етапу команда дизайнерів повинна краще розуміти обмеження та проблеми, що притаманні продукту та якою буде реакція на нього серед кінцевих споживачів.

Отже, серед запропонованих рішень, шляхом колективних обговорень, найбільш раціональними були обрані наступні: *reliance on new technologies to establish more efficient flight paths in order to reduce the number of delays; usage of lighter materials to construct engine parts (carbon fiber) and added gear to make current*

models more fuel efficient; innovative aircraft construction to reduce the size of the vertical tail; to use 3D printing to make plane parts lighter.

При виборі найефективніших шляхів вирішення проблеми забруднення навколишнього середовища зосереджували увагу на оперативність впровадження запропонованої технології, її вартість та прогнозований вплив на навколишнє середовище.

Важливим етапом дизайн-мислення є, як зазначалось вище, створення прототипу – макету того, що пропонується зробити чи впровадити. Прототипи можуть мати різноманітні форми, при цьому спільною рисою серед них виступає те, що будь-який прототип – це матеріальне втілення згенерованих та відібраних на попередніх етапах ідей. На цьому етапі прийнятними виступають ескізи або карти подій (так звані storyboards), зразки, зроблені з паперу і, навіть, рольові ігри з надання запропонованої послуги.

В умовах навчального процесу та проведення заняття в аудиторіях найприйнятнішими, на нашу думку, є побудова прототипів із використанням канцелярських засобів.

Так, студентів було розподілено на три групи. Першій групі було запропоновано намалювати літак зі зменшеним вертикальним хвостовим оперенням за допомогою аркуша паперу та фломастерів. Другій групі було поставлено завдання за допомогою ножиць, клею та клейкою стрічки з картону сконструювати деталь літака, розмір якої може бути зменшений для зниження кількості спожитого палива. Третя група отримала завдання промалювати траєкторії польоту, що матимуть наслідком зниження кількості затримок рейсів.

На етапі побудови прототипів усі студенти виявили значний інтерес та високий ступінь залучення до проектувальної діяльності, робота характеризувалась дружньою атмосферою, сприятливою для обміну думками та вироблення найконструктивніших рішень.

Останній етап дизайн-мислення – це рефлексія. Його суть полягає у взаємній оцінці готових проектів іншими групами й отримання рекомендацій з їхнього покращення. На практиці цей етап засвідчив, що студенти з великим ентузіазмом вступають у полеміку зі своїми опонентами. Зазначений етап є особливо цінним, оскільки саме в таких емоційних дискусіях знімається мовний бар'єр, так як ті, що навчаються, концентруються на суті висловлювання, а не на доборі мовних засобів, що нівелює відчуття невпевненості.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши застосування дизайн-мислення на практиці на занятті з іноземної мови в технічному ЗВО, ми дійшли висновку про значну ефективність такої технології організації навчального процесу, оскільки вона дає змогу студентам виконувати всі чотири види мовленнєвої діяльності: читання (при пошуку необхідної інформації для аргументації своєї точки зору), письмо (для ведення «реєстру» запропонованих ідей, опцій, варіантів), говоріння (вираження власної точки зору, її аргументація), слухання (сприймання та розуміння висловлювання колег та опонентів); зняття мовного бар'єру; залучення всіх студентів із різним рівнем володіння мовою до генерування ідей та їх моделювання; стимулювання інтересу молоді до вивчення мови через ілюстрування застосування англійської для інженера на практиці; розвиток навичок критичного мислення, мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння; створення такого середовища на заняттях із іноземної мови, коли студенти залучаються до суб'єкт- суб'єктної взаємодії один із одним; зміна ролі викладача з центрального суб'єкта навчального процесу на фасилітатора – його роль полягає в наданні чітких інструкцій, підготовці всіх необхідних матеріалів, організації діяльності студентів на занятті; створення позитивної атмосфери; сприяння прояву креативності, індивідуальності під час формулювання та розв'язання проблемних задач.

Разом з тим, указана технологія характеризується й низкою недоліків, що пов'язані з її неадаптованістю до умов організації навчального процесу у вишах. Так, перший аспект пов'язаний із значними часовими затратами на проходження всіх п'яти етапів дизайн-мислення – в умовах, коли кількість пар з вивчення іноземної мови складає одну раз на два тижні, викладачам може стати принагідним внесення змін в загальний розклад з метою проведення двох пар підряд. Такі кроки можуть викликати труднощі, а, подекуди, узагалі будуть неможливими. По-друге, оскільки технологія передбачає продуктивні види мовленнєвої діяльності, то її ефективно застосування можливе лише в групах, де присутні не тільки «слабкі», а й відносно «сильні» студенти.

Тому, справедливим є висновок, що технологія дизайн-мислення не є універсальною і такою, що підходить для будь-яких студентів та будь-якого заняття. Вона потребує від викладача продумування місця такого заняття в загальній структурі вивчення дисципліни, розгляду необхідності здійснення попередньої підготовки студентів до такого заняття (домашні завдання, що передбачають ознайомлення з фактами, експертними оцінками, що може стати потрібним на певних етапах дизайн-мислення).

Аналізу підготовчого етапу організації занять з іноземної мови за алгоритмом дизайн-мислення можуть бути присвячені подальші наукові розвідки.

Література

1. Бортовой инженер вертолета Ми-8 (17) [Электронный ресурс] // Группа компаний HeadHunter. – Режим доступа : https://kiev.hh.ua/vacancy/35421390?utm_source=trud&utm_medium=meta&utm_term=aviacijnij+inzhenер&utm_content=Ukraine&utm_campaign=Trud.
2. Евдоксина Н. В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов / Н. В. Евдоксина // Вестник АГТУ. – 2007. – № 2 (37). – с. 273-279.
3. Інженер з авіоніки [Електронний ресурс] // Сайт з пошуку роботи robota.ua. – 2019. – Режим доступу : <https://rabota.ua/ua/company3431801/vacancy7762629>
4. Коган Е.А. Английский в техническом вузе: мнения студентов / Е.А. Коган, О.Б.Крымская // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 7. – с. 45-51.
5. Brown T. 2009. Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation / T. Brown. – New York : HarperCollins Publishers L.L.C, 2009. – 272 p.
6. Munyai K. A methodology towards sustainable problem solving in higher Education in South Africa [Electronic resource] / K. Munyai // International Association for the Development of the Information Society. – Regime of access : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571612.pdf>

References

1. Bortovoi inzhener vertoleta Mi-8 (17) [Elektronnyi resurs] // Gruppy kompanii HeadHunter. – Rezhim dostupa : https://kiev.hh.ua/vacancy/35421390?utm_source=trud&utm_medium=meta&utm_term=aviacijnij+inzhenер&utm_content=Ukraine&utm_campaign=Trud.
2. Evdoksina N. V. Psikhologicheskie osobennosti izucheniya inostrannogo yazyka studentami tekhnicheskikh vuzov / N. V. Evdoksina // Vestnik AGTU. – 2007. – № 2 (37). – s. 273-279.
3. Inzhener z avioniky [Elektronnyj resurs] // Cajt z poshuku roboty robota.ua. – 2019. – Rezhym dostupu : <https://rabota.ua/ua/company3431801/vacancy7762629>
4. Kogan E.A. Angliiskii v tekhnicheskome vuze: mneniya studentov / E.A. Kogan, O.B. Krymskaya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2018. – T. 27. – № 7. – s. 45-51.
5. Brown T. 2009. Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation / T. Brown. – New York : HarperCollins Publishers L.L.C, 2009. – 272 p.
6. Munyai K. A methodology towards sustainable problem solving in higher Education in South Africa [Electronic resource] / K. Munyai // International Association for the Development of the Information Society. – Regime of access : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571612.pdf>

Стаття надійшла до редакції 10.03.2020 р.

УДК 371.613/614

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-52-57

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В. М. Юденюк

orcid.org/0000-0001-5092-7523

У статті проаналізовано проблему розвитку рухової активності в сучасній педагогіці фізичного виховання. Вона залишається актуальною й зумовлена наявністю суперечностей між реальним станом фізичної культури учнів та потребами загальної середньої освіти в цілеспрямованому вирішенні цього педагогічного завдання. Обґрунтовано педагогічні умови методики оцінювання розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку: 1. Формування мотиваційної готовності учнів до свідомого заняття фізичними вправами. 2. Використання на уроках фізичної культури різноманіття фізичних вправ, особливо хореографічних, з доцільною їхньою вибірковістю. 3. Формування в учнів середнього шкільного віку здатності до свідомого узгодження рухів з диханням. 4. Дотримання методичного підходу до організації і побудови навчання розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку, який ґрунтується на моделюванні різних дидактичних умов діяльності.

Ключові слова: рухова активність; педагогічні умови; учні середнього шкільного віку; методика оцінювання розвитку рухової активності; фізична культура.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF METHODS OF EVALUATION OF MOTOR ACTIVITY
DEVELOPMENT OF MIDDLE SCHOOL PUPILS****V. Yudenok**

The method of development of motor activity in modern pedagogy of physical education is analyzed in the article. It remains relevant and is contradicted by the existence of contradictions between the real state of physical education of students and the needs of general secondary education in the purposeful solution of this pedagogical task. The purpose of the article is to substantiate the pedagogical conditions of the method of evaluation of the development of motor activity of middle school age students in physical education lessons. Research methods: analysis and generalization of scientific and methodological literary sources; pedagogical experiment; pedagogical testing; methods of mathematical statistics and pedagogical observations on the organization of the educational process in order to identify, identify and solve the most pressing issues of the problem under study. Scientific novelty: The method of assessment of motor activity of schoolchildren allows to analyze in detail the individual indicators of the development of motor activity of middle school students. The main idea of the technique is to apply and evaluate the physical activity of students in the physical education lesson. Testing of this technique in practice, allowed to determine its effectiveness: Positive changes in the development of coordination of movements of middle school students (improvement of stability of postures (equilibrium), coordination of movements (complete exercise)), positive changes in the level of knowledge of the picture of the world and in general motor activity. The article substantiates pedagogical conditions of the method of evaluation of the development of motor activity of middle school age students: 1. Formation of students' motivational readiness for conscious exercise. 2. Use in physical education lessons a variety of physical exercises, especially choreographic ones, with appropriate selectivity. 3. Formation in the middle school age of students the ability to consciously coordinate movements with breathing. 4. Adherence to the methodical approach to the organization and construction of the training of motor activity development of secondary school students, which is based on the simulation of various didactic conditions of activity.

Keywords: motor activity; pedagogical conditions; secondary school students; the method of evaluation of the development of motor activity; physical education.

Ефективність освітнього процесу з фізичного виховання учнів середнього шкільного віку закладів загальної середньої освіти залежить від правильності підбору й обрання умов, етапів, форм, методів та засобів, обсягів їхнього використання, застосування та дозування на заняттях. Необхідність дослідження рухової активності учнів викликана, насамперед, тим, що рівень здоров'я, індивідуальної функціональної, фізичної, психологічної підготовленості й готовності учнів до розвитку рухової активності. Цей процес сприяє раціональному використанню біомеханічних властивостей опорно-рухового апарату й нормальному функціонуванню систем життєзабезпечення організму дітей, що особливо важливо для середнього шкільного віку. Однак на тлі відсутності методик оцінювання рухової активності школярів на сьогодні практично відсутні й науково-обґрунтовані дані щодо використання як комплексних методик оцінювання, що дозволяють усебічно проаналізувати розвиток рухової активності школярів, так і експрес-методик, що дозволяють оперативнo й без спеціального обладнання проаналізувати окремі показники розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку.

Одним із перспективних напрямів формування здатності до здоров'язбереження учнів середнього шкільного віку в системі фізичного виховання є пошук і наукове обґрунтування ефективних засобів і методів розвитку рухової активності учнів. Формування здібності учнів до точного вирішення рухового завдання за параметрами рухової координації і запланованим результатом (який передбачає навчання окремим рухам, руховим діям чи фізичним вправам) є фундаментом успіху дитини в різних сферах рухової діяльності, необхідною умовою її успішної й повноцінної життєдіяльності та критерієм здоров'я.

На наш погляд, достатній рівень культури рухів учнів середнього шкільного віку буде впливати на зміцнення їх здоров'я, адже культура рухів сприяє зменшенню локального м'язового напруження, скутості; тренує рівновагу й дихання; покращує рухливість і поставу; учить володіти своїм тілом. Як зазначають Л.Л. Лисенко, А.М. Вітченко, культура рухів передбачає гармонійно розвинуті фізичні якості, здоров'я, красу тіла, гарну поставу, легкість і граціозність рухів. У програмі з фізичної культури зазначено, що предметом навчання в початковій школі є рухова активність із загальноосвітньою спрямованістю. Зрозуміло, що лише великий запас рухових навичок, який впливає на скоріше засвоєння рухів та використання спеціальних фізичних вправ, спрямованих на гармонізацію фізичного розвитку не може забезпечити [5, с. 144; 7, 34].

Проблема рухової активності є актуальною серед учнівської молоді [1; 2; 3; 8]. Згідно їхньої думки не викликає сумніву актуальність використання фізичних вправ у розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку. Дослідженню феномена рухової активності присвячені роботи вітчизняних науковців О.Л. Благій, С.І. Глазунова, Ю.С. Финогенова. Формуванню моторики людини в процесі онтогенеза – В.А. Кашуби, Е.М. Бондаря, Н.Н. Гончарової, Н.Л. Носової. М. Пальчук, Р. Антоненко вивчали сучасні підходи до вдосконалення освітнього процесу з фізичного виховання на основі

здоров'язбережувальних технологій. Вітчизняний науковець Л.Л. Лисенко досліджувала педагогічні технології навчання культурі рухів дівчат 10-12 років.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови методики оцінювання розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку на уроках фізичної культури.

Від недавня в Україні спостерігається тенденція до зменшення обсягу фізичної активності учнів на тлі посилення освітнього процесу [4, с. 26], що негативно впливає на їхній фізичний розвиток, фізичну форму та здоров'я [11, с. 196]. Ефективність планування занять з фізичної культури залежить від урахування всіх показників фізичного стану учнівської молоді. Збільшення навчального навантаження, ірраціональне харчування й недостатня фізична активність здійснюють негативний вплив на стан здоров'я кожного учня, що призводить до перевтоми, зниження рівня фізичного здоров'я [9, с. 224]. На думку науковців, процес фізичного виховання учнів середнього шкільного віку включає чотири основні форми занять фізичними вправами, а саме: уроки фізичної культури, заняття фізичними вправами в режимі навчального дня, позакласні та позашкільні заняття фізичними вправами.

Погоджуємося з думкою вітчизняних учених, що позакласна та позаурочна фізкультурно-оздоровча діяльність учнів дає широкі можливості для використання традиційних засобів рухової активності (ходьба, біг, стрибки) в їхньому нестандартному використанні або поєднанні, що є основою здоров'яформуючих та здоров'язбережувальних технологій, що, у свою чергу, дозволяє вирішувати завдання оздоровлення, виховання, соціалізації учнів [2, с. 117].

Сьогодні залишаються невирішеними проблеми підвищення рівня рухової активності дітей, зміцнення їхнього здоров'я, формування стійкого позитивного ставлення до занять фізичними вправами, підвищення рівня фізичної підготовленості підростаючого покоління. Постійне «збільшення кількості учнів середнього шкільного віку з незадовільним станом фізичної підготовленості, розвитку рухової активності й із послабленим здоров'ям належить до таких проблем, які привертають увагу науковців різних напрямів підготовки спеціалістів в галузі фізичної культури та спорту» [8, с. 75].

З метою підвищення рівня розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку була розроблена методика оцінювання розвитку рухової активності (з оздоровчого бігу для учнів 12-13 років як позакласні заняття, що мають рекреаційно-оздоровчий напрямок). Її основою є біг у поєднанні з ходьбою, стрибками, а також із елементами туризму та орієнтування на місцевості. Ці засоби фізкультурно-оздоровчої діяльності широко доступні, мають великий спектр варіативності та різноманітності. Біг, ходьба та стрибки це природні рухи для кожної дитини, що дає можливість легко дозувати та варіювати навантаження відповідно до віку, статі, рівня підготовленості кожної дитини.

Педагогічний експеримент відбувся на базі Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 3 Глухівської міської ради Сумської області, в якому взяли участь 42 хлопців 12-13 років. Діти були розподілені на експериментальну (ЕГ) та контрольні (КГ1 та КГ2) групи по 14 осіб у кожній. Діти ЕГ займалися за запропонованою програмою з оздоровчого бігу, діти КГ1 займалися в спортивній шкільній секції за навчальною програмою «Легка атлетика», учні КГ2 додатково не займалися фізичними вправами.

У нашому дослідженні важливе місце займає педагогічне тестування, яке включало рухові тести, що запропоновані програмою з фізичної культури 5-9 класи [7, с. 182], а саме: біг 30 м (с), рівномірний біг 1000 м (хв. с), човниковий біг 4x9 м (с), стрибок у довжину з місця (см), піднімання тулуба за 30 с (кількість разів), а також тест на статичну рівновагу «Фламінго». Аналіз показників фізичної підготовленості учнів в кінці педагогічного експерименту виявив достовірно вищі ($p < 0,05$) середньостатистичні результати з човникового бігу 4x9 м, бігу 30 м, тесту «Фламінго» та рівномірного бігу 1000 м в учнів ЕГ та КГ1, порівнянно з хлопцями КГ2. Порівнюючи показники фізичної підготовленості хлопців ЕГ та КГ1 можна констатувати достовірно вищі середньостатистичні результати з човникового бігу 4x9 м у хлопців ЕГ в кінці педагогічного експерименту, ніж у хлопців КГ1.

Не виявлені достовірні відмінності ($p > 0,05$) у кінці педагогічного експерименту між учнями трьох груп у таких показниках фізичної підготовленості як стрибок у довжину з місця та піднімання тулуба в сід за 30 с.

У хлопців ЕГ середньостатистичний результат з човникового бігу 4x9 м у кінці педагогічного експерименту зменшився на 0,5 с, що склало 6,6%, результат бігу на 30 м зменшився на 0,2 с (1,7%), середньостатистичний результат тесту «Фламінго» зменшився на 2,6 рази, що склало 23,8%, результат рівномірного бігу на 1000 м покращився на 23 с (2,7%), середньостатистичний результат піднімання тулуба за 30 с, збільшився на 2,1 рази, що склало 14,3%, середньостатистичний результат стрибка в довжину з місця покращився на 19 см, що склало 6,9%.

У хлопців КГ1 у кінці педагогічного експерименту середньостатистичний результат із човникового бігу 4x9 м, зменшився на 0,5 с, що склало 5,8%, середньостатистичний результат піднімання тулуба за 30 с, збільшився на 0,7 рази, що склало 6,9%, середньостатистичний результат стрибка в довжину з місця покращився на 15 см, що склало 6,3%, а середньостатистичний результат тесту «Фламінго» покращився на

1,3 раз, що склало 12,3%, при цьому показники тестів бігу 30 м та рівномірному бігу 1000 м у хлопці КГ1 були набагато кращими, ніж у хлопців ЕГ – на 0,6 с (8,3%) та на 44 (6,2%) відповідно. У хлопців КГ2 у кінці педагогічного експерименту показники всіх рухових тестів виявилися гіршими, ніж в учнів ЕГ та КГ1.

Схарактеризуємо основні положення педагогічного експерименту. Маємо погодитися з думкою зарубіжних дослідників Wilmore J.H.&Costiill D.L., що «важливими є спостереження, які проводяться безпосередньо на заняттях, тренуваннях чи у змагальному середовищі» [12]. При цьому, «головна ініціатива діяльності повинна належати саме вчителю (інструктору, тренеру), а психолог та керівник спільно зобов'язані обрати таку форму організації й реалізації завдань, які дозволять ефективно та успішно їх вирішити».

Особливістю педагогічного спостереження насамперед є те, що під час початкового опитування, огляду й діагностування можна не виявити існуючих (скритих) проблем зі здоров'ям, але вони будуть чітко проявляти себе під час навчальних занять, виконання тренувального чи змагального навантаження. Це дасть змогу визначити на початковій стадії стан та рівень готовності, підготовленості, невідготовленості чи неготовності досліджуваного учня до виконання покладених на нього завдань з фізичної культури. Водночас необхідно враховувати, що наведені вище спостереження, особливо їхня комплексність, іноді можуть заважати нормальному ходу навчально-тренувального процесу: доводиться порушувати плани проведення навчальних занять, переривати їх, змінювати завдання, відволікати учнів. Щоб уникнути цього, не знижувати й підтримувати ефективність та моторну щільність у ході освітнього процесу, окрім застосування традиційно загальновідомих у фізичному вихованні тестів і нормативів, доцільно використовувати найпростіші вербальні опитування-бесіди на початку й наприкінці уроків, а візуальні огляди й спостереження здійснювати під час проведення кульмінаційних моментів змагань, основної частини уроку.

Також, погоджуємося з твердженням дослідниці Л.Л. Лисенко, яка обґрунтувала «сутність методики формування культури рухів, яка полягає в гармонійній фізичній підготовці з акцентом на корекцію фігури, постави, розвитку гнучкості і координації рухів і, головне, в послідовному засвоєнні комбінації рухів гімнастичного змісту під музику з поступовим ускладненням і доведенням до якісного виконання». У подальших наших наукових розвідках будемо опиратися на це твердження [6, с. 167].

Ми дотримуємося думки, що розвиток рухової активності – це «досконалий рівень управління рухами, в основі якого лежать координаційні здібності, котрі проявляються у виконанні рухових дій за параметрами точності, доцільності, виразності, пластичності, естетичності, технічності». Сформована рухова активність має сприяти тілесній гармонії, виховувати естетичне почуття від відчуття тілесного здоров'я, без якого неможливим є процес оздоровлення організму учнів [5, с. 145].

На основі узагальнення даних науково-методичної літератури та результатів наших досліджень обґрунтовано деякі педагогічні умови методики оцінювання розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку як складової їхньої здоров'язбережувальної компетентності.

По-перше – важливою педагогічною умовою забезпечення високого рівня розвитку рухової активності учнів є формування особистого ставлення дитини до фізичних вправ, тренувань і виховання активної життєвої позиції щодо власного здоров'я.

Другою педагогічною умовою є використання на уроках фізичної культури різноманіття фізичних вправ, адекватних руховим можливостям учнів з метою, як зміцнення здоров'я, так і утворення нових умовно-рефлекторних зв'язків, накопичення значного потенціалу рухових умінь і навичок. Особливе значення мають «хореографічні вправи, вони сприяють естетичному вихованню – допомагають зрозуміти красу правильних, легких, виразних рухів; сприяють фізичному розвитку дітей, виробляють у них правильну поставу, впевнену легку ходу, спритність і витонченість рухів» [5, с. 145].

У попередніх дослідженнях нами було обґрунтовано методику оцінювання розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку. Провідною ідеєю методики є застосування та оцінювання рухової активності учнів на уроці фізичної культури. Апробація цієї методики на практиці, дозволила визначити її ефективність: «виявлено позитивні зрушення в розвитку координації рухів учнів середнього шкільного віку (покращення стійкості пози (рівноваги), координованості рухів (цілісне виконання вправи); відбулися позитивні зміни у рівні знань картини світу та взагалі рухової активності» [5, с. 145]. Важливим компонентом методики оцінювання розвитку рухової активності учнів є здатність дітей «свідомо узгоджувати рухи з диханням, адже при цьому вдосконалюється механізм дихання, устанавлюється більш повноцінна координація в роботі м'язів і внутрішніх органів, які починають працювати економніше. Уміння управляти власним диханням впливає на розвиток рухової активності, а застосування дихальних вправ у поєднанні з фізичними вправами може виступати фактором посилення адаптації організму до рухової діяльності». Тому, у процесі розвитку рухової активності учнів важливим аспектом (*третьою педагогічною умовою*) є навчання дітей умінню управляти своїм диханням. Упровадженням авторської здоров'яформувальної методики комплексного застосування дихальних вправ в процесі фізичного

виховання учнів середнього шкільного віку позитивно вплинула на підвищення рівня фізичної культури взагалі й зокрема, розвитку рухової активності.

Четвертою педагогічною умовою є методичний підхід до організації й побудови навчання рухової активності учнів середнього шкільного віку, який ґрунтується на моделюванні різних дидактичних умов діяльності (завдання дії, режим чергування рухової дії з відпочинком, умови саморегуляції при зоровій та беззоровій аферентації, умови навчання – коректування дій учня ззовні вчителем, застосування змагального методу), використання стимулюючих, освітніх, розвиваючих і виховних управлінських впливів на основі принципу вибірково-варіативної дії та креативного компетентного управління вчителя. Застосування принципу вибірково-варіативної дії дозволяє розширити діапазон адаптаційних можливостей організму за рахунок варіативності компонентів методики та забезпечити надійність, яка є основною якістю управління активністю рухів учнів.

Використання різноманітних умов діяльності може дозволити отримувати заздалегідь відомий чи очікуваний ефект у навчанні меншою ціною адаптації, за менший час досягти кращого рівня якості, більшої надійності рухової активності, більшої тривалості утримання кумулятивного ефекту – стабільності рухової активності.

Висновки. Проблема розвитку рухової активності в сучасній педагогіці фізичного виховання залишається актуальною й зумовлена наявністю суперечностей між реальним станом фізичної культури учнів та потребами загальної середньої освіти в цілеспрямованому вирішенні цього педагогічного завдання.

Нами обґрунтовано педагогічні умови методики оцінювання розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку. У перспективі подальших досліджень є експериментальне обґрунтування проблеми етапів методики оцінювання розвитку рухової активності учнів середнього шкільного віку як складової їхнього здоров'язбереження.

Література

1. Бондар О. М., Гончарова Н. М., Носова Н. Л., Усиченко В. В. Сучасні технології контролю фізичного стану школярів в процесі фізичного виховання: методичні рекомендації. Київ: НУФВСУ, 2012. 47 с.
2. Бутенко Г. О., Петруня Я. І. Оздоровчий біг як засіб підвищення фізичної підготовленості дітей середнього шкільного віку. Актуальні проблеми фізичної культури, спорту, фізичної терапії та ерготерапії: біомеханічні, психофізіологічні та метрологічні аспекти: Матеріали I Всеукраїнської електронної науково-практичної конференції з міжнародною участю (Київ, 17 травня 2018 р.). Ред. Г. В. Коробейніков, В. О. Кашуба, В. В. Гамалій. Київ: НУФВСУ, 2018. С. 116–118.
3. Джангобекова Х., Вовканич Л. Вплив позакласних оздоровчих занять з бадмінтону, легкої атлетики та спортивних танців на фізичний розвиток дітей середнього шкільного віку. Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. Львів, 2014. Вип. 18. Т. 4. С. 21–26.
4. Кашуба В. О., Еолованова Н. Л. Інноваційні технології в процесі професійно-прикладної фізичної підготовки учнівської молоді: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 208 с.
5. Лисенко Л. Л., Вітченко А. М., Корнева А. М., Мельникова-Єгорченко Н. С. Формування культури рухів дітей молодшого шкільного віку як складової їх здоров'язбережувальної компетентності. Актуальні проблеми фізичної культури, спорту, фізичної терапії та ерготерапії: біомеханічні, психофізіологічні та метрологічні аспекти: Матеріали I Всеукраїнської електронної науково-практичної конференції з міжнародною участю (Київ, 17 травня 2018 р.). Ред. Г. В. Коробейніков, В. О. Кашуба, В. В. Гамалій. Київ: НУФВСУ, 2018. С. 144–146.
6. Лисенко Л. Л. Педагогічні технології навчання культурі рухів дівчат 10-12 років: дис. кандидата пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 209 с.
7. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів: 5-9 класи. Київ, 2012. 294 с.
8. Пальчук М., Антоненко Р. Сучасні підходи до удосконалення навчального процесу з фізичного виховання на основі здоров'язберігаючих технологій. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2017. № 1. С. 74–77.
9. Финогенов Ю. С., Благий О. Л., Глазунов С. І. та ін. Фізичне виховання, спеціальна ФП та спорт: підручник. Київ: НУОУ, 2014. 468 с.
10. Формирование моторики человека в процессе онтогенеза: монография. В.А. Кашуба, Е. М. Бондарь, Н. Н. Гончарова, Н. Л. Носова. Луцк: Вежа-Друк, 2016. 232 с.
11. Wilmore J. H., Costill D. L. Physiology of Sport and Exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2004. 726 p.

References

1. Bondar O. M., Goncharova N. M., Nosova N. L., Usychenko V. V. Suchasni texnologiyi kontrolyu fizychnogo stanu shkolyariv v procesi fizychnogo vyhovannya: metodychni rekomendaciyi. Ky'yiv: NUFVVSU, 2012. 47 s.
2. Butenko G. O., Petrunya Ya. I. Ozdorovchyj big yak zasib pidvyshhennya fizychnoyi pidgotovlenosti ditej seredn'ogo shkil'nogo viku. Aktualni problemy fizychnoyi kul'tury, sportu, fizychnoyi terapiyi ta ergoterapiyi: biomexanichni, psyhofiziologichni ta metrologichni aspekty: Materialy I Vseukrayins'koyi elektronnoyi naukovopraktychnoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu (Ky'yiv, 17 travnya 2018 r.). Red. G. V. Korobejnikov, V. O. Kashuba, V. V. Gamaliy. Ky'yiv: NUFVVSU, 2018. S. 116–118.

3. Dzhangobekova X., Vovkany`ch L. Vplyv` pozaklasny`x ozdorovchy`x zanyat` z badmintonu, legkoyi atlety`ky` ta sporty`vny`x tanciv na fizy`chny`j rozvy`tok ditej seređn`ogo shkil`nogo viku. Moloda sporty`vna nauka Ukrainy` : zb. nauk. prac`. L`viv, 2014. Vy`p. 18. T. 4. S. 21–26.
4. Kashuba V. O., Eolovanova N. L. Innovacijni texnologiyi v procesi profesijno-pry`kladnoyi fizy`chnoyi pidgotovky` uchniv`s`koyi molodi: monografiya. Luck: Vezha-Druk, 2018. 208 s.
5. Ly`senko L. L., Vitchenko A. M., Korneva A. M., Mel`ny`kova-Yegorchenko N. S. Formuvannya kul`tury` ruxiv ditej molodshogo shkil`nogo viku yak skladovoyi yix zdorov'yazberezhuval`noyi kompetentnosti. Aktual`ni problemy` fizy`chnoyi kul`tury`, sportu, fizy`chnoyi terapiyi ta ergoterapiyi: biomexanichni, psy`xofiziologichni ta metrologichni aspekty`: Materialy` I Vseukrayins`koyi elektronnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu (Ky`yiv, 17 travnya 2018 r.). Red. G. V. Korobejnikov, V. O. Kashuba, V. V. Gamalij. Ky`yiv: NUFVSU, 2018. S. 144–146.
6. Ly`senko L. L. Pedagogichni texnologiyi navchannya kul`turi ruxiv divchat 10-12 rokiv: dy`s. kandy`data ped. nauk: 13.00.02. Ky`yiv, 2008. 209 s.
7. Navchal`na programa z fizy`chnoyi kul`tury` dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv: 5-9 klasy`. Ky`yiv, 2012. 294 s.
8. Pal`chuk M., Antonenko R. Suchasni pidxody` do udoskonalennya navchal`nogo procesu z fizy`chnogo vy`xovannya na osnovi zdorov'yazberigayuchy`x texnologij. Teoriya i metody`ka fizy`chnogo vy`xovannya i sportu. 2017. # 1. S. 74–77.
9. Fy`nogenov Yu. S., Blagij O. L., Glazunov S. I. ta in. Fizy`chne vy`xovannya, special`na FP ta sport: pidruchny`k. Ky`yiv: NUOU, 2014. 468 s.
10. Formirovanie motoriki cheloveka v processe ontogeneza: monografiya. V.A. Kashuba, E. M. Bondar, N. N. Goncharova, N. L. Nosova. Luck: Vezha-Druk, 2016. 232 s.
11. Wilmore J. H., Costiill D. L. Physiology of Sport and Exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2004. 726 p.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020 р.

УДК 371.4:37.02

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-58-63

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

В. В. Воронєцька

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовуються особливості та засади життєдіяльності співтовариств дітей і дорослих у сучасній школі. Визначено ціннісні орієнтації, цілі та завдання загальношкільного, навчально-пізнавального, наукового співтовариств, співтовариства класних друзів. Розглядаються позитивні аспекти життєдіяльності таких співтовариств як для особистості, так і для колективу. Особлива увага звертається на спрямованість діяльності таких співтовариств на розкриття творчого потенціалу особистості школяра. Запропонована модель розвитку творчого потенціалу особистості у вигляді «спіралі», витками якої виступають такі напрями діяльності школярів: «Я роздумую про Світ і про Себе», «Я творю Світ», «Я розумію Себе й Інших», «Я творю Себе сам». Визначено педагогічні умови реалізації запропонованої моделі розвитку творчого потенціалу школярів.

Ключові слова: творчий потенціал, учні гуманітарної гімназії, розвиток, модель, педагогічні умови.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF HUMANITARIAN GYMNASIUM STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK

V. Voronetska

The article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, substantiates the features and principles of life of communities of children and adults in the modern school. The value orientations, goals and tasks of the school, educational and cognitive, scientific communities and the community of classmates are determined. Positive aspects of life of such communities both for a personality and a collective are considered. Particular attention is paid to the focus of such communities on the disclosure of the creative potential of a student's personality. The model of the development of creative potential of a person is in the form of "a spiral" which turns represent such directions of students' activities as "I think of the World and of Myself", "I create the World", "I understand Myself and Others", "I create Myself". The pedagogical conditions of realization of the offered model of the development students' creative potential are defined.

Keywords: creative potential, students of a humanitarian gymnasium, development, a model, pedagogical conditions.

Продуктивною основою для обґрунтування шляхів розвитку творчого потенціалу особистості учня в сучасній школі є праці, що розкривають теоретичні основи колективного творчого виховання (І. Іванов, М. Казакіна, О. Газман, В. Караковський, М. Красовицький та ін.), різні аспекти колективної пізнавальної діяльності (М. Виноградова, Х. Лійметс, І. Котова, І. Первін та ін.), духовно-морального й емоційно-ціннісного виховання в колективі (З. Васильєва, М. Казакіна, Т. Конникова, О. Лішин та ін.), соціалізації (М. Кордонський, М. Кожарінов, А. Мудрик та ін.), творчої діяльності (В. Андрєєв, В. Моляко, С. Поляков, В. Шубінський та ін.).

У вітчизняній педагогіці існує традиція дослідження впливу тих або інших аспектів колективного життя на особистість. У руслі цього дослідницького напрямку було запропоновано і розроблено чимало продуктивних ідей. У загальному вигляді вони зводилися до того, що колектив впливає на різні сторони особистості неоднаково, цей вплив може бути як позитивним, так і негативним [2; 5; 6; 8; 9]. Колектив розвиває і збагачує природні задатки дитини [1], формує соціально необхідні якості – колективізм, працьовитість, відповідальність [7; 13], впливає на моральність підростаючої людини [1; 4], дисциплінує школяра, привчає його до виконання вимог суспільства [6; 7], розвиває індивідуальні інтереси, самостійність, креативність [9; 11; 15], забезпечує можливість соціально корисного самоствердження, стимулює до побудови індивідуального життєвого плану [4; 6], сприяє вдосконаленню інтересу до творчості і усвідомленню себе як особистості, залучає школяра до певного рівня громадської культури, розвиває творчу індивідуальність [2; 3].

Аналіз досліджень [5; 7; 11; 13; 14], в яких висвітлюються питання виховання в колективі, показав, що такий спосіб цілеспрямованого впливу на особистість має потенціал, необхідний для освоєння і побудови дитиною досвіду творчого життя, що складається з сукупності різних компонентів.

Разом з тим залишаються недостатньо з'ясованими педагогічні умови використання виховного потенціалу учнівського колективу у розвитку творчої індивідуальності учнів сучасної школи.

Мета нашої статті полягає у визначенні педагогічних умов розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії у процесі позакласної роботи.

Життєдіяльність виховного колективу як наукова категорія і об'єктивна реальність, що стоїть за нею, – складне, багатогранне соціальне і психолого-педагогічне явище, яке акумулює в собі діяльність і спілкування, об'єктивні і суб'єктивні стосунки, духовно-моральний потенціал колективу і особистості [4]. В той же час життєдіяльність колективу передбачає широкий життєвий контекст ситуацій, обставин, подій. За умов таких особливостей, колективна життєдіяльність здатна виступати джерелом морального формування особистості, у тому числі її громадсько значущих ціннісних орієнтацій, творчого спрямування індивідуальності. В результаті взаємодії компонентів життєдіяльності як цілісності утворюються її нові якості, які знаходять вираження в моральному становленні особистості і в поступальній ході – розвитку колективу як єдиному процесі.

Зупинимося детальніше на тому, що ми розуміємо під співтовариством дітей і дорослих. Спираючись на визначення понять «колектив», «об'єднання», «спільність», можна вважати, що *творче співтовариство дітей і дорослих* – це добровільне об'єднання учнів, їх батьків, педагогів, інших дорослих на основі їх загальної ціннісно-сислової особистісної спрямованості, взаємного прийняття, взаєморозуміння, внутрішнього налаштування учасників один на одного, прагнення творчо вирішити певні проблеми, що є для них особистісно-значущими. Життєдіяльність співтовариства породжує різні прояви досвіду творчого життя: світобачення, норми, цінності, сенси спілкування і взаємодії, програму творчого життя.

Ознаками діяльності співтовариства є: взаємне прийняття, взаєморозуміння, внутрішня налаштованість один на одного, акумулювання в життєдіяльності спільних цілей і дій, щирого спілкування, зацікавлених відносин, широкий життєвий контекст ситуацій, обставин, подій [6]. Особливості життєдіяльності співтовариства обумовлюють здатність його виступати джерелом освоєння і збагачення досвіду творчого життя школярів, формування їх творчого потенціалу. Завдяки творчій участі в життєдіяльності співтовариства особистість стає «автором» свого світобачення, ціннісно-моральної спрямованості, емоційно-вольових проявів, соціально-громадської поведінки, перетворювальної діяльності, тобто набуває досвіду творчого життя.

Творче співтовариство дітей і дорослих в освітній установі – це педагогічно організоване об'єднання. Організаційними засадами життєдіяльності співтовариства виступають:

1. Наявність педагога-лідера, що здатен захопити дітей та інших дорослих спільною метою, інтересами, ідеєю творчого способу життя; володіє педагогічним механізмом створення умов для розвитку творчої індивідуальності в співтоваристві дітей і дорослих; прагне до індивідуалізації – спрямованості всієї роботи на розвиток потенціалу конкретного учня; спирається на демократичний стиль відносин, суб'єкт-суб'єктні стосунки; має педагогічну програму життєдіяльності співтовариства, засновану на ідеях моральності і творчості; займає педагогічну позицію «навчаючи – виховувати, виховуючи – навчати»; вміє залучати до освітнього процесу інших дорослих і співпрацювати з ними.

2. Наявність групи дітей, які готові об'єднатися навколо педагога-лідера для вирішення особистісно значущих і соціально значущих проблем; намагаються керуватися виробленими разом з дорослими нормами і правилами взаємодії на основі моральності і творчості, самі ініціативні і відповідальні при вибудовуванні програми життєдіяльності співтовариства і свого життя.

3. Наявність дорослих (це можуть бути батьки, представники установ науки, культури, ЗВО, фахівці з адміністрації міста), що приймають цінності і цілі освітньої програми школи, завдання посилення виховного потенціалу освіти, беруть участь у життєдіяльності співтовариства на постійній або тимчасовій основі.

4. Діти і дорослі, об'єднані творчим способом життя: загальними цінностями, життєвими сенсами й інтересами; багатогранними, гуманними стосунками, атмосферою довіри, доброзичливості, комфортності для кожного; творчою, цікавою, різноманітною, взаємопов'язаною навчальною і позакласною діяльністю; самодіяльною організацією життєдіяльності, коли на кожному з етапів освітнього процесу учень реалізує свою творчу позицію – від задумки змісту діяльності до оцінки її результатів, у тому числі особистої участі; багатством контактів, взаємодією з різними людьми і співтовариствами дітей і дорослих – відкритістю свого співтовариства.

5. Співтовариство може мати своєрідну символіку: девіз, емблему, талісман, форму та ін.; свої органи самоврядування; традиції; «середовище існування» (постійне приміщення); літопис, газету, журнал, сторінку в Інтернеті, сайт.

Співтовариства дітей і дорослих у сучасній школі умовно можна назвати так: загальношкільне співтовариство, навчально-пізнавальне співтовариство класу, наукове співтовариство дітей і дорослих, співтовариство класних друзів, співтовариства за інтересами (наприклад, співтовариство любителів собак; співтовариство захоплених музикою; співтовариство спортсменів, співтовариство юних екологів, співтовариство туристів, співтовариство умільців hand-make та ін.), співтовариство групи продовженого дня, співтовариство учасників дитячого руху, співтовариство – різновікове громадське об'єднання, співтовариство сімейний шкільний клуб.

Види співтовариств розрізняються за параметрами: за об'єктивно існуючою базою створення; за ступенем обов'язковості-добровільності участі в них; ціннісно-смісловою спрямованістю їх учасників; цілями, змістом, формами діяльності і спілкування, способами організації життєдіяльності; а також за можливостями для засвоєння і збагачення дітьми і дорослими їх досвіду творчого життя – розвитку їх творчої індивідуальності [3].

Охарактеризуємо детальніше декілька співтовариств дітей і дорослих, створення яких у школі забезпечує творче самовизначення учнів, розвиток їх творчого потенціалу.

Загальношкільне співтовариство – це об'єднання всіх дітей і дорослих, педагогічно організовано включених в освітній процес. Проте це не проста сума всіх співтовариств школи. Це найбільш складне за структурою і змістом життєдіяльності співтовариство. Усвідомлення причетності школярів і педагогів до загальношкільного співтовариства, до його цінностей, цілей, почуття «Ми» тут виникає в його учасників у різних ситуаціях. Це відбувається, коли в колективну життєдіяльність (повсякденні справи, спілкування, свята, проекти, акції) включені всі без винятку учні і педагоги. Але може бути і так: коло учасників обмежується певною групою, наприклад: ступенем освіти (1-3, 5-7, 8-9, 10-11 кл.), учнями конкретної паралелі (першокласники, п'ятикласники). Загальношкільне співтовариство значно розширює простір освоєння і збагачення дітьми і дорослими досвіду творчого життя – створює нові умови для розвитку їх творчої індивідуальності [14].

Навчально-пізнавальне співтовариство класу як тип співтовариства найбільш поширене. Пізнавальне співтовариство може виникнути («зростати») на основі будь-якого класу. Ціннісно-сміслова спрямованість учасників співтовариства визначається безпосередньо ними самими. Ці цінності співвідносяться згодом з цінностями освітньої програми. Тимчасовий простір життєдіяльності такого співтовариства складають уроки (обов'язкові для всіх) і позакласна робота, пов'язана з навчально-пізнавальною діяльністю (варіативна, залежно від індивідуальних особливостей учня). Педагогічне забезпечення організації життєдіяльності співтовариства на уроці багато в чому визначається навчальною програмою. Найчастіше уроки проводяться не традиційно, а у формі колективних творчих уроків, дискусій, як групова робота. У співтоваристві можуть бути своя навчальна рада або рада уроку, громадські консультанти з різних освітніх галузей, асистенти вчителя. Обов'язковий взаємозв'язок урочної і позаурочної діяльності відрізняється різноманіттям. Залежно від віку учнів використовуються різні форми діяльності: екскурсії, вікторини, пізнавальні ігри, інтелектуальний клуб, науково-дослідні групи, зв'язок з ЗВО та ін. Уроки і позакласна робота будуються за законами колективної творчої навчально-пізнавальної діяльності. Максимально використовуються можливості для освоєння і збагачення дітьми і дорослими досвіду творчого життя – розвитку їх творчої індивідуальності передусім у навчально-пізнавальній діяльності, а також інших видах діяльності, з нею пов'язаних.

Співтовариство класних друзів утворюється на основі групи учнів класу абсолютно на добровільних засадах. В його основі – певна ціннісно-сміслова єдність учасників. Ці цінності співвідносяться згодом з цінностями всього класу (пізнавального співтовариства класу), цінностями освітньої програми. Програма колективної життєдіяльності співтовариства створюється самими її учасниками. У її змісті і зустрічі, і різні колективні творчі справи, і дискусії, і творчі проекти, і моделювання різних ситуацій. Кожному членові співтовариства забезпечена активна ініціативна позиція в спільній життєдіяльності, що обумовлюється вибором цінностей, висуненням цілей і завдань, визначенням засобів їх вирішення до реалізації задуманого і аналізу-оцінки виконаного. Перед кожним відкривається можливість для освоєння і збагачення свого досвіду творчого життя в повсякденному шкільному житті. Учні набувають досвіду самостійного творчого конструювання і реалізації програми власної життєдіяльності [3].

Основою правомірності запропонованої нами моделі «спіралі розвитку творчого потенціалу школяра» є психолого-педагогічні праці, в яких розкриваються ідеї людської суб'єктивності з позицій антропологічного підходу (Г. Балл, В. Зінченко, Є. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.); педагогічні дослідження, в яких доведений взаємовплив розвитку особистості школяра і колективу (наукові школи М. Красовицького, Л. Сохань та ін.), необхідність взаємозв'язку навчальної і позанавчальної діяльності, навчання і виховання (В. Давидов, Я. Пономарьов та ін.); положення про зону актуального і найближчого розвитку дитини (Л. Виготський). Особливо виокремимо ті обґрунтовані науковцями теоретичні положення, що

підкреслюють необхідність цілісності педагогічно організованої життєдіяльності школяра в навчальній і позанавчальній діяльності.

Наявне в психолого-педагогічній науці теоретичне знання дозволяє нам дати загальну характеристику «спіралі формування творчого потенціалу учнів» як модельного уявлення про цілісний процес збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. «Спіраль розвитку творчого потенціалу школярів» відображає педагогічно організовану єдність навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці і їх позаурочну життєдіяльність в школі і за її межами (установи додаткової освіти, сім'я, неформальні об'єднання), під час реалізації завдань якої відбувається інтенсивне становлення внутрішнього (екзистенційного) світу дитини, збагачення таких компонентів досвіду її творчого життя, як духовно-моральний, пізнавально-світоглядний, емоційно-вольовий.

«Спіраль розвитку творчого потенціалу учнів» діє на двох взаємопов'язаних рівнях – особистості і співтовариства-колективу. «Спіраль» на рівні особистості є головною, стрижневою для освоєння і побудови суб'єктом досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу; на рівні співтовариства – збагачує такий досвід конкретної людини. Рух дитини і співтовариства по витках «спіралі» відбувається в індивідуальному для них темпі, який вони самі визначають, використовуючи для цього механізми індивідуального і колективного ціннісного самовизначення, цілепокладання, планування, рефлексії. «Спіраль розвитку творчого потенціалу учня» складається з певної сукупності «витків»: «Я роздумую про світ і про себе», «Я творю світ», «Я розумію себе й інших», «Я творю себе сам». Ця сукупність є організаційно-змістовим циклом індивідуальної і колективної життєдіяльності педагогічно організованої соціальної спільноти. Це означає, що цикл містить усі основні стадії організації життєдіяльності людини і співтовариства, членом якого вона є, а саме: ціннісне самовизначення, цілепокладання, планування, реалізацію задуманого, аналіз виконаного, рефлексію, самовдосконалення, післядію.

Нагадаємо, що найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу школяра ми вважаємо включення суб'єкта освіти в педагогічно організовану на основі гуманістичних цінностей громадянського суспільства життєдіяльність співтовариства дітей і дорослих. Організація цих співтовариств заснована на тих ідеях педагогічних досліджень про можливості колективної життєдіяльності, що забезпечують реалізацію актуальних виховних функцій сучасної освіти. Відомо, що така життєдіяльність має певні стадії колективної організаторської діяльності (І. Іванов, О. Газман, В. Караковський, М. Красовицький, А. Макаренко, С. Поляков, Л. Сохань, В. Сухомлинський). Більшість дослідників виокремлюють такі стадії, як попередня робота вихователів, колективне планування, колективна реалізація, колективний аналіз і оцінка, післядія. Ці стадії включені в зміст витків «спіралі».

Спираючись на теоретичний аналіз психолого-педагогічних праць названих нами авторів, проведений з позиції виявлення наявного наукового знання про створення умов для збагачення досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності суб'єктів освіти, можна визначити чотири взаємопов'язані витки «спіралі розвитку творчого потенціалу учня» і окреслити їх змістовне наповнення. Умовно ці «витки» назвемо так: «Я роздумую про Світ і про Себе», «Я творю Світ», «Я розумію Себе й Інших», «Я творю Себе сам». Їх змістовний сенс формулюється декількома формулами-тріадами, що відображають основні організуючі моменти життєдіяльності суб'єктів освіти. Змістовний сенс першого «витка» виражається формулою-тріадою «пізнання – осмислення – розуміння», другого – «цілепокладання – планування – реалізація», третього – «аналіз – оцінка – ставлення», четвертого – «самовдосконалення – післядія – саморефлексія». Зупинимось детальніше на змісті кожного «витка спіралі». Цей зміст визначений нами завдяки розвитку в тій чи іншій мірі ідей і теоретичних положень, у вже вказаних нами раніше психолого-педагогічних дослідженнях, які побудовані на ідеї спіральної повторюваності в педагогічному процесі стадій, фаз, а також досліджень про колективну життєдіяльність, про творчу діяльність.

Основний змістовний сенс першого витка «Я роздумую про світ і про себе» полягає в пізнанні – осмисленні – розумінні школярем цілісного різноманітного світу, що постає в єдності чотирьох «світів»: «Природи», «Культури», «Інших», «Себе самого». Тому на першому «витку» школяр намагається переважно вирішувати пізнавальні і ціннісно-світоглядні проблеми. При цьому він набуває досвіду пізнавальної діяльності, пов'язаної з осмисленням і розумінням (інтерпретацією) явищ, що відбуваються у світі, пошуком сенсу життя, шляхів ціннісного самовизначення, духовного планування, взаємодії з різними людьми під час обговорення найскладніших питань людського буття.

Основний змістовний сенс другого витка «Я творю світ» полягає в цілепокладанні на конкретний період життя (рік, чверть, місяць, урок, заняття, творча справа). Провідною групою проблем, які суб'єкти освіти вирішують на цьому витку, є вибудовування особистісної позиції щодо збагачення досвіду творчого життя, який проявляється: у вираженні своєї громадянської позиції; різноманітній діяльності на благо суспільства й іншої людини; освоєнні вмінь творчо перетворювати Світ, відстоювати і реалізовувати свої права, брати на себе певні обов'язки і відповідальність, взаємодіяти з різними людьми в практичній

діяльності; переживанні широкого спектру почуттів і емоцій – радості від процесу і результатів творення, подолання труднощів, що зустрічаються на шляху.

Провідною групою проблем, що вирішуються дитиною на третьому «витку» «Я розумію себе й інших», стають завдання, пов'язані з саморозумінням, розумінням Іншого, взаєморозумінням. Участь у вирішенні цих проблем сприяє відбору і побудові особистої системи життєвих цінностей, розвінчання неправдивих цінностей і стереотипів соціальної поведінки, становленню адекватної самооцінки, виробленню вміння приймати і висловлювати критичні оцінки, бути одночасно принциповим і людиною.

Основний змістовий сенс четвертого витка «Я творю себе сам» полягає в тому, що дитина внаслідок освоєння досвіду творчого життя на попередніх витках (прийняття нових життєвих сенсів, відбору цінностей, формування ставлення до себе та інших) починає займатися самовдосконаленням, на якісно новому рівні включається в творче вирішення особистісно значущих для неї проблем: побудови громадянської позиції; набуття вмінь різноманітної діяльності на благо суспільства та іншої людини; оволодіння вміннями творчо перетворювати Світ, відстоювати і реалізовувати свої права, брати на себе певні обов'язки і відповідальність, взаємодіяти з різними людьми в практичній діяльності.

Названі витки «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів» відображають цілісність кожного конкретного періоду життєдіяльності школярів. Тільки проходячи через усі витки «спіралі», вони привласнюють цілісний досвід творчого життя. Підкреслимо, що на кожному витку «спіралі» можливе збагачення всіх компонентів досвіду самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. Проте, виходячи зі смислового змісту «витків», можна припустити, що кожен з них має неоднаковий потенціал для збагачення тих або інших конкретних компонентів досвіду творчого життя дитини. Той або інший «виток» відповідає за виникнення і зростання складових досвіду творчого життя як конкретного співтовариства-колективу, так і конкретної особистості. Так, перший виток «Я роздумую про світ і про себе» найбільш продуктивний для пізнавально-світоглядного, духовно-морального і творчо-перетворювального компонентів діяльності. Виток «Я творю світ» – передусім для соціально-громадянського, творчо-перетворювального й емоційно-вольового компонентів діяльності. Виток «Я розумію себе й інших» – для соціально-громадянського й емоційно-вольового компонентів. Виток «Я творю себе сам» – для творчо-перетворювального й емоційно-вольового компонентів.

Представлена модель «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів» продуктивно може бути реалізована за таких педагогічних умов: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливості оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу.

Література

1. Газман О.С. Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Н.Б. Крылова. – М.: Просвещение, 1995. – 123 с.
2. Галузяк В.М. Типологія базових моделей виховання / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Вип. 7. Вінниця: Нілан ЛТД, 2002. – С. 94-102.
3. Єрмаков І.Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практико-орієнтовані посіб. / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. з К.: Освіта України, 2007.
4. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников их формирование в коллективе / М.Г. Казакина. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1989. – 83 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных отношений. 2-е изд. доп. и перераб./ Я.Л. Коломинский. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 239 с.
6. Красовицький М.Ю. Методика виховної роботи / М.Ю. Красовицький. – Київ.[б.в.], 1992. – 215 с.
7. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1990. – 366 с.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 184 с.
9. Педагогическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 240 с.
10. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка / С.Д. Поляков. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 176 с.
11. Рибалка В. Теорія розвитку особистості у колективі: За спадщиною А.С. Макаренка / В. Рибалка // Психолог. – 2005. – №28. – С. 31-35.
12. Сисоєва С.О., Поясок Т.Б. Психологія і педагогіка: підручник для студ. вищ. навч. закл. пед. профілю / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.
13. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
14. Теорія і практика формування дитячого колективу / Авт.-укладачі О.В. Кулаченко, І.В. Молодушкіна. – Харків: Вид. група «Основа», 2012. – 125 с.
15. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: Курс лекцій / І.Л.Холковська.– Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016.– 192 с.

References

1. Hazman O.S. Новые tsennosty obrazovaniya: Soderzhanye humanystycheskogo obrazovaniya / O.S. Hazman, N.B. Knylova. – M.: Prosveshchenye, 1995. – 123 s.
2. Haluziak V.M. Typolohiia bazovykh modelei vykhovanniya / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu vimeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vyp. 7. Vinnytsia: Nilan LTD, 2002. – S. 94-102.
3. Yermakov I.H. Zhyttievyi proekt osobystosti: vid teorii do praktyky: prakt.-zoriient. posib. / I.H. Yermakov, D.O. Puzikov. z K.: Osvita Ukrainy, 2007.
4. Kazakyna M.H. Tsennostnye oryentatsyy shkolnykov ykh formirovaniye v kollektive / M.H. Kazakyna. – L.: Yzd-vo LHPY, 1989. – 83 s.
5. Kolominskij Ya.L. Psihologiya detskogo kollektiva: sistema lichnyh otnoshenij. 2-e izd. dop. i pererab./ Ya.L. Kolominskij. – Minsk: Nar. asvyeta, 1984. – 239 s.
6. Krasovytskyi M.Yu. Metodyka vykhovnoi roboty / M.Yu. Krasovytskyi. – Kyiv.[b.v.], 1992. – 215 s.
7. Makarenko A.S. Metodyka vykhovnoi roboty / A.S. Makarenko. – K.: Radianska shkola, 1990. – 366 s.
8. Mudrik A.V. Socialnaya pedagogika / Pod red. V.A. Slastenina. – M.: Akademiya, 1999. – 184 s.
9. Pedagogicheskaya teoriya kollektiva / Pod red. A.V. Petrovskogo. – M.: Pedagogika, 1979. – 240 s.
10. Polyakov S.D. Kollektivnoe tvorcheskoe vospitanie: perezagruzka / S.D. Polyakov. – M.: Nacionalnyj knizhnyj centr, IF «Sentyabr», 2016. – 176 s.
11. Rybalka V. Teoriia rozvytku osobystosti u kolektyvi: Za spadshchynoiu A.S. Makarenka / V. Rybalka // Psykholoh. – 2005. – #28. – S. 31-35.
12. Sysoieva S.O., Poiasok T.B. Psykholohiia i pedahohika: pidruchnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl. ped. profilii / S.O. Sysoieva, T.B. Poiasok. – K.: Milenium, 2005. – 520 s.
13. Suhomlinskij V.A. Metodika vospitaniya kollektiva / V.A. Suhomlinskij. – M.: Prosveshenie, 1981. – 192 s.
14. Teoriia i praktyka formuvanniya dytiachoho kolektyvu / Avt.-ukladachi O.V. Kulachenko, I.V. Molodushkina. – Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 2012. – 125 s.
15. Kholkovska I.L. Metodyka vykhovnoi roboty: Kurs leksii / I.L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV Nilan LTD, 2016. – 192 s.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2020 р.

УДК 371.74:37.014.5

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-63-70

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ШКОЛЯРІВ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Л. В. Задорожна-Княгницька

orcid.org/0000-0001-9876-5797

У статті розкрито зміст поняття «громадянська позиція» як особистісного інтегрального утворення, що вміщує громадянську самосвідомість, почуття громадянської гідності, обов'язку, відповідальності, совісті та мужності. Акцентовано на регіональних чинниках формування громадянської позиції учнів та педагогів на українських територіях, безпосередньо наближених до військових дій, зокрема в Приазов'ї. Викладено результати анкетування школярів та педагогів 6 закладів загальної середньої освіти Маріуполя з метою виявлення рівня сформованості громадянської позиції. Зроблено висновок, що рівень сформованості громадянської позиції старшокласників є вищим, ніж їхніх учителів, що спонукає до пошуків шляхів вирішення зазначеної проблеми в контексті забезпечення професійного та громадянського зростання вчителів загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, регіональний підхід, громадянське виховання, громадянськість, громадянська позиція, громадянська самосвідомість.

FORMING CIVIC POSITION IN SCHOOLCHILDREN: A REGIONAL ASPECT

L. Zadorozhna- Kniahnytska

The article discusses the issues of developing the civic position of the pupils permanently residing in the Ukrainian territories close to the war zone. The author has revealed the meaning of the concept of «citizenship» which forms the basis for the civic position of the personality. The civic position is an integral personal entity comprising a set of components, such as civic awareness, civic duty and responsibility, honor, dignity, courage. Forming schoolchildren's civic position in a multi-cultural region is possible under the following conditions: support for state and regional activity in the sphere of civic education, systematic active involvement of future citizens in social and cultural processes; monitoring the impact of the school, family, environment, media, etc. A serious obstacle to developing the students' civic position is the gap between the pupils' theoretical knowledge and social practice at school, between the expectations of the society and the teachers'

capabilities to realize their potential. These contradictions are clearly manifested within the poly-ethnic regions, which, in particular, is the Azov region. The specific ethnic composition of the region's population and its proximity to the hostilities necessitate the study of the peculiar features of civic education in schools, as well as the factors influencing this process. The paper gives the results of the survey conducted in order to assess the influence of teachers on the process of forming the students' civic position. Students and teachers from six Mariupol schools were involved in the study. The analysis of the survey showed that the level of the students' civic position development is higher than the level the teachers' civic position development. The author emphasizes another result of the research: the level of the civic position of young educators (under 35) is higher than that of their older colleagues. This situation leads to the search for ways of civic and professional growth of school teachers.

Keywords: *institution of general secondary education, regional approach, civic education, citizenship, civic position, civic awareness.*

Упродовж недавнього часу життя українського суспільства характеризуються новими економічними й соціально-культурними умовами, військово-політичними викликами, в яких відбувається формування та розвиток громадянського суспільства, актуалізуються завдання сучасного закладу загальної середньої освіти. Школа цілеспрямовано виконує важливе соціальне замовлення суспільства – формує громадянина-патріота, здатного розбудувати й захищати суверенну Україну, плекає творчу особистість із високим рівнем інтелектуального й духовного розвитку, здатну забезпечити поступ нації до світової спільноти.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Концептуальних засадах реформування середньої освіти (Концепції нової української школи)» (2017), зауважено, що головною метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [9]. Отже, громадянське виховання фактично визнається основним напрямом виховання.

Сучасними науковцями проблема громадянського виховання досліджувалася в таких аспектах: обґрунтування концептуальних основ виховання громадянина (О. Вишневський, Т. Дерев'яноко, О. Сухомлинська); психолого-педагогічні засади громадянської освіти та виховання (І. Бех, М. Боришевський, Ю. Завалевський, О. Киричук, Н. Косарева, В. Кузь, Т. Мальцева); формування громадянськості як провідної риси особистості, громадянських цінностей і ціннісних орієнтацій школярів (О. Докукіна, М. Задержіна, У. Кецик, Л. Корінна, Л. Крицька, М. Рудь); педагогічні аспекти формування громадянської позиції особистості (Т. Пантюк, В. Поплужний, М. Рагозіна, В. Рябов, Н. Скотна, І. Тараненко), проблеми підготовки вчителя до здійснення громадянського виховання (О. Бабакіна, М. Михайличенко). Проте можна констатувати недостатню розробленість проблем формування та розвитку громадянської позиції педагогів, їхньої ролі у системі громадянського виховання школярів. Традиційна система виховної роботи, що склалася в загальноосвітній школі, не дає в повному обсязі можливостей для становлення й розвитку громадянськості всіх учасників освітнього процесу. Особливо ваги в зазначеному контексті набуває проблема формування громадянської позиції школярів та педагогів у регіонах, що межують із тимчасово окупованими територіями України.

Значущість регіонального підходу до дослідження проблем громадянського виховання школярів зумовлена необхідністю аналізу розвитку регіональних освітніх систем у контексті діалектичного взаємозв'язку процесів глобалізації та регіоналізації в умовах військово-політичних викликів, на які змушена відповідати Україна.

Метою статті є розкриття регіонального аспекту формування громадянської позиції учнів у контексті її залежності від громадянської позиції педагогів на прикладі закладів загальної середньої освіти м. Маріуполь.

Сутністю громадянського виховання є формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною («Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності») [6, с. 35]. Воно розуміється як надпредметна галузь діяльності школи, що сприяє вихованню демократичних, громадянських цінностей і поведінки всіх учасників освітнього процесу, а значить, має стати серцевиною всієї діяльності школи [12, с. 30].

У творах В. Сухомлинського громадянськість виявляється через моральну відповідальність за все, що робиться на рідній землі: непримиренність до недоліків, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни [11, с. 146]. За визначенням В. Лозової та Г. Троцько, «громадянськість – інтегральна риса особистості, що характеризується відчуттям себе громадянином конкретної держави, лояльним

ставленням до її інституцій і законів, почуттям власної гідності у стосунках з представниками держави, знаннями й поважаннями прав людини, чеснот громадянського суспільства, відповідним ставленням до своїх обов'язків перед державою, патріотизмом» [8, с. 120]. Це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади і є якісним показником сформованості в особистості громадянської позиції, її готовності до входження в соціальне суспільство.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» громадянську позицію визначено як систему ціннісних і соціальних орієнтацій та настанов, які характеризують людину як громадянина країни та суспільства [6]. Зміст громадянської позиції визначається через:

- життєву позицію, яка свідомо обирається особистістю й базується на громадянських ціннісних орієнтирах (система особистісних установок із приводу наявних у конкретному суспільстві норм і цінностей);
- виявлення готовності свідомо брати участь у суспільно-політичному житті громадянського суспільства, яка ґрунтується на мотивації громадянського обов'язку й реалізується через форми громадянського поведіння завдяки сформованим особистісним якостям особистості;
- потенційні можливості соціальної активності особистості, її націленості на ідеали демократичного громадянського суспільства;
- соціально-педагогічний субстрат із складною багатогранною структурою, що характеризує свідому участь особистості в житті суспільства та виявляє її реальні дії і вчинки під час виконання функціональних завдань фахової діяльності, громадянського обов'язку, активної участі в суспільному житті країни;
- неперервний усвідомлений, особистісно й соціально значущий розвиток пізнавальної, моральної та поведінкової сфер особистості під впливом зовнішніх чинників, власних зусиль і спеціально сконструйованих педагогічних ситуацій [7].

Отже, громадянська позиція школяра відбиває: співвідношення патріотизму, правової культури й моральної цілісності людини; безумовне відчуття власної гідності, що приводить людину до суспільної досконалості; патріотизм як любов до Вітчизни, намагання бути відданим їй, діяти в її інтересах; гордість за свою країну, її історію і культуру; здатність не забувати про суспільні блага при досягненні власних; усвідомлення людиною власних обов'язків стосовно своєї країни; моральний орієнтир благородної людини, яка любить свою Батьківщину та ін. [4, с. 46].

Особливо значущим періодом громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного залучення до громадського життя, формування духовних рис особистості є рання юність. І. Бех зазначає, що формування активної життєвої позиції в цьому віці є важливим, оскільки в ранній юності властиве зростання самосвідомості. Усвідомлення підлітком своїх здібностей і можливостей, потреба у звіті про свої вчинки, уявлення про своє місце в житті, усвідомлення себе як особистості пов'язане з інтересом до моральних проблем. Головна риса у свідомості й спрямованості в ранній юності – націленість на майбутнє [3].

Громадянське виховання в закладі загальної середньої освіти здійснюється в контексті державної освітньої й передбачає посилення духовно-практичної діяльності учнів, спрямованої на програмування і творче здійснення ними свого індивідуального життя, посилення особистісно-гуманного підходу, спрямованого на розвиток інтелектуальної, духовно-моральної, емоційно-вольової, сенсорно-моторної, психічної сфери особистості [1, с. 49].

Однак, серйозною перешкодою на шляху формування громадянської позиції школярів є розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою учня в школі, між теоретичними сподіваннями суспільства та практичними можливостями вчителів, що її впроваджують. У зазначеному контексті йдеться, зокрема про регіональний чинник формування громадянської позиції школярів. Громадянська свідомість, що лежить в основі громадянської позиції, у суспільно-історичному плані є продуктом і наслідком соціально-економічних та духовно-культурних процесів. За допомогою певних психологічних механізмів (традиції, звичаї, еталони поведінки, що склалися в певному регіоні), цей феномен не тільки зберігається, а й відтворюється. Тому регіональний підхід має стати частиною системної роботи з громадського й патріотичного виховання. Він передбачає врахування політологічних, соціологічних, етнокультурних, наукових розвідок щодо специфіки того чи іншого регіону; перехід від декларативно-описових аспектів дослідження проблем виховання до розкриття функціонального потенціалу різних елементів соціокультурного простору; реалізацію соціального партнерства у вирішенні регіональних проблем освіти в цілому та процесу виховання зокрема [3].

У контексті регіональних проблем сучасного виховання виокремлюється питання формування громадянської позиції учнівської молоді на територіях, що знаходяться в безпосередній близькості до військових дій, зокрема Приазов'я. Полікультурний простір цього регіону обумовлюється соціально-

історичними чинниками та сам є чинником окремого дослідження проблеми громадянського виховання школярів. З огляду на зазначене, слушною є позиція М. Рудь, яка, розкриваючи питання формування громадянських якостей школярів в умовах полікультурного регіону, наголошує на необхідності розгляду моделі «єдиного полікультурного суспільства», у межах якої суспільство розглядається з погляду єдиної цілісності, що здійснює стратегію демократичного об'єднання народів і їхніх культур з метою гуманістичного суспільного прогресу [10].

Організаційно-педагогічними умовами формування громадянської позиції школярів в умовах регіоналізації слід віднести: опору на державний і регіональний досвід у галузі громадянського виховання, що відповідає змісту процесу формування громадянських якостей особистості в освітньо-соціальних інститутах з поліетнокультурним складом учнів; цілеспрямоване систематичне активне включення майбутніх громадян у соціокультурні процеси, що ґрунтуються на державно-національних, регіональних і індивідуальних (особистісних) цінностях; урахування всієї соціально-педагогічної сфери: школа, сім'я, оточення, засоби інформації та інші. Однак однією з ключових умов у забезпеченні громадянського виховання учнів є активна громадянська позиція самого вчителя, в основі якої лежить моральна, політична та правова культура, почуття власної гідності, внутрішньої свободи й водночас уболівання за суспільні ідеали, за пріоритети держави, благо свого народу і його гідну роль у світовому співтоваристві.

Зміст громадянської позиції українського вчителя складають:

- громадянська самосвідомість (розумове осягнення й внутрішнє прийняття вчителем того реального факту, що він належить до певного державного соціуму та виконує соціальне замовлення на освіту й підготовку до життя майбутніх громадян та патріотів своєї держави);
- почуття громадянської гідності (переживання вчителем позитивного ставлення до самого себе і вимога ним такого ж ставлення від інших з огляду на цінності своєї держави);
- почуття громадянського обов'язку (вчитель усвідомлює й переживає свою багатосторонню залежність від держави, інтеріоризує ті завдання, які поставила перед ним держава, і які він повинен реалізувати у своїй професійній діяльності);
- почуття громадянської відповідальності (усвідомлення відповідності наслідків власної діяльності вимогам громадянського обов'язку);
- громадянська совість (глибоке осмислення наслідків власної поведінки, емоційне на них реагування);
- громадянська мужність (здатність при відстоюванні державно-суспільних цілей діяти рішуче, доцільно, активно, у тому числі й в екстремальних ситуаціях) [5, с. 17].

Актуальним питанням організації громадянського виховання є взаємозв'язок громадянської позиції педагогів та їхніх учнів, з'ясування ступеня впливу позиції вчителів у забезпеченні громадянського виховання учнівської молоді. З метою отримання об'єктивної інформації щодо рівня сформованості в учнів та педагогів Маріуполя ціннісного ставлення до суспільства й держави, визначення рівня сформованості громадянської позиції учнів та педагогів закладів загальної середньої освіти міста було проведено анкетування, в якому брали участь учні 9-11 класів та вчителі шести закладів загальної середньої освіти.

Здійснена педагогічна діагностика дозволила зробити висновки щодо високого рівня сформованості громадянської свідомості та громадянської позиції переважної більшості старшокласників. Так, респондентам було запропоновано пояснити, у чому полягає різниця між поняттями «громадянин» та «патріот». Відповіді учнів на це питання були такими:

- громадянин – «юридичне поняття» – 8,5%; «це людина, яка «живе в Україні (проживає на території України)» – 64,5%; «має громадянство цієї країни» – 10%; «має певні права та обов'язки» – 6,3%; «належить до постійного населення» – 5%; «має правовий зв'язок з державою» – 3,6%; «на папері, за пропискою, за паспортом» – 1,5%;
- патріот – це людина, яка «любить свою країну, готова захищати, відстоювати її інтереси» – 32,7% осіб); «цінує, любить та підтримує свою країну, вболіває за неї, опікується її долею, допомагає їй» – 26%; «готова віддати життя за країну» – 6,3%; «поважає та наслідує національні традиції, звичаї» – 15%; «дбає про добробут держави» – 8%; «спілкується рідною мовою» – 4%; «має патріотичну позицію» – 1%; «ставити інтереси держави вище за власні» – 7% ; «готова на все задля своєї батьківщини» – 5%; «має стійкі моральний та культурний зв'язок з державою» – 0,3%; «хоче зробити нашу країну кращою (змінити в ній життя на краще)» – 1%; «пишається своєю країною» – 0,6%; «прагне своїми діями служити державі» – 1%.

Якщо учні відповіли, що вважають себе патріотами, то їм пропонувалося зазначити, чому вони так думають. Варіанти відповідей розподілилися таким чином: намагаюся своїми вчинками діяти на благо своєї країни – 66,3%; наслідую національні традиції – 46,6%; беру активну участь у громадському житті – 36,1%; живу в Україні – 27,5%; розмовляю українською – 23,3%; користуюся будь-якою можливістю впливати на поліпшення добробуту держави – 0,1%; інше – 2,5%.

На питання «Чи задоволені ви тим фактом, що живите в Україні?» отримано такі результати: так – 75,8%; скоріше так – 15,8%; скоріше ні – 1,3%; ні, мрію про інше місце проживання – 3,3%; важко відповісти – 3,7%.

Учасникам дослідження пропонувалося визначитися із найбільш привабливим варіантом свого ймовірного майбутнього. Відповіді респондентів розподілилися таким чином:

- жити й працювати в Україні, оскільки це моя Батьківщина – 42,4%;
- жити й працювати в Україні з хорошою заробітною платою – 33,9%;
- влаштуватися на роботу за кордоном, щоб мати можливість заробити грошей та забезпечити собі гідний рівень життя в Україні – 11,8%;
- жити й працювати за кордоном, у країні з більш розвинутою економікою та стабільною соціально-політичною ситуацією, з більшими можливостями для самореалізації – 8,5%;
- мені байдуже, де працювати, головне, щоб я був забезпечений – 1,9%;
- інше – 0,8% («жити в США, але не забувати про Україну»; «працювати в Україні і робити для своєї країни краще»; «Вивчитися за кордоном, повернутися в Україну»; «жити в мирній Україні зі стабільною, розвинутою економікою, з можливістю для самореалізації»; «складно говорити, тому що я не був за кордоном» тощо).

Учні, які брали участь в опитуванні, мали можливість висловити свою думку про те, наскільки важливо для кожного громадянина дотримання конституційних та правових норм, володіння державною мовою, знання історії своєї держави, знання історії міста, знання українських звичаїв та традицій. Отримані результати представлено в діаграмі (рис. 1).

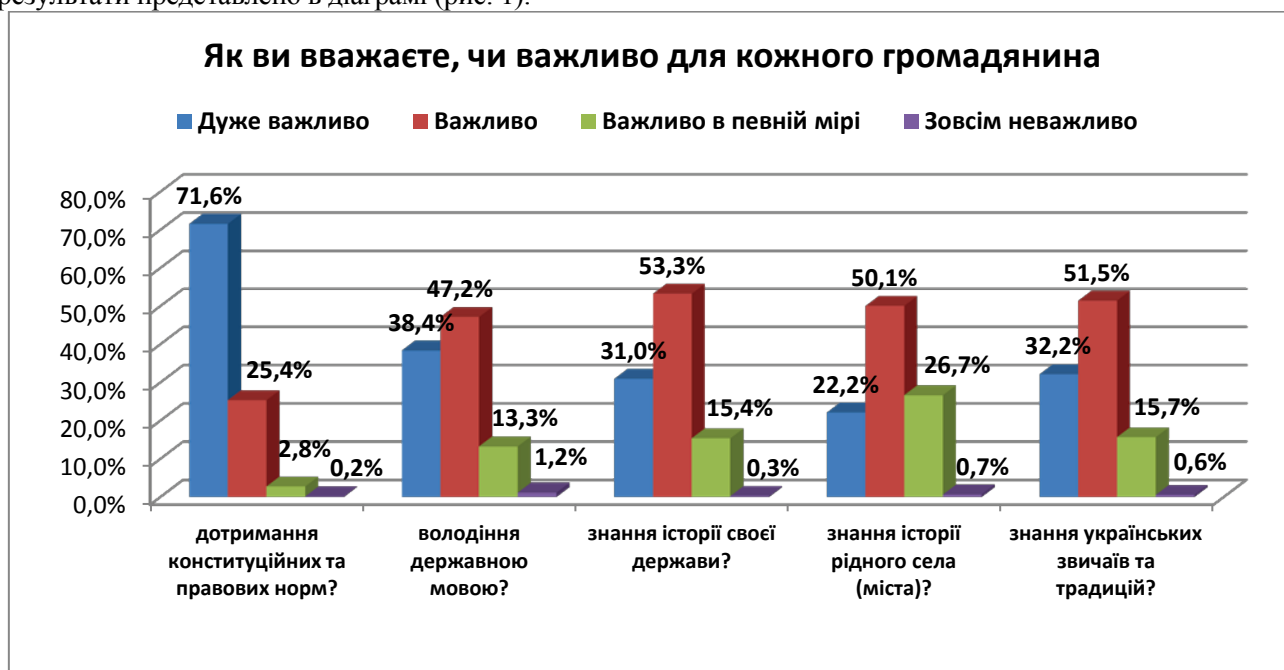


Рис 1. Кількісні показники відповідей учнів на запитання 7.

На думку респондентів, для кожного громадянина, першочергово, найважливішим є «дотримання конституційних та правових норм» (97% школярів обрали варіанти відповідей «дуже важливо» та «важливо»). Наступні за значимістю місця посідають такі знання та вміння, як «володіння державною мовою» (85,6%), «знання історії своєї держави» (84,3%) та «знання українських звичаїв та традицій» (83,7%). Останню позицію займає такий показник, як «знання історії рідного міста» (72,3%).

Учням також пропонували відповісти на питання «Особисто ви намагаєтесь дотримуватися конституційних та правових норм, володієте українською мовою, знаєте історію рідного міста, історію своєї держави, українські звичаї та традиції?».

Аналіз результатів опитування засвідчив, що найкраще учні володіють українською мовою, переважаючи більшість повністю (90,7%) та частково (8,7%) намагаються дотримуватися конституційних та правових норм. 72,2% знають та 26,9% частково знають українські звичаї та традиції. Гірше учні обізнані з історією рідного міста (села) та історією своєї держави (близько 66% схвально відповіли на це питання, 32% частково знають історію свого села (міста), держави).

На питання «Коли ви чуєте (співаєте) гімн України, які почуття у вас виникають?» відповіді респондентів розподілилися таким чином: гордість – 80%; піднесення – 34,9%; упевненість – 32,7%; спокій – 12,2%; радість – 12,2%; байдужість – 1,9%; злість – 0,2%; розгубленість – 0,2%; роздратованість – 0,3%.

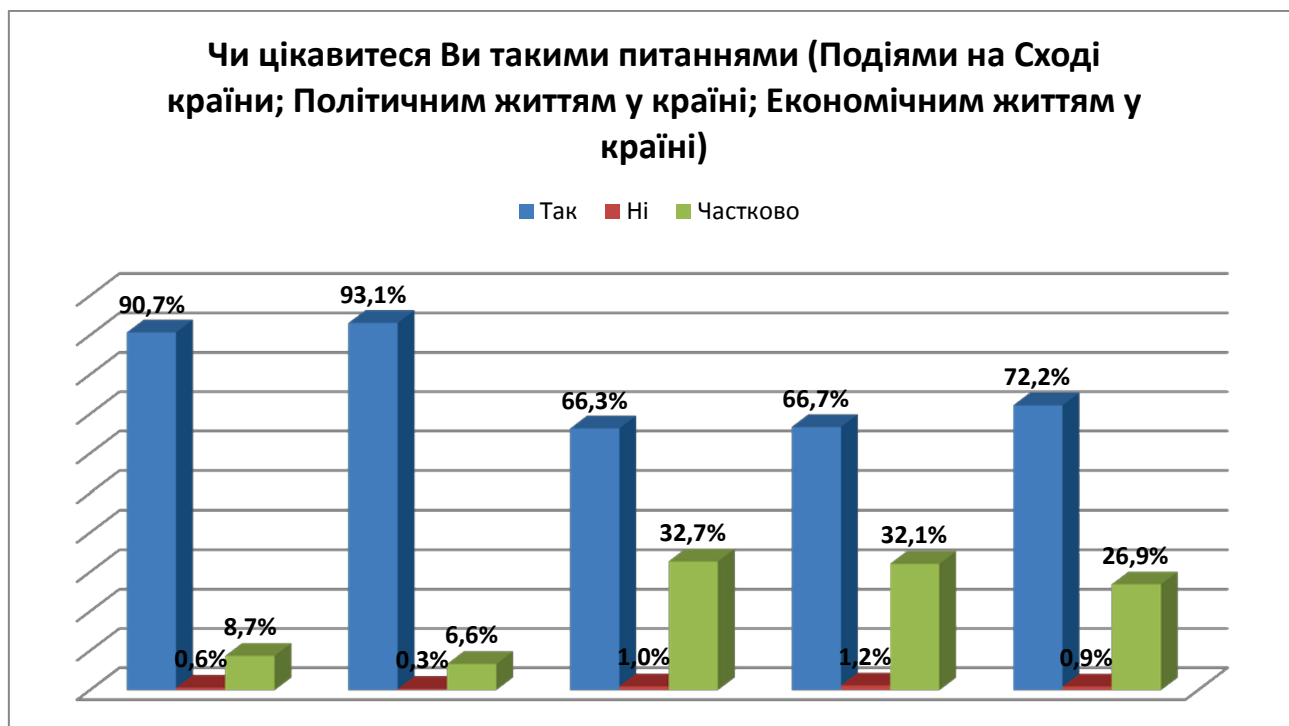


Рис 2. Кількісні показники відповідей учнів на запитання 9.

На питання «Хто (що) з перерахованого має найбільший вплив на формування вашої громадянської позиції?» учні відповіли таким чином: сім'я – 68,1%; заклад освіти, вчителі – 57%; соціально-політична ситуація в країні – 33,6%; засоби масової інформації – 24,2%; соціально-економічна ситуація в країні – 11,5%; громадські організації – 10%; друзі – 9,9%; молодіжні угруповання – 3,3%; однокласники – 1,9%.

Серед респондентів 92% тих, які вважають для себе обов'язковим виявляти громадську волю на виборах, 67% – брати активну участь у громадському житті, 58% – займатися волонтерською роботою.

Однак за результатами тестування педагогів загальноосвітніх шкіл визначено, що лише у 29,6% педагогів рівень сформованості громадянської позиції високий, у 70,4% – середній.

Для педагогів першої групи характерна позиція, за якої вони розцінюють публічні прояви громадянських властивостей членів колективу доречними й природними, вважають володіння державною мовою необхідною умовою кращої громадянської ідентифікації; намагаюся об'єктивно оцінювати його позитивні і негативні якості українського національного характеру; оцінюючи громадян іншої держави, намагаються дотримуватись «певної міри»; важко переносять образу себе як громадянина Української держави; відчувають антипатію до людей, які допускають випадки проти Української держави. Для педагогів другої групи характерна позиція, за якої вважають публічні прояви громадянських властивостей членів колективу допустимі, але такими, що не повинні бути частими; не визнають внутрішньо публічного засудження громадянської спрямованості вчинків людей; вважають, що для кращої громадянської ідентифікації необхідно розуміти й трохи знати державну мову; негативно оцінюючи громадян іншої держави, намагаються підкреслити один найвиразніший національний «недолік»; мовчки переживають образу українських громадян; дуже рідко переживають антипатію до людей, які допускають випадки проти Української держави; вважають, що в розбудові Української держави не спостерігається прогресу.

За результатами дослідження було виявлено, що рівень сформованості громадянської позиції педагогів різко розмежовується за віком: він є високим у молодих учителів (віком до 35 років) та середнім у вчителів старшого віку, що обумовлюється певними ідеологічними стереотипами, характерними для Донецького регіону, а також умовами суспільними чинниками «радянського» час, в яких сформувалася свідомість таких педагогів.

Аналіз результатів тестування для визначення громадянської самосвідомості вчителів дозволив зробити висновки, що переважання середнього рівня громадянської позиції в педагогів закладів загальної середньої освіти є обставиною, яка актуалізує необхідність удосконалення методичної роботи закладів освіти, здійснення заходів щодо забезпечення розвитку громадянської самосвідомості педагогів.

Висновки. За результатами діагностики зроблено висновок, що робота з педагогічними кадрами повинна бути спрямована на підвищення ними рівня громадянської свідомості, на забезпечення розвитку творчого потенціалу колективу. Зазначена проблема може бути вирішена на рівні конкретного закладу освіти та в регіоні в цілому.

У контексті функціонування педагогічного колективу робота з учителями, класними керівниками має бути спрямована на його згуртування, залучення його членів до науково-дослідницької та експериментальної діяльності з метою розробки інноваційних технологій громадянської освіти й виховання учнівської молоді. У контексті регіону слід говорити про розроблення та введення в дію Кодексу честі українського вчителя, який декларуватиме його громадянську позицію, що реалізується в таких проявах поведінки педагога:

- добросовісному виконанні свого громадянського та професійного обов'язку як усвідомлення необхідності діяти відповідно до морально-правових принципів, що спонукають відсунути на задній план власні інтереси, узгоджувати власні цілі з загальними суспільними цілями;
- визнанні вчителем власної честі й гідності, так само як честі й гідності інших учасників освітнього процесу;
- продукуванні професійної поведінки, що не принижує ні власної гідності, ні гідності інших учасників освітнього процесу;
- виробленні норм професійної діяльності, що базуються на паритеті моралі й права, на суспільних цінностях, на розумінні сутності недопустимих дій у межах власної професійної поведінки;
- рішучій відсічі будь-яких проявів неналежної поведінки учасників освітнього процесу, що відображають підтримку чи толерантне ставлення до сепаратизму, приниження національної гідності, зневагу до державних символів України;
- усвідомленні правової та моральної відповідальності за дії, що суперечать чинному Кодексу, наданні пріоритету соціально-значущим інтересам суспільства перед груповими, класовими, особистими.

Література

1. Асланова Т. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: посіб. для студентів ВНЗ / Т.Асланова, Т.Бакка, В.Бортніков. – Київ : Етна-1, 2008. – 174 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. вид. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання / В. В. Борисов. – Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 40 с.
4. Бушнев Ю. С. Громадянськість як інтегральна якість особистості: філософсько-педагогічні запити / Ю. С. Бушнев // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. Збірник наукових праць. – КНЛУ, 2014. – Вип. 50. – С. 45-49.
5. Грязнов О. І. Ідеї виховання громадянськості в сучасних умовах педагогічної діяльності / І. О. Грязнов // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 10. – С. 16-20.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів. Науково-методичний журнал. – Випуск № 1 (33). – Ч. 1-2. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – С. 35-45.
7. Курок В. П. Формування громадянськості фахівців у процесі підготовки в закладі вищої освіти / В. П. Курок // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2018. – № 1 (75). – С. 234-245.
8. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В. Лозова, Г. Троцько. – 2-е вид. Харків: «ОБС», 2002. – 400 с.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.
10. Рудь М. В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону): Автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / М. В. Рудь. – Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2002. – 20 с.
11. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-т. –Т. 3. – К., 1977. – С. 283-582.
12. Чорна К. Громадянське виховання – нагальна потреба України / К. Чорна // Освіта України. – 2000. – № 51/52. – С.5.

References

1. Aslanova T. Hromadianska osvita: teoriia i metodyka navchannia: posib. dlia studentiv VNZ / T.Aslanova, T.Bakka, V.Bortnikov. – K. : Etna-1, 2008. – 174 s.
2. Bekh I. D. Vvykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhdid: teoretyko-tekhnolohichni zasady : nauk. vyd. / I. D. Bekh. – K.: Lybid, 2003. – 280 s.
3. Borysov V. V. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia natsionalnoi samosvidomosti uchnivskoi ta studentskoi molodi: Avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.07 – teoriia i metodyka vykhovanniaiu / V. V. Borysov. – Ternopilskiy nats. ped. un-t im. V.Hnatiuka. – Ternopil, 2006. – 40 s.
4. Bushniev Yu. S. Hromadianskist yak intehralna yakist osobystosti: filosofsko-pedahohichni zapyty / Yu. S. Bushniev // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia. Zbirnyk naukovykh prats. – KNLU, 2014. – Vyp. 50. – S. 45-49.
5. Hriaznov O. I. Idei vykhovannia hromadianskosti v suchasnykh umovakh pedahohichnoi diialnosti / I. O. Hriaznov // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. – 2012. – Vyp. 10. – S. 16-20.

6. Kontsepsiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti // Dzherelo pedahohichnoi maisternosti. Hromadianska osvita shkoliariv. Naukovo-metodychnyi zhurnal. – Vypusk № 1 (33). – Ch. 1-2. – Kharkiv: KhONMIBO, 2005. – S. 35-45.
 7. Kurok V. P. Formuvannia hromadianskosti fakhivtsiv u protsesi pidhotovky v zakladi vyshchoi osvity / V. P. Kurok // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. – 2018. – № 1 (75). – S. 234-245.
 8. Lozova V. Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia: Navchalnyi posibnyk / V. Lozova, H. Trotsko. – 2-e vyd. Kharkiv: «OVS», 2002. – 400 s.
 9. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.
 10. Rud M. V. Formuvannia hromadianskykh yakosti starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly (v umovakh polikulturnoho rehionu): Avtoref. dys. na zdobuttia nauk stupenia kand. ped. nauk: 13.00.05 / M. V. Rud. – Luhan. derzh. ped. un-t im. T. Shevchenka. – Luhansk, 2002. – 20 s.
 11. Sukhomlynskyi V. O. Narodzhennia hromadianyna / V. O. Sukhomlynskyi // Vybrani tvory. V 5-t. – T. 3. – K., 1977. – S. 283-582.
 12. Chorna K. Hromadianske vykhovannia – nahalna potreba Ukrainy / K. Chorna // Osvita Ukrainy. – 2000. – № 51/52. – S.5.
- Стаття надійшла до редакції 18.03.2020 р.**

УДК 378.013.42

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-70-74

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВИТИ

О. Д. Замашкіна

orcid.org/0000-0001-7343-3497

У статті зроблено спробу наукового обґрунтування процесу формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах соціокультурного освітнього середовища закладу вищої освіти. Розкрито та уточнено сутність дефініцій «цінності», «потреби», «ціннісні орієнтації», «соціальні цінності особистості», «соціокультурне середовище», «освітнє середовище». Досліджено потенційні можливості соціокультурного освітнього середовища ЗВО та виявлені об'єктивні та суб'єктивні чинники соціально-психологічних ризиків у процесі формування ціннісних орієнтацій студентства. Проаналізовано показники, що впливають на формування й розвиток соціокультурного освітнього середовища ЗВО.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, студенти, соціокультурне середовище, освітнє середовище, заклад вищої освіти

THE FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS IN THE SOCIOCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

O. Zamashkina

The article attempts to scientifically substantiate the process of forming students' value orientations in the sociocultural educational environment of higher education institutions (HEI). It was found that the learning process in it coincides with the period of formation of students' value consciousness, their moral and professional qualities; their personality, which necessitates the construction of a sociocultural educational environment on the principles of tolerance, creativity, interpersonal communication, with the aim of restoring the values and norms of the culture of society, consolidating and disseminating cultural innovations. The essence of the definitions of «values», «needs», «value orientations», «social values of an individual», «sociocultural environment», «educational environment» is disclosed and refined. It has been established that any educational institution is distinguished by its sociocultural environment, which is understood as the features of the educational institution as a whole, its professors and teachers, the richness of traditions, the culture of relations and relationships in it, the possibility of providing educational services, the material base, and information opportunities for independent curious work students. The potential possibilities of the sociocultural educational environment of the HEI are investigated and objective and subjective factors of socio-psychological risks in the process of forming value orientations of students are discovered. The methodology of vector modeling of the educational environment of V. Yasvin is analyzed, which made it possible to establish indicators that influence the formation and development of the sociocultural educational environment of the HEI (breadth, intensity, emotionality, social activity, dominance, coherence, awareness).

Keywords: values, value orientations, students, sociocultural environment, educational environment, institution of higher education.

Сьогодні одним із пріоритетних напрямлень політики нашої держави в галузі освіти є створення комфортної освітньої середовища в умовах закладу вищої освіти.

Епоха інформаційного суспільства відзначається інтенсивними змінами всіх сфер соціального життя. Найбільш помітними є структурні та змістовні перетворення у сфері вищої освіти. Процес навчання у вищому навчальному закладі (далі – ЗВО) збігається з періодом формування ціннісної свідомості студентів, їхніх моральних та професійних якостей. Тому вищий навчальний заклад постає важливою умовою формування їхньої особистості та ціннісних орієнтацій. Це обумовлює потребу в конструюванні соціокультурного освітнього середовища на принципах толерантності, креативності, міжособистісної комунікації з метою відтворення цінностей та норм культури суспільства, закріплення та розповсюдження культурних інновацій. Ураховуючи те, що «суб'єкти соціокультурного освітнього середовища закладу вищої освіти становлять особливу соціальну групу із притаманними соціокультурними, соціально-психологічними та психо-фізіологічними особливостями, особливою гостротою набуває проблематика ризикогенності такого середовища, а отже, й забезпечення членів соціальної групи відчуттям захищеності та психосоціального комфорту», – вважає М. Дем'янюк [2].

Питання соціокультурного середовища перебувають у полі зору багатьох учених, які намагаються висвітлити культурологічні, соціологічні, антропологічні, психолого-педагогічні аспекти освітнього середовища – І. Баєва, І. Габа, Л. Гаязова, Т. Гуменюк, С. Дерябо, Д. Іванов, І. Кадієвська, Л. Кепачевська, В. Тименко, Ю. Мануйлов, В. Маралов, Л. Новікова, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Ситаров, В. Слободчиков, К. Юрьєва, О. Ярошинська, В. Ясвін та багато інших. Учені В. Астахова, Ю. Кулоткін, М. Лапін, С. Подольська, В. Чепак досліджують соціокультурну проблематику освітньої середовища вищої школи. Проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях Б. Ананьєва, В. Астахова, І. Бега, І. Дубровіної, А. Маслоу, Ж. Омельченко, К. Роджерса, С. Рубінштейна, М. Скока, Д. Фельдштейна, В. Ядова та ін.; формуванню ціннісних орієнтацій студентства присвячені наукові дослідження Н. Антонової, Н. Бондар, Ю. Іванової, Н. Стадник та ін.

Мета статті – наукове обґрунтування процесу формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах соціокультурного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Епоха інформаційного суспільства визначається інтенсивними змінами всіх сфер соціального життя. Найбільш помітними є структурні та змістовні зміни у сфері вищої освіти. Процес навчання в закладі вищої освіти (ЗВО) збігається з періодом формування ціннісної свідомості студентів, їхніх моральних і професійних якостей; їхньої особистості, яка обумовлює потребу в конструюванні соціокультурного освітнього середовища на принципах толерантності, креативності, міжособистісної комунікації з метою відтворення цінностей та норм культури суспільства, закріплення та розповсюдження культурних інновацій.

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки зазначається, що «цінності – соціально-філософська категорія, яка фіксує позитивне чи негативне ставлення до будь-якого явища або предмета; поділяються на матеріальні, духовні цінності як ідеали суспільної та особистої діяльності, їх пріоритети, цінності як специфічне явище свідомості» [7, с. 511].

Необхідно відзначити, що суть життя особи зводиться насамперед до задоволення її потреб: первинних (побутових) та вторинних (у знаннях, праці творчості, спілкуванні тощо), які виникають під впливом внутрішніх та зовнішніх умов та активізують емоційну, пізнавальну, вольову сферу особистості, спонукаючи до дії. Виходячи з цього, «потреби – фундаментальна якість особистості, що визначає спосіб і спрямованість її життя, дій, поведінки. характер ставлення до дійсності та своїх обов'язків», – уточнює І. Бех [1, с. 128]. Поступово стимули та причини всієї людської діяльності набувають подальшого розвитку: потреби, які стали зацікавленістю, перетворюються у цінності. Усе, що для особи стає цінним та значимим, уписується в систему цінностей, яка й стає основою її світосприйняття та поведінки. З великої кількості та різноманітності цінностей особистість обирає ті, що включені в особистісну систему цінностей та ціннісних орієнтацій.

Необхідно зазначити, що «ціннісні орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального та духовного світу, посідають значне місце в структурі особистості, відображають рівень її розвитку, на їх основі здійснюється регуляція діяльності та поведінки», – зазначає Ю. Іванова [5, с. 14]. «Ціннісні орієнтації – відбиття у свідомості людини цінностей, визначених нею у якості стратегічних життєвих цілей і загальних світоглядних орієнтирів. Вони впливають на стиль мислення, спосіб життя, перебіг емоційних процесів. Формуються у процесі соціального розвитку індивіда, і виконанні соціальних ролей» [7, с. 510]. Загалом можна констатувати, що «ціннісні орієнтації особистості – ті цінності суспільного життя, які вона поділяє та обирає в якості цілей власного життя та основних засобів їх досягнення та які слугують регулятором її соціальної поведінки» [7, с. 510-511].

Розвиток та формування сучасної особистості та її ціннісних орієнтацій розглядають як аспект мотивації, різновид соціальних установок, що займають чільне місце в структурі регуляції її діяльності та

впливають на соціальні цінності. Соціальні цінності представляють собою значущість предметів і явищ оточуючої дійсності з точки зору їх відповідності/ невідповідності потребам суспільства, соціальним групам, особистості. Стосовно соціальних цінностей окремої особистості маються на увазі «моральні, естетичні вимоги, вироблені культурою, які є продуктами суспільної свідомості» [7, с. 511].

Необхідно зазначити, що будь-які ціннісні орієнтації не можуть формуватися без певних матеріальних умов життєдіяльності, сформованого рівня загальної культури, нахилів, здатностей та здібностей особи, її індивідуальних особливостей та потреб, системи цінностей родини, суспільства, референтної групи, до якої вона належить. Тому так важливо для особистості створення відповідного «соціального середовища, тобто таких соціальних умов, які б, не порушуючи індивідуальності та унікальності особистості, її неповторності, забезпечували ефективну інтеграцію в різних сферах життєдіяльності, тобто, створюються такі умови життя, які реконструюють її соціальний досвід, соціальні взаємозв'язки й взаємовідносини [3, с. 441]. А найефективнішою формою соціальної адаптації є «асиміляція – свідоме, добровільне прийняття норм, цінностей середовища на основі особистісної самоідентифікації з середовищем» [5, с. 13].

Таким чином, сучасну студентську молодь необхідно розглядати як особливу соціальну групу, яка набуває статусу майбутнього інтелектуального потенціалу країни. Тому знання та розуміння ціннісних орієнтирів, уподобань та соціальних установок цієї групи має особливе значення як в глобальному та національному масштабах, так і на мікрорівні при вирішенні локальних завдань керування ЗВО.

Суспільні інститути, організації, різноманітні сфери мікросередовища одночасно впливають на особистість, програмуючи та визначаючи галузі діяльності, співвідношення цієї діяльності та особистості. Стосовно нашого дослідження, суспільна думка, соціокультурне освітнє середовище переломлює й корегує їхній вплив на особистість студентства, начебто розставляючи все по відповідних місцях.

Поняття «освітнє середовище» з'явилося внаслідок активізації ролі освіти в становленні суспільства нового типу, в якому значно зросла роль знань, інформації, а культура проникла в усі сфери людського існування. У «цьому середовищі діють певні суб'єкти, формується інституційна та неінституційна організація в системі взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, а також здійснюється взаємодія з іншими інститутами й суспільством загалом», – уточнює М. Дем'янюк [2].

Необхідно констатувати, що соціокультурне освітнє середовище характеризується, насамперед, соціалізуючою функцією, яка забезпечує соціалізацію членів суспільства і складається з трьох складових – «соціальний», «культурний» і «діяльність». У сучасних умовах одним із головних завдань соціокультурної діяльності ЗВО є створення культурного розвиваючого середовища, організованого особливим чином і призначеного для включення особистості в реальне життя, формування її соціальної активності. Вплив соціокультурного середовища на суспільство й особистість в суспільстві важко переоцінити: звідси починаються сходинки до соціалізації, черпаються загальнокультурні та знаннєві запаси, розвивається художньо-емоційна сфера, знаходять задоволення дозвіллієві запити. Разом з іншими елементами життєвого середовища, соціокультурне освітнє середовище формує комплекс емоційно забарвлених уявлень особи про навколишній світ, своє місце в ньому («картини світу»), впливає на морально-етичні орієнтири, пропонує й формує програми поведінки та майбутньої професійної діяльності.

Е.В. Кочетовська виокремлює особливості освітнього середовища, які визначаються традиційною й розвивальною системою навчання. Під традиційною системою до навчання маємо на увазі такий підхід, за якого в центрі навчального процесу є викладач, який повідомляв студентам готові істини. Цей підхід не передбачав співробітництва викладача зі студентами. Саме розвивальна модель працює й за межами трансляційної парадигми, забезпечуючи не просто інформаційний підхід до культури, але й ціннісно-змістовний.

Отже, будь-яка освітня установа відрізняється своїм культурно-освітнім (соціокультурним) середовищем, яке характеризується власними загальними й специфічними особливостями, які істотно впливають на процес підготовки майбутнього фахівця та формування його особистості.

Необхідно підкреслити, що з точки зору «загальнонаукового значення культурно-освітнє середовище означає складову буття, доступну для сприйняття, в якій суб'єкти в процесі життєдіяльності можуть задовольняти свої потреби в освіті, розширювати свій кругозір, розвивати особистісні якості», – підкреслює С. Мардахасєв [6].

У ширшому сенсі під соціокультурним освітнім середовищем розуміються особливості навчального закладу в цілому, його професорсько-викладацького складу, багатство традицій, культура стосунків та взаємин в ньому, можливості надання освітніх послуг, матеріальна база, інформаційні можливості для самостійної позааудиторної роботи студентства тощо.

У вузькому значенні – особливості безпосереднього середовища навчання (аудиторій, центрів, професійної підготовленості і педагогічної культури викладацького складу, його менталітету, традицій, що склалися, та, звісно, взаємовідношень).

Соціокультурне освітнє середовище ЗВО – необхідна умова та чинник успішної адаптації студента до певного середовища, а через нього – до суспільства в цілому. Таке середовище включає в якості складових – власне його культуру, морально-психологічну атмосферу, навчально-виховну діяльність, поведінку (як самовираження) всіх його учасників (тих, хто навчає, тих, хто навчається, обслуговуючий персонал), стосунки та взаємодії, які впливають на формування духовно багатого та професійно підготовленого особистості студента як майбутнього фахівця.

Але необхідно зазначити, що в процесі професійної та педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього середовища ЗВО можливе формування поведінкового ризику, який визначається як усвідомлений/неусвідомлений спосіб поведінки. За словами О. Лактіонової, «джерелом соціально-психологічних ризиків є об'єктивні та суб'єктивні чинники: управлінські й організаційні традиції (встановлені правила, поведінкові настанови та стереотипи, пов'язані з діяльністю та дотриманням норм щодо її виконання), а також порядок організації освітнього процесу (розподілення аудиторного фонду, організація навчання, зокрема розподілення навчального навантаження, визначення обсягу навчальних завдань тощо та його методична забезпеченість, налагоджена робота з персоналом); зміст освіти та способи його засвоєння (тематика навчання, форми і методи навчання); сукупність особистісних характеристик суб'єктів освітнього процесу, особливостей їх взаємодії» [2]. Така ситуація призводить до дефіциту можливостей освітнього середовища та трансформує диспозицію у взаємодії в триаді «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт».

Однак процес мінімізації згаданих соціально-психологічних ризиків пов'язаний з налагодженням внутрішньої роботи професорсько-викладацького складу, адміністративного корпусу, студентства, спрямованого на подолання негативних тенденцій у ставленні до навчально-виховного процесу, виконання професійних обов'язків, порушує мотиваційні процеси в самовизначення, самопізнання та самореалізації. Мета успішного управління створенням сприятливого соціокультурного освітнього середовища – забезпечення прояву в кожного з них необхідних особистісних якостей, зокрема таких, які спонукають до саморозвитку, пізнавальної активності, оволодіння навиками емоційної саморегуляції поведінки та діяльності, забезпечують відкритість до нового досвіду, зацікавленість у результатах власної діяльності й адаптованість до труднощів групових взаємодій в освітньому процесі тощо [2].

У науковій спадщині вченого В. Ясвіна особливо виділена розроблена ним методика векторного моделювання освітнього середовища, яка дозволяє здійснити аналіз чинників, що впливають на формування соціокультурного освітнього середовища. У ній середовище характеризується з точки зору «широти, інтенсивності, емоційності, соціальної активності, домінантності, когерентності, усвідомленості» [8]. Виходячи із запропонованої методики, ми можемо виділити показники, що впливають на формування й розвиток соціокультурного освітнього середовища ЗВО.

Такий показник як «широта» характеризується включенням об'єктів та суб'єктів середовища в освітню діяльність: структурне і змістовне наповнення середовища через збагачення змісту навчальних дисциплін та використання міжпредметних зв'язків. За словами Н. Зарічанської, «викладач повинен створювати й постійно збагачувати не лише предметно-розвивальне навчальне середовище, а й культурно-емоційне, уміти працювати зі змістом, формами, методами та засобами навчання, на високому рівні володіти різноманітними інноваційними педагогічними технологіями» [4, с. 21].

Показник «інтенсивність» характеризується насиченістю й концентрацією можливостей та їхній впливів: підтримка всіляких студентських ініціатив; різноманітність форм та методів взаємодії студентів, викладачів, громадських організацій; активна діяльність студентського самоврядування.

Базовими характеристиками показнику «емоційна насиченість» є присутність емоційної складової та запобігання домінуванню раціональності: взаємодія з суб'єктами освітнього середовища, націлена на збагачення соціокультурного середовища, що викликає особливий інтерес та неформальне відношення до проєктів, що реалізуються. Створення позитивної емоційної обстановки, ситуації успіху, рівноправний діалог викладача зі студентами веде до скорішого та адекватного формування в студента свого образу – Я, що є запорукою й основою успішного навчання. Саме емоційний акцент суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних стосунків додає освітньому середовищу особливу привабливість.

Показник «соціальна активність» передбачає використання соціально орієнтованого потенціалу середовища як джерела духовних та матеріальних цінностей. Зміст цього показника полягає у створенні соціально та культурно значимих продуктів, що набувають об'єктивних і суб'єктивних цінностей: створення та підтримка музею (на тему історії становлення та розвитку ЗВО, історичної події країни, міста, пам'ятника тощо), активний студентський волонтерський рух.

Такий показник як «домінантність» є свідченням тому, яке місце займає локальне середовище ЗВО в системі соціокультурних цінностей особистості. Ступінь цього показника може зменшуватися із збільшенням показника «широта середовища» та навпаки; проте, у таких формах роботи, як волонтерський рух, спільна підготовка до деяких форм оцінювання успішності студентів згаданий показник набуває принципового значення.

«Когерентність» – узгодженість впливів багатьох чинників, дія яких відчуває на собі особистість – характеризується забезпеченням гармонійності співіснування та взаємодії студентства в інтегрованому середовищі; поєднання позитивних впливів та нейтралізація негативних.

Показник «усвідомленість» середовища характеризується усвідомленим включенням та високою мотивацією суб'єктів освітнього середовища, передбачає особисту відповідальність кожного за спільну діяльність.

Уключення в соціокультурне освітнє середовище деяких елементів соціокультурної діяльності на рівні академічної групи – відвідування театрів, виставок, музеїв, прикладної художньої та технічної творчості, екологічної діяльності, занять спортом – сприятиме освоєнню суб'єктами освітнього процесу культурних норм, цінностей і зразків поведінки, задоволенню духовних запитів і потреб у спілкуванні, позитивному сприйняттю, підвищенню рівня освіченості тощо.

Важливо відзначити, що студентів, який знаходиться під впливом безлічі чинників, що існують в соціокультурному освітньому середовищі ЗВО, необхідно відчувати гармонійний вплив всіх зазначених вище чинників, які поєднують в собі позитивні емоції та нейтралізують негативні.

Висновки. Можна констатувати, що формування ціннісних орієнтацій студентів у соціокультурному освітньому середовищі ЗВО передбачає створення таких умов, які б, не порушуючи індивідуальності й унікальності особистості, забезпечували б ефективну інтеграцію її в різних сферах життєдіяльності й реконструювали соціальний, культурний досвід, соціокультурні взаємозв'язки та взаємини.

Показником успішності створеного соціокультурного середовища є психологічна вдоволеність особи цим середовищем, придбання в ній певного соціального статусу та якісне виконання відповідних соціальних ролей; соціокультурна компетентність; оптимізація взаємодії особистості та групи.

Перспективами подальших наукових розвідок можна вважати обґрунтування соціокультурного освітнього середовища ЗВО як соціального інституту, становлення та розвитку якого залежить від характерних властивостей систем вищого порядку.

Література

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
2. Дем'янюк М. Д. Соціокультурні засади освітнього середовища вищого навчального закладу /М.Д. Дем'янюк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/11438/Demianiuk%20M%20B.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Замашкіна О. Соціально-педагогічні умови соціальної адаптації дітей з особливими потребами в освітньому просторі / О. Замашкіна// Молодий вчений. – № 10 (50) жовтень. – 2017. – С. 439- 443.
4. Зарічанська Н. Використання особистісно-орієнтованих технологій у навчанні іноземних мов / Н. Зарічанська // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 60. – С.18-23.
5. Іванова Ю. Формування ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх соціальних педагогів /Ю.Іванова // Рідна школа. – 2011. – № 7 (липень). – С. 14 – 17.
6. Мардахасєв С.Л. Соціальна педагогіка /С.Л. Мардахасєв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://stud.com.ua/56648/pedagogika/sotsiokulturnogo_seredovischa_osvitnogo_ustanovi_vpliv_sotsializatsiyi_vihovannya_ditey#3
7. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця: Планер. – 2009. – 542 с.
8. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

References

1. Bekh I.D. Dukhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti / I.D. Bekh // Pedagogika i psykholohiya. – 1997. – № 1. – S. 124-129.
2. Dem'yanyuk M.D. Sotsiokulturni zasady osvith'oho seredovyscha vyshchoho navchal'noho zakladu /M.D. Dem'yanyuk. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/11438/Demianiuk%20M%20B.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Zamashkina O. Sotsial'no-pedahohichni umovy sotsial'noyi adaptatsiyi ditey z osoblyvymy potrebamy v osvith'omu prostranstve / O. Zamashkina // Molodyy vchenyy. – № 10 (50) zhovten'. – 2017. – S. 439- 443.
4. Zarichans'ka N. Vykorystannya osobystisno-oriyentovanykh tekhnolohiy u navchanni inozemnykh mov / N. Zarichans'ka // Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: pedahohika u psykholohiya. – 2019. – Vypusk 60. – S.18-23.
5. Ivanova Y.U. Formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy studentiv – maybutnykh sotsial'nykh pedahohiv /YU.Ivanova // Ridna shkola. – 2011. – № 7 (lypen'). – S. 14 – 17.
6. Mardakhayev S.L. Sotsial'na pedahohika /S.L. Mardakhayev. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: https://stud.com.ua/56648/pedagogika/sotsiokulturnogo_seredovischa_osvitnogo_ustanovi_vpliv_sotsializatsiyi_vihovannya_ditey#3
7. Sotsial'na pedahohika: slovnyk-dovidnyk / Za zah. red. T.F. Alyeksyeenko. – Vinnytsya: Planer. – 2009. – 542 s.
8. Yasvyn V.A. Ekspertyza shkil'noho osvith'oho seredovyscha /V.A. Yasvyn. – M.: Sentyabr', 2000. – 128 s.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2020 р.

УДК 378.016:502/504

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-75-80

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Н. В. Баюрко

orcid.org/0000-0002-6172-9669

У статті розглянуто результати діагностики готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності школярів як цілісної динамічної якості, що передбачає функціонування аксіологічно-мотиваційного, знаннево-інформаційного та технологічно-рефлексивного компонентів. Описано методи й результати проведення констатувального етапу дослідження діагностики готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності школярів за критеріями: ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації розвитку екологічної компетентності молодших підлітків на уроках біології; оволодіння професійними знаннями (фаховими, психолого-педагогічними, екологічними); здатність до практичного розвитку екологічної компетентності молодших підлітків.

Ключові слова: майбутній учитель біології, розвиток екологічної компетентності учнів, методи діагностики.

DIAGNOSTICS OF THE READINESS OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS TO DEVELOP PUPILS' ENVIRONMENTAL COMPETENCE

N. Baiurko

In the article the diagnostic results of future biology teacher for the development of ecological competence of students are integrated dynamic quality that provides operation axiologically motivational, Knowledge, information and technology-reflective components. Ecological awareness of a person manifests itself in their ability to make decisions, to act in accordance with the hierarchy of social and personal values and needs by applying acquired knowledge and skills. The formation of a person's ability to make decisions and inure to the benefit of environmental conservation is nowadays a major worldwide trend of developing ecological education, which calls for refocusing from equipping pupils with knowledge onto problem elaboration and finding practical solutions. Recently ecological competence has been viewed as a major criterion and integral indicator of the quality of ecological education worldwide. Describe the methods and results of diagnostic studies konstatuvalnoho stage diagnosis of future biology teacher for the development of ecological competence of students by criteria: value of awareness and motivation of formation of ecological competence of younger teenagers at lessons of biology; acquiring professional knowledge (professional, psychological, educational, environmental); ability to practical development of environmental expertise younger adolescents. The system of ecological education in Ukraine is still believed to be fragmentary, unsystematized, conceptually insufficient, and to a large extent declarative, hence, inefficient. Actually, the system keeps working due to enthusiasts who are often underresourced (lacking sufficient data support, tooling backup, procedural guidelines, methodological support etc.). As a consequence, there is a discrepancy between the recognition of environmental education and environmental awareness as the key components of environmental literacy of future teachers, on the one hand, and actual (insufficient) ecological competence of the latter as well as their readiness to develop such a competence in secondary school pupils, on the other hand.

Keywords: future teacher of biology, environmental competence, commitment to the development of ecological competence of students; diagnostic methods readiness of students to development of ecological competence of students.

Проблема формування екологічної компетентності має в педагогіці непересічне значення. Особливої актуальності вона набуває в контексті впровадження освіти сталого розвитку. Невід'ємною складовою екологічної компетентності є усвідомлення кожною людиною власної причетності до проблем збереження та охорони довкілля. Саме воно виступає умовою формування відповідальності людини за стан навколишнього середовища як на локальному, так і на регіональному й глобальному рівнях. Важливим, на наш погляд, є також усвідомлення майбутніми вчителями біології значущості неперервності екологічної освіти, зокрема, розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

Різні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів біології висвітлені у працях багатьох науковців: О. Бондаренко, Н. Грицай, О. Іванців, В. Іщенко, С. Калаур, Т. Кухарчук, К. Ліневич, Я.

Логвінової, Н. Назаренко, В. Оніпко, Т. Скороход, С. Совгіри, С. Стрижак, В. Танської, О. Тімець, О. Чернікової, Е. Флешар, Ю. Шапрана та ін.

Аналіз попередніх досліджень дає змогу виокремити спільні тенденції в просуванні наукової думки в напрямі визначення структури екологічної компетентності й готовності до її розвитку, зокрема. Майже всі дослідження позиціонують екологічну компетентність як інтегральне багатовимірне утворення, яке функціонує на основі єдності мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів [8].

Проте варто зазначити, що навіть за умов значного поживлення дослідницького інтересу до проблеми екологічної компетентності, структури готовності майбутніх педагогів до розвитку екологічної компетентності учнів допоки не вироблено, оскільки окремі її аспекти вивчено недостатньо.

Метою статті є дослідження сучасного стану сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності школярів.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс узаємопов'язаних методів дослідження. Серед них: теоретичні (аналіз, синтез, конкретизація, порівняння та узагальнення), емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, аналіз результатів діяльності студентів, тестування, метод експертних оцінок), методи математичної статистики.

У результаті аналізу науково-педагогічних праць, в яких розкривається сутність та значення екологічної компетентності, визначаємо підготовку майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи як цілеспрямований процес формування в них спрямованості на здійснення екологічної діяльності, системи фундаментальних психолого-педагогічних, природничо-наукових знань, умінь, навичок, досвіду практичної екологічної діяльності, оволодіння відповідними методами й прийомами, достатніми для розвитку екологічної компетентності учнів основної школи [2].

Знання, вміння та навички не вичерпують змістовний ресурс компетентності, зазначає О. Слюсаренко, оскільки нею передбачено не формально-механічну їхню наявність, а володіння й уміле оперування ними. По суті, резюмує дослідниця, компетентність є спроможністю кваліфіковано виконувати певну діяльність, вирішувати завдання і розв'язувати проблеми відповідно до соціальних вимог і сподівань [6, с. 290].

На думку Н. Олійник, педагогічними умовами ефективного формування екологічної компетентності студентів є: розуміння цілісності навколишнього середовища, узаємовпливу й взаємозалежності розвитку його окремих складників; інтегрування процесів професійної, екологічної та загальнокультурної підготовки студентів; спрямованість навчального процесу на соціальний розвиток особистості; гуманізація навчального процесу, що сприяє виявленню активності всіх учасників, їхнього особистого включення в еколого-освітню діяльність; забезпечення можливості самореалізації студентів із урахуванням їхніх особистих здібностей та інтересів [5, с. 15].

Мотивація є головною рушійною силою в поведінці й діяльності людини, зокрема, і в процесі формування майбутнього фахівця. Тому особливо важливим стає питання про стимули й мотиви навчально-професійної діяльності студентів [9, с. 332].

Отже, готовність майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи вважаємо інтегративною динамічною якістю особистості, що проявляється в налаштованості студентів на розвиток екологічної компетентності учнів, усвідомленні студентами мотивів і потреб у цій діяльності; у наявності глибоких і різнобічних предметних знань із дисциплін обраного фаху та екологічних, психолого-педагогічних, соціально-екологічних, методичних знань, умінь і навичок стосовно розвитку екологічної компетентності школярів [3, с. 22].

Для формування означеної якості, визначення організаційно-педагогічних умов ефективності цього процесу, відповідних форм і методів важливо провести попередню діагностику досліджуваної якості. Її ми проводили за визначеними нами критеріями й показниками.

Відповідно до структурних компонентів (аксіологічно-мотиваційного, знаннево-інформаційного та технологічно-рефлексивного) «готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності» учнів основної школи було визначено такі критерії: ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації розвитку екологічної компетентності молодших підлітків на уроках біології; оволодіння професійними знаннями (фаховими, психолого-педагогічними, екологічними); здатність до практичного розвитку екологічної компетентності молодших підлітків.

Показниками критерію «ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації розвитку екологічної компетентності учнів основної школи на уроках біології» є: спрямованість на здійснення екологічної діяльності; зацікавленість проблемами збереження довкілля; система екологічно ціннісних орієнтацій; усвідомлення значущості розвитку екологічної компетентності підлітків; умотивованість на розвиток екологічної компетентності школярів.

Показниками критерію «оволодіння професійними знаннями (фаховими, психолого-педагогічними, екологічними)» визначено: сформованість системи психолого-педагогічних і фахових знань; екологічна грамотність (теоретичні екологічні знання; обізнаність з екологічною проблематикою); знання теорії та

методики розвитку екологічної компетентності учнів основної школи; знання закономірностей розвитку екологічної компетентності школярів певного віку.

Показниками критерію «здатність до практичного розвитку екологічної компетентності молодших підлітків» є: активна екологічна позиція; досвід екологічної діяльності; сформованість професійно й особистісно значущих якостей (зокрема, гуманність, емпатійність, ощадливість, екологічну відповідальність за результати діяльності); здатність до самоаналізу й корекції власної поведінки; володіння методами й прийомами розвитку екологічної компетентності молодших підлітків.

Відповідно до вказаних критеріїв та показників нами виокремлено три рівні сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи: елементарний, репродуктивний і творчий [1, с. 26].

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування рівня сформованості готовності майбутніх учителів біології, студентів педагогічних закладів вищої освіти, до розвитку екологічної компетентності учнів.

Мета дослідження на цьому етапі педагогічного експерименту конкретизувалася у відповідних завданнях:

- створити діагностичний інструментарій, який дозволить вивчити аксіологічно-мотиваційний, знаннево-інформаційний та технологічно-рефлексивний компоненти готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів;

- на основі результатів виконання всіх діагностичних процедур з'ясувати початкові рівні сформованості цих компонентів у майбутніх педагогів.

Констатувальний експеримент був проведений у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського й спрямований на розв'язання таких завдань: виявити рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок; виявити рівень розвитку мотивації студентів щодо розвитку власної готовності до формування екологічної компетентності учнів, виявити початкові рівні цієї готовності. На різних етапах дослідження експериментом було охоплено 394 студенти. Експериментальну групу склали 196 осіб, контрольну – 198.

Варто зазначити, що в педагогіці нами не знайдено єдиної загальновизнаної цілісної діагностичної методики, яка б дозволила визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності молодших підлітків. Тому для проведення констатувального етапу експерименту нами відібрані педагогічні й психологічні діагностичні методики, які дозволили встановити рівень сформованості компонентів досліджуваної готовності за визначеними показниками. Зауважимо, що остаточний висновок щодо рівня сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів було зроблено лише після проведення всіх діагностичних процедур, оскільки кожна з використаних методик спрямовувалася на встановлення особливостей прояву конкретних показників і, водночас, надавала певну інформацію про інші.

Для діагностики показників критерію «ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації розвитку екологічної компетентності молодших підлітків на уроках біології» використовувалися методи: спостереження (під час аудиторної діяльності й спостереження за поведінкою студентів під час екскурсій на природу та екологічних акцій), опитування, анкетування.

Сформованість мотиваційної сфери майбутніх учителів біології стосовно розвитку екологічної компетентності школярів визначали за результатами відповідей на питання розробленої нами анкети. Зокрема, відповіді студентів дозволили визначити рівень їхньої спрямованості на здійснення екологічної діяльності; зацікавленості проблемами збереження довкілля; усвідомлення значущості розвитку екологічної компетентності учнів; умотивованості на розвиток екологічної компетентності школярів.

На цьому етапі діагностики використовувалася анкета для вивчення ставлення студентів до необхідності формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

Так, на питання про значущість готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи 23% опитаних відповіли про важливість і необхідність цієї якості для майбутньої професійної діяльності. Стосовно питання «Чи хотіли б Ви оволодіти навичками розвитку екологічної компетентності учнів основної школи у вищому навчальному закладі?» 46% опитаних відповіли ствердно, а 41% відповіли, що зможуть це зробити в процесі діяльності; 10% респондентів узагалі не замислювалися над цією проблемою. Як «дуже значуща» оцінили важливість готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи 34% опитаних; значуща – 28%; інколи значуща – 35%; незначуща – 2%.

Зауважимо, що 56% студентів оцінили рівень готовності учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи, за яким вони спостерігали в школі (під час педагогічної практики), як «високий»; 20% – «середній»; 24% – «низький».

На питання «Чи вбачаєте Ви доцільність у формуванні в педагогічному закладі вищої освіти основ готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи?» 62% опитаних відповіли «так»; 30% – «не можу відповісти»; 7% відповіли «ні».

Важливим для нашого дослідження було питання «Який вид діяльності, на Вашу думку, сприяє формуванню готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи?». Це було відкрите запитання, воно не передбачало варіантів відповіді. Найбільш поширеними відповідями були такі: «педагогічна практика»; «участь в екологічних проєктах»; «теоретичні знання – в університеті, під час занять; практичні – під час педагогічних практик у школах».

Результати проведеного анкетування засвідчили, що в цілому студенти мають уявлення про сутність таких категорій, як екологічна компетентність, екологічна діяльність, збереження довкілля, визнають їх значення для майбутньої педагогічної діяльності. Проте значна кількість респондентів мають обмежене їх розуміння. Так, 41% опитаних екологічну компетентність учня пов'язують лише з екологічною інформацією. Найбільш поширеними були такі відповіді: екологічна компетентність учня – це знання про забруднення середовища; знання правил поведінки у природному середовищі тощо. Близько 50% респондентів зазначили, що екологічна компетентність учителя – це вміння організувати екологічну діяльність класу, при цьому розкрити повною мірою власне розуміння цієї діяльності так і не зуміли. Аналіз відповідей засвідчив, що майбутні вчителі біології майже не знайомі з методиками й технологіями розвитку екологічної компетентності учнів основної школи (82%). При цьому переважна кількість респондентів (65%) вважають, що майбутній учитель біології обов'язково повинен бути готовим до розвитку екологічної компетентності учнів, постійно займатися екологічною освітою учнів.

Такі показники як: сформованість системи психолого-педагогічних і фахових знань; екологічна грамотність (теоретичні екологічні знання; обізнаність з екологічною проблематикою); знання теорії та методики розвитку екологічної компетентності учнів основної школи; знання закономірностей розвитку екологічної компетентності школярів певного віку перевірялися методами спостереження, опитування, самооцінки, у процесі проведення контрольних та самостійних робіт.

Спеціальні знання з навчальних предметів, пов'язаних із екологією, визначалися шляхом аналізу письмових відповідей студентів на творчі завдання екологічного спрямування й розв'язання проблемних завдань. Студентам пропонувалося виконати перелік завдань. Оцінювали виконання завдань експерти.

Під час діагностики готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи за критерієм «здатність до практичного розвитку екологічної компетентності молодших підлітків» використовувалася методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2). Методика виявляє комунікативні та організаторські здібності особистості: вміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, бажання розширити контакти, брати участь у групових заходах, уміння впливати на людей, бажання проявляти ініціативу тощо. Уважаємо, що ці професійно й особистісно значущі якості безпосередньо впливають на готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

За результатами застосування КОЗ-2 з'ясувалося наступне: з обох груп майже 43% респондентів отримали оцінку «2», тобто, розвиток комунікативних та організаторських здібностей є досить низьким. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новому товаристві, у вільний час люблять бути на самоті, обмежують свої знайомства. Переживають труднощі в установленні контактів із людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не обстоюють свою думку, важко переживають образи, не проявляють ініціативи в громадській діяльності, у багатьох справах уникають самостійних рішень, що, безумовно є несприятливим фактором стосовно готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

Близько 45% студентів отримали оцінку «3». Це середній рівень комунікативних та організаторських здібностей. Вони прагнуть до контакту з людьми, не обмежуючи кола своїх знайомств, обстоюють власну думку, планують роботу. Однак потенціал цих здібностей не відрізняється високою стійкістю. Таким студентам необхідно займатися подальшим розвитком комунікативних та організаторських здібностей.

Респондентів, які отримали оцінку «4» (7% студентів), можна віднести до групи людей із високим рівнем комунікативних та організаторських здібностей. Вони не губляться в новій ситуації, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, беруть участь у громадських заходах, вони здатні приймати самостійні рішення, наприклад, в екстремальних екологічних ситуаціях.

Тих, хто отримав оцінку «5» (5% опитаних), можна віднести до групи людей із найбільш високим рівнем комунікативних та організаторських здібностей. Для них характерна швидка організація у складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Такі учні ініціативні, обстоюють власну думку, люблять організовувати різні ігри, колективні справи, а також завдання, пов'язані з екологічним вихованням підлітків. Крім цього, майбутнім педагогам пропонували творчі завдання для визначення

готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи за критерієм «здатність до практичного розвитку екологічної компетентності учнів». Узагальнені результати початкової діагностики стану сформованості в майбутніх готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати початкової діагностики стану сформованості в майбутніх готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів

Група	n	Творчий		Репродуктивний		Елементарний	
		n=	%	n=	%	n=	%
ЕГ	196	10	5,1	101	51,5	85	43,4
КГ	198	13	6,6	103	52	82	41,4

Як видно з таблиці 1, до експерименту контрольна й експериментальні групи мали приблизно однаковий рівень готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи. Так, в ЕГ з елементарним рівнем готовності було зафіксовано 43,4% респондентів; в КГ – 41,4%. З репродуктивним рівнем досліджуваної якості в ЕГ було 51,5% студентів, в КГ – 52%. З творчим рівнем на початку експерименту було в ЕГ 5,1% майбутніх учителів, а в КГ – 6,6%.

Ураховуючи високу значущість сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності підлітків як показника високої педагогічної кваліфікації вчителя біології, важливо максимально повно виявити й реалізувати потенціал, закладений в системі його професійної підготовки в педагогічному ЗВО [7]. Вивчення навчального плану і програм факультетів, що готують майбутніх учителів біології, передового досвіду педагогічних ЗВО України, особистий багаторічний педагогічний досвід дозволили побачити ці можливості у викладанні фахових дисциплін. Реалізація цих можливостей пов'язана з визначенням змісту, форм, методів, які необхідно використати для ефективного формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи [3; 4].

Отже, аналіз стану сформованості в майбутніх учителів біології готовності до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи свідчить про обґрунтованість зробленого припущення про наявність невідповідностей між необхідністю формування в майбутніх педагогів готовності до розвитку екологічної компетентності учнів і наявними змістом, методами, формами і засобами, що використовуються в процесі їхньої професійної підготовки. Під час констатувального етапу дослідження виявлено відсутність належного навчально-методичного забезпечення формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи, що свідчить про необхідність теоретичного обґрунтування й практичного впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов і технологій формування означеної якості.

Література

1. Баюрко Н. В. Експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів / Н. В. Баюрко // Вісник Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Серія Екологія / [редкол.: Л. Г. Любінська (відп. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка, 2017. – Випуск 2. – С. 21-33.
2. Баюрко Н. В. Елементи екологічної освіти школярів у процесі вивчення біології / Н. В. Баюрко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Природнична освіта і наука для сталого розвитку України : проблеми і перспективи» (1–3 жовтня 2014 року, м. Глухів) – Суми : Видавництво «Ярославна», 2014 р. – С. 172-175.
3. Баюрко Н. В. Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи : монографія / Наталія Василівна Баюрко. – Вінниця, ТОВ «Нілан_ЛТД», 2017. – 256 с.
4. Баюрко Н. В. Позакласна робота з екологічної освіти і виховання учнів. Навчально-методичний посібник / Н. В. Баюрко. – Вінниця, 2007. – 105 с.
5. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олійник Наталія Юріївна ; Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2005. – 19 с.
6. Слюсаренко О. Кваліфікаційна критеріальність компетентності : понятійно-методологічні аспекти / О. Слюсаренко // Філософія освіти : науковий часопис. – 2009. – № 1–2 (8). – С. 287-299.
7. Фрицок В. А. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя / В. А. Фрицок // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Випуск 39 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – С. 247-250.
8. Шапран Ю. П. Екологічна компетентність майбутніх учителів біології: її сутність та діагностика / Ю. П. Шапран // Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań. (28.12.2012 – 30.12.2012). 2012. – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», Str. 34.

9. Шахов В. І. Формування мотивації навчально професійної діяльності студентів / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія, випуск 42. Ч. 1. / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – 372 с.

References

1. Baiurko N. V. Eksperymental'na perevirka orhanizatsijno-pedahohichnykh umov formuvannia hotovnosti majbutnikh uchyteliv biolohii do rozvytku ekolohichnoi kompetentnosti uchniv / N. V. Baiurko // Visnyk Kam'ianets'-Podil's'koho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia Ekolohiia / [redkol.: L. H. Liubins'ka (vidp. red.) ta in.]. – Kam'ianets'-Podil's'kyj : Kam'ianets'-Podil's'kyj universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2017. – Vypusk 2. – S. 21-33.
2. Baiurko N. V. Elementy ekolohichnoi osvity shkolariv u protsesi vyvchennia biolohii / N. V. Baiurko // Materialy Vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii «Pryrodnycha osvita i nauka dlia staloho rozvytku Ukrainy : problemy i perspektyvy» (1–3 zhovtnia 2014 roku, m. Hlukhiv) – Sumy : Vydavnytstvo «Yaroslavna», 2014 r. – S. 172-175.
3. Baiurko N. V. Pidhotovka majbutnikh uchyteliv biolohii do rozvytku ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly : monohrafiia / Nataliia Vasylyvna Baiurko. – Vinnytsia, TOV "Nilan_LTD", 2017. – 256 s.
4. Baiurko N. V. Pozaklasna robota z ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv. Navchal'no-metodychnyj posibnyk / N. V. Baiurko. – Vinnytsia, 2007. – 105 s.
5. Olijnyk N. Yu. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv hidrometeorolohichnoho tekhnikumu u protsesi navchannia informatsijnykh tekhnolohij : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Olijnyk Nataliia Yuriiivna ; Ukrains'ka inzhenerno-pedahohichna akademiia. – Kh., 2005. – 19 s.
6. Sliusarenko O. Kvalifikatsijna kryterial'nist' kompetentnosti : poniatijno-metodolohichni aspekty / O. Sliusarenko // Filosofiia osvity : naukovyj chasopys. – 2009. – № 1–2 (8). – S. 287-299.
7. Frytsiuk V. A. Profesijnyj samorozvytok majbutn'oho vchytelia / V. A. Frytsiuk // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhajla Kotsiubyns'koho. Seriiia: Pedahohika i psykholohiia : zb. nauk. prats'. – Vypusk 39 / Redkol. : V. I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2013. – S. 247-250.
8. Shapran Yu. P. Ekolohichna kompetentnist' majbutnikh uchyteliv biolohii: ii sutnist' ta diahnostryka / Yu. P. Shapran // Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań. (28.12.2012 – 30.12.2012). 2012. – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», Str. 34.
9. Shakhov V. I. Formuvannia motyvatsii navchal'no profesijnoi diial'nosti studentiv / V. I. Shakhov // Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhajla Kotsiubyns'koho. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia, vypusk 42. Ch. 1. / Redkol. : V. I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. – 372 s.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2020 р.

УДК 37.013.75

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-80-87

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ЯКОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

О. О. Бекас

orcid.org/0000-0002-7075-6335

С. І. Губіна

orcid.org/0000-0001-5743-350

М. О. Давидюк

orcid.org/0000-0002-2055-601

Першим принципом менеджменту якості, покладеним в основу стандартів, є орієнтація на споживача. До споживачів діяльності закладу вищої освіти відносять як зовнішніх (роботодавці, держава і суспільство в цілому), так і внутрішніх (студенти, викладачі, керівництво ЗВО). Визначення ступеня задоволеності внутрішніх споживачів є одним із головних завдань менеджменту якості. Така оцінка необхідна для коригування дій в освітніх процесах ЗВО та внесення змін до управління організацією, освітніх програм і технологій навчання.

У статті представлено аналіз результатів опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Центром внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що функціонує в закладі.

Ключові слова: моніторинг, ЗВО, якість освіти, анкетування, результати опитування, студенти, освітні програми, освітні послуги.

THE ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE SURVEY OF THE STUDENTS ON THE QUALITY OF PROVIDING EDUCATIONAL SERVICES

O. Bekas, S. Hubina, M. Davydiuk

The main principle of quality management lying at the basis of the standards is consumers' orientation. The consumers of the activity of higher educational institution include both external (employers, the state and society in general), and internal consumers (students, teachers, management of HEE). One of the main tasks of quality management is determining the degree of satisfaction of internal consumers. This kind of assessment is necessary to adjust the actions taken in HEE educational process and to make changes in the management, educational programmes and teaching technologies. Information about current needs and expectations of VSPU consumers is obtained through the survey conducted at certain time intervals or on completion of certain disciplines. Implementing a questionnaire, as one of the monitoring mechanisms, is a rather complicated process. This is due to the fact that the human factor plays a decisive role in questionnaires. This means that a person acts as a "sensor" in the measurement, and quite often the object which is assessed is a person himself. In this case the results should be evaluated very carefully and thoroughly. The article presents the analysis of the results of the survey of the students of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University conducted by the Center of internal quality assurance system of education, which operates in the institution. The article is devoted to the study of the state and problems of education quality and educational activity management. The authors, based on the results of surveys, show a real picture of education quality and educational activity management, which enables to identify problems and outline the necessary ways to solve them.

Keywords: monitoring, HEE, quality of education, questionnaire, results of the survey, students, educational programmes, educational services.

Якість освіти визначає якість життя людини й суспільства. Нині якісна освіта характеризується не лише високим рівнем знань, умінь і навичок, компетентностей і креативу випускників різних освітніх програм, а й глибиною особистісного, світоглядного, громадянського розвитку молодого покоління. Тому питання якості освіти повинно розглядатися передусім із позиції людських та соціальних цінностей. Нині Україна робить впевнені кроки до розбудови системи забезпечення якості освіти, щоб сформувати довіру суспільства до закладів освіти, органів управління освітою та гарантувати високий рівень якості освітніх послуг, що надаються різними типами закладів освіти.

Відповідно до Закону України «Про освіту», якість освіти – це відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором щодо надання освітніх послуг. Якість освітньої діяльності – це рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що гарантує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.

Поняття «якість освіти» у світовій освітній практиці має різні трактування та смислові інтерпретації. У широкому сенсі якість освіти – це збалансована відповідність процесу, результату та освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. У вузькому розумінні якість освіти – зводиться здебільшого до переліку вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання [4, 5].

На думку С. Гончаренка, що її поділяють більшість вітчизняних освітян, якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі. Тому цю категорію варто розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: освіта рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи власні інтереси понад усе [1].

О. Локшина, зі свого боку, визначає якість освіти як суспільну характеристику, а не предмет змагання чи політичний аргумент в оцінюванні розвитку держави на конкретному етапі її становлення [3]. Тому суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, зокрема через такі поняття, як «суспільний ідеал освіченості людини»; «процес організації навчання і виховання»; «результат навчальної діяльності»; «критерій функціонування освітньої системи».

Якість освіти не може бути забезпечена ні на локальному, ні на загальнодержавному рівні без належної системи управління. Механізм управління якістю освіти досліджували В. Александров, С. Домбровська, В. Луговий, Т. Лукіна, С. Шевченко. Науковці стверджують, що управління якістю освіти містить механізми й заходи впливу на функціонування освітніх систем і враховує тенденції розвитку освіти. Для цього варто налагодити систему моніторингу освіти, визначальною метою якої є накопичення, оцінювання та аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення й доступу до цієї інформації громадськості та всіх користувачів освітніх послуг, поліпшення управління для підвищення якісних показників в освіті.

Система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи, тому об'єктами оцінювання можуть бути всі: студенти, викладачі, заклади освіти та їхні керівники, органи управління всіх рівнів та їхні інфраструктурні підрозділи тощо.

Як зазначає незалежний освітній аналітик-консультант Ю. Федорченко [6], предметом освітнього моніторингу є процедури оцінювання та забезпечення якості освіти. Суб'єктом такого моніторингу є агенції оцінювання та забезпечення якості освіти.

Особливості функціонування системи забезпечення якості на кожному рівні освіти регламентовані спеціальними законами. У статті 6 Закону України «Про освіту» «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» визначено, що однією із засад державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності. Система менеджменту якості освітнього процесу передбачає наявність і активне використання інструментів оцінювання навчальних досягнень студентів, а також засобів для моніторингу активності і зацікавленості тих, хто навчається, педагогічними умовами надання освітніх послуг, тобто тими формами, методами і засобами навчання, контролю досягнень, які практикуються в академічному середовищі конкретного ЗВО.

Мета статті – представити аналіз результатів опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Центром внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що функціонує у закладі.

Одним із дієвих механізмів, які дозволяють формулювати твердження про якість освітніх послуг, що їх надає ЗВО, є проектування й упровадження ефективних систем управління якістю освітнього процесу. Однак ніхто не може бути впевненим в успіху своєї справи, якщо він не впровадив методи і засоби збору й аналізу інформації про свою діяльність. При цьому особливого значення набуває процедура самооцінювання. Оскільки для надання якісних послуг ЗВО має забезпечити усі належні умови для досягнення цієї мети.

На першому етапі реалізації самооцінювання усіма структурними підрозділами ЗВО ефективним інструментом отримання об'єктивної інформації про якість освітніх послуг, що їх надає заклад, може стати анкетування студентів стосовно їхньої задоволеності освітнім процесом, оскільки найбільш достовірна інформація про справи в академічному середовищі може бути отримана від людей, які беруть безпосередню участь у функціонуванні цього середовища. Анкетування студентів варто здійснювати не лише на первинному етапі розробки системи менеджменту якості, але й у ході її функціонування для покращення й удосконалення освітньої діяльності.

Логічно припустити, що для цього має бути створена система моніторингу задоволеності студентів якістю освітнього процесу, станом викладання дисциплін на різних освітніх програмах, якістю функціонування різних структурних підрозділів ЗВО. Повинен також бути розроблений відповідний інструментарій для такого оцінювання, визначені відповідальні особи, виконавці, необхідні ресурси і план проведення анкетування. Процес анкетування не можемо розглядати окремо, лише у системному взаємозв'язку з іншими напрямками освітньої діяльності ЗВО.

Центр внутрішньої системи забезпечення якості освіти у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського у своїй діяльності керується законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положенням про внутрішню систему забезпечення якості освіти у ВДПУ.

Також у своїй роботі Центр орієнтується на сучасні тенденції змін в освіті, студентоцентрованість навчання, створення індивідуальної освітньої траєкторії, переймає досвід інших ЗВО, де такі центри створені раніше.

Мета Центру полягає у реалізації стратегії і політики із внутрішнього забезпечення якості в університеті, встановлення відповідності рівня якості освітніх послуг вимогам державних, європейських і міжнародних освітніх стандартів, стейкхолдерів (держави, суспільства, ринку праці, учасників освітнього процесу).

Основною метою моніторингу та перегляду освітніх програм є підтвердження їхньої актуальності з урахуванням світових тенденцій розвитку відповідної галузі знань і затребуваності на ринку праці, підвищення якості та ефективності організації освітнього процесу, задоволення потреб здобувачів вищої освіти.

Система моніторингу та перегляду освітніх програм відбувається за участю студентів та зацікавлених сторін і передбачає проведення відповідних процедур, пов'язаних з одержанням та аналізом інформації щодо змістовності та організації освітнього процесу, за програмами через:

- експертне оцінювання актуальності змісту освітніх програм та підготовленості випускників до професійної діяльності представниками ринку праці;
- оцінювання стану організації освітнього процесу здобувачами вищої освіти, моніторинг успішності та навчальних досягнень здобувачів вищої освіти;
- оцінювання актуальності змісту освітніх програм, їхньої відповідності найновішим дослідженням відповідної галузі, змінам потреб суспільства та організації освітнього процесу факультетами (інститутами), кафедрами та викладачами;

- узагальнення та оперативне реагування на поточну інформацію стосовно змісту освітньої програми, проблемних ситуацій та порушень щодо її реалізації;
- визначення ефективності процедур оцінювання студентів, очікувань, потреб та задоволеності студентів щодо освітньої програми;
- оцінювання освітнього середовища і служби підтримки студентів та їхньої відповідності цілям освітньої програми.

За результатами моніторингу та перегляду освітніх програм у разі необхідності відбувається їх оновлення.

Здобувач вищої освіти відіграє ключову роль у процесі моніторингу, який дозволяє визначити реалістичність навчального навантаження та співвідношення навчальної діяльності з часом, відведеним на її виконання.

Центр внутрішньої системи забезпечення якості освіти ВДПУ регулярно проводить опитування здобувачів вищої освіти, які навчаються за різними освітніми програмами, стосовно якості викладання та якості роботи різних структурних підрозділів, які забезпечують комфортні умови життя та навчання студентів.

Теорія і практика підготовки студентів в університеті вже давно довела необхідність регулярного анкетування та його ефективність за дотримання певних умов проведення [2, 7].

У педагогічних дослідженнях анкетний метод застосовується з різними діагностичними цілями. Розглядаючи проблему задоволеності студентів навчанням на конкретній освітній програмі ми зіткнулися з проблемою відсутності єдиного підходу і рекомендацій щодо розробки змісту анкет, який має бути до певної міри універсальним і зручним та зрозумілим для інтерпретацій. Своєю чергою не є припустимим широкий спектр таких інтерпретацій, оскільки вони даватимуть нечітку картину. Все має бути максимально зрозумілим і не припускати багатозначності потрактувань.

Як і в будь-якому діагностичному інструментарії, в анкетуванні є свої сильні й слабкі сторони. Сильна сторона – можливість обстежити значну кількість респондентів у обмежений термін без особливих затрат, і тим самим, на основі статистичної обробки одержаних даних та їхнього аналізу, встановити об'єктивні фактори, що стосуються досліджуваних проблем і явищ. Слабкий бік анкетування полягає в тому, що питання мають стандартизований характер, що не завжди дозволяє побачити максимально повну картину стосовно досліджуваних проблем і явищ. Принагідно згадаємо поради В. Загвязинського: для підвищення об'єктивності опитування необхідно однозначно й чітко формулювати питання, не давати питань-підказок, використовувати опосередковані питання, що виявляють цікаві дослідникам оцінки. До того ж питання анкети мають бути пов'язані між собою і за змістом почасти перекирвати одне одного, що дозволить перевірити достовірність відповідей [2].

Ураховуючи рекомендації щодо проведення подібного роду досліджень, ми розробили анкету для студентів, здобувачів вищої освіти, яка містила певні тематично-змістові блоки, що відображали різні сторони освітнього процесу.

У більшості блоків було використано питання закритого типу, опосередковані питання, питання з виставленням оцінки, з вибором градації та з ранжуванням, що мало на меті показати більш повну картину задоволеності ЗВО навчанням на конкретній освітній програмі.

У 2019 році проводилося анкетування студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини), які навчаються за освітньою програмою Середня освіта. Здоров'я людини. У дослідженні брали участь 40 (із 44) студентів 3-го та 4-го курсів денної форми навчання, що складає 90,9 % від загальної кількості студентів.

Представимо отримані результати анкетування студентів.

Залучення здобувачів вищої освіти до періодичного перегляду ОП, обговорення структурних компонентів ОП та інших процедур забезпечення її якості. Результати анкетування показали, що більше 90% студентів, які навчаються за освітньою програмою Середня освіта. Здоров'я людини, ознайомлені з її змістом, інші – частково ознайомлені. Третина опитаних респондентів брали участь в усному обговоренні та відборі пропозицій щодо змісту освітньої програми на етапі внесення змін. Ці респонденти засвідчили, що їхні пропозиції були переважно або частково враховані на цьому етапі.

Результати анкетування привертають увагу тим, що на сьогодні у студентів є пропозиції щодо перерозподілу обсягу аудиторної і самостійної роботи на користь аудиторної з таких освітніх компонент, як «Масаж загальний і самомасаж» (обов'язкова освітня компонента) та вибіркового освітнього компонент з ігрових видів спорту; перенесення окремих загальних освітніх компонент до розділу вибіркового компонентів.

Рівень задоволеності здобувачів вищої освіти методами навчання і викладання за ОП. Здобувачі вищої освіти під час анкетування засвідчили, що цілком задоволені методами навчання (90%) або частково задоволені – 10%. Опитуванням не виявлено наявності освітніх компонент, методами викладання яких не

задоволені. Серед освітніх компонент, студенти виділили ті, якими вони найбільше задоволені, це – «Масаж загальний і самомасаж» та «Методика навчання основ здоров'я, валеології та проведення виховної роботи з формування мотивації до здорового способу життя». Серед переваг використання методів навчання здобувачі вищої освіти відзначили, зокрема, можливість вести відкритий діалог, дискусії, можливість саморозвитку, належну професійну підготовку викладачів. Переважна більшість студентів не вказували недоліків у використанні методів навчання і викладання освітніх компонент за освітньою програмою Середня освіта. Здоров'я людини.

Рівень здобуття компетентностей під час практичної підготовки. У ході анкетування більшість студентів (62,5%) оцінили рівень задоволеності компетентностями, набутими під час практичної підготовки за ОП, як «високий», 27,5% – як «дуже високий», а 12,5% – як «нейтральний». Це свідчить про те, що практична підготовка здобувачів освіти за ОП «Середня освіта. Здоров'я людини» проходить загалом на належному рівні.

Надання інформації щодо цілей, змісту та очікуваних результатів навчання, порядку та критеріїв оцінювання. Результати анкетування здобувачів вищої освіти підтвердили, що практично усім надається попередня інформація щодо змісту, цілей і очікуваних результатів навчання із навчальних дисциплін перед початком їх викладання. Це відбувається переважно на першій лекції в усній формі (85%) або письмово (15%). Про порядок та критерії оцінювання здобувачам інформують заздалегідь – переважно перед початком занять або на першому занятті. У більшості випадків інформацію студенти отримують від викладача особисто в усній формі та письмово через старосту.

Всі викладачі забезпечують студентам доступ до інформаційних ресурсів, переважно надаючи їм паперові або електронні матеріали. Близько половини респондентів використовують інформаційні матеріали, розташовані на сайті університету; 45% здобувачів ще користуються бібліотекою, а 75% – використовують для отримання інформації сайти за порадами викладачів. Серед форм інформаційного забезпечення освітніх компонентів більшість студентів, які навчаються за освітньою програмою, заявили, що віддають перевагу електронним матеріалам. Авторські паперові матеріали викладачів застосовують близько половини респондентів. Здобувачі підтверджують доступність для них навчальних та робочих програм з дисциплін, методичних вказівок, навчальних посібників у електронній формі.

Загалом студенти позитивно оцінюють загальний рівень надання викладачами інформації з освітніх компонент: 75% – на відмінно; 25% – на добре. Однак слід зауважити побажання студентів щодо збільшення україномовного науково-методичного контенту для вдосконалення практичної діяльності з обраного фаху.

Надання інформації про форми контрольних заходів та критерії оцінювання. У ході анкетування здобувачі вищої освіти зазначили, що вважають справедливим оцінювання під час семестрових контрольних заходів – 97,5% та переважно справедливим під час поточних контрольних заходів – 92,5%. Здобувачі підтверджують, що викладачі на початку вивчення освітньої компоненти проводять співбесіду щодо зрозумілості критеріїв оцінювання, тобто частина викладачів застосовують практику збору інформації від студентів про чіткість та зрозумілість ними критеріїв оцінювання (так – 5%, більшість викладачів – 25%, іноді – 45%).

Серед форм проведення контрольних заходів здобувачі найбільше віддають перевагу усному опитуванню або тестуванню, письмовому опитуванню – меншою мірою (62,5%). Загалом, аналіз анкетування засвідчує, що здобувачі вищої освіти вчасно одержують інформацію про форму проведення контрольних заходів та критерії оцінювання, переважна більшість респондентів вважає оцінювання справедливим.

Рівень професіоналізму викладачів під час конкурсного добору. У ході опитування виявлено, що 67,5% здобувачів вищої освіти вважають, що усі викладачі, які забезпечують викладання освітніх компонентів, мають належний рівень професіоналізму, а 32,5% опитаних вважають, що більшість викладачів є професіоналами своєї справи. Переважна більшість студентів підтвердили, що на освітній програмі періодично проводиться опитування щодо задоволеності студентів стилем і методами викладання освітніх компонент. Таким чином, проведене анкетування підтверджує позитивну оцінку професіоналізму викладацького складу з даної освітньої програми.

Залучення до аудиторних занять професіоналів-практиків, експертів галузі, представників роботодавців. За результатами опитування здобувачів вищої освіти виявлено, що вони в переважній більшості задоволені фактом залучення професіоналів-практиків, експертів галузі, представників роботодавців до проведення аудиторних занять, про що свідчать відповіді на таке питання анкети: «Чи достатній обсяг занять, у яких брали участь професіонали-практики, експерти, роботодавці»: «Достатньо для якісного навчання» – 45%; «Вистачає, хотілося б більше» – 45%; «Дуже мало, треба більше» – 10%.

При цьому, 55% опитаних оцінюють якість занять за участю професіоналів-практиків, експертів, роботодавців як «завжди високу» і 45% опитаних як «переважно високу».

Проведене анкетування підтверджує важливість для студентів занять, у яких беруть участь професіонали-практики або роботодавці. При чому слід зазначити, що за цією освітньою програмою зі студентами працюють близько 20% викладачів, які на постійній основі або за сумісництвом займаються практичною діяльністю в освітньому середовищі загальноосвітньої школи або у закладах охорони здоров'я чи у сфері реабілітаційних послуг.

Задоволеність потреб та інтересів здобувачів вищої освіти та безпечність освітнього середовища для життя і здоров'я. Університетом вживаються заходи для виявлення і врахування потреб та інтересів здобувачів вищої освіти за ОП Середня освіта. Здоров'я людини. У ході анкетування виявили, що з метою створення сприятливого освітнього середовища для студентів, з ними проводилося опитування стосовно їхніх потреб та інтересів. Останнє анкетування показало, що здобувачі вищої освіти у своїй більшості задоволені можливостями, які надає їм освітнє середовище університету.

Результати проведеного анкетування здобувачів вищої освіти засвідчили позитивну оцінку стану забезпечення охорони праці та безпеки життєдіяльності в університеті. При цьому практично всі студенти стверджують, що з ними регулярно проводяться інструктажі з відповідних питань безпеки (95%).

Питання щодо безпеки життя і здоров'я студентів обговорюються переважно на зустрічах з наставником і в ході «інструктивних бесід з викладачами під час вивчення навчальних дисциплін» (85%), на факультативних заняттях (62,5%), у бесідах з представниками адміністрації ВДПУ (57%).

Рівень підтримки у ВДПУ психічного здоров'я студентів здобувачі вищої освіти оцінили у своїй більшості як достатній (75%), про недостатню підтримку зазначають 12,5% опитаних, стільки ж студентів оцінюють її на відмінно.

Здобувачі вищої освіти зазначили, що серед найбільш поширених можливостей підтримки психічного здоров'я вони практикують «участь у студентських гуртках» (83%); звернення до психологічної служби ВДПУ – 17,4%; звернення до консультативно-тренінгового центру ВДПУ – 13%.

Отримані дані дозволяють дійти висновків про належний рівень підтримки психічного здоров'я студентів у ВДПУ і наявні для цього на базі закладу можливості і ресурси.

Механізм освітньої, організаційної, інформаційної, консультативної та соціальної підтримки здобувачів вищої освіти. У ході анкетування здобувачі вищої освіти засвідчили, що з питань інформаційної, організаційної, консультативної та соціальної підтримки з ними проводили зустрічі посадові особи університету різного рівня. Зокрема, наставник групи, завідувач кафедри (82,5%), заступник декана з навчальної роботи (67,5%), заступник декана з виховної роботи (37,5%).

В опитуванні студенти відзначили, що з розгляду питань згаданих видів підтримки, регулярно організують зустрічі з академічною групою представники ректорату (відмітили 90% респондентів) та заступники декана. Усі проблеми протягом періоду навчання студенти вирішували через звернення в усній формі до наставника академічної групи (85%), заступника декана з навчальної роботи (62,5%) або коменданта гуртожитку (у період проживання в ньому) – 50%.

За результатами опитування з'ясовано, що у ВДПУ забезпечено належний рівень освітньої, організаційної, інформаційної, соціальної та консультативної підтримки студентів, про що свідчать такі результати оцінювання:

- «Освітня підтримка» – високий рівень (32,5%) та достатній рівень (67,5%);
- «Організаційна підтримка» – високий рівень (27,5%) і достатній рівень (72,5%);
- «Інформаційна підтримка» – високий рівень (32,5%) і достатній рівень 67,5%;
- «Соціальна підтримка» – високий рівень (18,0%) і достатній рівень (82,5%);
- «Консультаційна підтримка» – високий рівень (18%) і достатній рівень (82,5%).

Конкретних пропозицій щодо покращення різних видів і напрямів підтримки студентів у ВДПУ респонденти у своїй переважній більшості не надали. Це свідчить, що вибудована в основних своїх параметрах система освітньої, інформаційної, організаційної, консультативної та соціальної підтримки в університеті діє достатньо ефективно.

Процедури проведення контрольних заходів, процедури запобігання та врегулювання конфлікту інтересів. У ході анкетування з'ясовано, що переважна більшість респондентів (92,5%) ознайомлені з процедурами контрольних заходів в університеті. Частково про неї знають лише 7,5%. Переважна більшість здобувачів (75%) цілком згодні з тим, що наявні процедури проведення контрольних заходів запобігають конфлікту між студентом і викладачем щодо об'єктивності оцінювання, а 25% опитаних погодилися із цим лише почасти. Заперечних відповідей серед респондентів на це питання не було, що дає підстави стверджувати про належний рівень організації контрольних заходів, і це підтверджує наступне опосередковане питання анкети: «Чи забезпечують процедури контрольних заходів об'єктивність та неупередженість оцінювання», більшість відповідей на яке виявилися ствердними: «Так» – 67,5%, «Частково» – 32,5%, «Ні» – 0. Студенти не висловили пропозицій щодо вдосконалення вказаних процедур.

Політика та процедури врегулювання конфліктних ситуацій. Результати проведеного анкетування здобувачів вищої освіти показали, що студентам, які навчаються за ОП Середня освіта. Здоров'я людини, невідомі випадки корупції, сексуальних домагань та дискримінації у ВДПУ. На питання «Чи були Ви учасником або свідком конфліктної ситуації у ВДПУ, пов'язаної з сексуальними домаганнями?», «Чи були Ви учасником або свідком конфліктної ситуації у ВДПУ, пов'язаної з дискримінацією?», «Чи були Ви учасником або свідком конфліктної ситуації у ВДПУ, пов'язаної з корупцією?» 100% респондентів обрали відповідь «Ніколи не був».

У ході анкетування з'ясували, що здобувачі вищої освіти ознайомлені з процедурою розгляду скарг у університеті – це 67,5%, та частково ознайомлені – 25% опитаних. Частина студентів брали участь в опитуваннях, які проводилися в академічних групах на предмет наявності фактів сексуальних домагань, дискримінації, корупції.

Отже, результати проведеного анкетування свідчать про належні умови для формування та підтримки соціального здоров'я здобувачів вищої освіти у ВДПУ під час освітнього процесу за ОП Середня освіта. Здоров'я людини.

Анкетування здобувачів вищої освіти стосовно змісту, структури, кадрового забезпечення та якості викладання за ОП «Середня освіта. Здоров'я людини» дозволяє констатувати високий рівень задоволеності студентів усіма складовими освітнього процесу.

Також анкетовано 50 викладачів, які забезпечують викладання навчальних дисциплін за освітньою програмою Середня освіта. Здоров'я людини. Результати опитування викладачів показали, що більшість (80%) із них усвідомлюють власну відповідальність за самостійний вибір форм і методів викладання дисципліни відповідно до її цілей, розуміють необхідність такого вибору.

При цьому опитані нами викладачі у своїй більшості (76%) стверджують, що у ВДПУ достатньою мірою створені умови для вільного вибору форм і методів викладання і вони використовують цю можливість (74%).

Найбільшу можливість самостійного вибору методів і форм навчання опитані викладачі використовують під час підготовки й проведення аудиторних занять і організації самостійної роботи студентів (50% респондентів).

Найчастіше наші респонденти обирають «словесні» (74%), «ігрові» (76%), «наочні» (90 %) і «практичні» (96%) методи навчання, майже всі викладачі використовують чи фрагментарно використовують (тобто час від часу, залежно від цілей конкретної навчальної дисципліни) усі перераховані в анкеті методи навчання.

Підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що результати анкетування науково-педагогічних працівників підтвердили свободу вибору ними форм і методів навчання та викладання.

Висновок. Розроблену й апробовану анкету можемо розглядати як універсальний діагностичний інструмент, що дозволяє відстежити динаміку рівнів і ступенів задоволеності здобувачів вищої освіти (які навчаються за різними освітніми програмами) освітнім процесом та різними засобами, які забезпечують його ефективність, зокрема, соціально-побутовими, фінансово-економічними, гуманітарними, методологічними, психологічними, культурними тощо.

Таким чином, запропонований підхід до оцінювання якості освітнього процесу за допомогою узагальнених характеристик, які відображають різні сторони й аспекти навчання за освітньою програмою здобувачів освіти, дозволяє керівництву ЗВО, усім структурам, дотичним до освітнього менеджменту, в тому числі моніторинговим центрам, стейкхолдерам, замовникам освітніх послуг бути у курсі запитів споживачів, постійно відстежувати тенденції у нових вимогах ринку праці, виявляти слабкі місця в організації освітнього процесу, і своєчасно здійснювати коригувальні й профілактичні дії, проектуючи на основі отриманих результатів інноваційні форми діяльності та стратегії розвитку.

Література

1. Гончаренко С. У. Головне – якість освіти / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2006. – № 3. – С. 4.
2. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / В.Загвязинский, А. Астахов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
3. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 108–116.
4. Романенко Ю. А. Основи організації моніторингу у вищому навчальному закладі / Ю.А.Романенко // Витоки педагогічної майстерності. Сер.: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 8 (1). С. 49–54. URL: goo.gl/41m5mR.
5. Романенко Ю. А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання / Ю.А.Романенко // Вісник НПУ ім. М. П. Драгоманова. URL: goo.gl/F7B9Vc.
6. Федорченко Ю. Про моніторинг оцінювання та забезпечення якості освіти / Ю.Федорченко. URL: <http://osvita.ua/vnz/54822/>. URL: <http://dinz.gov.ua>.

7. Nemanja Jovancic. Student Satisfaction Survey: 24 Question Samples// Електронний ресурс : режим доступу : <https://www.leadquizzes.com/blog/student-satisfaction-survey/>

References

1. Goncharenko S. U. Golovne – yakist` osvity / S.U. Goncharenko // Pedagogichna gazeta. – 2006. – # 3. – S. 4.
2. Zagvyazinskij V. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. Zavedenij / V.Zagvyazinskij, A. Astahov. – Moskva : Akademiya, 2001. – 208 s.
3. Lokshyna O. I. Monitory`ng yakosti osvity` : sivoty`j dosvid / O.I. Lokshy`na // Pedagogika i psy`xologiya. – 2013. – # 1. – S. 108–116.
4. Romanenko Yu. A. Osnovy` organizaciyi monitory`ngu u vy`shhomu navchal`nomu zakladi / Yu.A.Romanenko // Vy`toky` pedagogichnoi majsternosti. Ser.: Pedagogichni nauky`. – 2011. – Vy`p. 8 (1). S. 49–54. URL: goo.gl/41m5mR.
5. Romanenko Yu. A. Yakist` osvity` : sut` ponyattya ta ocinyuvannya / Yu.A.Romanenko // Visny`k NPU im. M. P. Dragomanova. URL: goo.gl/F7B9Vc.
6. Fedorchenko Yu. Pro monitory`ng ocinyuvannya ta zabezpechennya yakosti osvity` / Yu.Fedorchenko. URL: <http://osvita.ua/vnz/54822/>. URL: <http://dinz.gov.ua>.
7. Nemanja Jovancic. Student Satisfaction Survey: 24 Question Samples// Електронний ресурс : режим доступу : <https://www.leadquizzes.com/blog/student-satisfaction-survey/>

Стаття надійшла до редакції 24.03.2020 р.

УДК 370.153 + 372.52

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-87-92

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА

Л. С. Бровчак

orcid.org/0000-0001-8321-9267

Л. М. Ліхницька

orcid.org/0000-0002-0883-7628

Л. В. Старовойт

orcid.org/0000-0002-5888-1651

У статті розкрито сутність понять «умова», «компетентнісний підхід». Визначено психолого-педагогічні умови розвитку особистості студента в освітньому процесі. Розглянуто критерії оцінки та етапи формування компетентності студентів. У статті проаналізовано послідовність застосування різних методів, прийомів і форм організації занять у процесі формування компетентності особистості під час навчання у ЗВО. Обґрунтовано теоретичні та методологічні засади формування компетентності, зміст компетентнісного підходу до професійної підготовки.

Ключові слова: компетентність, особистість, розвиток особистості, психолого-педагогічні умови.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL STUDENT COMPETENCE FORMATION

L. Brovchak, L. Likhitska, L. Starovoit

The article reveals the essence of the concept's condition and competence approach. Psychological and pedagogical conditions for the development of the personality of the student in the educational process of the university are determined. The evaluation criteria and the stages of the formation of students' competence are revealed. Analyzed the sequence of application of various methods, techniques and forms of organization of classes, implemented in the framework of the formation of the competence of the individual in the learning process at the university. The theoretical and methodological foundations of the formation of competence are substantiated, the content of the competence-based approach to vocational training, highlights the set of psychological and pedagogical conditions for the formation of students' competence, the implementation of psychological and pedagogical conditions in educational practice that contribute to solving the most urgent problem of modern higher education – preparing a competitive graduate. In the context of the structural and substantive reform of higher education, the role of the subsystem, which provides the development and implementation of new learning technologies, is significantly

enhanced. In this context, the role of priority directions of technology development in higher education is increasing, with the aim of: updating content and teaching methods through the active use in the educational process of the results and technologies of scientific research, increasing on this basis the effectiveness of independent student creative work; introduction of high intellectual technologies in the educational process, which involves the formation of knowledge in order to obtain a new intellectual product; creating a psychological, comfortable learning environment that provides academic freedom to the teacher and student in choosing the forms and methods of learning, creating conditions and stimulating the rhythmic intensive educational work of students. The training of future teachers is a sphere of pedagogical activity, the effectiveness of which largely depends on a clear understanding by the teacher of the subject of his activity and professionally important qualities that determine the competence of a specialist in an open educational space.

Keywords: *competence, psychological and pedagogical conditions of development of the personality, formation of the student competence.*

На сучасному етапі розвитку вищої освіти основна увага приділяється формуванню компетентності майбутніх випускників. Розвиток компетентної особистості в освітньому процесі у ЗВО здійснюється за певних психолого-педагогічних умов.

У науковій літературі формування компетентностей студентів досліджували такі науковці, як В. Г. Кремень, О. В. Овчарук, А. В. Козир, В. А. Петрук, С. Д. Гусарев, Б. І. Мокін, Е.Ф. Зеєр, В.А. Ісаєв та ін.

Уважаємо за необхідне обґрунтувати теоретичні та методологічні засади формування компетентності, зміст компетентнісного підходу до професійної підготовки, визначити сукупність психолого-педагогічних умов формування компетентності у студентів.

Мета нашого дослідження обумовлює такі завдання: розкрити сутність понять «умова», «компетентнісний підхід», визначити психолого-педагогічні умови розвитку особистості студента в освітньому процесі ВНЗ, критерії оцінки та етапи формування компетентності студентів.

Етимологія поняття «умова» дозволяє трактувати його, з одного боку, як обставину, від якої щось залежить, з іншого, як обставину, за якої щось здійснюється [9]. З позицій філософії цей термін відображає ставлення предмета до навколишніх явищ, процесів. Предмет чимось зумовлений, а умови – це зовнішнє щодо предмета різноманіття об'єктивної дійсності. Якщо причина безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, то умова становить те середовище, в якому останні виникають, існують і розвиваються. Середовище може бути описане в термінах конкретної сфери життєдіяльності, його можливо цілеспрямовано конструювати [4]. Отже, педагогічні умови становлять якісну характеристику основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища, що відображає основні вимоги щодо організації діяльності, сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, цілеспрямовано створюваних і реалізованих в освітньому середовищі, і які забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання [1, с. 78], комплекс заходів, що сприяють підвищенню ефективності цього процесу. Мета, з якою створюються педагогічні умови та сутнісні характеристики запланованого результату і особливості середовища, в якому здійснюється процес досягнення мети, відповідно, визначають вибір адекватних психолого-педагогічних умов, комплекс заходів, що сприяють підвищенню ефективності цього процесу.

освіті поняття «психолого-педагогічні умови» тісно пов'язане з поняттям «педагогічний процес», оскільки умови проявляються саме в педагогічному процесі і створюються з метою його оптимізації. Педагогічний процес – це функціональна характеристика педагогічної системи, провідний фактор її особистісно-розвиваючого потенціалу. Елементами педагогічної системи є: цілі й завдання; суб'єкт (викладач) і об'єкт-суб'єкт (учень), їхня взаємодія; умови і принципи побудови роботи; зміст і організаційні форми; засоби, способи і методи; контроль і корекція; результати і їхня оцінка [2, с. 67]. Позитивний вплив педагогічного процесу визначається сукупністю «впливу проведених занять, їх змісту, методики, стилю викладання, особистості викладачів» [6, с. 57].

Аналіз досліджень, присвячених виявленню психолого-педагогічних умов, які сприяють вирішенню тих чи інших освітніх завдань, дозволяє виділити в них три основні групи:

інформаційні (зміст освіти; когнітивна основа педагогічного процесу);

технологічні (форми, засоби, методи, прийоми, етапи, способи організації освітньої діяльності; процесуально-методична основа педагогічного процесу);

особистісні (поведінка, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів освітнього процесу; психологічна основа освітнього процесу) [3, с. 69].

Отже, під психолого-педагогічними умовами розуміємо певну організацію освітнього процесу в сукупності педагогічних засобів, методів і форм конкретних способів педагогічної взаємодії, інформаційного змісту освіти, особливостей психологічного мікроклімату, що забезпечує можливість цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів.

Сукупність психолого-педагогічних умов досягнення певної мети визначається, по-перше, сутністю і змістом формування якостей особистості (як основи для вибору базових освітніх підходів, принципів,

засобів і методів впливу) і, по-друге, специфікою середовища, організаційних умов і суб'єктів діяльності установ, в яких здійснюється освітній процес у ЗВО. Інтерес становлять умови, що визначають можливість і успішність розвитку компетентності особистості, а також використання компетентнісного підходу до професійної підготовки студентів.

Суть компетентнісного підходу в професійній підготовці студентів, дозволяє реалізувати всі вищезазначені умови системно, із застосуванням найбільш адекватних стосовно сутності компетентності як якості особистості, засобів, методів і форм організації навчально-виховного процесу.

Сутність компетентнісного підходу полягає в пріоритеті орієнтації на такі цілі освіти, як здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [5].

В. Г. Кремень зазначає, що з позиції компетентнісного підходу формування компетентності є цілеспрямованою і здійснюється тільки за рахунок методичних і педагогічних підходів, а не за рахунок «викладання» на предметно-змістовному рівні. Для цього передбачається необхідність відповідної організації освітнього процесу, а саме: зміна ролі викладача – від трансляції знань і способів діяльності до проектування індивідуального особистісного розвитку кожного студента; упровадження інноваційних методів стимулювання навчальної діяльності за допомогою дії, обміну досвідом, вивчення досвіду, постановки і творчого вирішення проблем; застосування методів навчання, які сприяють формуванню всіх складових професійної компетентності студентів, залежно від їх особистих схильностей; орієнтація студентів на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій, забезпечення міцного взаємозв'язку освітніх цілей з ситуаціями реалізації на ринку праці; застосування альтернативних оціночних процедур, які адекватні особливостям придбаного студентами досвіду – набору компетенцій і враховують індивідуальні особливості розвитку [1, с. 75].

Е. Ф. Зеєр уважає, що центральне місце в реалізації компетентнісного підходу належить розвивальним технологіям, а саме: когнітивно орієнтованим (діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг, тренінг рефлексії та ін.); діяльнісно орієнтованим (метод проектів, імітаційно-ігрове моделювання, організаційно-діяльні ігри, контекстність навчання та ін.); особистісно орієнтованим (інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвиваюча психодіагностика та ін.) [9].

За нашим баченням сутності компетентності студентів як системної сукупності загальносоціальних і професійних характеристик можемо констатувати, що компетентнісний підхід до освіти має сприяти оптимізації освоєння й виконання студентами багатьох соціальних і професійних ролей, забезпечувати здатність до реалізації різноманітних соціальних і професійних рольових функцій, передбачає орієнтацію компетентнісного підходу на оволодіння студентами контекстною інформацією й творчими способами її використання, на їхню орієнтацію в розмаїтті ситуацій соціальної і професійної дійсності і розвиток умінь адекватно діяти в мінливих обставинах.

Цілеспрямований розвиток компетентності за допомогою реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки пов'язаний із:

а) певним змістовним і процесуальним структуруванням і наповненням змісту навчання для забезпечення цілісності, внутрішньопредметних і міжпредметних інтеграцій наукового знання, раціонального поєднання варіативності й інваріантності інформації, її фундаментальності й контекстності;

б) вибором і реалізацією ефективних форм і методів організації діяльності студентів щодо системного оволодіння соціальними і професійними знаннями, їх свідомого творчого застосування, оволодіння навичками професійної діяльності, соціальної поведінки, соціального і професійного спілкування;

в) організацією конструктивного педагогічного взаємодії, що сприяє розвитку свідомого ставлення студентів до змісту освіти, відповідального ставлення до своєї діяльності і поведінки, підвищенню їх освітньої активності тощо.

Важливим аспектом організації процесу формування компетентності особистості є врахування закономірностей розвитку мислення й діяльності. Формування та якісне вдосконалення системи знань, зумовлено саме розвитком мислення й діяльності. Мислення також правомірно розглядати як діяльність (інтелектуальну, або розумову) [7, с. 125].

У зв'язку з цим, важливо ефективно структурувати послідовність освітніх методів і прийомів. Їхнє застосування має сприяти поступальному розвитку психологічних характеристик компетентності (інтелектуально-когнітивних і діяльнісно-поведінкових) і становленню внутрішньої мотиваційної основи саморозвитку й професійного вдосконалення студентів. Варто враховувати і використовувати ті методи і прийоми, які найбільше підходять для послідовного формування системи знань, становлення ціннісних відносин, розвитку поведінки й діяльності, відповідають змістовним аспектам формованого блоку компетентності. Отже, необхідно опиратися на закономірності розвитку когнітивної, мотиваційно-ціннісної та діяльнісно-поведінкової сфер особистості.

Ефективними для формування компетентності можна вважати: прийоми мнемічної діяльності, методи і прийоми вітагенної освіти, прийоми емоційного впливу, роз'яснювальні та дискусійні методи тощо.

Закономірності розвитку різних особистісних характеристик, якостей (мислення, пам'яті, діяльності, інтересів, цінностей та ін) зумовлюють правомірність послідовності застосування різних методів і прийомів, а також відповідних їм форм організації занять, що реалізуються в рамках формування кожного виду компетентності.

До них відносимо такі, як: пряма установка на запам'ятовування блоку інформації (лекція), згрупування і класифікація даних (семінар), відбувається формування когнітивної основи подальшої роботи; роз'яснення аксіологічного змісту інформації, переконання в соціальній значущості обговорюваних цінностей, соціальних/професійних ролей і функцій (лекція-бесіда); обговорення індивідуально-особистісного ставлення до інформації, переконання щодо її особистісної значущості за допомогою застосування прийому ретроспективного аналізу життєвого досвіду, пов'язаного з соціальними/професійними взаємодіями (семінар); підбір прикладів соціальної професійної взаємодії, діяльності з життєвого досвіду студентів, літератури, періодики (самостійна робота вдома); рішення ситуативно-проблемних завдань, пов'язаних з аналізом й оцінкою ситуації, пошуком та обробкою відповідної інформації, узагальнення інформації та формулювання висновків (семінар); виконання завдань на пошук аналогій із життєвого досвіду, що ілюструють зроблені висновки (семінар, самостійна робота вдома); розв'язування ситуативно-проблемних завдань, пов'язаних із вибором способів дій для зміни ситуації (семінар); обговорення сконструйованих індивідуальних стратегій у формі диспуту, дискусії (семінар); організація рольових або ділових ігор, пов'язаних з імітацією ситуацій соціальної взаємодії/професійної діяльності (семінар); вирішення ситуаційно-проблемних завдань, пов'язаних з контролем і корекцією поведінки та діяльності (семінар); розробка та презентація проєктів, що сприяє внутрішньо-предметній і міжпредметній систематизації знань, формуванню ціннісно-мотиваційної основи конструктивної поведінки й діяльності; застосування засвоєних знань і сформованих умінь в умовах реальної практичної діяльності (громадської, професійної).

Сформованість компетентності свідчить про готовність людини до відповідної діяльності. У повсякденному розумінні готовність до будь-якої діяльності означає згоду виконувати цю діяльність, а також стан, за якого діяльність може бути виконана ефективно. Такий стан визначається сукупністю необхідних знань, які формуються в рамках теоретичної підготовки, умінь і досвіду діяльності, що розвиваються в процесі практичної підготовки.

Зміст теоретичної підготовки включає два аспекти: чому вчити (інформаційний зміст) й забезпечити системність, міцність, повноту отриманих знань і теоретичних умінь. Одним із найважливіших засобів професійної підготовки є інформаційний зміст освіти, відображений у навчальних предметах. Зміст навчальних дисциплін, що, очевидно, є безпосередньою базою формування теоретичних знань, у процесі застосування яких розвиваються відповідні інтелектуальні та практичні вміння. Ці ж знання реалізуються і в певних видах соціальної/професійної діяльності – основи накопичення досвіду й розвитку здібностей. Знання мають величезний мотиваційний потенціал у розвитку соціально й професійно значущих характерологічних якостей особистості.

Інформаційний зміст освіти зумовлений вмістом компонентів соціальної й професійної компетентності і вона має вигляд сфер наукового знання, які є базовими когнітивними основами розвитку конкретних компетенцій. Цей зміст не прив'язаний міцно до освітніх і навчальних планів, програм напрямів підготовки, оскільки, по-перше, сформуванню конкурентоспроможності на предметному рівні неможливо, по-друге, навчальні плани дуже часто змінюються. При змінах освітніх програм задані наукові сфери дозволяють визначати інваріантні блоки інформації, при цьому актуальна адекватність програм може досягатися за рахунок гнучкої зміни змісту і обсягу самостійної роботи студентів. Прогностична адекватність освітніх програм забезпечується гнучкістю й варіативністю елективних і факультативних курсів, а також різноманітністю позанавчальних форм теоретичної підготовки студентів: не тільки в рамках самостійної роботи, і в організованих формах: студентських наукових гуртках, майстер-класах, консультаціях тощо.

В організації викладання й вивчення конкретних навчальних дисциплін важливим є забезпечення міждисциплінарної інтеграції знань у контексті певних структурно-змістовних характеристик (компонентів) компетентності. Організація і супровід реальної професійної й громадської діяльності студентів є ядром до практичної підготовки випускників, основою формування у них соціального й професійного досвіду.

Практична професійна діяльність в період навчання здійснюється студентами в рамках педагогічної та виробничої практик, а також у вигляді участі в роботі студентського наукового товариства. Громадська діяльність може здійснюватися у формах участі у волонтерських рухах, культурних товариствах і творчих

колективах, молодіжних об'єднаннях, громадянських та політичних процесах і акціях, роботи в органах студентського самоврядування тощо.

Ці види діяльності становлять практичну підготовку студентів, в їхній основі лежить навчально-практична робота на заняттях. Вона може здійснюватися у формах вирішення ситуативно-проблемних завдань, участі в ділових і рольових іграх, розробки та презентації проектів, участі в професійних диспутах і т. д. Тематика ситуаційно-проблемних завдань, ділових і рольових ігор, диспутів повинна відповідати змісту формування виду компетентності.

При формуванні в майбутніх фахівців тих чи інших особистісних якостей в умовах освітнього процесу обов'язково постає питання про те, які характеристики будуть свідчити про успішність педагогічного впливу, ефективності застосовуваних методів. Для визначення ефективності конкуренторозвивального освітнього процесу необхідні критерії результативності [1, с. 6].

Сутність і структура компетентності особистості студентів зумовили такі критеріальні забезпечення освітнього процесу:

Когнітивно-інтелектуальні критерії – систематизовані контекстні соціальні/професійні знання, уміння їх інтерпретувати і творчо застосовувати при вирішенні соціальних/професійних завдань. Оцінка здійснюється за допомогою усного або письмового опитування, контент-аналізу результатів рішення задач.

Мотиваційно-вольові критерії – свідоме й відповідальне ставлення до здійснюваної діяльності і її результатів. Оцінюється за допомогою педагогічного спостереження (прагнення виправити помилки, поліпшити результати за умови, що це не змінює позначки; участь в роботі на добровільних засадах), бесід.

Діяльнісно-поведінкові критерії – практичний досвід контекстного соціальної взаємодії (професійної діяльності). Оцінка здійснюється за допомогою педагогічного аналізу, експертизи змісту й результатів діяльності.

Кожна група критеріїв може оцінюватися за кількома параметрами, що є підставами для проведення експертизи (на базі результатів педагогічного спостереження, бесід, контент-аналізу, опитування і т. д.).

Підставами для оцінки когнітивно-інтелектуальних критеріїв є:

системність знань – здатність до тематичного узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи понять відповідної галузі науки для вирішення конкретних соціальних/професійних завдань (навчально-теоретичних, навчально-практичних, практичних);

інтегрованість знань – здатність відтворювати, узагальнювати й застосовувати отримані при вивченні різних навчальних предметів знання і вміння для вирішення конкретних соціальних/професійних завдань (навчально-теоретичних, навчально-практичних, практичних), визначати дефіцит інформації й наукову область, до якої ця інформація стосується;

усвідомленість і практична орієнтованість знань – розуміння сфери застосування інформації, здатність визначити знання, необхідні для вирішення конкретних соціальних/професійних завдань (навчально-теоретичних, навчально-практичних, практичних).

Параметрами оцінки мотиваційно-вольових критеріїв конкурентоспроможності при вирішенні контекстних навчально-теоретичних, навчально-практичних, практичних соціальних/професійних завдань є: ступінь ініціативності й активності в діяльності; ступінь відповідальності за наслідки своїх дій; зацікавленість в результатах діяльності.

Судити про ступінь сформованості досвіду діяльності (діяльнісно-поведінкові критерії) можна за наступними показниками: обсяг швидко розв'язуваних професійних/соціальних завдань; ступінь різноманітності успішно вирішуваних професійних/соціальних завдань, які характеризують усебічність професійного досвіду, поліфункціональність діяльності; швидкість вирішення стандартних професійних/соціальних завдань; новизна, оригінальність, самостійність вирішення професійних/соціальних завдань, що характеризують ступінь творчості професійної діяльності.

Використання зазначеної сукупності показників дозволить комплексно оцінити рівень розвитку професійного досвіду в усьому його змістовному розмаїтті – як кількісно, так і якісно [1, с. 14].

Найбільш значущими критеріями відповідно до тези «практика – критерій істини» є діяльнісні. Через це, а також враховуючи, що компетентність визначає здатність особистості діяти за межами навчальних умов і ситуацій, переносити знання і вміння в галузь практичного застосування, визначають наступні етапи поступального розвитку компетентності в освітньому процесі:

Навчально-теоретичний етап, спрямований на формування інтелектуальних (теоретичних) умінь і здібностей студентів вирішувати теоретичні завдання в навчальному процесі. Основним засобом розвитку компетентності на цьому етапі є ситуаційно-проблемні завдання.

Навчально-практичний етап, пов'язаний з формуванням здібностей студентів застосовувати знання і вміння в ситуаціях ігрової взаємодії, а також самостійно проектувати способи вирішення соціальних/професійних проблем за допомогою розробки відповідних проектів.

Практичний етап, спрямований на безпосереднє застосування сформованих знань і умінь в умовах реального соціальної взаємодії/професійної діяльності.

Отже, теоретичні та методологічні засади формування компетентності, зміст компетентнісного підходу до професійної підготовки дозволили визначити сукупність психолого-педагогічних умов формування компетентності у студентів. Реалізація в освітній практиці описаних вище психолого-педагогічних умов сприятиме вирішенню найбільш актуального завдання сучасної вищої школи – підготовці конкурентоспроможного випускника.

Література

1. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2003. – 216 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Козир А. В. Компетентність як необхідний компонент професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін // Матеріали VI культурологічного читання пам'яті Володимира Подкопаєва / Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів : Всеукр. наук.-практ. конф.: зб. матер., м. Київ, 3-5 червня 2008 р. : ДАКККіМ, 2009.
4. Петрук В. А. Модель формування фахової компетентності в майбутніх випускників технічних ВНЗ у процесі двоступеневого навчання / В.А. Петрук // «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2009. – Вип. 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_7/.
5. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія. / В.А. Петрук. – Вінниця: УНІВЕРСУМ–Вінниця, 2006. – 292 с.
6. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – Київ : ВІРА-Р. – 2002. – 506 с.
7. Мокин Б. И. Первые итоги реформы в Винницком государственном техническом университете / И. Б. Мокин, Т. Б. Буяльская / Высшее образование: проблемы и перспективы развития: материалы вторых Академических чтений МАН ВШ. – Київ, 1995. – С. 125-126.
8. Мокин Б. И. Итоги восьмилетнего эксперимента по внедрению трехуровневой системы обучения «бакалавр-инженер-магистр» в ВГТУ // Вестник Международной академии наук высшей школы. – 1999. – № 3. – С. 74-80.
9. Зеер Е.Ф. Компетентнісний підхід до освіти / Е. Ф. Зеер. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.urora.ru/konf2005.php>.

References

1. Kremen` V. G. Osvita i nauka Ukrayiny` : shlyaxy` modernizatsiyi (Fakty`, rozдумы`, perspekty`vy`) / V. G. Kremen`. – Ky`yiv : Gramota, 2003. – 216 s.
2. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy` : biblioteka z osvith`oyi polity`ky` / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – Ky`yiv : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
3. Kozy`r A. V. Kompetentnist` yak neobxidny`j komponent profesijnoyi majsternosti vy`kladachiv my`stecz`ky`x dy`scy`plin // Materialy` VI kul`turologichni chy`tannya pam'yati Volody`mu`ra Podkopayeva / Nacional`ny`j movno-kul`turny`j prostir Ukrayiny` v konteksti globalizacijny`x ta yevrointegracijny`x procesiv : Vseukr. nauk.-prakt. konf.: zb. mater., m. Ky`yiv, 3-5 chervnya 2008 r. : DAKKKiM, 2009.
4. Petruk V. A. Model` formuvannya faxovoyi kompetentnosti v majbutnix vy`puskny`kiv texnichny`x VNZ u procesi dvostupenevogo navchannya / V.A. Petruk // «Pedagogichna nauka: istoriya, teoriya, prakty`ka, tendetsiyi rozvy`tku». – 2009. – Vy`p. 3. [Elektronny`j resurs] – Rezhym` dostupu: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_7/.
5. Petruk V. A. Teorety`ko-metody`chni zasady` formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix faxivciv texnichny`x special`nostej u procesi vy`vchennya fundamental`ny`x dy`scy`plin: monografiya. / V.A. Petruk. – Vinny`cya: UNIVERSUM–Vinny`cya, 2006. – 292 s.
6. Gusaryev S. D. Yury`dy`chna deontologiya / S. D. Gusaryev, O. D. Ty`xomy`rov. – Ky`yiv : VIRA-R. – 2002. – 506 s.
7. Mokin B. I. Pervye itogi reformy v Vinnickom gosudarstvennom tehnichestkom universitete / I. B. Mokin, T. B. Buyalskaya / Vysshee obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy vtoryh Akademicheskikh chtenij MAN VSh. – Kiyiv, 1995. – S. 125-126.
8. Mokin B. I. Itogi vosmiletneogo eksperimenta po vnedreniyu trehurovnevoj sistemy obucheniya «bakalavr-inzhener-magistr» v VGTU // Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk vysshej shkoly. – 1999. – № 3. – S. 74-80.
9. Zeer E.F. Kompetentnisny`j pidxid do osvity` / E. F. Zeyer. [Elektronny`j resurs] – Rezhym` dostupu: <http://www.urora.ru/konf2005.php>.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020 р.

**ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ УЧНІВ**

Г. В. Іщенко

orcid.org/0000-0002-8584-7125

Д. А. Возносименко

orcid.org/0000-0002-7557-643X

У статті висвітлено актуальність використання сучасних методологічних підходів у підготовки майбутніх учителів математики до здоров'язбереження учнів та необхідності методологічного обґрунтування визначеної педагогічної проблеми. На прикладі діяльнісного підходу розглянуто підготовку майбутнього вчителя математики до здоров'язбереження учнів. Зазначено, що в методичній підготовці майбутніх учителів математики до здоров'язбереження учнів необхідно виділити ті види діяльності, якими має оволодіти студент, і забезпечувати виконання цих видів діяльності під час навчальних занять. Установлено, що основу формування здоров'язберігаючої компетентності в майбутніх учителів математики покладено, власне, на вивчення дисципліни «Методика навчання математики», а також на вивчення дисципліни «Елементарна математика», яка тісно пов'язана із шкільним курсом математики.

Ключові слова: здоров'язбереження, валеологічний супровід, підготовка вчителя математики, діяльнісний підхід, навчальні заняття, позааудиторна робота.

**ACTIVITY APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF FUTURE TEACHER OF
MATHEMATICS TO PUPILS' HEALTH**

H. Ishchenko, D. Voznosymenko

The article highlights the relevance of the use of modern methodological approaches in the preparation of future mathematics teachers for students' health, and the need for a methodological justification for a particular pedagogical problem. The example of a business approach examines the preparation of a future mathematics teacher for students' health. The activity approach should work at all levels of professional training of future mathematics teachers, complementing the functions and tasks that already exist. The implementation of a business approach in the formation of health-saving competence involves the construction of an educational process in such a way as to develop students' creativity by consistently engaging them in learning activities; to form an active position of future specialists in the attitude towards their own health and lifestyle, their orientation to the development of creative potential. It is stated that in the methodical preparation of future mathematics teachers for the health of the students it is necessary to distinguish the types of activities that the student should master and to ensure the implementation of these activities during the lessons. The main task of the teacher in the implementation of the activity approach in the formation of students' health-saving competence is to form future mathematics teachers their own educational need to learn knowledge about health-saving and to develop the skills and skills of health-saving activities. It has been established that the basis for the formation of health-saving competence in future mathematics teachers is based in particular on the study of the methodology of teaching mathematics, as well as on the study of the elementary mathematics discipline, which is closely related to the school mathematics course. It has been concluded that the use of activity-based approach in preparing future mathematics teachers for students' health provides the opportunity to: form the readiness of future mathematics teachers to carry out the health-saving activity of teaching mathematics students, which represents the harmonious unity of the structural components of this readiness; to form in the student the position of the subject of his own activity, which expands the possibilities in mastering psychological and pedagogical knowledge.

Keywords: health savings, valeological support, mathematics teacher training, activity approach, training sessions, extracurricular work.

Провідним завданням системи освіти України є підготовка вчителя, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти, учителя з високим рівнем освіченості, культури, інтелігентності, професійної компетентності, здатності забезпечити всебічний розвиток учня як особистості та сформувати здоровий спосіб життя підростаючого покоління.

Професійна підготовка майбутніх учителів математики є необхідною передумовою їхнього становлення як професіоналів, фахівців освітньої галузі Середня освіта (Математика). Специфіка їхнього навчання полягає в об'єднанні вмінь, навичок практичної діяльності щодо формування досить високого рівня освіченості студентів, здатності розуміти особливості здоров'язберігаючої діяльності в процесі

навчання. Високий рівень вимог суспільства та розвитку педагогічної науки в Україні зумовлює необхідність удосконалити фахову підготовку вчителів математики до здоров'язберігаючої діяльності учнів на основі методологічних підходів, зокрема діяльнісного.

Проблемам змісту підготовки та методики підготовки учителів математики присвячені дослідження низки науковців. Поняття «методологічний підхід» є загальноживаним у науковому обігу, втім, його зміст і місце в системі інших дефініцій до цих пір залишається невизначеним. У науковій літературі з методології педагогіки наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». Так, у словнику з методології О. Новикова та Д. Новикова зазначено, що з одного боку підхід розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [4, с. 117–118].

Н. Дюшеева визначає методологічний підхід, як стратегію, яка базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [3, с. 19].

У методології педагогічних досліджень розрізняють різні підходи, які дають змогу з різних позицій розглянути певні явища на основі окремого аспекту. О. Отич стверджує, що в сучасній педагогічній науці поряд із традиційними методологічними підходами, які міцно утвердилися у наукових розвідках із проблем гуманістичної педагогіки (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо), вагоме місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які, на погляд ученої, більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями [5, с. 41].

В. Шарко виокремила такі підходи до методичної підготовки вчителя: гуманістичний, акмеологічний, праксеологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, герменевтичний, культурологічний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, особистісно орієнтований, інтегративний, андрагогічний, адаптаційний, контекстний [8, с. 85].

Така різноманітність дає змогу науковцям вибирати той чи інший підхід. Однак, зважаючи на те, що з позицій лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета дослідження, найчастіше вчені опираються на сукупність декількох підходів. Зокрема, Н. Дюшеева під час вивчення професійної підготовки майбутніх учителів пропонує застосовувати системний, компетентнісно-діяльнісний і технологічний підходи [3], Л. Прояненкова спирається на компетентнісний і діяльнісний [6] тощо.

Особливо важливим в педагогіці й психології є діяльнісний підхід до навчання, сутність якого розкрито в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, Ю. Татура. Відповідно до цього підходу діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Особистість розглядають як суб'єкт діяльності, яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми й визначає характер цієї діяльності та спілкування. З погляду психології, зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі її власної активної, спрямованої діяльності. Ю. Татура зазначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися [7, с. 47–48]. Зокрема, у методичній підготовці майбутніх учителів математики до забезпечення валеологічного супроводу необхідно виділити ті види діяльності, якими має оволодіти студент, і забезпечувати виконання цих видів діяльності під час навчальних занять. За словами Л. Прояненкової, методична підготовка в межах діяльнісного підходу будується як послідовне виконання типових професійних задач [6, с. 13].

У працях таких науковців, як К. О. Абульханова-Славська, П. Я. Гальперін, І. А. Зимня, М. С. Каган, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, Н. Ф. Талізін проаналізовано термін «діяльнісний підхід».

Мета статті полягає у розкритті сутності діяльнісного підходу щодо підготовки майбутніх учителів математики до здоров'язбереження учнів на уроках математики.

У процесі дослідження використовувалися такі методи: аналіз (здоров'язберігаючої діяльності майбутніх учителів математики, як складової професійної підготовки фахівця); моделювання (професійної підготовки та здоров'язберігаючої діяльності); узагальнення (у процесі структурування змістового наповнення до здоров'язберігаючої діяльності; формулюванні висновків); спостереження (за роботою студентів над виконанням завдань здоров'язберігаючого змісту).

Для нашого дослідження важливим є ретельний аналіз можливостей застосування діяльнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів математики до здоров'язберігаючої діяльності учнів, а особливо до формування здоров'язберігаючої компетентності студентів, що детально не розглядалося в попередніх дослідженнях.

Діяльнісний підхід має бути на всіх рівнях професійної підготовки майбутніх учителів математики, доповнювати функції та задачі, які вже існують. Реалізація діяльнісного підходу щодо формування здоров'язберігаючої компетентності передбачає побудову освітнього процесу таким чином, щоб розвинути у студентів творчий потенціал за допомогою послідовного включення їх у навчальну діяльність; сформувати активну позицію майбутніх фахівців у ставленні до власного здоров'я та способу життя, їхньої орієнтованості на розвиток творчого потенціалу. Головне завдання викладача при реалізації діяльнісного підходу у формуванні здоров'язберігаючої компетентності студентів – це сформувати в майбутніх учителів математики власну навчальну потребу засвоювати знання щодо здоров'язбереження та сформувати вміння й навички здоров'язберігаючої діяльності.

В організації навчання з питань здоров'я і здорового способу життя основним потенціалом здоров'язберігаючих знань для студентів, як майбутніх вчителів математики, є вивчення дисципліни «Охорона праці та безпека життєдіяльності». Вивчення цього курсу не може повною мірою забезпечувати сформованість здоров'язберігаючої компетентності студентів, оскільки, на його вивчення передбачається недостатньо часу, щоб засвоїти всі необхідні у зазначеному контексті знання та оволодіти повною мірою валеологічними вміннями.

Основу формування здоров'язберігаючої компетентності в майбутніх учителів математики покладено зокрема на вивчення дисципліни «Методика навчання математики», а також на вивчення дисципліни «Елементарна математика», яка тісно пов'язана із шкільним курсом математики.

Формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів математики слід розпочинати з перших років навчання студентів у педагогічному університеті як під час аудиторної, так і позааудиторної роботи. Так, наприклад, вивчаючи курс «Елементарна математика», варто студентам продемонструвати тісний міжпредметний зв'язок із шкільним курсом математики.

Розглядаючи модуль «Текстові задачі», доцільно акцентувати увагу студентів на задачах, які мають валеологічний зміст і надалі можуть бути використані під час навчання математики учнів у школі. Така робота спрямована на формування у студентів, майбутніх учителів математики, умінь і навичок підбору та складання задач валеологічного змісту, а також на використання форм, методів і засобів навчання спрямованих на формування та збереження здорового способу життя учнівської молоді.

Формування здоров'язберігаючої компетентності у майбутніх учителів математики має здійснюватися на основі новітніх технологій і науково-методичних досягнень, у процесі використання яких формуються творчі спеціалісти, здатні створювати власні авторські програми та проекти, розробляти тести, проводити нетрадиційні заняття та уроки, формувати в учнів валеологічну культуру. Такий підхід створює у студентів прагнення до творчості, інтерес до обраної спеціальності, розширює їхній професійний діапазон.

Ефективно сприяють формуванню здоров'язберігаючої компетентності майбутнього вчителя математики використання активних методів навчання, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, ініціативі і творчості. Одним із раціональних засобів формування здоров'язберігаючої компетентності в методичній підготовці студентів спеціальності «Математика», на нашу думку, є використання інтерактивних методів навчання на практичних заняттях з методики навчання математики, які «здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання». Використання інтерактивних методів представляє собою систему правил організації продуктивної взаємодії між студентами, при якій відбувається засвоєння нового досвіду, отримання нових знань і надається можливість для самореалізації особистості.

Інтерактивні методи навчання, на думку Б. Бадмасва, – це методи, які ґрунтуються на психології людських взаємостосунків і взаємодій [1].

За допомогою інтерактивних методів навчання студенти не тільки здобуватимуть нові знання, а й поступово оволодіватимуть навичками педагогічної та здоров'язберігаючої діяльності, тобто одночасно формуватимуться валеологічні, математичні і методичні компетентності.

Приклад використання інтерактивних методів під час формування здоров'язберігаючої компетентності в майбутніх учителів математики розглянуто в роботі [2]. У статті зазначено, що використання, методу «Ажурна пилка» надає можливість не тільки підготувати валеологічно компетентного фахівця та сформувати в нього відповідальне ставлення до власного здоров'я, а й сформувати вміння використовувати такий метод у роботі з учнями.

Активне впровадження інтерактивних методів навчання у практику є результативним та перспективним напрямком щодо формування валеологічно компетентного майбутнього спеціаліста, і, безперечно, майбутнього педагога, майбутнього вчителя математики.

Невід'ємною складовою підготовки вчителя математики є проходження педагогічної практики. Головною метою педагогічної практики є ознайомлення студентів із системою навчально-виховної, позакласної та позашкільної роботи вчителя математики та школи в цілому; формування уміння конструювати й організовувати окремі елементи процесу навчання математиці; вивчати досвід навчально-

виховної, позакласної роботи вчителів-предметників та класних керівників у колективах учнів 5 – 7 класів. Відповідно до цього одними із завдань цього виду практики є:

- надбання й розвиток навичок в організації самостійного проведення навчально-виховної роботи з учнями з урахуванням їхніх вікових особливостей;
- розвиток практичних умінь проведення навчально-виховної роботи з класом;
- розробка матеріалів та проведення 1-2 пробних уроків із математики;
- участь у проведенні індивідуальних і групових додаткових занять із відстаючими в навчанні учнями та тими, хто має високий рівень навчальних досягнень.

У період проходження педагогічної практики студенти розробляють велику кількість планів-конспектів уроків, позакласних заходів, гурткових занять метою яких є орієнтир на здоровий спосіб життя, руховий режим, профілактика шкідливих звичок та попередження конфліктних ситуацій в соціумі. У процесі такої діяльності майбутні вчителі знайомляться із методами і способами впровадження здоров'язберігаючих технологій на уроках математики.

Педагогічна практика має наскрізний характер і виконується на основі поступового ускладнення завдань і змісту діяльності студентів від курсу до курсу. На практиці студенти використовують знання, уміння і навички, які засвоїли під час вивчення курсів «Елементарна математика», «Методика навчання математики».

Проходження педагогічної практики передбачає виконання студентом-практикантом низки завдань, а також одночасно виконання функцій практиканта, учителя-предметника та класного керівника. Це, у свою чергу, створює всі необхідні умови для впровадження валеологічного супроводу в навчальний процес. Проведення уроків та позакласних заходів здоров'язберігаючого змісту дає можливість студенту реалізувати себе в ролі вчителя, здатного сформувати в учнів свідоме ставлення до власного здоров'я, а вчителю-предметнику – оцінити рівень упровадження валеологічного супроводу в освітній процес. Основним елементом формування здоров'язберігаючої компетентності студентів є здійснення валеологічного самоаналізу та аналізу проведеного уроку.

Під час валеологічного аналізу уроку математики в школі студенти мають виділити наступні фактори його побудови, які формують фізичне, соціальне, психічне та духовне здоров'я дитини:

- позитивна мотивація діяльності: позитивні психологічні настанови за допомогою слова, почуттів і жестів стабілізують оцінку учня, створюють ситуації успіху для учнів, емоційний комфорт на уроці;
- урахування індивідуальних стилів та можливостей навчання учнів: організація навчальної діяльності з урахуванням типу мислення, типу сприйняття, типу темпераменту, рівнів навчальних досягнень учнів та використання технологій кооперативного навчання;
- розв'язання задач з валеологічним змістом, що сприяє розширенню життєвого досвіду учнів, формуванню в них необхідних знань і вмінь, спрямованих на збереження й розвиток їхнього індивідуального здоров'я, націлює на здоровий спосіб життя та культуру харчування, допомагає прийняти валеологічно обґрунтовані рішення, наповнити діяльність учнів особистісним смислом;
- забезпечення на уроці умов для рухової активності учнів: проведення, фізкультхвилинок, гімнастики для очей, пауз психоемоційного розвантаження, рухових дидактичних ігор, точкового масажу сприяє профілактиці втомлюваності мозку, зниженню зору внаслідок тривалого напруження очей, підвищує ефективність пізнавальної діяльності учнів;
- рефлексивність уроку: фіксація власного ставлення до уроку на кожному його етапі за допомогою зорових сигналів, малюнків, схем, усної відповіді формує свідомість, самосвідомість, критичне мислення учнів щодо знань або інформації, отриманої на уроці, готовності використовувати її в житті за межами уроку і школи.

Такий вид роботи сприятиме формуванню набуттю практичного досвіду здійснення валеологічного супроводу в подальшому під час професійної діяльності.

Таким чином, застосування діяльнісного підходу в підготовці майбутніх учителів математики до здоров'язбереження учнів дає можливість: сформувати готовність майбутніх учителів математики до здійснення здоров'язберігаючої діяльності навчання учнів математики, що представляє гармонійну єдність структурних компонентів цієї готовності; сформувати в студента позиції суб'єкта власної діяльності, що розширює можливості в оволодінні психолого-педагогічними знаннями й практичними вміннями здоров'язберігаючої діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних засад підготовки майбутніх учителів математики до здоров'язбереження учнів.

Література

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Б. Ц. Бадмаев. – Москва: Владос, 2001. – 304 с.

2. Возносименко Д. А. Інтерактивні методи навчання у формуванні здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів математики / Д. А. Возносименко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія. Педагогіка. – 2016. – Вип. 6 (113). – С. 23–28.
3. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.
4. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Либроком, 2013. – 208 с.
5. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження / О. М. Отич // Вісник Чернігівського держ. пед. університету. Педагогічні науки. – Чернігів, 2010. – Вип. 76. – 380 с.
6. Прояненко Л. А. Организация методической подготовки будущего учителя физики на основе компетентностного и деятельностного подходов / Л. А. Прояненко // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2009. – № 4. – С. 11–17.
7. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – Москва: Логос. Университетская книга. – 153 с.
8. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. / В. Д. Шарко. – Київ, 2006. – 542 с.

References

1. Badmaev B. C. Metodika prepodavaniya psihologii : [ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.] / B. C. Badmaev. – Moskva: Vldos, 2001. – 304 s.
2. Voznosy`menko D. A. Interakty`vni metody` navchannya u formuvanni zdorov'yazberigayuchoyi kompetentnostimajbutnix vchy`teliv matematy`ky` / D. A. Voznosy`menko // Naukovy`j visny`k Pivdenoukrayins`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni K. D. Ushy`ns`kogo. Seriya. Pedagogika. – 2016. – Vy`p. 6 (113). – S. 23–28.
3. Dyusheeva N. K. Metodologicheskie podhody k professionalno-lichnostnomu formirovaniyu budushego uchitelya / N. K. Dyusheeva // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2008. – № 9. – S. 16–23.
4. Novikov A. M. Metodologiya: slovar sistemy osnovnyh ponyatij / A. M. Novikov. – Moskva : Librokom, 2013. 208 s.
5. Otych O.M. Metodologichni pry`ncy`py` naukovogo doslidzhennya / O.M.Oty`ch // Visny`k Chernigivs`kogo derzh. ped. univ-tu. Pedagogichni nauky`. – Chernigiv, 2010. – Vy`p. 76. – 380 s.
6. Proyanenkova L. A. Organizaciya metodicheskoy podgotovki budushego uchitelya fiziki na osnove kompetentnostnogo i deyatelnostnogo podhodov / L. A. Proyanenkova // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. – Nizhnij Novgorod, 2009. – № 4. – S. 11–17.
7. Tatur Yu. G. Vyssee obrazovanie: metodologiya i opyt proektirovaniya / Yu. G. Tatur. – Moskva: Logos. Universitetskaya kniga. – 153 s.
8. Sharko V. D. Teorety`chni zasady` metody`chnoyi pidgotovky` vchy`telya fizy`ky` v umovax neperervnoyi osvity` : dy`s. ... doktora ped. nauk : 13.00.02. / V. D. Sharko. – Ky`yiv, 2006. – 542 s.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2020 р.

УДК 378.091.062.1

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-97-103

АДАПТИВНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

О. А. Єрмоменко

orcid.org/0000-0001-8339-3812

Стаття присвячена розробленню адаптивної системи підготовки магістрів управління закладом освіти. Автор розкриває поняття «педагогічна система» як множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані освітній меті. Поняття «система підготовки магістрів» зазначено як різновид педагогічної системи. Виокремлено елементи, що надають системі адаптивного характеру. У статті визначено та розкрито етапи адаптивної системи професійної підготовки магістрів управління закладом освіти. Під час дослідження автор приходить до висновку, що запровадження адаптивної системи підготовки магістрів можливе за умови активізації самоосвітніх та самоорганізаційних аспектів.

Ключові слова: система, педагогічна система, магістри, підготовка, адаптивна система підготовки, самоосвіта, самоорганізація.

ADAPTIVE SYSTEM OF TRAINING MASTERS OF EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT

O. Yeromenko

The article deals with the development of the system of professional master's training of educational institution management. The author proposes to provide fast, flexible and effective training of modern professional managers, able to response rapidly to changes in the society, to make independent leadership decisions, to maintain balance and prudence in making management decisions by integrating adaptive processes in the system of master's training.

The article describes the concept of "pedagogical system" as a set of interconnected structural and functional components that are subordinate to the educational goal; "master's training system" is defined as a kind of pedagogical system. The elements that provide an adaptive nature to the system have been outlined. On the basis of the given system elements, the stages of the adaptive system of professional master's training of educational institution management have been defined and described in the article: motivational and identification, adaptive, diagnostic and self-organizational. The motivational process of giving rise to the needs of graduate students for educational activities to achieve professional and personal goals has been covered. Studying the issue of adaptation in terms of educational science, the author has identified active and passive adaptation by the involvement of the individual in educational activities. Attention is focused on the involvement of specific support from the teacher, which is implemented with the help of pre-developed pedagogical tools – individually selected methodological, didactic, information and technological support with the materials necessary for graduate students to obtain professional competencies. Involvement of the diagnostic procedure leads to adjustment of the undergraduate adaptation process and introduction of changes to their individual adaptive development scenario.

In the course of the study the author concludes that the introduction of an adaptive system of master's training is possible subject to the shift towards the activation of self-education and self-organization aspects.

Keywords: system, pedagogical system, masters, training, adaptive system of training, self-education, self-organization.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти України є підготовка магістрів, яка потребує підвищення ефективності освітнього процесу та нового інноваційного середовища: гнучкого, самоорганізаційного, адаптованого до постійних змін. Згідно компетентнісного підходу у Стандарті вищої освіти для другого магістерського рівня однією з фахових компетентностей визначено здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективний самоменеджмент [11]. Така переорієнтація на самоосвіту та самоорганізацію веде до самовідновлення або самоупорядкування системи підготовки магістрів як відгук на зовнішні впливи, а також забезпечує шлях до нової якості освіти.

Дослідження в площині магістерської професійної підготовки здійснювали О. Ковальчук (підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності) [5]; Н. Мирончук, О. Проценко (підготовка викладачів вищої школи у магістратурі) [7; 10] та ін. Системі професійної підготовки магістрів управління закладом освіти присвячені наукові дослідження Ю. Атаманчука, Л. Воротняк, О. Лебідь, С. Немченко [1; 4; 6; 8] та інші. Проте досі залишається малодослідженою адаптивна система професійної підготовки магістрів управління закладом освіти.

Мета статті – шляхом покрокової деталізації розкрити етапи адаптивної системи професійної підготовки магістрів управління закладом освіти. Завдання: визначити основні компоненти системи підготовки магістрів, виокремити їхні адаптивні елементи, що надають системі адаптивного характеру та описати етапи отриманої адаптивної системи професійної підготовки магістрів управління закладом освіти.

Підготовку менеджерів закладу освіти в умовах магістратури ми розглядаємо з позиції теорії систем. Загалом система визначається як сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв'язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність.

Згідно підходу, прийнятому в теоретичних дослідженнях, що описують соціальні відносини та процеси управління, систему розглядають суто в інформаційному аспекті як комплекс відносин, зв'язків, інформації. При такому підході необхідні наявність об'єкта, який являє собою множину підоб'єктів; наявність суб'єкта дослідження; наявність завдання, яке визначає відношення суб'єкта до об'єкта і є критерієм, за яким здійснюється відбір об'єктів та їхніх властивостей; наявність зв'язку між цими елементами (рис. 1):

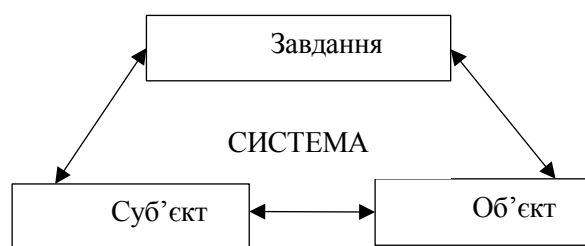


Рис. 1. Умови існування системи.

Педагогічна система – це процес, поділений на різні елементи, рівні та частини, які при взаємодії один із одним поєднуються в єдине ціле й мають на меті створення сприятливих умов для розвитку, формування та впливу на об’єкти освіти.

За визначенням В. Беспалька, педагогічна система є певною сукупністю взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й свідомого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Зважаючи на таке визначення педагогічної системи, необхідно зазначити, що ціннісними орієнтаціями конкретного суспільства задаються цілі формування особистості, а значить, і та чи інша педагогічна система: змінюються цілі – має змінюватися і система [3, с. 6]. На думку В. Беспалька, структура будь-якої педагогічної системи є взаємозалежною сукупністю інваріантних елементів: об’єктів освіти; освітніх цілей (загальних і приватних); змісту освіти; освітніх процесів; суб’єкта освіти (або технічних засобів навчання); організаційних форм освітньої діяльності (рис. 2):

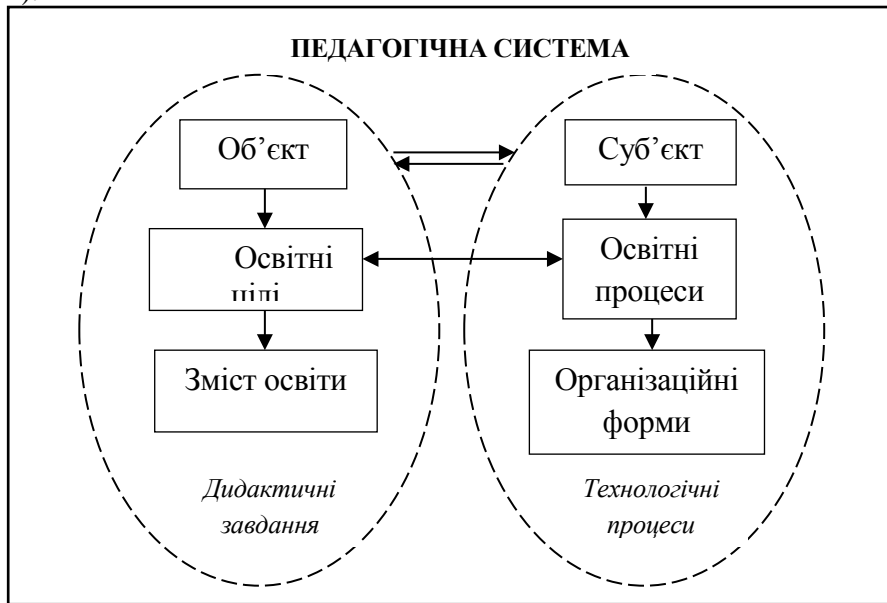


Рис. 2. Педагогічна система.

У рамках поданої структури здійснюються всі взаємодії: і тих, хто навчається, і тих, хто навчає, яким визначається хід освітнього процесу, що веде до формування особистості із заданими якостями. Організаційні форми мають передбачають пізнавальну діяльність студентів. Усі педагогічні явища, що виникають у процесі становлення та розвитку освітньої діяльності, знаходять собі пояснення в структурних зрушеннях елементів педагогічної системи, зміни властивостей її елементів або характеру зв'язків між ними [3, с. 7].

Опираючись на позиції системного підходу, В. Берека обґрунтував і розробив систему професійної підготовки магістрів управління. Системотворчими елементами системи неперервної фахової підготовки менеджерів дослідник називає такі: цінності, суть, мета і завдання, особливості управлінської діяльності закономірності, принципи процесу професійної підготовки магістрів; процес професійно-особистісного формування фахівця й кінцевий результат. Змінними складовими автор називає організаційно-педагогічні умови здійснення управлінського процесу (зміст, форми, технології організації освітнього процесу, умови кадрового, фінансово-матеріального й науково-методичного забезпечення, методика діагностики, результативність процесу професійної підготовки) [2, с. 213].

Водночас традиційна система підготовки магістрів управління закладом освіти має низку недоліків: відсутність гнучкості й адаптації в процесі підготовки магістрів залежно від особистості студента й рівня його здібностей; складність обліку потреб ринку (замовників) і конкретних можливостей навчальних закладів (інтелектуального потенціалу); відсутність урахування можливостей і потреб конкретної особистості; невідповідність змісту програм і вимог до спеціалістів, здатних ефективно працювати в умовах сучасної ринкової економіки [2, с. 110]. Забезпечити це можливо при включенні процесів адаптивності в систему підготовки фахівців, що виведуть магістранта на високий рівень розвитку, пристосовуючи його до своїх вимог, при цьому не втрачаючи орієнтацію на мету та специфіку організації освітнього середовища. Необхідно зауважити, що адаптація тут двостороння: освітня система в конкретному освітньому закладі пристосовується до індивідуальних особливостей магістранта й сам магістрант пристосовується до системи. Таке взаємоприспособування дає поняття адаптивної системи, що передбачає взаємодію, у результаті чого відбуваються необхідні якісні зміни. Педагогічний досвід показує,

що найбільш ефективно завдання підготовки магістрів управління закладом освіти вирішується шляхом професіоналізації, креативності, самоорганізації та самоосвіти.

Виокремимо адаптивні елементи системи підготовки магістрів управління закладом освіти: зовнішня мета і завдання, що визначають діяльність системи, спрямованої на самоорганізацію; мотивовані на набуття професійних компетентностей студенти магістратури; професійні компетентності (загальні, спеціальні, науково-дослідницькі), що враховують ринкові вимоги; зміст навчання, що орієнтований на формування здатності майбутніх магістрів здійснювати професійну діяльність в нестандартних умовах; внутрішня реалістична мета, завдання, закономірності, принципи професійної підготовки магістрів, що спрямовані на використання потенційних можливостей людини адаптуватися в мінливих умовах; професорсько-викладацький склад, здатний здійснювати освітню діяльність на рівні сучасних ринкових вимог; адаптивне освітнє середовище (спеціально розроблені адаптивні технології, методики, інноваційні та інтерактивні методи, індивідуальний добір форм навчання; підсистема діагностичного супроводу для здійснення моніторингу з метою надання адаптивних рис освітньому процесу шляхом перегляду освітніх програм, поточного коригування/самокоригування, діагностики/самодіагностики, пізнання/самопізнання, рефлексії/саморефлексії, а також для спільного прогнозування подальшого розвитку на основі аналізу й самоаналізу результату; результат підготовки майбутніх фахівців конкурентоздатних на ринку праці й спроможних діяти в мінливих та нестандартних умовах.

На основі зазначених системних елементів визначимо етапи адаптивної системи професійної підготовки магістрів управління закладом освіти: мотиваційно-ідентифікаційний, адаптаційний, діагностичний та самоорганізаційний (рис. 3).

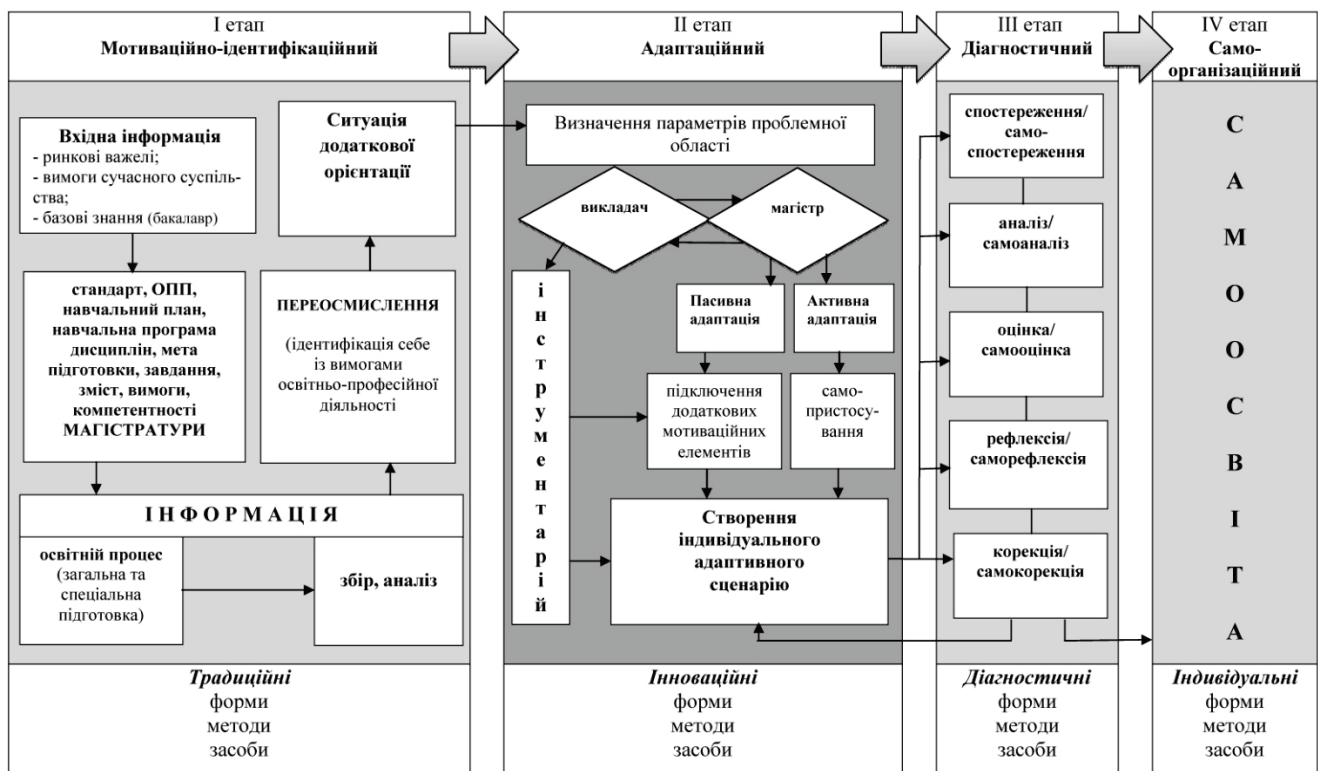


Рис. 3. Етапи адаптивної системи підготовки магістрів управління закладом освіти.

На мотиваційно-ідентифікаційному етапі закладаються мотиваційні орієнтири освітньо-професійної діяльності магістрантів, що знаходяться в постійно змінюваних сучасних ринкових умовах. Вони визначають напрям, зміст, вимоги та компетентності, якими мають оволодіти магістри у процесі освітньої діяльності. Тобто, мотиваційний етап передбачає процес виклику потреби магістрантів у здійсненні освітньої діяльності для досягнення професійно-особистісних цілей та задоволення власного попиту у самовдосконаленні. Мотивація магістрантів відбувається за рахунок поставленої зовнішньої реалістичної мети та її трансформації у внутрішні мотиви. Зовнішні цілі відбивають суспільні потреби у фахівцях і суспільні вимоги до їхнього професіоналізму та особистісних якостей, що задаються зовні, внутрішні цілі самостійно формуються магістрантом, відповідно до його життєвих позицій, моральних цінностей, потреб, прагнень.

Інформація подається в процесі освітньої діяльності у вигляді змістових модулів загальної та спеціальної підготовки, а саме: обов'язкові навчальні дисципліни, дисципліни за вибором навчального

закладу або магістранта, науково-дослідницької роботи, практики, дистанційних курсів, групових та індивідуальних консультацій, участі в науково-практичних конференціях. Необхідно підкреслити, що адаптивні процеси проходять при оволодінні як нормативним змістом, так і змістом за вибором. Проте для забезпечення персоніфікованого підходу необхідно пропонувати низку різних спецкурсів або факультативів, які можуть бути видаленими або доданими за потребою студентів. Так забезпечується гнучкість контенту.

Нову інформацію магістрант збирає, аналізує й виходить на рівень її переосмислення. Відбувається ідентифікація себе (рівень своїх знань, цінностей, професійних прагнень) з іншими людьми, одногрупниками, викладачами, із вимогами освітньо-професійної діяльності, виявлення своїх проблемних зон розвитку. Магістрант постає перед вибором безлічі моделей поведінки: змінювати йому щось у собі, своїх знаннях, розвивати або формувати нову стратегію власного розвитку, чи залишатися на тому рівні, на якому йому вже комфортно. Це вже є реалізацією першого етапу адаптивної системи професійної підготовки магістрів УНЗ.

Однак на цьому не зупиняється адаптаційний процес. Магістрант бачить подальшу мету, яку він не в змозі досягти без додаткових знань. Він виходить на ситуацію додаткової орієнтації, при якій виконання завдання потребує засвоєння не готових знань, а додаткового вироблення інформації, без чого це завдання не може бути вирішеним. Така ситуація вимагає актуалізувати свої знання, відшукати необхідну інформацію і на цій основі розробити нові способи дій. Таким чином, ситуація додаткової орієнтації виводить магістрантів на другий етап адаптивної системи підготовки.

Адаптивний етап (довгострокова адаптація) передбачає стимулювання самостійної активності магістранта, що відбувається у процесі взаємодії викладача та магістранта, допомагає встановити рівновагу між актуальним рівнем розвитку магістранта та новими вимогами освітнього середовища, в якому він зараз знаходиться. На початку адаптивного етапу визначаються проблемні зони, виявляються зміни, що відбуваються в процесі освітньої діяльності. Це виводить магістранта на визначення параметрів проблемної зони, де автоматично налагоджується активна добровільна взаємодія викладача та магістра. Варто зауважити, що адаптація відбувається за рахунок спеціально створеної ситуації вибору для магістранта – комбінації (моделі) найбільш вигідних напрямів дій з урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища.

Адаптивна система має бути здатна надати кожному магістранту допомогу в досягненні оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до його природних здібностей та індивідуальних нахилів, урахуваючи динамічність педагогічної взаємодії, спрямувати його ресурси на самоосвіту та самоорганізацію, зважаючи на активність або пасивність індивідуального потенціалу магістранта. Інструментом у цьому буде складання індивідуального адаптивного сценарію професійного розвитку магістранта – покрокову стратегію адаптивної освітньої діяльності (детальний план дій) студента на весь період навчання з урахуванням індивідуальних проявів та можливостей магістранта.

Досліджуючи питання адаптації в педагогічному аспекті, ми виділили активну та пасивну адаптації за включенням особистості в освітню діяльність. Самостійний вихід магістранта на рівень адаптації (самопристосування) ми називаємо активною адаптацією. Наявні прояви бездіяльності студента, який за певних причин не активізується в освітньому процесі ми називаємо пасивною адаптацією. У такому випадку магістрант потребує підключення специфічного супроводу від викладача – заздалегідь розробленого педагогічного інструментарію – індивідуально підібраному методичному, дидактичному, інформаційно-технологічному забезпеченню банком матеріалів, необхідних для отримання професійних компетентностей. Слід зауважити, що індивідуальний адаптивний сценарій складається разом зі студентом, пропонується вільний вибір форм, методів, засобів навчання, у результаті чого відбувається осучаснення освітнього процесу та двостороннє підвищення професійної майстерності у системі «викладач-магістрант».

Діагностичний етап (індивідуальна діагностика), полягає у відстеженні, зборі та аналізі інформації про якісні зміни, що відбуваються як з магістрантом, так і з викладачем (двосторонність адаптаційного процесу), зміни в його освітній діяльності та оточенні (освітньому середовищі), динаміка особистісного розвитку магістрів за освітній період, їхня адаптивна активність, рівень професійної свідомості. Оцінка діяльності здійснюється як самим магістрантом (індивідуальна діагностика), так і групою (експертні групи) або викладачем. За результатами діагностики проводиться комплексний аналіз, що дозволяє вийти на новий рівень професійної підготовки/самопідготовки. Результатом діагностики є спільне коригування адаптаційного процесу магістрантів та внесення змін в індивідуальний адаптивний сценарій. Діагностичний етап адаптивної системи підготовки магістрів здійснюється завдяки послідовним крокам: спостереженню/ самоспостереженню, аналізу/самоаналізу, оцінці/самооцінці, рефлексії/ саморефлексії, корекції/самокорекції.

Завершальним у адаптивній системі підготовки магістрів є *самоорганізаційний етап*, що виводить магістранта на самоосвіту як безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення професійних

компетентностей майбутнього менеджера освітнього закладу. Необхідно зауважити, що самоорганізація відбувається за рахунок удосконалених упродовж навчання в магістратурі особистісних здібностей людини та систематичної самостійної діяльності, що проявляється в цілеспрямованості, розширенні меж власної ініціативи, мотивації, умінні планувати власну професійну діяльність, швидко прийняти рішення і відповідальності за них, критичності за результати власних дій, почутті обов'язку [9]. Отже, під самоосвітою ми розуміємо самостійну спрямовану, систематичну, професійно-пізнавальну діяльність із окресленою реалістичною метою, усвідомленням засобів її досягнення, якою управляє особистість, самостійно аналізує та оцінює свої здібності та знання.

Висновки. Функціонування адаптивної системи підготовки магістрів можливе за умови зміни спеціально організованої професійної підготовки на спрямовану самоорганізацію та самоосвіту магістрантів. Така зміна забезпечує самоупорядкування системи підготовки як відгук на плинність освітнього середовища, змінює традиційний вектор підготовки, не втрачаючи орієнтацію на її мету та специфіку. Створення й функціонування адаптивної системи підготовки магістрів управління закладом освіти є запорукою забезпечення гнучкої та ефективної підготовки сучасних професійних керівників, здатних швидко реагувати на зміни в суспільстві, приймати самостійні лідерські рішення, зберігати рівновагу та виваженість у прийнятті управлінських рішень. Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні впливу застосування розробленої адаптивної системи на якість професійної підготовки магістрів із управління закладом освіти.

Література

1. Атаманчук Ю. Управління навчальним закладом у вітчизняній системі освіти / Ю. Атаманчук // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 10. – С. 19-22. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_7
2. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія // В. Є. Берека. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 482 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Воротняк Л. І. Деякі аспекти підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах України та США / Л. І. Воротняк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_11
5. Ковальчук О. М. Проблеми підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної діяльності в умовах ступеневої освіти / О. М. Ковальчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 6. – С. 201-207. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_6_27
6. Лебідь О. В. Методологічні підходи у формуванні готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури / О. В. Лебідь // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2017. – № 2 (14). – С. 255-263.
7. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні / Н. М. Мирончук // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. – 2018. – № 3. – Volume 6. – P. 99-103. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/27108>
8. Nemchenko S. "Scribing" as a method of training of a general educational institution's future leader to reflexive management. Journal Association 1901 "SEPIKE". Poitiers (France), Frankfurt (Germany), Los Angeles (U.S.). – 2017. – Edition 16. – P. 51-58.
9. Новаченко Т. В. Самоорганізація діяльності державного службовця: вітчизняний та європейський досвід : навч.-метод. матеріали / Т. В. Новаченко. – К.: НАДУ, 2013. – 96 с.
10. Проценко О. Б. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн / О. Б. Проценко // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 3 (11). – С. 238-247. Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456478364.pdf>
11. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. [Чинний від 2019-07-10]. – Вид. офіц. Київ: МОН України, 2019. – 14 с. (Інформація та документація). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf>

References

1. Atamanchuk Yu. Upravlinnya navchal'ny'm zakladom u vitchy`znyaniy sy`stemi osvity` / Yu. Atamanchuk // Vy`toky` pedagogichnoyi majsternosti. Seriya : Pedagogichni nauky`. – 2012. – Vy`p. 10. – S. 19-22. – Rezhym`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_7
2. Bereka V. Ye. Faxova pidgotovka magistriv z menedzhmentu osvity`: teoriya i metody`ka: monografiya // V. Ye. Bereka. – Xmel`ny`cz`ky`j: XGPA, 2008. – 482 s.
3. Bepalko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii / V. P. Bepalko. – M.: Pedagogika, 1989. – 192 s.
4. Vorotnyak L. I. Deyaki aspekty` pidgotovky` magistriv upravlinnya osvitoyu u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax Ukrayiny` ta SSHa / L. I. Vorotnyak // Visny`k Nacional`noyi akademiyi Derzhavnoyi pry`kordonnoyi sluzhby` Ukrayiny`. – 2011. – Vy`p. 4. – Rezhym`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_11

5. Koval`chuk O. M. Problemy` pidgotovky` magistriv gumanitarny`x special`nostej do innovacijnoyi diyal`nosti v umovax stupenevoyi osvity` / O. M. Koval`chuk // Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi. – 2013. – # 6. – S. 201-207. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_6_27
6. Lebid` O. V. Metodologichni pidxody` u formuvanni gotovnosti majbutn`ogo kerivny`ka zagal`noosvitn`ogo navchal`nogo zakladu do strategichnogo upravlinnya v umovax magistratury` / O. V. Lebid` // Visny`k universy`tetu imeni Al`freda Nobelya. Seriya «Pedagogika i psy`xologiya». Pedagogichni nauky`. – 2017. – # 2 (14). – S. 255-263.
7. My`ronchuk N. M. Osobly`vosti zmistu pidgotovky` magistriv special`nosti 011 «Osvitni, pedagogichni nauky`» («Pedagogika vy`shhoyi shkoly`») v Ukraini / N. M. My`ronchuk // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. – 2018. – # 3. – Volume 6. – P. 99-103. Rezhy`m dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/27108>
8. Nemchenko S. "Scribing" as a method of training of a general educational institution's future leader to reflexive management. Journal Association 1901 "SEPIKE". Poitiers (France), Frankfurt (Germany), Los Angeles (U.S.). – 2017. – Edition 16. – R. 51-58.
9. Novachenko T. V. Samoorganizaciya diyal`nosti derzhavnogo sluzhbovca: vitchy`znyany`j ta yevropejs`ky`j dosvid : navch.-metod. materialy` / T. V. Novachenko. – K.: NADU, 2013. – 96 s.
10. Procenko O. B. Profesijna pidgotovka vy`kladachiv vy`shhoyi shkoly` v magistraturi: dosvid yevropejs`ky`x krayin / O. B. Procenko // Osvitologichny`j dy`skurs. – 2015. – # 3 (11). – S. 238-247. Rezhy`m dostupu: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456478364.pdf>
11. Standart vy`shhoyi osvity` Ukrainy` za special`nistyu 073 «Menedzhment» dlya drugogo (magisters`kogo) rivnya vy`shhoyi osvity`. [Chy`nny`j vid 2019-07-10]. – Vy`d. ofic. Ky`yiv: MON Ukrainy`, 2019. – 14 s. (Informaciya ta dokumentaciya). Rezhy`m dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf>

Стаття надійшла до редакції 21.03.2020 р.

УДК 378.015.311

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-103-107

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ

Л. А. Марцева

У статті розглянуто розвиток творчого потенціалу студентів коледжу як цілеспрямований процес становлення мотивації до творчої діяльності, підвищення рівня креативності, засвоєння професійних компетенцій та ролі досвіду творчої діяльності для професійного успіху майбутніх фахівців. Установлено, що розвиток творчого потенціалу студентів є необхідною складовою професійної підготовки студента, здатної на творчому рівні здійснювати професійну діяльність. Автор наголошує, що розвиток сучасного креативного та інноваційного освітнього процесу в коледжах нині все більше орієнтується на репродуктивну й адаптивну діяльність студентів. Важливою складовою розвитку творчого потенціалу студентів коледжу є ефективне проблемне навчання на заняттях, яке активізує розумову діяльність студентів, сприяє розв'язанню задач поглибленого рівня складності із застосуванням логіки, поєднує теоретичні знання з практикою майбутньої професійної діяльності, навчає приймати управлінські рішення в різноманітних ситуаціях. Важливим аспектом науково-методичного забезпечення освітнього процесу в коледжі з огляду окресленої проблеми є залучення студентів до різних видів і форм діяльності, використання творчих методів у процесі професійної підготовки, корегування та доповнення змісту освітніх програм, навчальних дисциплін професійно-практичного циклу.

Ключові слова: творчий потенціал, студент коледжу, фахова передвища освіта, професійна діяльність.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF COLLEGE STUDENTS AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL SUCCESS

L. Martseva

The author contemplates the development of creative capabilities of college students as a goal-oriented process of formation of motivation to creative activity, increasing of creativity, digestion of the professional competence. It is paid attention to the role of experience of the creative activity in professional success. The author defines that the development of creative capabilities is a necessary component of student's professional training. The accent is put on the fact that the development of modern and innovation educational process in colleges is more and more directed towards students' reproductive and adaptation activities. The important component of the development of students' creative capabilities is the organization of solving-problem training in the process of studying which activates students' brainwork, promotes solving of advanced tasks by using logic, unites knowledge with future profession experience and teaches to make administrative decisions in different situations. The important aspect of scientific methodological supporting of the educational process in

college is engaging students to different types and forms of activity, using creative methods in professional training, improvement and supplementation of the educational programme contents in educational subjects of professional training cycle.

Keywords: *creative capabilities, college student, higher education, professional activity.*

Уміння сучасного фахівця творчо виконувати завдання нині є соціальною цінністю, оскільки допомагає компетентно виконувати свої професійні функції. Відродження національної економіки потребує формування у студентів творчого потенціалу як складової їхньої професійної компетентності. Для студентів коледжу, як майбутніх фахівців, це вміння особливо є актуальним із урахуванням їхньої майбутньої професійної діяльності, де необхідно буде поєднувати здобуті знання в коледжі та нову науково-технічну інформацію на сучасному виробництві, яке потребує самостійності та відповідальності молодого фахівця, сформованої творчої активності. Поняття творчого потенціалу особистості пов'язане з поняттями «особистість», «творчість», «творча особистість», «креативність». Вони стали предметом багатьох досліджень у галузях філософії, соціології, психології та педагогіки. Важливість стимулювання пізнавальної активності студентів закладів вищої освіти визначали чимало вчених.

Вивчення сутності, походження та структури особистості займалися такі вчені, як: А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Бандура, І. Бех, В. Бехтерєв, П. Блонський, Л. Виготський та ін.

Проблему формування творчої особистості у процесі навчання розглядали Я. Каменський, І. Песталоцці, А. Дістервег, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Розкриттю психолого-педагогічних аспектів розвитку особистості як суб'єкта діяльності присвячено дослідження К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Бега, Б. Братуся, Л. Виготського, Г. Костюка, А. Леонтьєва, Б. Ломова, А. Петровського, С. Рубінштейна, Л. Сахань та ін.

Проблемі розвитку якостей особистості в контексті особистісно орієнтованого підходу до навчання та розроблення відповідної системи методичної роботи присвячені напрацювання І. Бега, А. Бойко, В. Лозової, О. Мороза, А. Мудрика, Н. Ничкало, О. Петренко, І. Прокопенка, Г. Пустовіта, Н. Тарасевича, Н. Щуркової та ін.

Професійну підготовку майбутніх фахівців досліджували в своїх наукових роботах Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Кадемія, Н. Ничкало, Н. Талізїна, М. Шкіль та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні розвитку пізнавальної активності студентів коледжу впродовж навчання, визначення факторів педагогічного впливу на розвиток творчого потенціалу студентів, організації творчого освітнього середовища в коледжі; стимулювання самовизначення й самореалізації студентів у процесі науково-дослідної та самостійної практичної творчої діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців, визначенню структурних компонентів творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Формування творчого потенціалу майбутнього фахівця є одним із актуальних завдань професійної підготовки студентів у коледжах, які перебувають на етапі перетворень у системі вищої освіти України. Розвиток сучасного креативного та інноваційного освітнього процесу в закладах освіти нині все більше орієнтується на репродуктивну й адаптивну діяльність студентів з метою формування їхньої готовності до професійної діяльності, вимог сучасного ринку праці. Творча спрямованість особистості студента є передумовою будь-якої творчої діяльності, у процесі якої формуються й розвиваються творчі здібності.

Відповідно до державних документів (Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту») потребують оптимізації завдань та педагогічні механізми творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації.

Український педагогічний словник визначає творчість як «продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» [3, 326].

Педагогіка творчості – це галузь загальної педагогіки, яка вивчає закономірності формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей у процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу в суспільно-корисних та індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності.

Відомий науковець В. Кремень уважає, що творчість – це апогей людського існування, коли людина набуває здатності перетворювати дійсність (відносини, норми, цінності), у якій здійснює життєдіяльність. Крім того, творчість – це поліфункціональна категорія, яка характеризує різні форми взаємовідносин особистості із собою та суспільством, тому вона постає як культурологічна, соціально-історична, онтологічна, естетична та психологічна категорія [4, с. 7].

На думку С. Сисоевої, «творчість з погляду гуманності буття, маючи могутній психореабілітаційний ефект, охороняє людину-творця від стресів, відгороджує від повсякденності і суєти, дозволяє зануритися в себе і черпати сили й натхнення для життя і творчих звершень» [9, с. 10].

З погляду більшості науковців творчий потенціал містить у собі такі здібності майбутнього фахівця: мислення, волю, пам'ять, переконання, відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, працездатність. Відомий дослідник К. Платонов обґрунтовує творчість як «мислення у його вищій формі, яке виходить за межі того, що потрібно для розв'язування задачі, що виникла вже відомими способами» [7, с. 41].

Важливою складовою розвитку творчого потенціалу студентів коледжу є ефективне проблемне навчання на заняттях, яке активізує розумову діяльність студентів, сприяє розв'язанню задач поглибленого рівня складності із застосуванням логіки, поєднує теоретичні знання з практикою майбутньої професійної діяльності, навчає приймати управлінські рішення в різноманітних ситуаціях. Зазначимо, що таке навчання підсилює мотиви навчання студентів, що також сприяє розвитку творчого потенціалу.

Практика викладання в коледжі доводить, що розвиток творчого потенціалу студентів закладу можливий за умови зміни змісту та методики навчання. На наш погляд, найголовнішими є широке застосування активного типу навчання на заняттях, формування у студентів умінь вирішувати проблеми, перехід до інтегрованого навчання, засвоєння методик самонавчання, широке використання інформаційно-комп'ютерних технологій у викладанні навчальних дисциплін. Розвиток професійної освіти як соціального інституту зумовлений багатьма чинниками функціонування суспільства, серед яких одним із найважливіших є сучасне виробництво.

Формування творчого потенціалу майбутнього фахівця потребує від викладачів закладів фахової передвищої освіти в умовах динамічних подій XXI століття вміння не лише застосування освітніх методик і технологій, що сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, але й здатності розвивати у своїх вихованців комплекс якостей, властивих творчим особистостям. Включення до педагогіки проблем наукової, технічної, художньої творчості не тільки зближує навчання з наукою, технікою, мистецтвом, а й, безумовно, сприяє формуванню особистості як творчої, розвитку її талантів й обдарованості [9, с.84]. Сучасні тенденції у професійній освіті передбачають глибоке знання методів психолого-педагогічної діагностики й корекції, які є факторами педагогічного впливу на формування творчої особистості студента як майбутнього конкурентоспроможного фахівця.

Провідну роль у розвитку творчих здібностей студентів коледжу відіграють їхня навчальна діяльність, набуття професійних компетенцій та зацікавленість у результаті своєї праці, що наразі можливо шляхом формування пізнавальної мотивації. Учені наголошують на необхідності вдосконалення самостійної роботи студентів, яка б сприяла розвитку ініціативи та формуванню власних поглядів на вирішення нестандартних ситуацій на виробництві, почуття особистої відповідальності за результат.

Непідготовлені до роботи в сучасних динамічних виробничих та соціальних умовах випускники не витримують конкуренції на виробництві, де нині змінюються критерії оцінки здібностей фахівця. Звичайно, професійна компетентність та ерудованість фахівця є провідними, проте в сучасних виробничих умовах украй потрібні здібності не лише орієнтуватися в потоках професійної інформації, але й правильно її обробляти, уміти самому шукати нові знання.

В умовах закладу освіти взагалі, і коледжів зокрема, управління потенційними творчими можливостями майбутніх фахівців, формування в них творчих якостей, які забезпечать у майбутньому професійний успіх, є наразі найважливішим завданням для викладачів. Формування й розвиток творчої активності студентів потребують творчої самовіддачі від викладача, примноження та розвиток його творчого потенціалу, якісних перетворень у стилі педагогічної діяльності й підвищення її культури [6].

На думку науковців, розвиток творчої активності майбутніх фахівців безпосередньо пов'язаний із застосуванням проблемного навчання, яке є «домінантою творчої, продуктивної діяльності над репродуктивною. Проблемне навчання є рушійною силою формування креативних умінь самостійної діяльності студентів, адже у процесі творчого розгляду проблем або проблемних задач відбувається творче засвоєння знань і умінь оволодіння досвідом самостійної творчої діяльності особистості». Результатом такого підходу до вивчення дисциплін стане формування творчого мислення особистості, значущими елементами якого виступають: умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, самостійно переносити знання в нову галузь, умінь бачити альтернативу рішень, умінь комбінувати раніше відомі й нові способи розв'язання тих чи інших завдань [5].

Важливим аспектом науково-методичного забезпечення освітнього процесу в коледжі, з огляду на проблеми розвитку творчого потенціалу студентів, є залучення їх до різних видів і форм діяльності, використання творчих методів у процесі професійної підготовки. Саме тому зміст освітніх програм, навчальних дисциплін професійно-практичного циклу передбачає корегування та доповнення. Також потребує доопрацювання приведення у відповідність способів викладання навчальних дисциплін.

Заслуговує на увагу застосування у професійній підготовці студентів коледжу контекстного навчання, запропонованого А. Вербицьким. Науковець розробив модель, що передбачає перехід від навчальної діяльності в закладі освіти до майбутньої професійної діяльності шляхом визначених форм, методів та

засобів навчання студентів. Трансформація навчально-пізнавальної діяльності студентів через навчально-професійну до професійної відбувається шляхом поступового переходу від абстрактних знакових моделей, засвоєних під час вивчення навчальних дисциплін до міжпредметних моделей, що трансформуються у професійні компетенції. Запорукою успіху такого процесу є активна позиція студента, його самосвідомість. На думку вчених, у процесі професійної підготовки студенти повинні вміти виражати певні психологічні факти, закономірності й механізми психологічної діяльності в поняттях, судженнях і умовиводах. Іншу частину знань вони можуть засвоїти на рівні відносин, емоцій, переживань, без неодмінної вербалізації, тобто як розміщення, інтенцію, установа. Програма професіоналізації свідомості студентів у процесі їхньої навчальної діяльності включає: 1) формування й розвиток професійних відносин (психологічні аспекти), 2) розвиток професійного цілепокладання, 3) знання, 4) індивідуальні плани й програми, 5) регуляція професійних дій, 6) професійна рефлексія в процесі навчальної діяльності студентів [8].

Потенціал особистості майбутнього фахівця – наявність внутрішніх сил, можливостей, необхідних молодій людині для здійснення певної професійної діяльності, вирішення нестандартних ситуацій, розв'язання виробничих проблем, досягнення певного результату. Відомо, що діяльність є складною та динамічною системою взаємодій суб'єкта зі світом, яка формує особистість, і навпаки – внутрішні мотиви та можливості особистості породжують діяльність, а тому особистість реалізується саме у процесі діяльності. Окрім того, свобода особистості визначається її участю в саме творчому процесі, творчій діяльності, активність у якій забезпечує реалізацію особистісного потенціалу кожного студента, тому так важливо виховувати потребу в розвитку творчої особистості кожної дитини.

Структурно творчий потенціал особистості майбутнього фахівця складається з пов'язаних між собою складових: знання, уміння, творча спрямованість, творчі здібності.

Професійна підготовка майбутніх фахівців постає як результат засвоєння впродовж навчання та практичної діяльності відповідно до навчального плану знань, умінь, професійно важливих якостей студента, які забезпечують ефективність його майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, формування творчого потенціалу студента коледжу може відбуватися саме в діяльності, і передусім у навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної діяльності майбутніх фахівців. Вибір методів та форм професійної підготовки в коледжі залежить від індивідуальних якостей та здібностей кожного студента. Діяльність закладів фахової передвищої освіти нині потребує розробки проектно-творчої парадигми професійної підготовки молодших бакалаврів крізь призму становлення їхньої професійної компетентності та творчого мислення у процесі проектування, моделювання та конструювання, урахуванням методів та форм здійснення професійної підготовки студентів.

На думку В. Беспалько, серед чинників, які негативно впливають на розвиток творчого потенціалу студентів: використання екстенсивних методик, що призводить до дефіциту творчих, самостійних робіт; слабка матеріально-технічна база для наукових досліджень студентів; недостатній зв'язок теоретичних досліджень студентів з практикою; перевага інформаційно-ілюстративних і репродуктивних методів навчання; орієнтація на «середній» рівень розвитку особистості студента; не систематичність, а іноді й відсутність зворотного зв'язку в навчанні; неспроможність забезпечити активну інтелектуальну діяльність усіх учасників освітнього процесу; неефективність управлінської системи закладу вищої освіти [2, с. 38].

Професійно важливими якостями майбутнього фахівця з високим рівнем творчого потенціалу є: професійні знання, уміння, навички, компетенції; комунікативні здібності; розвинені пам'ять, увага, мислення; творчий підхід до майбутньої професійної діяльності. Умовою формування творчої особистості студента коледжу, на думку дослідників, є формування інтересу до майбутньої професійної діяльності. На думку В. Байденко, «компетентності фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навички, особистісні якості тощо) для посиленої продуктивної діяльності у професійній та соціальній сферах, усвідомлення її соціальної значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [1, с. 45].

Розвитку творчого потенціалу студентів упродовж навчання сприяють проведення різноманітних творчих конкурсів, олімпіад, конференцій, екскурсій, проведення виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт. Психологічним підґрунтям для студентів коледжу є їхня креативність, пов'язана з готовністю до інноваційної професійної діяльності, чому сприяють розробка нових дидактичних матеріалів, перетворення наукової інформації на навчальну, розвиток компетенції, необхідної для творчої діяльності в професійній діяльності.

Висновок. Проблема розвитку творчості студентів коледжу тісно пов'язана з педагогічними технологіями, заснованими на формах і методах активного навчання. Сюди відносимо не лише продуману систему роботи в закладі фахової передвищої освіти, а й співробітництво, що передбачає створення

міжособистісних зв'язків, які мають діалогічний характер, співпереживання, допомогу, психолого-педагогічну підтримку студентів.

Література

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. Пособие / В. И. Байденко. – Москва: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2005. 114 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кремень В. Г. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / Кремень В. Г. // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 5–14
5. Кучер У.В. Розвиток творчого потенціалу студентів [Електронний ресурс] / Кучер У.В. – Режим доступу : http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/kucher.pdf
6. Легеца Я. Стимулювання творчої діяльності студентів в процесі навчання: (Реферат аспіранта НПУ ім. Драгоманова) [Електронний ресурс] / Легеца Яніна. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Стимулювання_творчої_діяльності_студентів_в_процесі_навчання
7. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
8. Професійна підготовка майбутнього викладача як фактор формування його творчого потенціалу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bit.ly/stpXAg>
9. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: [підручник] / Світлана Олександрівна Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

References

1. Bajdenko V. I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatelnyh standartov vysshego professionalnogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy): metod. Posobie / V. I. Bajdenko. – Moskva: Issled. centr probl. kachestva podgot. specialistov, 2005. 114 s.
2. Bepalko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii / Bepalko V. P. – Moskva : Pedagogika, 1989. 192 s.
3. Goncharenko S.U. Ukrainy`ky`j pedagogichny`j slovny`k / Goncharenko S.U. – Ky`yiv: Ly`bid`, 1997. – 376 s.
4. Kremen` V. G. Transformaciyi osoby`stosti v osvitu`omu prostori suchasnoyi cy`vilizaciyi / Kremen` V. G. // Pedagogika i psy`xologiya. – 2008. – # 2 (59). – S. 5–14
5. Kucher U.V. Rozvy`tok tvorchoho potencialu studentiv [Elektronny`j resurs] / Kucher U.V. – Rezhy`m dostupu : http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/kucher.pdf
6. Legeza Ya. Sty`mulyuvannya tvorchoyi diyal`nosti studentiv v procesi navchannya: (Referat aspiranta NPU im. Dragomanova) [Elektronny`j resurs] / Legeza Yanina. – Rezhy`m dostupu : http://www.psyh.kiev.ua/Sty`mulyuvannya_tvorchoyi_diyal`nosti_studentiv_v_procesi_navchannya
7. Platonov K.K. Problemy sposobnostej. – M.: Nauka, 1972. – 312 s.
8. Profesijna pidgotovka majbutn`ogo vy`kladacha yak faktor formuvannya jogo tvorchoho potencialu [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://bit.ly/stpXAg>
9. Sy`soyeva S.O. Osnovy` pedagogichnoyi tvorchosti: [pidruchny`k] / Svitlana Oleksandrivna Sy`soyeva. – K. : Milenium, 2006. – 344 s.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2020 р.

УДК 378.6:[51:005.336.2]

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-107-113

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Л. Д. Орлова

У статті виокремлено критерії (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний), показники та рівні (високий, достатній, базовий, початковий, недостатній) сформованості математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Проаналізовано результати діагностики математичної компетентності студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського. Зазначено, що визначення рівня математичної компетентності за когнітивним та діяльнісним критеріями здійснювалося на основі авторського тесту, а мотиваційного – за опитувальником для оцінювання мотивації досягнення мети (Т.Елерс) за результатами діагностики високий рівень математичної компетентності мають 4,8% респондентів, достатній – 9,5%, базовий – 28,6%, початковий – 47,6% та недостатній – 9,5%. Розглянуто особливості організації пізнавальної діяльності

студентів на заняттях із методики математики з використанням технології навчання в співробітництві, складання ментальних карт, розв'язування та самостійне складання студентами прикладних задач.

Ключові слова: математична компетентність, початкова школа, майбутній вчитель, діагностика.

FEATURES OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF A FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

L. Orlova

The article presents the criteria (cognitive, motivational, activity), indicators and levels (high, sufficient, basic, elementary, insufficient) of the formation of the mathematical competence of the future elementary school teacher. The results of the diagnosis of mathematical competence of students of Mykhailo Hrushevskyy Barsky humanitarian and pedagogical college are analyzed. It is indicated that the determination of the level of mathematical competence on the basis of cognitive and activity criteria was carried out on the basis of the author's test, and the motivational one was used according to the questionnaire to assess the motivation for achieving the goal (T. Elers). According to the diagnostic results, 4.8% of respondents have a high level of mathematical competence, sufficient – 9.5%, basic – 28.6%, initial – 47.6% and insufficient – 9.5%. The features of the organization of cognitive activity of students in the classroom using the methodology of mathematics using the technology of instruction in cooperation, the compilation of mental maps, the solution and independent compilation by students of applied problems are considered. It is proved that in the formation of the mathematical competence of a future primary school teacher, learning in cooperation (teaching in small groups) has a number of advantages with a front-end form of work: each student can express his point of view, ask a question, it is not clear to him, there is an opportunity for the development of thinking operations; exchange of experience (the ability to "see" the task or methodical task from different sides). It was found that training in cooperation fully allows to prepare the future elementary school teacher for work in accordance with the requirements of the New Ukrainian School Concept, as it develops the potential of each student to be creative in implementing a problematic and integrated approach to teaching junior pupils. The process of mastering knowledge in such relationships is carried out in an atmosphere of intellectual, moral and aesthetic experiences, clash of opinions, views, positions, scientific approaches, search, design of possible solutions to cognitive problems, the creativity of the teacher and student.

Keywords: mathematical competence, future elementary school teacher, learning in collaboration, personality-oriented approach, mental maps, applied problem, diagnostics, methodology of mathematics.

Одним із чинників успішної підготовки, професійної діяльності та неперервності освіти педагога є одержання компетентісно-орієнтованих знань. Сучасний учитель початкової школи має бути мобільним, уміти орієнтуватися в масивах інформації, володіти навичками аналізу і синтезу, мати високий рівень критичного мислення, вчитися й розвиватися протягом усього життя. Виключні можливості для цього закладені в навчальній дисципліні «Основи математики з методикою навчання освітньої галузі «Математики». Проте, як свідчить досвід, традиційні методи викладання, перевірки та оцінювання знань студентів не дозволяють сформувати в майбутніх учителів початкової школи потрібний рівень математичної компетентності. У зв'язку з цим зростає необхідність поєднання традиційних з інноваційними методами, що більшою мірою орієнтовані не на подачу знань студентам, а на управління їхньою самостійною навчальною діяльністю в процесі засвоєння знань з математики та методики її викладання з перспективою виходу на рішення ними актуальних професійних завдань у майбутньому.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати про наявність інтересу науковців до формування математичної компетентності учнів та студентів. Зокрема, проблема впровадження компетентісного підходу в математичній освіті розглядалася вченими: Г. Бібік (формування ключових компетентностей засобами міжпредметних зв'язків математики), Н. Ходирева (підготовка вчителів до формування математичної компетентності учнів), О. Шавальова (компетентісний підхід в математичній підготовці студентів медичних коледжів), І. Аллагулова (формування математичної компетентності старшокласників), В. Ачкан (учнів старшого шкільного віку під час вивчення рівнянь та нерівностей), Л. Майсеня (учнів коледжу), С. Раков – учителів на основі дослідницького методу навчання та ін. Певні аспекти математичної компетентності фахівців різного профілю досліджували: О. Беляніна, Л. Іляшенко, Я. Стельмах та інші науковці. Незважаючи на достатньо велику кількість праць, присвячених формуванню математичної компетентності учнів та студентів, сьогодні відсутні роботи, у яких би комплексно досліджувалася проблема використання технології навчання у співробітництві з метою формування досліджуваного поняття в майбутніх учителів початкової школи.

Метою статті є розгляд можливостей удосконалення процесу формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Не вдаючись в межах цієї публікації до детального аналізу понять «компетентність» та «компетенція», варто зазначити, що «компетентність» – досить складне багатозначне поняття, яке викликає широкі дискусії в науковому світі.

Математична компетентність майбутнього вчителя початкової школи належить до спеціальних (предметних) компетентностей, що формується у процесі навчання математики та методикою її викладання. Проаналізувавши праці учених, які займаються впровадженням компетентного підходу у практику загальноосвітньої і вищої школи (К. Волохата [3], О. Голюк [4], Г. Кіт [5], Н. Лазаренко [6], В.Вишківська, Н.Родюк, О.Шикиринська [7], О. Овчарук, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоєва, Л. Сохань та ін.) математичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи визначаємо як динамічну комбінацію математичних та психолого-педагогічних знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що характеризує здатність особи здійснювати розвиток, виховання та освіту молодших школярів засобами математики.

Метою вивчення навчальної дисципліни «Основи математики з методикою навчання освітньої галузі «Математика» є забезпечення майбутнього вчителя початкової школи математичною підготовкою, необхідною йому для грамотного, творчого навчання і виховання молодших школярів, для подальшої роботи з поглиблення й розширення математичних знань; розкриття закономірності навчання, виховання й розвитку молодших школярів засобами математики відповідно до Державних стандартів початкової загальної освіти, Державних стандартів вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» та потреб суспільства, розроблення на цій основі нових підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи [6, с.213].

Під час вивчення дисципліни формуються загальні (здатність до продуктивного (абстрактного, образного, дискурсивного, креативного) мислення, здатність до самостійного пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел, здатність ідентифікувати, формулювати та розв'язувати педагогічні проблеми на уроках математики в початковій школі та ін) та фахові (здатність до концептуального, панорамного, системного професійного мислення як основи інноваційної педагогічної діяльності, здатність практично застосовувати особистісно зорієнтовану модель навчання і виховання в процесі засвоєння молодшими школярами математичних знань, здатність створювати необхідну емоційно-ціннісну основу педагогічної діяльності на засадах людиноцентричного й культурологічного підходів до процесу навчання і виховання молодших школярів, здатність творчо використовувати результати науково-педагогічних досліджень для вдосконалення власної педагогічної діяльності).

З метою виявлення необхідності вдосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами була проведена діагностика досліджуваної якості у студентів 2 курсу Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського. Діагностика математичної компетентності здійснювалася за такими критеріями та показниками (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Критерії	Показники
Когнітивний	Знання математичних понять, законів, методів математичного пізнання, уміння пояснювати хід виконання завдання математичного змісту, висловлювати логічно власні думки.
Мотиваційний	Наявність позитивного (пізнавального чи соціального) мотиву до математичних знань, бажання їх самостійно поповнювати, позитивного ставлення до розв'язування завдань та задач з математики.
Діяльнісний	Уміння застосовувати набуті знання з математики до розв'язування практичних завдань та нестандартних задач.

На основі критеріїв та показників були визначені рівні сформованості математичної компетентності студентів: високий, достатній, базовий, початковий, недостатній.

Високий рівень сформованості математичної компетентності мають студенти, які виконують завдання математичного змісту повністю правильно, розуміють спосіб виконання, можуть допустити неточність, але самостійно виправляють її, виявляють здатність до нестандартного мислення, обґрунтування й висловлювання власної думки; в ієрархії мотивів переважають широкі пізнавальні мотиви до вивчення математики. Їм подобається виконувати математичні завдання. Проявляють ініціативу в самостійному складанні задач з математики. Без особливих проблем знаходять застосування математичних законів, правил у житті.

Достатній рівень сформованості математичної компетентності характерний для студентів, які допускають у виконанні завдань 1-2 помилки, потребують схвалення педагогом свого вибору. Уміють нестандартно мислити, але важко висловлюють свою думку. В ієрархії мотивів до засвоєння математичних знань на одному рівні знаходяться вузькі соціальні та широкі пізнавальні. Самостійне складання

математичних задач та застосування знань із математики в житті викликає труднощі, але з допомогою інших студентів та викладача можливо.

Базовий рівень сформованості математичної компетентності характеризується тим, що студенти допускають 3-4 помилки у виконанні завдання й можуть виправити їх лише за допомогою викладача. Без допомоги виконують нескладні завдання репродуктивного рівня. Такі студенти вміють порівнювати, проте узагальнення, як операція мислення, дається їм складно; мислять стандартно. Навіть за умови сторонньої допомоги не можуть самостійно скласти задачу з математики; застосування знань з математики в житті також виникає труднощі.

Для початкового рівня сформованості математичної компетентності студентів характерним є наявність знань із математики без усвідомлення можливостей у їхньому застосуванні; студенти можуть виконати завдання репродуктивного рівня, відсутнє вміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати. В ієрархії мотивів домінують вузькі соціальні.

Недостатній рівень сформованості математичної компетентності характерний для студентів, які не можуть зрозуміти сутність завдання з підручника математики початкової школи, під час виконання завдання допускають 5 і більше помилок, вагаються з відповіддю на питання, навіть після підказки; уявлення про математичні поняття погано розвинені. Такі студенти не вміють порівнювати та узагальнювати, класифікувати; не виконують завдання повністю навіть, з допомогою викладача.

Визначення рівня математичної компетентності за когнітивним та діяльнісним критеріями здійснювалося на основі розроблених нами завдань, а мотиваційного – за опитувальником для оцінювання мотивації досягнення мети (Т.Елерс). У таблиці 2 та на рис. 1 можна бачити результати проведеної діагностики.

Таблиця 2

Результати визначення рівнів математичної компетентності студентів

Рівень	Кількість студентів	Відсоток
Високий	3	14,3
Достатній	7	33,3
Базовий	5	23,8
Початковий	5	23,8
Недостатній	1	4,8
Всього	21	100

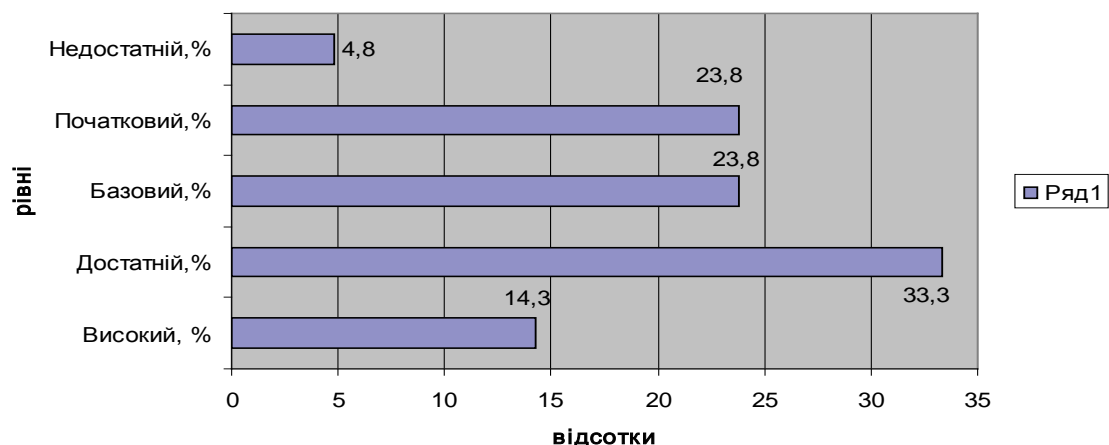


Рис. 1. Діагностика рівнів математичної компетентності студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Розглянемо можливості технології навчання у співробітництві щодо формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Серед причин, які сприяли вибору навчання у співробітництві з метою формування в майбутнього вчителя початкової школи математичної компетентності, виділимо дві найбільш вагомні:

по-перше, в умовах ще існуючої у нас системи навчання у ЗВО з переважаючими фронтальними формами роботи таке навчання найбільш легко вписується в навчальний процес, може не змінювати зміст навчання. Це технологія, яка дозволяє в процесі інтеграції в реальний освітній процес досягати поставлених будь-якою програмою іншими, альтернативними до традиційних методами, зберігаючи при цьому всі досягнення вітчизняної дидактики, педагогічної психології, методики;

по-друге, на наш погляд, такий підхід гуманний не лише за своєю філософською та психологічною суттю, але і в суто моральному аспекті; забезпечує не тільки успішне засвоєння навчального матеріалу кожним студентом, але й їхній інтелектуальний та моральний розвиток, самостійність, доброзичливість відносно педагога й один до одного, комунікабельність, бажання допомогти іншим. Суперництво, грубість, авторитарність абсолютно несумісні в цій технології.

В основі навчання, яке ми розглядаємо, як зазначалося вище, саме співробітництво, а не змагання. Індивідуальна відповідальність означає, що успіх усієї команди (групи) залежить від внеску кожного учасника, що передбачає допомогу кожного члена команди один одному. Крім того, у випадку навчання у співробітництві педагог має змогу повніше реалізувати свою головну функцію – управлінську, адже знаходиться ніби «за кадром», на перший погляд, за межами вільної діяльності студентів у оволодінні знаннями з математики, а насправді – чітко контрольованій. Його завдання відтепер зводиться не до передачі певної суми знань і досвіду, а до допомоги студентам самостійно здобувати потрібні знання, критично осмислювати отриману інформацію, уміти робити висновки, аргументувати їх, володіючи необхідними фактами, розвиваючи тим самим математичну компетентність.

Продемонструємо сказане на прикладі практичного заняття з дисципліни «Основи математики з методикою навчання освітньої галузі «Математика». У вивченні теми «Ознайомлення з частинами» (розділ «Формування початкових уявлень про дроби») для роботи в групах доцільно задати такі завдання:

1. Наведіть приклади з життя, на основі яких можемо пов'язати ознайомлення з частинами, полегшивши при цьому сприймання молодшими школярами нової теми (пропонується навести не менше 6-7 прикладів).

2. Назвати види діяльності молодшого школяра, у яких можна закріпити на практиці знання про частини (приклади мають бути пов'язані з життям).

3. Наведіть приклади з життя, де учні можуть навчитися шукати частину від цілого. Приклади мають бути практико-орієнтованими. Для відповіді використайте знання з теми «Величини».

4. Як наочно, на життєвих прикладах сприяти розумінню молодшими школярами висновку: «У цілому прямокутнику міститься дві половини, три третіх частини, чотири четвертих, вісім восьмих частин».

Під час обговорення цих питань в групах відбувається розвиток мислення кожного студента, адже кожен долучається до обговорення, кожен студент використовує аналіз, синтез, порівняння, узагальнення (тобто розвивається його математична компетентність), а обмін результатами обговорень сприяє формуванню його методичної компетентності.

Переважає більшість методистів та психологів переконані в тому, що максимальний розвиток мислення суб'єкта навчання відбувається під час розв'язування ним задач. Для формування математичної компетентності в темі «Розв'язування задач» можемо запропонувати студентам також поділитися на групи. Пропонуємо від 3 до 5 задач у групі. Зазначаємо, що хід розв'язку задачі, після обговорення в групі має пояснити будь-який член групи, тобто формується колективна відповідальність: ті студенти, що швидше зрозуміли хід розв'язку або ж знайшли розв'язок мають пояснити іншим в групі. За інших умов спільної роботи в групі не буде, оскільки більш успішні студенти, зрозумівши хід розв'язку, не бачать сенсу ділитися своїми знаннями ще з кимось.

Як правило, перші дві задачі ми пропонуємо з підручника для початкової школи, але завдання для студентів – не розв'язати задачі, а придумати форму подання її дітям, щоб вона задовольняла вимогам Концепції нової української школи: бути пов'язаною з життям, щоб молодші школярі не відчували штучність, формальність, що завжди присутні, коли ми пропонуємо розв'язувати задачі з підручника; інтегрувати різні галузі знань. А третьою та наступними були задачі підвищеної складності, що більше спрямовані на розвиток математичного мислення студентів, тобто нестандартні задачі, що мають практичне застосування, тобто прикладні, задачі на рух (оскільки, як свідчить досвід та проведена діагностика, проаналізована в 1.3 цього дослідження, саме такі задачі є найважчими для розв'язування студентами).

Продемонструємо сказане на прикладі. Для роботи студентів у групі пропонуємо завдання:

Придумати, яким чином «підвести» дітей до поняття складеної задачі та навчити її розв'язувати (наприклад, щоб молодші школярі сприйняли складену задачу: «Сашко приніс 6 морквин, а Оленка – 4 морквини. 8 морквин вони віддали кролям. Скільки морквин залишилося?») можна інсценізувати її, демонструючи наочно, використавши корзинку та морквини, а можна придумати таку задачу: «Я посадила на своїй ділянці городу 15 кущиків полуниці. А мама прийшла й увечері посадила ще 10. На грядці поміщається 40 кущиків. Підкажіть нам з мамою, чи потрібно ще досаджувати, чи ні?». Варто зазначити, що обидва варіанти допомагають досягти мету, проте, на нашу думку, другий варіант буде більш близьким до реалізації вимог НУШ, оскільки є практико-орієнтованим.

Розв'язуючи методичну задачу, студенти будуть удосконалювати й математичну компетентність також, оскільки для складання задачі потрібно задіяти всі операції мислення: і порівняння, і аналіз, і синтез та інші.

Розглянемо доцільність використання ментальних (інтелект) карт у формуванні математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Використання ментальних карт дозволяє значно економити час на закріплення нового матеріалу, який можна використати для глибшого розгляду будь-якого питання. Зокрема, орієнтовні запитання, що будуть спонукати студентів до пошуку шляхів застосування матеріалу з методики математики можуть бути такими: «Який прийом доцільно використати вчителю на уроці далі? Яке запитання задати учням? Формуванню яких умінь (знань, здатностей, компетенцій) молодших школярів сприятиме пошук відповідей на ці запитання? Як реалізувати індивідуальний підхід до учнів під час вивчення цієї теми? Які можливі помилки учнів при засвоєнні знань з цієї теми та шляхи їх усунення? та ін.

Під час систематичного створення ментальних карт у кожної людини розвивається свій стиль їх створення, але на початку ми користуватися такими рекомендаціями:

- починаємо складати інтелект-карту посередині аркуша, розташованого горизонтально;
- у центрі розміщували ключове слово або малюнок;
- проводимо від центру основні гілки, підписуючи їх ключовими словами (краще всього іменниками або дієсловами);
- проводимо від основних ліній інші лінії з похідними поняттями, варіюючи при цьому ширину й колір ліній ;
- уносимо різноманітність і акценти в інтелект-карту шляхом варіювання прописних і рядкових букв, використання різних кольорів, малюнків, символів.

Доцільно вислухати кожного з бажаючих, проаналізувати зі студентами кожну відповідь і потім, як варіант, запропонувати прийом (підхід, порядок запитань), що пропонується в традиційній методиці й також проаналізувати його переваги та недоліки.

Таким чином, використання технології навчання у співробітництві, прикладних задач з математики та ментальних карт дозволить підвищити ефективність формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Одним із перспективних напрямів подальших розвідок у цьому напрямі можна назвати перевірку сформульованого вище висновку шляхом педагогічного експерименту.

Література

1. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ / С. А. Раков – Харків : Факт, 2005. – 360с.
2. Бьюзен Т. Карти памяти. Используй свою память на 100% / Т. Бьюзен. – Москва : РосмэнПресс, 2007. – 96 с
3. Волохата К. М. Порівняльний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» / К. М. Волохата // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – № 35 – Київ-Вінниця 2013. – С. 209 – 213.
4. Голюк О. А. Використання педагогічного потенціалу багаторівневої системи неперервної креативної освіти НФТМ-ТРВЗ у процесі фахової підготовки майбутнього педагога / О.А.Голюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : зб. наук. праць за матеріалами ІХ Всеукраїнської інтернет-конференції, 27 жовтня 2016 р. / відп. ред. В. В.Макаруч. Умань : ФОП Жовтий, 2016. – С. 46-51.
5. Кіт Г.Г. Дидактика початкової освіти : практикум / Г.Г. Кіт, О.Б. Петрович, І.В. Карук. Вінниця : Документ Принт, 2017. 249 с.
6. Лазаренко Н. И. Формирование лекторского мастерства преподавателя в условиях вхождения в европейское образовательное пространство [Publicasia bola vydana elektronicky v Digitalnej kniznici UK RU] / Н. И. Лазаренко // Zbornik prispevkov z medzinarodnej Presovevedeckej konferencie konanej dria 18. Maja 2018 na Katadre andragogaky, Fakulta humanitnych a prirodych vied Presovskej university v Presove. URL: P150-161. [http: // www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukasova3](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukasova3).
7. Шикиринська О. Проблемний підхід у формуванні математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи / О.Шикиринська, В.Вишківська, Н.Родюк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17.Теорія і практика навчання та виховання. – Вип.30: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. – С.212-216.

References

1. Rakov S. A. Matematy`chna osvita: kompetentnisny`j pidxid z vy`kory`stannyam IKT / S. A. Rakov – Xarkiv : Fakt, 2005. – 360s.
2. B`yuzen T. Karty pamyat`. Y`spol`zuj svoyu pamyat` na 100% / T. B`yuzen. – Moskva : RosmэнPress, 2007. – 96 s
3. Voloxata K. M. Porivnyal`ny`j analiz ponyat` «kompetenciya» i «kompetentnist`» / K. M. Voloxata // Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metody`ky` navchannya v pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy`. – # 35 – Ky`yiv-Vinny`cya 2013. – S. 209 – 213.

4.Golyuk O. A. Vy`kory`stannya pedagogichnogo potencialu bagatorivnevoyi sy`stemy` neperervnoyi kreaty`vnoyi osvity` NFTM-TRVZ u procesi faxovoyi pidgotovky` majbutn`ogo pedagoga / O.A.Golyuk // Suchasni tehnologii rozvy`tku profesijnoyi majsternosti majbutnix uchy`teliv : zb. nauk. prac` za materialamy` IX Vseukrayins`koyi internet-konferenciyi, 27 zhovtnya 2016 r. / vidp. red. V. V.Makarchuk. Uman` : FOP Zhovty`j, 2016. – S. 46-51.

5.Kit G.G. Dy`dakty`ka pochatkovoyi osvity` : prakty`kum / G.G. Kit, O.B. Petrovy`ch, I.V. Karuk. Vinny`cya : Dokument Pry`nt, 2017. 249 s.

6. Lazarenko N. I. Formirovanie lektorskogo masterstva prepodavatelya v usloviyah vhozhdeniya v evropejskoe obrazovatelnoe prostranstvo [Publicacia bola vydana elektronicky v Digitalnej kniznici UK RU] / N. I. Lazarenko // Zbornik prispevkov z medzinarodnej Presovevedeckej konferencie konanej dnia 18. Maja 2018 na Katadre andragogaky, Fakulta humanitnych a prirodnych vied Presovskej university v Presove. URL: R150-161. http: // www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukasova3.

7.Shy`ky`ry`ns`ka O. Problemy`j pidxid u formuvanni matematy`chnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv pochatkovoyi shkoly` / O.Shy`ky`ry`ns`ka, V.Vy`shkivs`ka, N.Rodyuk // Naukovy`j chasopys` NPU imeni M.P.Dragomanova. Seriya 17.Teoriya i prakty`ka navchannya ta vy`xovannya. – Vy`p.30: zbirny`k naukovy`x prac`. – K.: Vy`d-vo NPU imeni M.P.Dragmanova, 2019. – S.212-216.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2020 р.

УДК 378.016:621.865.8

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-113-119

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПРОМИСЛОВОЇ РОБОТОТЕХНІКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

С. В. Подолянчук

orcid.org/0000-0001-9088-3342

Статтю присвячено питанням вивчення основ промислової робототехніки при підготовці вчителів трудового навчання та технологій. Змістовне наповнення опирається перш за все на структуру промислових роботів, принципи їхньої роботи, особливості використання в сучасних технологічних процесах, конструкцію приводів, основних пристроїв та систем. Зазначено, що в основу конструювання промислових роботів закладені принципи, які мають універсальний характер, а природні явища, фізичні ефекти, силові фактори та фізико-механічні властивості матеріалів, які використовуються при експлуатації роботів, мінімізують витрати часу, сил, енергії та фінансових ресурсів. Загалом вивчення питань промислової робототехніки дозволяє ознайомити майбутніх фахівців із сучасним етапом розвитку промислового виробництва та показати ефективність застосування досягнень науки в процесі розробки та експлуатації промислових роботів.

Ключові слова: робот, робототехніка, промислове виробництво, вчителі трудового навчання та технологій, пристрої промислових роботів.

SPECIAL ASPECTS OF STUDYING THE FUNDAMENTALS OF INDUSTRIAL ROBOTICS IN THE TRAINING OF HANDICRAFTS TEACHERS

S. Podolyanchuk

The article is devoted to studying the fundamentals of industrial robotics in the training of handicrafts teachers. Today, industrial robots as automatic machines with software control, which are used in the production process to perform motor functions similar to those of humans, are a separate class of machines and an important component of modern industrial production. At the same time, they consist of relatively simple devices and systems that are widely used in other industries. The study of the fundamentals of industrial robotics is based primarily on the structure of industrial robots, their operational concept, special aspects of their use in modern processes, and the design of drives of the main devices and systems. When studying the fundamentals of industrial robotics, it is important to realize that the principles behind the design of industrial robots (the modular and the building-block principles) are universal and successfully used in other industries and non-material production. It is also important to realize that the design of robotic systems actively uses natural phenomena, physical effects, force factors and physical and mechanical properties of materials, which increase the efficiency of industrial robots and minimize the cost of time, effort, energy and financial resources. At the same time, it does not adversely impact the effectiveness of solving tasks. In general, the study of industrial robotics allows future handicrafts teachers to familiarize themselves with the current stage of development of industrial production, to see the effective use of scientific achievements in the development and operation of industrial robots. This study can be part of the "Fundamentals of industrial production" course or, if necessary, can be expanded to a separate academic discipline. The acquired knowledge will be useful for future handicrafts teachers both

in terms of effective application of the acquired knowledge in the organization of the educational process, and in extracurricular work, particularly in organizing the work of arts and crafts.

Keywords: robot, robotics, industrial production, handicrafts teachers, industrial robot devices.

Підготовка вчителів трудового навчання та технологій передбачає ґрунтовну технічну підготовку, яка, залежно від навчальних планів, освітньо-професійних програм та особливостей подальшої практичної діяльності, може мати різне змістовне наповнення. Зазвичай, така технічна підготовка передбачає вивчення основ промислового виробництва або у вигляді окремої навчальної дисципліни, або як складової інтегрованого навчального курсу.

Сучасне промислове виробництво є доволі складним, надзвичайно динамічним та має достатньо розгалужену галузеву структуру з чималою кількістю ієрархічних рівнів. Очевидно, ознайомлення студентів з основами промислового виробництва повинно визначатись першочергово особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності. Якщо абстрагуватись від специфіки організації освітнього процесу в різних закладах середньої освіти, то можна визначити як мінімум три галузі виробництва, які найбільш необхідні вчителю трудового навчання та технологій – це машинобудування, а також металообробка, деревообробка та електроенергетика.

Серед цих галузей провідна роль, безперечно, належить машинобудуванню, адже, крім набуття фахівцями компетенцій ручної та механічної обробки металів, необхідні ґрунтовні знання щодо проектування (розрахунку) та (або) експлуатації верстатів, редукторів, пристроїв, устаткування, розрахунку та вибору інструменту, режимів різання, умов термообробки, використання вимірювального інструменту тощо. Природно, що знання промислового виробництва деталей машин, механізмів, елементів конструкцій є вкрай необхідним. У сучасних умовах таке виробництва зазвичай значною мірою пов'язане з промисловою робототехнікою. Тому на сьогодні, на думку авторів роботи [11, с. 202], особливого значення набувають питання впровадження робототехніки в навчальний процес закладів освіти. На жаль, її вивчення в освітніх програмах підготовки вчителів трудового навчання та технологій на даний час не знаходить належного відображення.

У зв'язку із бурхливим розвитком науки і техніки увага науковців до питань змістового наповнення підготовки вчителів трудового навчання та технологій, перш за все до її технічної складової, постійно посилюється. У нових умовах соціально-економічного розвитку України існуюча система трудової підготовки учнівської молоді виглядає дуже застарілою [2, с. 40] та практично вичерпала свої можливості [10, с. 3]. Серед основних причин, що викликали незадоволеність у суспільстві існуючою системою трудового навчання, слід уважати відрив змісту трудової підготовки від потреб сучасного суспільства та ринку праці, недооцінку сучасних досягнень в галузі техніки і технологій [10, с. 4]. Підвищена увага до технологічної підготовки майбутніх учителів останнім часом пов'язана з профілізацією старшої школи та введенням до переліку нового навчального предмета – технології [5, с. 92].

В. Сидоренко звертає увагу на давно назріле протистояння між тим, що традиційно закладено у звичний зміст трудового навчання у школі, і тим, що учні бачать навколо себе. На уроках трудового навчання їх примушують опановувати операціями і трудовими прийомами ручної обробки матеріалів, багато з яких практично вже не мають застосування у виробничій діяльності. В той же час стрімкий прогрес технологій обробки конструкційних матеріалів привів до появи на виробництві верстатів із числовим програмним керуванням, автоматизованих ліній, робототехніки, що в свою чергу суттєво змінило традиційні підходи до використання способів обробки матеріалів [10, с. 5].

Нині світ живе в умовах техногенного суспільства, коли техніка й технології використовуються практично кожною людиною на планеті щодня, тобто люди взаємодіють із технічними об'єктами, виконують техніко-технологічні операції, вирішують техніко-технологічні завдання різної складності [14, с. 36].

Із перерахованих вище причин учнів необхідно знайомити з різними технологіями обробки конструкційних матеріалів, переробки продукції [2, с. 40], тому технічна (політехнічна, інженерна, технологічна) підготовка має стати важливою складовою основних професійних якостей майбутніх вчителів трудового навчання та технологій.

Вивчення студентами природничих предметів і дисциплін не тільки знайомить їх із теорією, а й формує вміння застосовувати фізичні закони в практичній діяльності [14, с. 39]. Технічна підготовка вчителів є одним із складників усієї системи професійного становлення вчителів трудового навчання [3, с. 16]. Призначенням загальнотехнічної підготовки є формування наукового світогляду й технічного мислення, розвиток технічної культури студентів; сприяння політехнізації навчання й конкурентоздатності майбутнього вчителя [5, с. 94]. Суть техніко-технологічних знань становить узаємозв'язок законів і понять наук, які розкривають загальні науково-технічні й техніко-технологічні сторони сучасного виробництва [14, с. 40].

М. Корець вважає, що зміст технічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання визначається у вигляді трьох складників: техніко-технологічні знання; уміння працювати з технікою та технологічні уміння й технічна ерудиція. Перша складова формується під час засвоєння теоретичних знань інтегрованих курсів, а вміння працювати з технікою опановується під час практикумів у навчальних майстернях, лабораторних занять із природничо-математичних навчальних дисциплін (загальна фізика, загальна хімія) та лабораторних практикумів інтегрованих курсів. Технологічні уміння майбутні вчителі здобувають під час виконання лабораторних робіт з матеріалознавства, обробки матеріалів різанням та практикуму в навчальних майстернях [3, с. 17].

Необхідність загальнотехнічної підготовки студентів технолого-педагогічних спеціальностей визначається, по-перше, предметом їхньої майбутньої професійної діяльності, що враховує якісні зміни в системі техніки й технологій виробництва; по-друге, значенням і роллю загальнотехнічних знань у сучасному постіндустріальному суспільстві, як складової наукової картини світу, основ сучасного виробництва та фактору суспільного розвитку [5, с. 94]. При цьому слід урахувати, що технічні дисципліни мають низку важливих особливостей, серед яких тісний зв'язок з фундаментальними науками (фізика, математика та інші), значний обсяг та чітка логічна послідовність викладу навчального матеріалу, відносна автономність окремих дисциплін [7, с. 93].

Політехнічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання трактувалася як процес і результат вивчення студентами в теорії та на практиці основ сучасного виробництва, трудового виховання і професійної орієнтації, формування у них політехнічних умінь і політехнічно значущих якостей особистості [13, с. 8]. В. Курок важливою для майбутніх учителів трудового навчання вважає інженерну підготовку, яка дає змогу орієнтуватися в загальних закономірностях будови й застосування техніки, пізнати історію та перспективні шляхи її подальшого розвитку [4, с. 115]. Така підготовка має забезпечити формування технічного світогляду й належного рівня освіти, закріплення на практиці знань про технічну діяльність [4, с. 117].

Предметний компонент загальнотехнічної та загальнотехнологічної підготовки включає систему відповідних знань, умінь і навичок і передбачає формування в студентів технічного світогляду, технічної та проектно-технологічної культури [5, с. 96]. Процесуальний аспект технологічної підготовки може бути виділений в окремі навчальні дисципліни, які вивчають способи впливу засобів на предмет праці для одержання бажаних властивостей, якостей, необхідних у процесі обробки сировини [5, с. 95–96]. Основними в технічній підготовці вчителів є інтегровані курси «Основи виробництва», «Прикладна механіка», «Машинознавство», а також «Технічна творчість» [3, с. 28]. Доцільним додатком є інтегровані навчальні дисципліни і спецкурси, як-от робототехніка [5, с. 95–96].

Велике різноманіття технічних дисциплін при підготовці вчителів трудового навчання повинно зосередитись навколо трьох змістовних ліній: «матеріали – конструкції – технології». Саме таке змістовне наповнення дозволить найбільш ефективно й комплексно реалізувати технічну складову в процесі підготовки вчителів трудового навчання [7, с. 93]. Застосовуючи системний підхід, убачаємо доцільним виділити такі складові технічних дисциплін, які мають вивчати в закладі вищої освіти майбутні вчителі трудового навчання та технологій: математична; графічна; матеріалознавча; конструкторська; технологічна; функціональна [8, с. 106].

Реалізацію більшості з цих складових зазвичай забезпечує викладання навчальної дисципліни «Основи промислового виробництва», навчально-методичному забезпеченню якої науково-педагогічні працівники упродовж останнього часу приділяли чимало уваги. Цикл навчальних дисциплін з основ виробництва та обробки конструкційних матеріалів у більшості закладів вищої освіти викладають в автономному вигляді, що передбачає опанування матеріалознавства, технології виробництва конструкційних матеріалів, стандартизації, управління якістю і сертифікації, обробки конструкційних матеріалів тощо [4, с. 116].

Змістовне наповнення навчальних дисциплін із основ промислового виробництва повинно постійно змінюватись, адже сучасні технології обробки різних конструкційних матеріалів базуються на верстатах з числовим програмним керуванням, автоматах, робототехніці [2, с. 40]. Тому В.В. Бурдун [1, с. 32] актуальними напрямками діяльності розвитку STEM-освіти в Україні вважає робототехніку та інженерні розробки. Саме вчителі трудового навчання повинні постійно підвищувати власну кваліфікацію, опанувати нові напрямки роботи, залучати учнів до дослідної і творчої діяльності.

Упродовж останнього часу науково-педагогічні працівники підготували низку навчально-методичних посібників, присвячених різним аспектам робототехніки [6, 9, 12]. Ці посібники призначені переважно для підготовки інженерів машинобудівних спеціальностей і практично не адаптовані до освітньої галузі.

На основі аналізу популярності трендів у галузі робототехніки, аналізу даних, зібраних на тематичних заходах, присвячених робототехніці, системного аналізу наукових та методичних джерел з проблеми дослідження, аналізу Інтернет-джерел, присвячених робототехніці, О. Струтинська та В. Баранов роблять висновок, що на теперішній час робототехніка є освітнім трендом. Крім того, робототехніка є популярним

та ефективним методом для вивчення важливих галузей науки, яка базується на активному використанні сучасних технологій у виробництві [11, с. 202].

Метою статті є аналіз змістовного наповнення та особливостей вивчення основ промислової робототехніки при підготовці майбутніх вчителів трудового навчання та технологій.

Вивчення основ промислової робототехніки передбачає першочергово ознайомлення з об'єктом вивчення, розумінням його ієрархічної структури, принципів функціонування окремих компонентів та місця й ролі промислових роботів в системі сучасного виробництва.

У загальному розумінні промисловий робот – автоматична машина з програмним керуванням, яка застосовується у виробничому процесі для виконання рушійних функцій, аналогічних функціям людини, при переміщенні об'єктів виробництва та (або) технологічного оснащення [6, с. 5, 9]. На сьогодні промислові роботи фактично складають окремих клас машин для обслуговування технологічних процесів та автоматизації транспортних робіт [6, с. 5]. Це складна технічна система, на нашу думку, вивчення якої вимагає комплексного підходу.

У загальному випадку робот складається з чотирьох систем: виконавчої, сенсорної інформаційно-вимірювальної, керуючої та системи зв'язку [9]. До складу промислового робота зазвичай входить виконавчий пристрій у вигляді маніпулятора та пристрій програмного керування для виконання у виробничому процесі рушійних і керуючих функцій [12, с. 9]. Фактично маніпулятор як механізм, який автоматично відтворює функції руки (ноги) людини при виконанні виробничих операцій шляхом переміщення об'єкта в просторі [6, с. 5], і є основною відмінною ознакою промислових роботів [9].

В умовах сучасного виробництва промислові роботи виконують низку важливих завдань: завантаження/розвантаження верстатів; маніпулювання деталями (укладання, сортування, транспортування й орієнтація); точкове зварювання та зварювання суцільним швом; складання механічних та електричних деталей; фарбування розпиленням; укладання кабелю; різання; формування пластмас; лиття під тиском; гаряче кування і листове штампування; завантаження/розвантаження печей; термообробка та інші. Уважають, що найбільш успішно промислові роботи застосовуються на операціях як зварювання, завантаження/розвантаження верстатів, лиття й фарбування [12, с. 13–14].

Очевидно, що змістове наповнення процесу вивчення основ промислової робототехніки має враховувати як структуру, принципи функціонування та особливості роботи основних систем промислових роботів, так і напрямки і форми їхнього застосування в системі сучасного промислового виробництва. Ураховуючи всі ці обставини, вбачаємо за доцільне запропонувати такий перелік питань у вивченні основ промислової робототехніки як складової навчальної дисципліни «Основи промислового виробництва» або за умови розширення та деталізації – окремої навчальної дисципліни: поняття робота; історія розвитку, класифікація, основні технічні показники, структура та принципи побудови промислових роботів; приводи промислових роботів; класифікація приводів; маніпуляційна система промислових роботів; характеристика робочої зони; особливості позиціонування; основні пристрої промислових роботів (захоплювальні, нагромаджувальні, орієнтуючі, транспортні та подавання): види, типові конструкції, особливості застосування; інформаційна система промислових роботів; керування робототехнічними системами.

При викладанні навчального матеріалу варто звернути увагу здобувачів вищої освіти на деякі питання, вивчення яких має універсальний характер. В цьому сенсі важливим є усвідомлення основних принципів створення та функціонування робототехнічних систем, а саме модульного принципу та принципу агрегування.

Модульний принцип полягає в тому, що робототехнічні системи зазвичай створюють на основі функціонально і конструктивно незалежних одиниць (конструктивних модулів), які можуть використовуватись індивідуально та (або) в різноманітних комбінаціях з іншими модулями [9]. Насправді такий принцип набув широкого розповсюдження, вийшовши далеко за межі промислової робототехніки та опанувавши інші галузі, зокрема таку, як виробництво сучасних засобів обчислювальної техніки. Адже нині, реалізуючи на практиці модульний принцип, будь-який користувач може сам підібрати потрібну йому конфігурацію персонального комп'ютера, використовуючи для цього різні блоки (модулі) із заданими параметрами. Активно в різних галузях розвивається модульне проектування, у процесі якого складна система розділяється на прості складові (модулі), які можна самостійно конструювати, модернізувати, замінювати або інтегрувати в інші системи.

Принцип агрегування також вважають одним із прогресивних напрямків розвитку промислової робототехніки. Його суть полягає в тому, що різні складові робототехнічних систем (маніпуляційна система, система керування тощо) та пристроїв (нагромаджувальні, орієнтуючі, транспортні та подавання) комплектуються із уніфікованих модулів [9]. Принцип агрегування широко поширений не лише в роботобудуванні, адже завдяки його застосуванню, а також і в інших галузях виробництва, можна значно зменшити строки проектування, знизити витрати на розробку, полегшити технічне обслуговування (та за необхідності – ремонт) механізмів, машин та більш складних технічних систем.

Слід також звернути увагу на певне стереотипне уявлення учнів та студентів про промислові робототехнічні комплекси виключно як про надзвичайно складні системи, які складаються із дороговартісного обладнання, сучасних та складних систем штучного інтелекту, висококваліфікованого менеджменту. Звичайно, сучасне виробництво нерідко використовує саме такі високотехнологічні робототехнічні комплекси, які здатні розв'язувати складні технічні та технологічні завдання, швидко адаптуючись до потреб різних галузей виробництва.

Наразі варто зазначити, що робототехнічні системи в промисловості являють собою важливий компонент відповідної технології, для якої, поряд з технічною, не менш важливою є економічна складова. На практиці це означає, що розробники при проектуванні таких систем намагаються максимально використати природні явища, фізичні ефекти, силові фактори, відомі математичні залежності, фізико-механічні властивості матеріалів тощо, які в процесі практичної реалізації мінімізують або взагалі не потребують додаткового обладнання, зусиль, часу, енергії, а отже, і фінансових ресурсів.

Тому пояснення майбутнім учителям трудового навчання та технологій саме таких особливостей робототехнічних систем є надзвичайно важливим та актуальним. При цьому варто виділити такі найбільш характерні напрями використання природних явищ, фізичних ефектів, силових факторів, математичних залежностей, фізико-механічних властивостей матеріалів у промисловій робототехніці.

Використання сили тертя, що дозволяє, наприклад, піднімати вироби на певну висоту за допомогою звичайних стрічкових конвеєрів, нахилених під певним допустимим кутом до горизонту. При цьому додаткові елементи в таких конструкціях не передбачаються.

Використання сили тяжіння, яка дозволяє здійснювати пасивну орієнтацію заготовок певної геометричної форми. Наприклад, при правильному виборі кута нахилу стрічкового конвеєра заготовка призматичної форми самостійно набуде стійкого положення, не рухаючись при цьому донизу вздовж конвеєрної стрічки.

Використання матеріалів із різними фізико-механічними властивостями. Прикладом може бути виготовлення захоплювального пристрою у вигляді рукавички, нижня та верхня частини якої зроблена з різних за своїми властивостями, зокрема, міцністю на розтягання, матеріалів. При нагнітанні повітря в таку рукавичку нижня частина, яку зазвичай виготовляють з більш міцного матеріалу, деформується меншою мірою, а верхня частина – більшою мірою. Все це створює ефект людської руки, яка намагається схопити та втримати певний предмет. Фактично, з точки зору робототехніки, ми будемо мати еластичний захоплювальний пристрій, який може бути використаний при роботі з крихкими матеріалами та «тендітними» виробами, наприклад, електричними лампочками.

Використання електромагнітних сил, наприклад, при експлуатації різноманітних захоплювальних електромагнітних пристроїв. Такі пристрої, хоча і мають певні вимоги стосовно магнітних властивостей матеріалів деталей, які транспортуються, проте є нескладними з погляду конструктивного виконання та універсальними щодо сфери застосування.

Використання закономірностей теорії ймовірностей та математичної статистики, яке має місце, наприклад, при роботі вібромеханічних орієнтуючих пристроїв. Суть використання таких залежностей є доволі простою – при роботі вібраційного двигуна вироби займають низку положень, що в той чи інший момент часу дозволяє їм зайняти фіксовану позицію, яка є необхідною для безперервного протікання технологічного процесу. Загалом потреби сьогодення вимагають системної підготовки майбутніх учителів, викладачів та керівників гуртків робототехніки, що потребує оновлення змісту навчання університетської освіти [11, с. 202].

Звичайно, обсяги та змістовне наповнення питань з основ промислової робототехніки може бути різним. Здебільшого вони є складовою такого інтегрованого курсу, як «Основи промислового виробництва», або можуть бути розширені до окремої навчальної дисципліни. Проте за всяких обставин вивчення особливостей конструкції і принципу роботи промислових роботів та ознайомлення з основними етапами їхнього проектування та особливостями експлуатації буде сприяти підвищенню рівня фахової підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та технологій.

Висновки. Таким чином, промислові роботи, як окремих клас машин, на сьогодні є невід'ємною складовою сучасного промислового виробництва. Їхньою характерною ознакою є те, що при проектуванні, виробництві та експлуатації використовуються новітні досягнення сучасної науки і техніки. Тому питання, пов'язані з промисловою робототехнікою, є важливою складовою технічної (інженерної, технологічної) підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Сучасні робототехнічні комплекси є багатофункціональними та достатньо складними технічними системами, які здатні швидко адаптуватись до різних умов роботи та особливостей поставлених завдань. Водночас конструктивно вони складаються з відносно нескладних в технічному плані пристроїв та систем, які ефективно можна використовувати в інших галузях промисловості. Крім того, у них часто використовуються відомі природні явища, фізичні ефекти, силові фактори, фізико-механічні властивості

матеріалів тощо, які дозволяють за мінімуму затрат матеріалів, часу, енергії та фінансових ресурсів вирішувати конкретні технічні завдання.

Усі ці фактори були враховані при розробці орієнтовної програми вивчення основ промислової робототехніки, яка включає, зокрема, ознайомлення студентів із загальними поняттями робототехніки, конструкцією, структурою та принципами побудови промислових роботів, їхніми приводами, маніпуляційною системою, основними пристроями промислових роботів та системою керування. При цьому акцентовано увагу на те, що ті принципи, які закладені при проектуванні промислових роботів (модульний принцип, принцип агрегування), мають універсальний характер і з успіхом використовуються як в інших галузях промисловості чи нематеріального виробництва, так і в повсякденному житті.

Загалом вивчення питань промислової робототехніки дозволяє ознайомити здобувачів вищої освіти з сучасним етапом розвитку промислового виробництва, показати ефективність застосування досягнень науки в процесі розробки та експлуатації промислових роботів. Отримані знання, безумовно, будуть корисними для майбутніх учителів трудового навчання та технологій щодо ефективного застосування набутих знань при організації освітнього процесу, так і в позакласній роботі, зокрема, при організації роботи гуртків технічної творчості. Питання, пов'язані з актуалізацією змістовного наповнення дисципліни та особливостей її методичного забезпечення, є предметом подальших наукових досліджень і пошуків.

Література

1. Бурдун В. В. Завдання, що стоять перед вчителем трудового навчання в реалізації STEM-освіти в загальноосвітніх навчальних закладах / В. В. Бурдун // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки. – 2018. – № 139. – С. 26–35.
2. Бурдун В. В. Напрямки реформування змісту трудового навчання в загальноосвітніх школах України / В. В. Бурдун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2015. – № 52. – С. 39–44.
3. Корець М. С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання: автореф. дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Корець Микола Савич; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 39 с.
4. Курок В. Інженерна підготовка майбутніх учителів трудового навчання у ВНЗ: реалії та перспективи / В. Курок // Педагогічний дискурс. – 2015. – № 18. – С. 114–118.
5. Лаврентьєва О. Проблема змісту загальнотехнічної підготовки студентів технолого-педагогічних спеціальностей / О. Лаврентьєва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2017. – № 15. – С. 91–99.
6. Ніколайчук В. М. Основи робототехніки : навч. посібник / В. М. Ніколайчук. – Рівне : НУВГП, 2008. – 76 с.
7. Подоляничук С. В. Вивчення технічних дисциплін як важлива складова підготовки вчителя трудового навчання / С. В. Подоляничук // Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи: теорія, досвід, проблеми. – 2018. – № 1. – С. 91–94.
8. Подоляничук С. Системний підхід до вивчення технічних дисциплін при підготовці вчителів трудового навчання та технологій / С. Подоляничук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2019. – №19. – С. 102–110.
9. Робототехніка : підручник для студентів ВНЗ з дисц. "Робототехніка і мехатроніка" / [В. І. Костюк, Г. О. Спину, Л. С. Ямпольський, М. М. Ткач]. – К. : Вища шк., 1994. – 447 с.
10. Сидоренко В. К. Як подолати невідповідність між традиційними підходами до трудового навчання школярів і потребами суспільного розвитку / В. К. Сидоренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки. – 2010. – № 7. – С. 3–9.
11. Струтинська О.В. Тенденції розвитку освітньої робототехніки в закладах позашкільної освіти / О. В. Струтинська, С. С. Баранов // Фізико-математична освіта. – 2019. – № 1(19). – С. 196–204.
12. Цвіркун Л.І. Робототехніка та мехатроніка : навч. посіб. / Л. І. Цвіркун, Г. Грулер ; Нац. гірн. ун-т. – Дніпро : НГУ, 2017. – 224 с.
13. Шиманович І. О. Політехнічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання технологій / Шиманович Ірина Олександрівна; Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2011. – 24 с.
14. Юрженко В. В. Практика методології техніко-технологічного знання / В. В. Юрженко // Педагогічний Альманах. – 2019. – № 42. – С. 36–42.

References

1. Burdun V. V. Zavadnannia, sheho stoiat pered vchytel'em trudovoho navchannia v realizatsii STEM-osvity v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh / V. V. Burdun // Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia : Pedahohichni nauky. – 2018. – # 139. – S. 26–35.
2. Burdun V. V. Napriamky reformuvannia zmistu trudovoho navchannia v zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy / V. V. Burdun // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. – 2015. – # 52. – S. 39–44.

3. Korets M. S. Teoriia i praktyka tekhnichnoi pidhotovky vchyteliv trudovoho navchannia: avtoref. dys. ... doktora. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Korets Mykola Savych; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2007. – 39 s.
4. Kurok V. Inzhenerna pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia u VNZ: realii ta perspektyvy / V. Kurok // Pedagogichnyi dyskurs. – 2015. – # 18. – S. 114–118.
5. Lavrentieva O. Problema zmistu zahalnotekhnichnoi pidhotovky studentiv tekhnoloho-pedahohichnykh spetsialnostei / O. Lavrentieva // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – 2017. – # 15. – S. 91–99.
6. Nikolaichuk V. M. Osnovy robototekhniki : navch. posibnyk / V. M. Nikolaichuk. – Rivne : NUVHP, 2008. – 76 s.
7. Podolyanchuk S. V. Vychennia tekhnichnykh dystsyplin yak vazhlyva skladova pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia / S. V. Podolyanchuk // Aktualni problemy pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii serednoi shkoly: teoriia, dosvid, problemy. – 2018. – # 1. – S. 91–94.
8. Podolyanchuk S. Systemnyi pidkhid do vychennia tekhnichnykh dystsyplin pry pidhotovtsi vchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii / S. Podolyanchuk // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – 2019. – # 19. – S. 102–110.
9. Robototekhnika : pidruchnyk dlia studentiv VNZ z dysts. "Robototekhnika i mekhatronika" / [V. I. Kostiuk, H. O. Splynu, L. S. Yampolskyi, M. M. Tkach]. – K. : Vyscha shk., 1994. – 447 s.
10. Sydorenko V. K. Yak podolaty nevidpovidnist mizh tradytsiinymy pidkhodamy do trudovoho navchannia shkolariv i potrebamy suspilnoho rozvytku / V. K. Sydorenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 13 : Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky. – 2010. – # 7. – S. 3–9.
11. Strutynska O.V. Tendentsii rozvytku osvithoi robototekhniki v zakladakh pozashkilnoi osvity / O. V. Strutynska, S. S. Baranov // Fyzyko-matematychna osvita. – 2019. – # 1(19). – S. 196–204.
12. Tsvirkun L.I. Robototekhnika ta mekhatronika : navch. posib. / L. I. Tsvirkun, H. Hruler ; Nats. hirn. un-t. – Dnipro : NHU, 2017. – 224 s.
13. Shymanovych I. O. Politekhniczna pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy (druga polovyna KhKh stolittia) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia tekhnolohii / Shymanovych Iryna Oleksandrivna; Chernihiv. nats. ped. un-t im. T. H. Shevchenka. – Chernihiv, 2011. – 24 s.
14. Yurzhenko V. V. Praktyka metodolohii tekhniko-tekhnolohichnoho znannia / V. V. Yurzhenko // Pedagogichnyi Almanakh. – 2019. – # 42. – S. 36–42.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2020 р.

УДК 37.091:[34:008]:377-051

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-119-125

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

О. П. Радкевич

orcid.org/0000-0002-2648-5726

У статті здійснено аналіз дефініції «педагогічна умова» як родової для поняття «педагогічна умова розвитку правової культури педагогічних працівників». Наведено приклади педагогічних умов формування певних компетентностей майбутніх педагогічних працівників та кваліфікованих робітників. На основі результатів ранжування й експертного оцінювання педагогічних умов визначено найбільш доцільні для розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти (підвищення позитивної мотивації до професійно-правового саморозвитку й самовдосконалення; оволодіння змістом дистанційного спецкурсу «Правова культура педагога закладу професійної освіти»; застосування сучасних методів і форм імітації професійно-правових ситуацій в розвитку професійно-правових знань і вмінь суб'єктів освітнього процесу; застосування інноваційних педагогічних технологій самовдосконалення в курсовий та міжкурсний періоди підвищення кваліфікації).

Ключові слова: педагогічні умови, правова культура, педагогічні працівники, заклади професійної освіти, професійний розвиток, ранжування, експерти, кваліфіковані фахівці.

MODERN APPROACHES TO DETERMINING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF LEGAL CULTURE DEVELOPMENT BY PEDAGOGICAL WORKERS IN VOCATIONAL SCHOOLS

O. Radkevych

The article analyzes the concept of "pedagogical condition" as a generic for the term "pedagogical condition of development of legal culture of pedagogical workers". Formed the list on conditions of development of legal culture of pedagogical workers of establishments of vocational education for expert evaluation (increase of positive motivation to

professional-legal self-development and self-improvement; Creation of a favourable information-educational environment for individual professional and legal development; designing the content of advanced training based on the legal component; mastering content of distance special course "Legal culture of the pedagogical workers in professional education schools"; use of innovative pedagogical technologies in professional and legal development of pedagogical workers in the course and intercourse periods of advanced training; professional and legal development activation of pedagogical employees by means of self-education activity; continuity of the legal content of the educational material in the course and interroom work on advanced training; application new modern imitation methods and forms of professional-legal situations in development of professional legal knowledge and skills of subjects in educational process; implementation the means of organizational and methodological support of law-enforcement, educational, managerial, normative activities). Based on the results of the ranking and expert assessment of the pedagogical conditions, the most appropriate for the development of the teachers legal culture in vocational education institutions (increasing positive motivation to the professional-legal self-development and self-improvement; mastering the contents of the remote special course " Legal culture of the pedagogical workers in professional education schools", use of new modern methods and forms of imitation professional-legal situations in the development of professional and legal knowledge and the skills of the subjects in the educational process; innovative pedagogical technologies of self-improvement in course and intercourse periods of professional development).

Keywords: pedagogical conditions, legal culture, pedagogical employees, vocational education establishments, professional development, ranking, experts, qualified specialists.

Відповідно до завдань дослідження, ефективність розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти досягається завдяки створенню відповідних педагогічних умов. У зв'язку з цим, важливе значення має визначення суті поняття «педагогічна умова розвитку правової культури педагогічних працівників».

Зауважимо, що немає єдності думок учених щодо суті поняття «педагогічна умова». Наприклад, П. Лузан визначає педагогічні умови як обставини, що забезпечують низку факторів і надають можливість викладачеві організувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів [4]. Відомий дослідник-дидакт В. Шамова вважає, що педагогічні умови є чинниками успіху в процесі управління навчанням учнів [9]. А. Найн переконує, що педагогічні умови визначаються сукупністю об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне виконання навчальних завдань [5]. В унісон щойно наведеному тлумаченню М. Боритко визначає педагогічну умову як зовнішні обставини, чинник, що здійснює істотний вплив на перебіг освітнього процесу [1]. Не важко помітити, що більшість учених пов'язують педагогічну умову з позитивними наслідками її забезпечення в освітньому процесі. На нашу думку, якщо педагогічні умови розглядати як обставини, то доцільно прогнозувати різні результати, зокрема й такі, що не виправдали сподівань. Це по-перше. По-друге, непереконливо пов'язувати педагогічні умови з чинниками – формування, виховання або розвитку якихось явищ чи особистісних властивостей. Тут варто прислухатися до філософів, які переконують, що чинники існують об'єктивно, незалежно від організованої діяльності.

Зважаючи на щойно наведені положення, педагогічну умову розуміємо як обставину, що сприяє ефективному формуванню чи розвитку педагогічного процесу, явища, об'єкта. Це дає змогу сформулювати педагогічну умову розвитку правової культури педагогічних працівників як обставину, що зумовлює цілеспрямований розвиток правових знань і вмінь, правосвідомості і правових цінностей викладачів, майстрів виробничого навчання закладів професійної освіти та забезпечує правослухняну поведінку суб'єктів освітнього процесу.

Методичні засади визначення властивостей (вимог до педагогічних умов) обґрунтовано С. Гончаренком, Є. Хриковим, А. Ашеревим та ін. Проблеми конкретизації змісту педагогічних умов, їх класифікацію здійснено в дослідженнях Р. Гуревича, А. Зубка, А. Литвина, П. Лузана, В. Манька, В. Радкевич, В. Сластьоніна та ін. Педагогічні умови професійно-правової підготовки майбутніх інженерів-педагогів розкрито в дисертаційному дослідженні Д. Коваленка. Педагогічні умови формування певних компетентностей майбутніх педагогічних працівників, кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти, обґрунтовано також у працях І. Андрощук, М. Вайнтрауба, А. Каленського, М. Михнюк, В. Орлова та ін. Водночас поза увагою дослідників залишилася проблема обґрунтування педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сучасних підходів до визначення педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Методи дослідження: теоретичні: теоретичний аналіз – з метою вивчення наукової літератури, нормативних документів – для визначення педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти; порівняння – з метою вивчення різних наукових підходів щодо розв'язання проблеми; аналіз і синтез – для обґрунтування сучасних підходів до визначення педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

На першому етапі визначення педагогічних умов цілеспрямованого розвитку правової культури педагогічних працівників ставилося завдання: засобами онлайн-опитування керівників закладів професійної освіти, викладачів, майстрів виробничого навчання встановити комплекс умов, які найбільшою мірою впливають на опанування ними новітніми правовими знаннями, на розвиток у них здатностей організувати й вступати в освітні правовідносини, здійснювати особистий правовий захист і правовий супровід здобуття професій учнівською молоддю, навичок виконання функцій нормотворчості щодо розроблення нормативних документів для організації освітнього та виробничого процесів.

За результатами опитування було визначено дев'ять педагогічних умов, що їх найчастіше обирали респонденти. Зауважимо, що така кількість визначених педагогічних умов відповідає «числу Міллера». Нагадаємо: ще в 1956 р. американський психолог Джордж Міллер виявив, що людина може одночасно утримувати свою увагу на 7 ± 2 об'єктах [10]. Іншими словами, середньостатистична людина може утримувати в оперативній пам'яті від п'яти до дев'яти об'єктів. Наведемо перелік визначених педагогічних умов:

Підвищення в педагогічних працівників позитивної мотивації до професійно-правового саморозвитку та самовдосконалення.

Створення сприятливого інформаційно-освітнього середовища закладів професійної освіти для індивідуального професійно-правового розвитку педагогічних працівників.

Проектування змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників із урахуванням правового складника.

Оволодіння педагогічними працівниками змістом дистанційного спецкурсу «Правова культура педагога: теорія, методика, практика».

Застосування інноваційних педагогічних технологій у професійно-правовому розвитку педагогічних працівників у курсовий та міжкурсний періоди підвищення кваліфікації.

Активізація професійно-правового розвитку педагогічних працівників засобами самоосвітньої діяльності.

Наступність правового змісту навчального матеріалу в курсовому й міжкурсному підвищенні кваліфікації педагогічних працівників.

Застосування методів і форм імітації професійно-правових ситуацій у розвитку професійно-правових знань і вмінь педагогічних працівників.

Упровадження засобів організаційно-методичного забезпечення розвитку правовиховної, правоосвітньої, управлінської, нормотворчої діяльності педагогічних працівників.

У цьому контексті зазначимо, що цілеспрямований розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти має певним чином відобразитися на професійно-правовій підготовленості майбутніх кваліфікованих робітників. З огляду на це, важливе значення мають обґрунтовані Д. Коваленком [2, с.8] та В. Радкевич педагогічні умови забезпечення безперервної професійної освіти майбутніх фахівців [7].

На другому етапі експериментального визначення детермінант цілеспрямованого розвитку правової культури педагогічних працівників було проведено експертне оцінювання вагомості визначених педагогічних умов. Варто зазначити, що для комплектування експертної групи ми користувалися рекомендаціями щодо «ідеального експерта», який має відповідати таким вимогам [3, с. 144]: відносно незалежне адміністративне становище; досвід активної роботи в даній системі; досвід активної наукової роботи; здоров'я (відсутність роздратованості, песимізму, нещирості); інтелектуальна продуктивність; працездатність; упевненість в судженнях; природна допитливість; урівноваженість реаліста; природна щирість; дотримання моралі; почуття соціальної відповідальності.

До складу експертної групи було залучено три доктори педагогічних наук, заступник директора професійного ліцею, методист закладу професійної освіти (кандидат педагогічних наук), директор Центру ПТО (кандидат педагогічних наук), чотири старших наукових співробітники Інституту ПТО НАПН України (кандидати педагогічних наук). Для визначення вагомості педагогічних умов було проведено експертне оцінювання (ранжування) їх: експертам пропонувалося на перші місця поставити умови, які, на їхню думку, найбільшою мірою впливають на розвиток правової освіченості, правосвідомості, правової принциповості, здатностей педагогічних працівників керуватися правовими знаннями в суспільному і професійному житті; відповідно, умови другорядні, на думку експертів, мають зайняти останні місця в ранжованому списку. Окрім цього, в інструкції зазначалося: у тому разі, якщо експерт уважав, що умови рівнозначні за впливом, він мав присвоїти їм однаковий ранг. Щойно наведений факт ранжування педагогічних умов урахувався під час опрацювання даних експертного оцінювання методикою уточнення рангів.

У нашому випадку йдеться про те, що іноді під час ранжування експерт не може надати перевагу одному з двох чи більше об'єктів. «Відсутність переваг» пов'язується або з тим, що об'єкти дійсно

об'єктивно не можна розрізнити, або з нездатністю експерта віднайти істотні відмінності. При цьому говорять, що об'єкти є зв'язаними [8], і цим об'єктам «приписують» певні числові значення. Приклад такого уточнення рангів наведемо в табл. 1.

Таблиця 1

Приклад уточнення рангів за наявності зв'язаних об'єктів

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Σ
Дані експерта	2	1	4	1	4	5	6	4	3	30
Результати уточнення рангів	3	1,5	6	1,5	6	8	9	6	4	45

Як це видно з таблиці, за умови, якщо б за результатами ранжування дев'ять об'єктів не мали поєднаних рангів, їх сума була б рівною $\Sigma = 45$ ($1+2+3+\dots+9 = 45$). Зауважимо, що ця сума є контрольною: згідно з нею перевіряється правильність уточнення рангів. У нашому випадку, «неуточнені» ранги складають суму $\Sigma = 30$. Уточнення здійснюємо так: за оцінкою експерта, на першому місці два об'єкти – другий і четвертий. Отже, вони займають і перше, і друге місце в загальній системі ранжування. Тоді кожному з них приписуємо ранг 1,5 ($1 + 2 / 2 = 1,5$). Відповідно, перший об'єкт, який експерт поставив на друге місце, отримує третій ранг, а дев'ятий об'єкт – четвертий ранг.

На думку експерта, четверте місце мають посідати три об'єкти – третій, п'ятий і восьмий. Отже, вони займають п'яте, шосте і сьоме місце в загальній системі ранжування. Відтак кожний з цих трьох об'єктів отримує однаковий ранг – 6 ($5 + 6 + 7 / 3 = 6$). Після уточнення перевіряємо, щоб сума всіх рангів дорівнювала $\Sigma = 45$.

Результати ранжування експертами педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників подано в (табл. 2).

Таблиця 2

Матриця результатів ранжування педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників

n\m	Експерти										d1	D1	D1 ²
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1	2	1	1,5	1	2	1	2,5	1	1	2	15	-35	1225
2	8	9	7	6	6	7	6	6,5	6	6,5	68	18	324
3	5	3	6	7	5	5	4,5	5	5	5	50,5	0,5	0,25
4	1	4,5	1,5	2	2	3	1	2	4	4	25	-25	625
5	6	7	8	9	8	9	9	8	7,5	8,5	80	30	900
6	3	4,5	3	5	2	2	2,5	3,5	3	2	30,5	0,5	0,25
7	7	6	5	4	7	6	7	6,5	7,5	6,5	62,5	12,5	156,25
8	4	2	4	3	4	4	4,5	3,5	2	2	33	-17	289
9	9	8	9	8	9	8	8	9	9	8,5	85,5	35,5	1260,25
$\sum_{j=1}^n x_{ij}$	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	450		4780

Примітка:

$$1. d1 = \sum_{i=1}^m x_{ij}; D1 = d1 - d1^-; d1^- = \frac{1}{2}m(n + 1).$$

Після заповнення матриці вираховуємо коефіцієнт єдності думок експертів (конкордації) Кенделла τ за формулою [8]:

$$\tau = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^3 - n)},$$

$$\text{де } S = \sum_{i=1}^m x_{ij} D1^2 = 4780;$$

m – кількість експертів, m = 10;

n – кількість об'єктів ранжування (умов), n = 9.

$$\tau = \frac{12 \times 4780}{100(729 - 9)} = 0,79.$$

Нагадаємо, що значення коефіцієнту конкордації τ знаходяться в межах

від 0 до 1: якщо думки експертів повністю співпадають (узгоджуються), $\tau = 1$; якщо думки експертів повністю протилежні, $\tau = 0$. У нашому випадку, $\tau = 0,79$ – значення коефіцієнту конкордації наближається до одиниці, що свідчить про високу узгодженість думок експертів щодо вагомості педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників.

Перевірку нульової гіпотези про те, що думки експертів не узгоджуються між собою, здійснюємо за допомогою критерію статистики Пірсона χ^2 . Для цього вираховуємо емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 за формулою:

$$\chi^2 = m(n - 1) \tau = 10(9 - 1) 0,79 = 63,2.$$

Для числа ступенів свободи $df = n - 1 = 8$ критичне значення критерію Пірсона χ^2 на рівні значущості 0,05 дорівнює 15,507 [6]. Отже, нульова гіпотеза про випадковість узгодженості думок експертів відхиляється на рівні 0,05 та приймається альтернативна гіпотеза. З ймовірністю 95 % можемо стверджувати про не випадковість отримання такого значення коефіцієнта конкордації. Результати ранжування унаочнено у вигляді діаграми на рис. 1

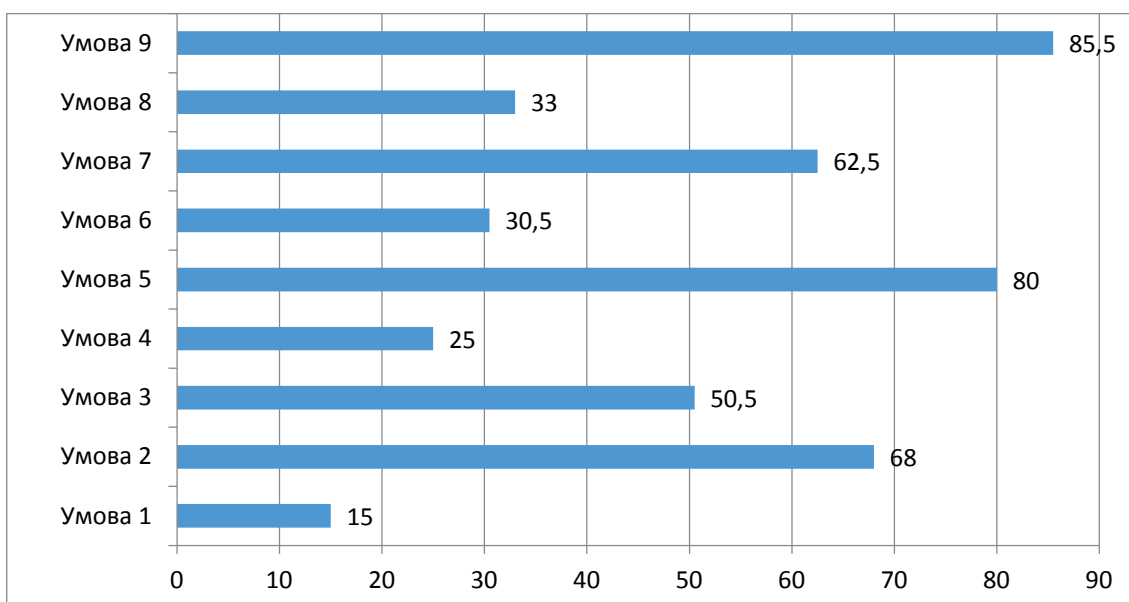


Рис. 1. Діаграма результатів ранжування експертами педагогічних умов розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

З огляду на отримані результати ранжування педагогічних умов зазначимо, що якби експерти суголосно на перше місце всі поставили одну і ту ж умову, то її сума рангів могла би бути 10; водночас, при єдності думок експертів щодо найменш вагової умови то, відповідно, сума її рангів склала б 90. Отже, у нашому дослідженні найменшу суму рангів ($\Sigma = 15$) набрала педагогічна умова № 1 «Підвищення в педагогічних працівників позитивної мотивації до професійно-правового саморозвитку, самовдосконалення». Відповідно, на останньому місці педагогічна умова № 9 («Упровадження засобів організаційно-методичного забезпечення розвитку правовиховної, правоосвітньої, управлінської, нормотворчої діяльності педагогічних працівників», що набрала найбільшу суму рангів – 85,5. Експерти переконані, і з цим варто погодитися, що організаційно-методичне забезпечення процесу розвитку правової культури викладачів є умовою необхідною, але далеко не достатньою для результативності перебігу досліджуваного процесу.

Друге місце експерти відвели педагогічній умові № 4 – «Застосування методів і форм імітації професійно-правових ситуацій у розвитку професійно-правових знань і вмінь педагогічних працівників». Така позиція експертів була очікуваною для нас: саме імітаційні форми освітніх та інших правовідносин, що застосовуються для розвитку умінь і навичок розв'язання реальних професійно-правових ситуацій викладачами, майстрами виробничого навчання, розглядаємо найбільш результативними, з точки зору ефективного розвитку досліджуваного інтегративного утворення.

Третє і четверте місце серед розглянутих дев'яти педагогічних умов посіли умови № 6 («Оволодіння педагогічними працівниками змістом дистанційного спецкурсу «Правова культура педагога: теорія,

методика, практика») і № 8 («Застосування інноваційних педагогічних технологій у професійно-правовому розвитку педагогічних працівників у курсовий та міжкурсний періоди підвищення кваліфікації» із майже однаковою сумою рангів – $\sum = 30,5$ і $\sum = 33$, відповідно. Така позиція експертів очевидна: нині в Україні пріоритетним напрямом державної правової політики визначено правоосвіченість населення, подолання правового нігілізму в суспільстві. І саме можливості закладів професійної освіти у правовій освіті і вихованні учнів мають бути реалізовані через постійний професійно-правовий розвиток педагогічних працівників, зокрема засобами інноваційних педагогічних технологій. Це актуалізує значущість запровадження дистанційного спецкурсу розвитку правової культури викладачів, майстрів виробничого навчання закладів професійної освіти.

Висновки. Отже, засобами експертного оцінювання визначено основні найвагоміші педагогічні умови розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, яка автором розглядається як система правових цінностей, що віддзеркалюють стан свободи особи, соціальних цінностей, правових знань і вмінь у поєднанні з особистісно-ціннісним компонентом професійно-педагогічної діяльності, правосвідомістю, що виявляється через ставлення педагогічних працівників до особистих інтересів, суспільних цінностей та норм права [11]. Перспективами подальших наукових розвідок є висвітлення методологічних основ розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Література

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 180 с.
2. Коваленко Д. В. Теоретико-методичні основи системи неперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Д. В. Коваленко : УПА. – Харків, 2015. – 514 с.
3. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська : підручник. – Київ: ЦП «Компринт», 2016. – 491 с.
4. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Петро Григорович Лузан : Нац. аграр. ун-т. – Київ, 2004. – 505 с.
5. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. – 288 с.
6. Рабочая книга социолога / М.Н.Руткевич, В.Г.Андреевков, А.В.Кабыща и др. / ред. кол., Г.В.Осипов (отв. ред.). – 2-е изд-е, перераб. и доп. – М.: Наука, 1983. – 477 с.
7. Радкевич Валентина. Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання / Валентина Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 1 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Вид-во ІПТО НАПН України, 2011. – с. 57-67.
8. Харченко М. А. Корреляционный анализ / М. А. Харченко : учебное пособие для вузов. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 30 с.
9. Шамова Т.И. Активизация процесса обучения / Т.И. Шамова. – Москва: Педагогика, 1984. – 197 с.
10. George A. Miller. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. The Psychological Review, 1956, vol. 63, Issue 2, p. 81-97.
11. Radkevych O. Gnoseological and axiological understanding of pedagogical workers' legal culture in professional (vocational) education institutions /Oleksandr Radkevych// Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vocational pedagogy: collection of researches: 18h ed. Editorial board: Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine; [V. O. Radkevych (head) et al]. – Vyd.«Polissia», 2019 – p. 75-81. doi: 10.32835/2223-5752.2019.18.75-81.

References

1. Borytko N.M. V prostranstve vospitalnoy deyatelnosti : monografiya / N.M. Borytko ; nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd : Peremena, 2001. – 180 s.
2. Kovalenko D. V. Teoretyko-metodychni osnovy systemy nepererвної profesiino-pravovoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / D. V. Kovalenko : UIPA. – Kharkiv, 2015. – 514 s.
3. Luzan P. H., Sopivnyk I. V., Vyhovska S. V. Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovopedahohichnykh doslidzhen / P. H. Luzan, I. V. Sopivnyk, S. V. Vyhovska : pidruchnyk. – Kyiv: TsP «Komprynt», 2016. – 491 s.
4. Luzan P. H. Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchyykh ahrarnyykh zakladakh osvity : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Petro Hryhorovych Luzan : Nats. ahrar. un-t. – Kyiv, 2004. – 505 s.
5. Nayn A. Ya. Innovatsii v obrazovanii: monografiya / A. Ya. Nayn. – Chelyabinsk: IPR MO RF, 1998. – 288 s.
6. Rabochaya kniga sotsiologa / M.N.Rutkevich, V.G.Andreenkov, A.V.Kabyischa i dr. / red. kol., G.V.Osipov (otv. red.). – 2-e izd-e, pererab. i dop. – M.: Nauka, 1983. – 477 s.
7. Radkevych Valentyna. Naukovo-metodychni osnovy modernizatsii zmistu profesiinoi osvity i navchannia /Valentyna Radkevych // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika : zb. nauk. prats

: Vyp. 1 / Inst-t prof.-tekh. osvity NAPN Ukrainy ; [Red. kol. : V. O. Radkevych (holova) ta in.]. – K. : Vyd-vo IPTO NAPN Ukrainy, 2011. – s. 57-67.

8. Harchenko M. A. Korrelyatsionnyiy analiz / M. A. Harchenko : uchebnoe posobie dlya vuzov. – Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskiy tsentr Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2008. – 30 s.

9. Shamova T.I. Aktivizatsiya protsessu obucheniya /T.I. Shamova. – Moskva: Pedagogika, 1984. – 197 s.

10. George A. Miller. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. The Psychological Review, 1956, vol. 63, Issue 2, p. 81-97.

11. Radkevych O. Gnoseological and axiological understanding of pedagogical workers' legal culture in professional (vocational) education institutions /Oleksandr Radkevych// Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vocational pedagogy: collection of researches: 18h ed. Editorial board: Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine; [V. O. Radkevych (head) et al]. – Vyd.«Polissia», 2019 – p. 75-81. doi: 10.32835/2223-5752.2019.18.75-81.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2020 р.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-125-130

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРЕДМЕТНОЇ ОЛІМПІАДИ З МАТЕМАТИКИ

А. П. Рибалко

orcid.org/0000-0002-2253-1393

Статтю присвячено питанням організації та проведення предметної олімпіади з математики в економічному ЗВО, а також особливостям підготовки студентів-економістів до участі у Всеукраїнському етапі в сучасних умовах. Наведено досвід кафедри вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця щодо організації занять, розглянуто основні аспекти методики роботи зі студентами-олімпіадниками. Висвітлено цілі проведення олімпіади, засоби стимуляції студентів, основні проблеми, що виникають в процесі підготовки студентів, та ефективні засоби їхнього подолання. Доведено актуальність та перспективність участі в олімпіадному русі для студентів економічних спеціальностей, а також переваги роботи в цьому напрямі для викладачів.

Ключові слова: вища освіта, викладання вищої математики, олімпіада з математики, обдарована молодь, креативне мислення, студенти-економісти.

METHODOLOGY OF PREPARATION OF ECONOMICS STUDENTS FOR MATHEMATICAL OLYMPIAD

A. Rybalko

The research is devoted to an actual problem of introducing of mathematical Olympiads into the educational process. The issues of organization and the features of preparation of students for participation in the mathematical Olympiad at the University of Economics are considered. Nowadays, our society needs not only skilled professionals, but also creative extraordinary personalities, capable of extraordinary steps, capable of a breakthrough in their field of activity. Therefore, the issues of identifying and developing talented students are relevant. Subject Olympiads are one of the effective methods for finding talented students. Mathematical Olympiads are usually considered in the context of engineering training, and the peculiarities of preparation and holding of the competitions in mathematics for students of economic sciences are ignored. In this article, we first identified the main goals of the subject Olympiad in mathematics. Next, we considered the main stages of the organization of the competition, in particular, ways of attracting participants, methods of evaluating the results and encouraging the winners using the rating system. Methodology of preparation for the All-Ukrainian stage are presented. The problems associated with the specific mathematical training of future economists and effective ways to overcome them are highlighted. Trends and development prospects are also presented based on the experience of many years of work at the Department of Higher Mathematics and Economic and Mathematical Methods of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics are also presented. It is proved that this type of cognitive activity is by far one of the most effective methods of working with gifted students. On the one hand, the quality of the obtained knowledge improves, professional competencies are formed, and on the other, the personal potential of future specialists develops. Students take more initiative, become more independent, responsible and self-confident. The advantages and perspectiveness of pedagogical work on the organization of subject Olympiads and work with talented youth are substantiated.

Keywords: higher education, teaching of higher mathematics, mathematical Olympiads, creative thinking, gifted youth, economics students.

Розвиток сучасної національної та світової вищої школи спрямований на підвищення якості освіти з точки зору її конкурентоспроможності. Більше того, на складному шляху інтеграції у світовий економічний простір наше суспільство на цьому етапі потребує не тільки кваліфікованих фахівців, а й неординарних особистостей, що мають креативне мислення, здібних до нестандартних кроків, спроможних на прорив у сфері своєї діяльності. Тому актуальними є питання виявлення та розвитку талановитих студентів, що здатні стати генераторами нових ідей, творцями власних проєктів, робити наукові відкриття тощо.

Предметні олімпіади є одним із ефективних методів пошуку ініціативних та обдарованих студентів. Слід зазначити, що математика, як фундаментальна дисципліна, привертає увагу студентів-інтелектуалів, схильних до критичного мислення, здатних до аналізу та синтезу, зацікавлених у творчій розумовій діяльності. Згодом саме цей контингент представлятиме найцінніші кадри молодих спеціалістів, які є рушійною силою прогресивних змін. Тому проблеми організації предметної олімпіади з математики для майбутніх економістів і роботи над розвитком потенціалу обдарованої молоді є актуальними та потребують дослідження й науково-методичного супроводження.

Найбільш висвітленими у науково-методичній літературі є загальні питання впровадження олімпіад в навчальний процес. Основним засадам організації предметних олімпіад з різних дисциплін, а також у вищих навчальних закладах, присвячені роботи І. С. Петракова, Б. П. Вирачова, В. І. Вишнепольського, А. І. Попова, А. Штейпак [10], С. О. Смирнова [8], Ю. О. Руденко та багатьох інших авторів.

Студентські олімпіади з математики зазвичай розглядаються в контексті навчання на інженерних і технічних спеціальностях. Дослідження І. В. Бабічевої, Т. Є. Болдовської, Т. А. Тривер, І. К. Асмиковича [1], О. В. Пугачова [2], І. М. Володко [3], Т. Ю. Новичкової [5], О. Н. Шамайло [9] та багатьох інших авторів присвячені методам і формам навчання в рамках підготовки до математичних олімпіад різного рівня в технічних навчальних закладах. Особливості підготовки та проведення олімпіад з математики для студентів-економістів лишаються поза увагою.

Метою статті є: визначення основних цілей проведення предметної олімпіади з математики в економічному ЗВО; розгляд основних етапів організації заходу, зокрема, засоби залучення до участі в змаганнях, оцінювання результатів та заохочення переможців із використанням кредитно-рейтингової системи; представлення методики проведення занять з підготовки до Всеукраїнського етапу; аналіз результатів та висвітлення проблем, пов'язаних із специфікою математичної підготовки майбутніх економістів; висвітлення тенденцій та перспективи розвитку з досвіду багаторічної роботи кафедри вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Найбільш характерними тенденціями вищої освіти наразі є переорієнтація з пасивного споживання навчальної інформації студентами на самостійне оволодіння знаннями та спрямування пізнавальної діяльності на оволодіння відповідними компетентностями. Звичайно, для таких принципів змін в ідеології навчання необхідне ґрунтовне науково-методичне забезпечення. Особливої уваги потребує робота з обдарованою молоддю у вищому навчальному закладі. Викладачі повинні забезпечити можливості для реалізації потенціалу талановитих студентів, пропонуючи нестандартні види діяльності, з-поміж яких участь у конференціях, написання наукових статей тощо. Безумовно, однією з просунутих форм самостійної роботи студентів є їхня участь у предметних олімпіадах різних рівнів.

Кафедра вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця багато років веде роботу щодо участі студентів у Всеукраїнській олімпіаді з математики. Кожного року проводиться перший (внутрішній) етап, за результатами якого формується команда для представлення університету на всеукраїнському рівні. Потім, у рамках математичного гуртка при кафедрі, здійснюється підготовка студентів до виступу на другому етапі.

Перш за все, визначимо цілі, що ставляться та вирішуються в процесі роботи:

- виявлення обдарованих студентів з метою подальшого залучення їх до наукової діяльності;
- реалізація індивідуального підходу до талановитих учасників навчального процесу;
- пробудження інтересу до предмета, підвищення мотивації пізнавальної діяльності, ознайомлення з азами наукової роботи;
- розвинення аналітичних здібностей студентів, стимулювання нетрадиційного мислення щодо розв'язання поставлених завдань;
- розширення математичного кругозору та загальної ерудиції студентів, поглиблення розуміння відомих математичних понять та фактів тощо.

З точки зору автора, дуже важливим аспектом підготовки та участі в олімпіадах студентів є те, що ця діяльність, безперечно, є засобом формування великої кількості загальних та професійних компетентностей, серед яких:

- усвідомлення необхідності отримання теоретичних знань та навичок їхнього практичного застосування;

- уміння обробляти отримані дані, розуміти можливості їхнього використання, володіння методами аналізу та синтезу тощо;
- здатність до абстрактного мислення, ведення пошуку та перевірки нових ідей;
- здатність до самоосвіти, самостійного оволодіння знаннями, самовдосконалення й особистісного росту;
- здібність до креативного мислення, використання творчого потенціалу при розв'язанні задач;
- здатність діяти в нестандартних та стресових ситуаціях, брати на себе відповідальність;
- здібність до самоорганізації, саморозвитку, визначення та реалізації поставлених цілей;
- уміння автономно приймати рішення, обґрунтовувати вибір обраного підходу та оцінювати результати власної діяльності.

Перейдемо до викладення основних засад системи підготовки студентів до олімпіади з дисципліни «Математика», що розроблена та реалізується в останні роки кафедрою вищої математики та економіко-математичних методів ХНЕУ ім. С. Кузнеця.

Звичайно, інтерес до такого виду навчально-пізнавальної діяльності не носить масового характеру, оскільки математика не є профільюючим предметом для студентів економічних спеціальностей. Реалії сьогодення такі, що немалий процент студентів-економістів узагалі не складають математику для вступу до університету. Невпинне скорочення програм та, найголовніше, аудиторних годин, що відводяться на вивчення математики майбутніми економістами, також не сприяють популярності дисципліни в очах студентів. Таким чином, головною особливістю роботи в цьому напрямі для викладачів економічних ВНЗ є значні труднощі у пошуках та залученні відповідного контингенту.

Робота кафедри зі студентами-олімпіадниками носить циклічний характер і поділяється на такі основні етапи, що здійснюються щороку:

- залучення студентів до участі в змаганні, шляхом стимулювання та застосування індивідуального підходу;
- підготовка до проведення олімпіади, а саме, розробка оригінальних завдань та встановлення формату конкурсу;
- оцінювання результатів і заохочення до участі та успіхів різного рівня, формування команди університету;
- розробка ефективної методики підготовки студентів до участі в олімпіаді з урахуванням специфіки навчання студентів економічних спеціальностей в сучасних умовах;
- організація занять для олімпіадної команди та всіх охочих поглиблено вивчати вищу математику;
- участь у другому етапі Всеукраїнської олімпіади з дисципліни «Математика» у відповідній категорії.

Розглянемо основні аспекти та особливості кожного з означених етапів.

Дисципліну «Вища математика» студенти-економісти вивчають лише в першому семестрі, тому роботу по залученню обдарованих студентів ми починаємо з перших днів їхнього перебування в університеті. Усі лектори роблять оголошення про можливість участі в предметній олімпіаді з математики та відвідуванні гуртка з поглибленого вивчення математики. Крім того, необхідно приділити окрему увагу учням, що вже мали певні успіхи з предмету або взагалі мають досвід змагань і перемог на значному рівні. Підготовчою роботою для цього є вивчення вступного рейтингу, а саме балів ЗНО з математики та додаткових балів за особливі успіхи (шкільні олімпіади, МАН тощо). Подальше знайомство зі студентами, їхня психологічна оцінка, визначення рівня підготовки та потенціалу і, нарешті, особистий підхід з боку викладача дозволяє згодом розширити круг зацікавлених в різний спосіб.

Слід зазначити, що головним інструментом стимуляції талановитих студентів до участі в олімпіадах зараз є використання кредитно-рейтингової системи. В ХНЕУ ім. С. Кузнеця розроблено систему заохочення шляхом нарахування додаткових балів до індивідуального рейтингу студентів не тільки за призові місця в предметних олімпіадах, але і за участь в них. Високий кумулятивний рейтинг розкриває перед студентами широкий спектр можливостей, серед яких є отримання іменних стипендій, участь у міжнародних програмах подвійних дипломів тощо.

Завдяки такому підходу кількість учасників першого етапу олімпіади помітно збільшилась в останні роки. Також можна упевнено сказати, що з року в рік зростає свідомість та відповідальність залучених студентів: вони вже виявляють інтерес до підготовки і до внутрішнього етапу, для чого із задоволенням відвідують заняття математичного гуртка. Так, у поточному навчальному році протягом перших двох тижнів сформувався коло зацікавлених студентів, і вже в жовтні розпочались регулярні заняття. Що найбільш приємно, більшість першокурсників самі проявили ініціативу брати участь у роботі гуртка, а також згодом запропонували приєднатися своїм товаришам з інших факультетів.

Першим кроком у роботі з проведення олімпіади є організація заходу, визначення її формату. Для забезпечення відкритого, рівного та вільного доступу до конкурсу на сайті університету заздалегідь публікується оголошення про місце й час його проведення.

Найважливішою частиною є, звичайно, методичне забезпечення олімпіади. Конкурсні завдання ретельно підбираються та оновлюються кожного року. При розробці задач, що пропонуються на першому етапі олімпіади, ми дотримуємось таких принципів. Завдання першого рівня є дещо складніші за типові приклади, що розглядаються під час аудиторних занять з вищої математики, але для їх розв'язання достатньо володіти основними методами. Решта завдань не є традиційними. Серед них є завдання, розв'язання яких потребує нестандартних ходів і міркувань, використання в одному завданні знань із різних розділів математики або навіть різних дисциплін; завдання, що містять у постановці задачі нові для студентів поняття. Відповідно, кількість балів залежить від рівня складності завдань.

До оцінювання результатів та їхнього оголошення необхідно ставитись з великою відповідальністю. Студенти повинні мати можливість ознайомлення із зауваженнями журі та апеляції. При оцінюванні роботи враховується не тільки правильність отриманого результату, але й оригінальність підходу, оптимальність розв'язання задачі, якість наведеного обґрунтування, наявність кількох способів, геометричної інтерпретації тощо. Заохочення одержують не тільки призери, але і студенти, роботи яких справили враження своєю неординарністю, обґрунтованістю тощо. Нарешті, з призерів формується команда університету, що згодом виступає на змаганнях всеукраїнського рівня. Зауважимо, що ми завжди запрошуємо брати участь у роботі гуртка не тільки команду, але і всіх охочих. Досвід показує, що поглиблене вивчення математики часто спонукає студентів до наукової діяльності, участі у проектах, конференціях та конкурсах.

З моменту формування команди починається цілеспрямована робота по підготовці до другого етапу Всеукраїнської олімпіади з математики. Розглянемо детально схему, за якою в останні роки було організовано заняття кафедрою вищої математики та економіко-математичних методів ХНЕУ ім. С. Кузнеця. По-перше, автор, як відповідальна особа, складає програму курсу, тобто розклад занять за темами на весь період. За кожним заняттям закріплюється викладач, який має розібрати зі студентами відповідний матеріал. Зазвичай усі викладачі кафедри по черзі беруть участь в цій діяльності.

Кожну тему розглядають за наступним планом.

Повторення основного матеріалу, вивченого під час занять з вищої математики. Кілька років тому кількість аудиторних годин, відведених на дисципліну для економічних спеціальностей, було значно скорочено. Так, наприклад, невизначене інтегрування вивчається під час лише однієї лекції та одного практичного заняття. Очевидно, що в таких умовах навіть обдаровані студенти не завжди встигають добре опанувати необхідні поняття та методи вирішення завдань. Тому, на жаль, інколи доводиться розглядати тему з самого початку. Тільки після впевненого оволодіння основним інструментарієм ми переходимо до розгляду якісно складніших ситуацій.

Вивчення додаткового матеріалу. Конкурсні завдання не є стандартними, тому розширення математичного кругозору є необхідним для участі в змаганнях. У рамках кожного розділу можна виділити певні аспекти, що є найбільш поширеними саме в олімпіадних завданнях. З їхнього вивчення починається робота з поглиблення теоретичних знань студентів, відповідних методів розв'язання задач та можливостей їх використання. За наявності часу членам гуртка пропонується подальше занурення в тематику.

Розв'язання задач підвищеної трудності. Складність завдань, що розглядаються під час занять та задаються для самостійного вирішення вдома, слід збільшувати поступово. Тут студентам доречно запропонувати: виконати доведення відомих формул та фактів; знайти контр приклади; задачі, розв'язання яких потребує одночасного використання знань з різних тем та предметів; завдання, що можуть бути вирішені лише за умови застосування нестандартної ідеї або підходу.

За кожною темою ми складаємо комплекс задач для опрацювання розглянутих методів, підходів та алгоритмів. Матеріал для занять готується в два основні етапи. Основою служать теоретичні відомості та практичні завдання, запропоновані відповідальним за роботу гуртка в цілому. Далі кожен викладач пропускає матеріал через себе та доповнює його на свій розсуд. На щастя, багато викладачів кафедри виявляють зацікавленість у роботі з обдарованими студентами й творчо підходять до підготовки занять. Оскільки кожен педагог має своє бачення та особисті нароби, рік від року методичний супровід гуртка збагачується все новими матеріалами.

В якості прикладу наведемо деякі завдання, що розглядаються на заняттях в рамках теми «Аналітична геометрія» та визначимо, на опрацювання яких саме навичок вони націлені.

Задача 1. Доведіть, що об'єм тетраедра дорівнює шостій частині модуля мішаного добутку трьох некомпланарних векторів, які утворюють ребра тетраедра.

Доведенню математичних фактів нині приділяється надто мало уваги як в рамках середньої освіти, так, на жаль, і в непрофільних ЗВО. Між тим доведення – це особливий вид розумової діяльності, що розвиває логічне мислення, аналітичні здібності студента.

Задача 2. Вивести рівняння дотичної і нормалі до еліпса та гіперболи в точці $(x_0; y_0)$.

Завдання знову є теоретичним. Але в цьому прикладі необхідно застосувати знання з різних розділів вищої математики: аналітичної геометрії та диференціального числення функції однієї змінної, використати навички диференціювання неявної функції.

Задача 3. Сформулюйте необхідну й достатню умову того, що рівняння $ax^2 + by^2 + 2cx + 2dy + e = 0$ задає коло. Знайдіть вираз для центру і радіусу цього кола.

Виконання завдань такого типу розвиває абстрактне мислення. Здатність до узагальнення свідчить про глибоке розуміння матеріалу в цілому та якісних властивостей об'єктів дослідження.

Задача 4. Промінь світла, паралельний прямій $x - 2y + 5 = 0$, дійшовши до прямою $3x - 2y + 7 = 0$, від неї відбився. Скласти рівняння прямої, на якій лежить відбитий промінь.

Наведене завдання відноситься до таких, що їх розв'язання потребує певного кругозору за рамками математики. У цьому випадку, вихідні міркування потребують знань з оптики.

Нарешті, найбільш важливим і цікавим є розгляд наступних задач, для вирішення яких необхідно застосувати нестандартні підходи або кроки [4, 7].

Задача 5. На площині розміщені дві параболы так, що їх вісі взаємно перпендикулярні, а самі параболы перетинаються у чотирьох точках. Довести, що ці чотири точки належать до одного кола.

Задача 6. Який сектор слід вирізати з кола радіуса R , щоб з частини, яка залишиться, згорнути воронку найбільшої місткості?

Задача 7. З однієї точки проведено три некопланарних вектори $\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}$. Довести, що площина, яка проходить через кінці цих векторів є ортогональною до вектора $\vec{a} \times \vec{b} + \vec{b} \times \vec{c} + \vec{c} \times \vec{a}$.

За довгі роки на кафедрі було розроблено чимало цікавих засобів подачі як теоретичного матеріалу, так і алгоритмів розв'язання практичних завдань. Вийшла з друку розробка, що використовується як основа методичного забезпечення для підготовки до олімпіад [4]. Кожного року число методичних знахідок зростає, а банк задач поповнюється.

Нарешті, супровід команди університету на II етап Всеукраїнської олімпіади є не менш відповідальною роботою, ніж передуюча математична підготовка. Спілкування в період змагання вимагає від керівника команди якостей досвідченого предметника з одного боку і вихователя з іншого. У цей критичний час студенти потребують неабиякої психологічної підготовки й підтримки. Викладач має створити певний емоціональний фон в колективі, контролювати настрій кожного з учасників, налаштувати студентів на написання конкурсу, надавати поради щодо подання апеляції тощо.

Керівнику команди під час змагання також необхідно проаналізувати результати з точки зору порівняння з представниками інших навчальних закладів, зробити висновки щодо продуктивності методики підготовки студентів, узяти до уваги досвід колег з метою подальшого вдосконалення системи навчання учасників олімпіади.

Висновки. Участь в олімпіадному русі наразі набуває все більшої популярності. Цей вид пізнавальної діяльності, безумовно, є одним із найбільш ефективних методів роботи з обдарованими студентами. З одного боку, – покращується якість отриманих знань, формуються професійні компетентності, з іншого, – розвивається особистий потенціал майбутніх спеціалістів. Студенти проявляють більше ініціативи, стають більш самостійними, відповідальними та впевненими в своїх силах. Подальші дослідження в цьому напрямку можуть бути пов'язані з розробкою та опрацюванням нових форм і засобів навчання, електронних навчальних комплексів, використання програмно-інструментальної платформи Moodle тощо.

Література

1. Асмыкович И. К. Необходимость олимпиад по математике для студентов технических специальностей / И. К. Асмыкович, Н. П. Можей // Труды БГТУ. Серия VIII.: Учебно-методическая работа. – 2012. – № 6. – С.152 – 156.
2. Власова Е. А. О математических олимпиадах для студентов технических ВУЗов. / Е. А. Власова, В. С. Попов, О. В. Пугачев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Физика-математика. –2017. – № 3. – С.108 – 119.
3. Володко И. М. Студенческая международная математическая олимпиада – основанный на компетентности подход к обучению / И.М. Володко, С.В. Черняева, И.В. Эглите // Фізико-математична освіта.– 2018.– Випуск 3(17).– С. 36-39.

4. Методичні рекомендації для підготовки до студентських олімпіад з вищої математики для студентів усіх галузей знань / укл. Л. М. Малярець, І. В. Ветлугіна, О. В. Гунько, С. Ю. Місюра, Т. В. Сілічова, А. В. Воронін. С. В. Рєзнік, – Харків : Вид. ХНЕУ, 2009. – 72 с.
5. Новичкова Т. Ю. Решение задач повышенной сложности при подготовке к олимпиаде по математике / Т. Ю. Новичкова, З. П. Соколова, О. В. Бочкарева, О. В. Снежкина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 195.
6. Руденко Ю. О. З досвіду проведення олімпіад з інформатики серед студентів коледжів / Ю. О. Руденко, В. В. Лобова // Фізико-математична освіта. – 2019. – Випуск 1(19). – С. 184–188.
7. Садовничий В.А. Задачи студенческих олимпиад по математике / В. А. Садовничий, А. С. Подколзин. – М.: Наука, 1978. – 208 с.
8. Смирнов С. О. Методологічні аспекти проведення студентської предметної олімпіади з дисципліни «Економічна інформатика» / С. О. Смирнов, Ю. А. Басс // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Економіка. – 2009. – Випуск 3/1. – С. 162–166.
9. Шамайло О. Н. Математическая олимпиада как способ развития инновационного потенциала студентов технического университета // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2008. – № 9. – С. 124-130.
10. Штейпак А. Студенческие олимпиады / А. Штейпак, Г. Козлова // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – С. 104–106.

References

1. Asmyikovich I. K. Neobhodimost olimpiad po matematike dlya studentov tehniceskikh spetsialnostey / I. K. Asmyikovich, N. P. Mozhey // Trudy BGTU. Seriya VIII.: Uchebno-metodicheskaya rabota. – 2012. – # 6. – S.152 – 156.
2. Vlasova E. A. O matematicheskikh olimpiadah dlya studentov tehniceskikh VUZov. / E. A. Vlasova, V. S. Popov, O. V. Pugachev // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta. Seriya: Fizika-matematika. –2017.– # 3.– S.108-119.
3. Volodko I. M. Studencheskaya mezhdunarodnaya matematicheskaya olimpiada – osnovannyiy na kompetentnosti podhod k obucheniyu. / I. M. Volodko, S. V. Chernyaeva, I. V. Eglite // FIZIKO-matematichna osvIta. – 2018. – Vipusk 3(17). – S. 36-39.
4. Metody`chni rekomendaciyi dlya pidgotovky` do students`ky`x olimpiad z vy`shhoyi matematy`ky` dlya studentiv usix galuzej znan` / ukl. L. M. Malyarecz`, I. V. Vetlugina, O. V. Gun`ko, Ye. Yu. Misyura, T. V. Silichova, A. V. Voronin. Ye. V. Ryeznic, – Xarkiv : Vy`d. XNEU, 2009. – 72 s.
5. Novichkova T. Yu. Reshenie zadach povyishennoy slozhnosti pri podgotovke k olimpiade po matematike / T. Yu. Novichkova, Z. P. Sokolova, O. V. Bochkareva, O. V. Snezhkina // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – # 3. – S. 195.
6. Rudenko Yu. O. Z dosvidu provedennya olimpiad z informaty`ky` sered studentiv koledzhiv / Yu. O. Rudenko, V. V. Lobova // Fizy`ko-matematy`chna osvita. – 2019. – Vy`pusk 1(19). – S. 184–188.
7. Sadovnichiy V.A. Zadachi studencheskih olimpiad po matematike / V. A. Sadovnichiy, A. S. Podkolzin. – М.: Nauka, 1978. – 208 s.
8. Smy`rnov S. O. Metodologichni aspekty` provedennya students`koyi predmetnoyi olimpiady` z dy`scy`pliny` «Ekonomichna informaty`ka» / S. O. Smy`rnov, Yu. A. Bass // Visny`k Dnipropetrovs`kogo universy`tetu. Seriya: Ekonomika. – 2009. – Vy`pusk 3/1. – S. 162–166.
9. Shamaylo O. N. Matematicheskaya olimpiada kak sposob razvitiya innovatsionnogo potentsiala studentov tehniceskogo universiteta // Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – Rostov-na-Donu: Izd-vo YuFU, 2008. – № 9. – S. 124-130.
10. Shteypak A. Studencheskie olimpiady / A.Shteypak, G.Kozlova // Vysshee obrazovanie v Rossii.– 1999.– №1.– S.104–106.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2020 р.

УДК 378.147.091.33:004

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-130-137

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

М. В. Сапогов

orcid.org/0000-0002-0046-7650

У статті здійснено аналіз та авторське виокремлення компонентів, критеріїв та показників сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури.

Автор до структури професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури – майбутніх викладачів ЗВО відносить три компоненти та відповідні їм критерії, а саме: гносеологічний компонент, що

розкривається через інтелектуальний критерій з показниками: педагогічні знання; педагогічне мислення; педагогічна ерудиція; праксеологічний компонент – через діяльнісний критерій з показниками: аналітично-прогностичні уміння; проективно-конструктивні уміння; інформаційно-медійні уміння; аксіологічний (особистісний) компонент – через ціннісно-мотиваційний критерій з показниками: ціннісні орієнтації; професійна самореалізація; особистісні якості (інноваційна та професійна спрямованість, толерантність, мобільність).

Ключові слова: освітній простір; професійно-педагогічна компетентність; студенти магістратури; заклади вищої освіти.

THE MASTER'S STUDENTS COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION

M. Sapogov

In the article the author performs theoretical analysis and author's separation of components, criteria, indicators of pedagogical competence of the master's degree students. The specificity of the masters' preparation is to develop the ability to systematize and generalize information, the ability to make decisions, take responsibility, carry out analysis, carry out communicative functions. Masters receive a set of knowledge that allows them to perform certain functions immediately, according to their chosen specialization. The author notes that pedagogical competence is a set of theoretical knowledge, practical skills, attitudes, experience, personal teacher's qualities, which allow to search, aesthetic activity, acquire new knowledge independently, analyze the participants' activity in the educational process, make decisions. The author refers to the structure of professional and pedagogical competence of the master's students (future teachers of ZVO): epistemological component – an intellectual criterion with such indicators as: pedagogical knowledge; pedagogical thinking; pedagogical erudition; praxiological component – activity criterion with such indicators as: analytical and prognostic skills; design and construction skills; information and media skills; axiological (personal) component – value-motivational criterion with such indicators as: value orientations; professional self-realization (professional motivation); personal qualities (innovative orientation, orientation to pedagogical activity, tolerance, mobility).

Keywords: educational space; general competencies; pedagogical competence; Master's students; higher education institutions.

Процес підготовки ефективних фахівців передбачає розвиток таких професійно значущих якостей особистості майбутнього учителя, як: мобільність, діловитість, комунікабельність у процесі педагогічної взаємодії в діадах «викладач-студент», «викладач-група», «студент-студент» [7, с.6]. Випускник магістратури – висококваліфікований фахівець, затребуваний підприємствами будь-якої сфери діяльності та форми власності, а також органами виконавчої та законодавчої влади, який може займатися науковою та викладацькою діяльністю у закладах вищої освіти. Випускник магістратури – це професіонал у обраній спеціальності, більш підготовлений до професійної діяльності, ніж бакалавр. Специфіка підготовки магістрів полягає у розвитку вміння систематизувати та узагальнювати інформацію, здатності приймати рішення, брати на себе відповідальність, проводити аналіз, здійснювати комунікативні функції. Магістри отримують комплекс знань, що дозволяють відразу кваліфіковано виконувати певні функції, згідно обраної спеціальності. Магістратура – це можливість передати студентові знання, які не були включені в досить жорсткі рамки стандартів повної вищої освіти.

Мета статті – теоретичний аналіз та обґрунтування авторського підходу до виокремлення компонентів, критеріїв та показників сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури.

Компетентнісний підхід є предметом наукового осмислення українських дослідників: І. Бабіна, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, С. Калашникової, О. Локшиної, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко. Питаннями професійно-педагогічної компетентності займалися такі дослідники, як: Е. Зеєр, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Щербаков та ін.

Загальні питання формування у викладачів закладів вищої освіти професійно-педагогічної компетентності знайшли своє відображення у працях І. Зязюна, С. Сисоевої, Р. Гришкової, О. Севаст'янової, Б. Кришук, І. Костікової, Р. Гришкової та багато інших. Питаннями компетентнісного підходу у навчанні займаються сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, а саме: І. Зимня, А. Маркова, Т. Іванова та ін.

Входження України до європейського та світового освітнього простору супроводжується інтеграційними процесами, збільшенням та розширенням інформатизації. Основні положення щодо інтеграції науки і освіти України у європейське співтовариство реалізується низкою програм, зокрема, це проекти: Tuning Educational Structures in Europe (2000), Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Glossary. – Paris: 2011, International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher

Education (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009). Двоступенева підготовка майбутніх фахівців у контексті розбудови національної системи вищої освіти потребує поступового впровадження європейських норм і освітніх стандартів на компетентнісних засадах. В Україні актуальність якісної підготовки майбутніх фахівців засвідчено у: Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021, Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 року, Концепції організації підготовки магістрів (2010), Положенні Про затвердження Національної рамки кваліфікації (2011), документах Болонського процесу. Урахування процесуально-результатних парадигмальних змін в освіті, перехід до результатної освітньої парадигми актуалізує визначення (ідентифікацію та діагностику) загальних компетентностей випускників вищої школи [14, с.41].

Професійно-педагогічна компетентність – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей майбутнього вчителя, що дають змогу здійснювати пошукову, естетичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників освітнього процесу, приймати рішення. Професійно-педагогічна компетентність інтегрує різні види загальних умінь та здатностей педагога в різних аспектах педагогічної діяльності. Мова йде про пізнавально-інтелектуальну, діагностичну, проектувальну, організаторську, прогностичну, інформаційну, стимулюючу, оцінно-контрольну, аналітичну, психологічну, соціальну, громадянську, комунікативну, рефлексивну, творчу, методичну, дослідницьку діяльність тощо [9]. Розглянемо детально структуру професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури.

Структура професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури – майбутніх викладачів ЗВО наведена у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура професійно-педагогічної компетентності магістрантів

№	Компоненти	Критерії	Показники
1.	Гносеологічний	інтелектуальний	педагогічні знання; педагогічне мислення; педагогічна ерудиція
2.	Праксеологічний	діяльнісний	аналітично-прогностичні, проєктивно-конструктивні, інформаційно-медійні уміння
3.	Аксіологічний	ціннісно-мотиваційний	ціннісні орієнтації; професійна самореалізація, особистісні якості

Гносеологічний компонент професійно-педагогічної компетентності було виокремлено задля забезпечення й аналізу передбаченої системи педагогічних знань, що забезпечують теоретичну готовність майбутнього викладача та включає у якості показників – педагогічні знання; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення. *Педагогічні знання* історично обумовлена категорія педагогіки, котра на протязі століть вважалася визначальною характеристикою при визначенні якості освіти та рівня професійної готовності майбутніх фахівців. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити певні періоди становлення та розвитку категорії педагогічних знань виходячи із ступеня наявності та наукової розробленості основних компонентів означених знань. Перший період – донауковий (до XVII ст.); другий – концептуальний (до XIX ст.) – створення окремих теоретичних концепцій виховання та освіти; третій період – системний (з XIX ст. – до наших днів) – становлення педагогіки як наукової системи. Цей факт є важливим для нашого дослідження, оскільки кожен з періодів характеризувався домінуванням того чи іншого типу освіти, становленням та розвитком певних компонентів педагогічних знань [4, с. 23].

Важливим показником гносеологічного компоненту вважаємо *педагогічну ерудицію* майбутнього викладача закладу вищої освіти, що на думку науковців, складається із загальних і спеціальних знань. Загальні знання (суспільно-політичні, знання літератури, мистецтва, історії) характеризують світогляд і загальну культуру педагога. Спеціальні знання, необхідні для викладання предмета, можна розділити на психолого-педагогічні, медико-біологічні та знання зі свого предмета. Педагогічна ерудиція [22] розглядаємо у науці як запас сучасних знань, котрі викладач гнучко застосовує при вирішенні педагогічних завдань. Педагогічна ерудиція – це загальний запас сучасних знань і способів їх ефективного викладання.

Забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця магістерського рівня неможливо без акцентування уваги на сформованості його *педагогічного мислення*, котре вважаємо визначальним показником гносеологічного компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача. Педагогічне мислення – це таке мислення, котре уможливорює аналіз на рівні причинно-наслідкових зв'язків елементів освітнього процесу, рефлексії власної педагогічної діяльності, наукового розуміння та обґрунтування успіхів і невдач, передбачення результатів діяльності з кожним студентом.

Обґрунтування цього показника спиралося на аналіз наукової літератури та власного досвіду. Так, педагогічне мислення, на думку В. Бойченко, може бути визначене як уміння раціонально організувати

розумову працю студентів, виробляти певну систему діяльності. Це характеристика особистості майбутнього викладача, що якісно визначає його спроможність навчати й навчатися та уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей, операційно-технологічних умінь, умінь долати труднощі у вирішенні проблемних ситуацій та розв'язанні задач; застосовувати різні види мислення; вести спостереження; здійснювати самоконтроль, володіти професійною рефлексією тощо [5]. О. Акімова [2] вказує на такі особливості педагогічного мислення. По-перше, воно актуалізується в процесі розв'язання задач, що виникають під час різних педагогічних ситуацій. При всьому різноманітті останніх їх об'єднує одне: пряма або побічна «присутність» особистості студента як об'єкта педагогічного впливу. По-друге, у педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними. По-третє, педагогічна діяльність обов'язково встановлює ті або інші стосунки між людьми. Ці стосунки мають певне емоційне забарвлення. Тому педагогічне мислення вирізняється емоційністю [18].

Педагогічне мислення розглядаємо як інтегративну особистісну характеристику, що базується на ґрунтовних професійних знаннях щодо особливостей педагогічної діяльності, забезпечує вирішення професійних задач на основі відображення професійної реальності [5]. Педагогічне мислення є результатом здійснення пізнавальних процесів, спрямованих на вирішення професійних завдань щодо професійної підготовки майбутніх фахівців, їх особистісно-професійного розвитку; являє собою процес осмислення педагогічних явищ і є активним процесом відображення об'єктивного педагогічного процесу понять, суджень, умовиводів [11].

Другий визначений у дослідженні компонент професійно-педагогічної компетентності – *праксеологічний*, що передбачає систему умінь і навичок, був обраний тому, що складає основу практичної готовності майбутнього викладача та включає такі вміння, як: аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, інформаційні. Схарактеризуємо коротко кожне вміння на предмет доцільності до завдань нашого дослідження.

Аналітичні вміння. Сформованість аналітичних умінь – один з критеріїв педагогічного майстерності, бо з їх допомогою синтезуються знання з досвіду та викладацької практики. Саме завдяки аналітичним вмінням, на думку науковців, виявляється узагальнене вміння педагогічно мислити. Таке вміння складається з низки часткових умінь: розділяти педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояви тощо); аналізувати кожну частину на основі зв'язків з цілим і у взаємодії з провідними напрямками розвитку; знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці розглянутого явища; грамотно діагностувати педагогічне явище; знаходити основну педагогічну проблему і способи її оптимального рішення [17].

Прогностичні вміння були включені тому, що вони є найбільш високим рівнем педагогічної компетентності на основі оволодіння педагогічним прогнозуванням, котре передбачає наявність у майбутнього викладача відповідних особистісних якостей і прогностичних умінь. До прогностичних умінь викладача належать: вміння прогнозувати розвиток особистості студента, вміння прогнозування розвиток студентської групи та прогнозування педагогічного процесу. Педагогічне прогнозування вимагає від викладача оволодіння такими прогностичними методами, як: моделювання, висування гіпотез, мисленнєвий експеримент тощо. Формування прогностичних умінь студентів магістратури залежить від чіткості структури самих прогностичних умінь, тобто відповідних знань, умінь й навичок, необхідних для подальшої прогностичної діяльності. Тому доцільно виокремити відповідні знання й вміння, котрі входять до складу прогностичних умінь студентів. Серед них особливої ваги набувають такі, як: інтелектуальні, проєктивні, аналітичні вміння та моделювання [3].

Проєктивні вміння вважаємо логічним продовженням попереднього показника. Тріада «аналіз – прогноз – проєкт» передбачає виокремлення спеціальної групи вміннь, що виявляються у матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання і виховання. Проєктивні вміння включають: переведення цілей і змісту освіти у конкретні педагогічні завдання; моніторинг при визначенні педагогічних завдань й відборі змісту навчальної діяльності студентів їхніх інтересів, можливостей інформаційної бази, власного досвіду і особистісних якостей; визначення комплексу домінуючих завдань для кожного етапу освітнього процесу; відбір видів освітньої діяльності, адекватних визначеним завданням, планування спільної інтелектуальної діяльності та індивідуальної самостійної роботи з метою вирішення проблем розвитку здібностей, креативності та індивідуальної педагогічної обдарованості; оптимальне поєднання змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності; передбачення системи прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів; планування розвитку освітнього середовища [19].

Рефлексивні вміння розглядаємо неодмінною вимогою ефективного професійно-особистісного розвитку сучасного викладача. Рефлексія аналізується у науковій літературі як джерело новацій і розвитку, адже рефлексуюча особистість майбутнього викладача здатна на інноваційну перетворювальну педагогічну діяльність й саморозвиток. Рефлексивний показник гносеологічного компоненту дозволяє

майбутньому фахівцю педагогічних дисциплін знайти свій індивідуальний стиль діяльності, досягти професійно-особистісної самореалізації, прогнозувати й аналізувати результати своєї діяльності задля її удосконалення. Рефлексивні уміння можна визначити як процес осмислення особистісних змістів.

Обґрунтування необхідності *інформаційних умінь* пов'язуємо з реаліями глобалізаційних процесів в освіті. У 2000 р. започаткована Програма ЮНЕСКО «Інформація для всіх» – єдина міжурядова програма, повністю спрямована на досягнення всезагального доступу до інформації і знань в інтересах розвитку. Концепція Програми – створення уявлення про світ, у якому доступ до інформації має кожна людина, причому інформації, що є важливою саме для неї; забезпечення можливості й надання необхідних навичок застосування отриманої інформації для побудови більш досконалого суспільства. Згідно Стратегічному плану дій Програми на 2008–2013 рр. основна увага надається таким основним пріоритетам: інформації з метою розвитку; інформаційної грамотності; збереження інформації; інформаційної етики; доступності інформації [25]. Додержуємося думки, що інформаційна діяльність включає: сприйняття, засвоєння й передачу будь-яких відомостей або інформації. Викладач має досконало володіти навчально-науковим матеріалом: теорією та історією дисципліни, її методикою; методами використання аудіовізуальних засобів навчання; застосуванням необхідних джерел інформації й умінь ними користуватися; забезпеченням зворотного зв'язку в процесі завчання (контроль, оцінка, коректування, закріплення знань і вмінь) [15].

Третій визначений в дослідженні компонент – *аксіологічний*, включає систему цінностей особистості та її ціннісних орієнтацій, мотивацію професійної самореалізації, інноваційну спрямованість. *Система цінностей* та ціннісних орієнтацій особистості формуються під впливом актуальної для молоді та існуючої в суспільстві системи цінностей, котра змінюється в процесі історичного розвитку. У системі цінностей існує певна ієрархія, що полягає в урахуванні певної значущості та ступеня визнання у спільноті, де одні конкретизують зміст і місце інших. Цінності мають певні ознаки: загальний обсяг людських цінностей невеликий; молодь має однакові або схожі цінності (в різному ступені); цінності зазвичай згруповані в системи; на формування цінностей впливає культура, суспільство, його інститути, а також окремі особистості; цінності впливають практично на всі соціальні феномени [23, с.106]. Ціннісні орієнтації особистості майбутнього викладача розглядаємо як соціальні цінності, котрі виступають для магістранта в якості стратегічних цілей його майбутньої професійної діяльності, мають визначальне місце у мотиваційній системі, поведінці та професійної діяльності й впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів і інтересів [13, с. 4]. Становлення майбутнього викладача в процесі професійної підготовки відбувається в умовах постійного розвитку особистісно значущих професійних цінностей, співвіднесення їх з ідеальним образом професіонала у своїй галузі. Протягом навчання в магістратурі відбувається певна переоцінка цінностей, переосмислення та становлення особливо значимих цінностей, що зумовлено особистісним і професійним зростанням [16].

Вирішення завдань нашого дослідження залежить також від ефективного розвитку *мотивації професійної самореалізації*, тому ця характеристика була обрана в якості показника аксіологічного компоненту. Для викладача закладу вищої освіти важливим є постійний й багатоаспектний особистісно-професійний саморозвиток, що відбувається на основі розвинених соціальних потреб та потреб пізнавально-інтелектуальних. Аналіз психологічної літератури [1] доводить, що особистість розвивається у двох сферах – *потенційній*, яка охоплює: природні особливості, притаманні людині; індивідуальні особливості; загальні та творчі здібності; соціальні можливості, котрі можна використати для особистісно-професійного розвитку; та *актуальній сфері*, котра передбачає перетворення потенційних та зовнішніх факторів у реально функціонуючі. Умовою ефективного прогресивного та гармонійного розвитку особистості має бути поєднання обох сфер. О. Леонтьєв [10] та С. Рубінштейн [24] виокремлюють внутрішні та зовнішні мотиви: внутрішніми мотивами є ті, що походять від предмета мислення та безпосередньо пов'язані з процесом і результатом діяльності; зовнішні мотиви – це мотиви, що походять від зовнішніх особистих утворень (престижність, самоствердження). Ці мотиви не стосуються змісту, процесу й результатів професійної діяльності безпосередньо та включають прагнення стати фахівцем високого рівня або бажання самоствердження у професійному колективі серед колег на основі демонстрації своїх можливостей, розуміння значення професійного самовдосконалення на майбутнє.

Потреба в *інноваційній спрямованості* педагогічної діяльності в умовах інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти спричинена певними обставинами: потребою в змістовому та технологічному оновленні системи вищої освіти в зв'язку з новими критеріями якості та конкурентоспроможності професійної підготовки; потребою в реалізації соціального замовлення – формування креативної особистості; можливістю реалізації викладачем власних результатів дослідницько-пошукової діяльності щодо вдосконалення освітнього процесу в умовах конкуренції закладів вищої освіти. Головною рушійною силою інноваційної діяльності є викладач [8].

До *особистісних якостей*, важливих для формування професійно-педагогічної компетентності відносимо педагогічний оптимізм та лідерські якості. Дослідження науковцями поняття *«педагогічний*

оптимізм» показали, що його сутність складають характеристики та особливості педагогічної культури викладача, які можна розподілити на блоки: педагогічна інформованість та грамотність; розвинені педагогічні здібності; морально-емоційна вихованість [6]. А. Макаренко, який ввів поняття в науковий обіг, включав в поняття «педагогічний оптимізм» також особисті якості педагога: доброту, чуйність, доброзичливість, толерантність, життєрадісність, почуття гумору. Віра педагога в найкращі якості особистості сприяє максимально позитивному напрямку розвитку кожного [12].

Важливою характеристикою особистості викладача є наявність сформованих *лідерських якостей* та лідерської позиції, котру розуміємо як стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується особливим активно-позитивним ставленням до людей, зумовлюється системою установок і цінностей та виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Науковці трактують лідерство як здатність мотивувати та активізувати людей до професійно значимої діяльності та управляти групою. Лідери характеризуються як люди, які здатні впливати на поведінку інших (студентів, колеги); лідерство, зазвичай, досліджується в контексті груп (професійних колективів, студентських груп); важливою характеристикою лідерства є групова ціль, котра має бути досягнута завдяки командній роботі [20].

Висновки. Таким чином, формування професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури, що є метою нашого дослідження, передбачає розробку ефективної методики діагностики цього процесу. Діагностика, перш за все, включає виокремлення та обґрунтування компонентів, критеріїв та показників рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів. Авторський підхід до структури професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури – майбутніх викладачів, включає визначення трьох компонентів та відповідних їм критеріїв, а саме: гносеологічного компонента, що розкривається через інтелектуальний критерій (педагогічне знання, педагогічне мислення, педагогічна ерудиція); праксеологічного компонента – через діяльнісний критерій (аналітично-прогностичні уміння, проєктивно-конструктивні уміння, інформаційно-медійні уміння); аксіологічного компонента – через ціннісно-мотиваційний критерій (ціннісні орієнтації, професійна самореалізація, особистісні якості). Наступна робота буде включати підбір діагностичного інструментарію до кожного показника професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури.

Література

1. Абсалямова Я.В. Мотивація як головний фактор професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ [Електронний ресурс] / Я.В.Абсалямова. – Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9885/1/11.pdf>
2. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя у процесі вирішення педагогічних задач / О.В.Акімова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць. – 2016. – № 26. – С. 41-46.
3. Антонєць А.В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / А.В. Антонєць. – Режим доступу: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/antonets_a.v._formation_of_predictive_skills_of_future_managers_as_a_pedagogical_problem.pdf
4. Антонова О.С. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія: Вид. 2-ге, допов. / О.С. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2004. – 276 с.
5. Бойченко В. Педагогічне мислення майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / В. Бойченко. – Режим доступу: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/137652/134606>
6. Вітебська П.В. Педагогічний оптимізм як предмет професійного самовиховання сучасного вчителя [Електронний ресурс] / П.В. Вітебська. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/11/statti/vitebska.htm
7. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.В. Дорогих ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.
8. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfile.net/preview/2040745/page:13/>
9. Концепція педагогічної компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
10. Леонтьєв А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Лісіна Л. О. Теоретичні основи формування педагогічного мислення майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Л.О. Лісіна. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2015/797-1425062861.pdf>
12. Макаренко А. С. Пед. соч. : в 8 т. / Макаренко А. С. – М.: Педагогіка, 1983. Т. 4. – 400 с.
13. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова/ Н.П.Максимчук. – К., 2000. – 20 с.
14. Муромець В. Г. Розвиток загальних компетентностей студентів магістратури як об'єкт наукових досліджень / В.Г. Муромець // Освітологічний дискурс. – 2016. – № 1 (13). – С.21-130.
15. Основні професійно-педагогічні вміння і здібності вчителя трудового навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studopedia.org/4-155146.html>

16. Панчук Н.П. Роль ціннісних орієнтацій у професійному становленні особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / Н.П. Панчук // Проблеми сучасної психології. – 2016. – Випуск 32. – Режим доступу: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/157764/157041>
17. Педагогіка. Аналітичні вміння [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibliograph.com.ua/pedagogika-3/36.htm>
18. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
19. Проективні уміння [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibliograph.com.ua/pedagogika-3/38.htm>
20. Пророк М. В. Лідерські якості як важливий фактор успішності професійної діяльності фахівців соціально-економічних професій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/326416809>
21. Професійна компетентність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://pidruchniki.com/14681025/pedagogika/profesiyna_kompetentnist
22. Психологія педагогічної діяльності та психологія вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/psychology/1755/>
23. Рибак О. Цінності та ціннісні орієнтації, їхнє значення у розвитку особистості / О. Рибак // Вісник Львівського університету. Серія Психологічні науки. – 2017. – Вип. 1. – С. 105–113.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
25. Стеценко І.Б. Складові інформаційної культури та інформаційної грамотності для педагогів дошкільної та початкової освіти [Електронний ресурс] / І.Б. Стеценко. – Режим доступу: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/stecenکو.pdf

References

1. Absaliyeva Ya.V. Motyvatsiia yak holovnyi faktor profesiinoy samorealizatsii vykladacha inozemnykh mov tekhnichnoho VNZ [Elektronnyi resurs] / Ya.V.Absaliyeva. – Rezhym dostupu: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9885/1/11.pdf>
2. Akimova O.V. Formuvannya tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia u protsesi vyrishennia pedahohichnykh zadach / O.V.Akimova // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. Zbirnyk naukovykh prats. – 2016. – # 26. – S. 41-46.
3. Antonets A.V. Formuvannya prohnostychnykh umin maibutnykh menedzheriv yak pedahohichna problema [Elektronnyi resurs] / A.V. Antonets. – Rezhym dostupu: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/antonets_a.v._formation_of_predictive_skills_of_future_managers_as_a_pedagogical_problem.pdf
4. Antonova O.Ye. Bazovi znannia z pedahohiky: stanovlennia, rozvytok, tekhnolohiia formuvannia: Monohrafiia: Vyd. 2-he, dopov. / O.Ye. Antonova. – Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. un-t, 2004. – 276 s.
5. Boichenko V. Pedahohichne myslennia maibutnykh uchyteliv u konteksti kompetentnisnoho pidkhodu [Elektronnyi resurs] / V. Boichenko. – Rezhym dostupu: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/137652/134606>
6. Vitebska P.V. Pedahohichni optymizm yak predmet profesiinoho samovykhovannia suchasnoho vchytelia [Elektronnyi resurs] / P.V. Vitebska. – Rezhym dostupu: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vpypysku/11/statti/vitebska.htm
7. Dorohykh R. V. Formuvannya profesiynykh yakosteï maibutnykh uchyteliv u protsesi pedahohichnoi vzaïmodii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / R.V. Dorohykh ; Khark. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. – Kh., 2011. – 20 s.
8. Innovatsiina spriamovanist pedahohichnoi diialnosti [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://studfile.net/preview/2040745/page:13/>
9. Kontseptsiia pedahohichnoi kompetentnosti [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
10. Leontev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. – M.: Politizdat, 1975. – 304 s.
11. Lisina L. O. Teoretychni osnovy formuvannia pedahohichnoho myslennia maibutnoho vchytelia [Elektronnyi resurs] / L.O. Lisina. – Rezhym dostupu: <http://oaji.net/articles/2015/797-1425062861.pdf>
12. Makarenko A. S. Ped. soch. : v 8 t. / Makarenko A. S. – M.: Pedahohyka, 1983. T. 4. – 400 s.
13. Maksymchuk N. P. Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia tsinnisnykh orïentatsii maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoy pidhotovky: avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk: 19.00.07; Nats. ped. un-t im. M.P.Drahomanova / N.P.Maksymchuk. – K., 2000. – 20 s.
14. Muromets V. H. Rozvytok zahalnykh kompetentnostei studentiv mahistratury yak obïekt naukovykh doslidzhen / V.H. Muromets // Osvitolohichni dyskurs. – 2016. – # 1 (13). – S.21-130.
15. Osnovni profesiino-pedahohichni vminnia i zdibnosti vchytelia trudovoho navchannia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://studopedia.org/4-155146.html>
16. Panchuk N.P. Rol tsinnisnykh orïentatsii u profesiinomu stanovlenni osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Elektronnyi resurs] / N.P. Panchuk // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2016. – Vypusk 32. – Rezhym dostupu: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/157764/157041>
17. Pedahohika. Analitichni vminnia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://bibliograph.com.ua/pedagogika-3/36.htm>
18. Pedahohichna tvorchiist i maïsternist : khrestomatiiia / ukl. N.V. Huzii. – K. : IZMN, 2000. – 168 s.
19. Proektyvni uminnia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://bibliograph.com.ua/pedagogika-3/38.htm>
20. Prorok M. V. Liderski yakosti yak vazhlyvyi faktor uspishnosti profesiinoy diialnosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.researchgate.net/publication/326416809>
21. Profesiina kompetentnist [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://pidruchniki.com/14681025/pedagogika/profesiyna_kompetentnist
22. Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti ta psykholohiia vchytelia [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ru.osvita.ua/school/method/psychology/1755/>

23. Rybak O. Tsinnosti ta tsinnisni oriientatsii, yikhnie znachennia u rozvytku osobystosti / O. Rybak // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia Psykholohichni nauky. – 2017. – Vyp. 1. – S. 105–113.

24. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2004. – 713 s.

25. Stetsenko I.B. Skladovi informatsiinoi kultury ta informatsiinoi hramotnosti dlia pedahohiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [Elektronnyi resurs] / I.B. Stetsenko. – Rezhym dostupu: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/stecenko.pdf

Стаття надійшла до редакції 19.03.2020 р.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-137-143

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

I. Л. Холковська

orcid.org/0000-0002-2498-1902

У статті на основі аналізу недоліків у системі вищої педагогічної освіти України визначені перспективні напрями її вдосконалення. В основу системи підготовки педагогічних кадрів, що має інноваційний характер, покладено Проект концепції розвитку освіти України (2015-2025 рр.). Зазначено, що реалізація принципів цієї концепції передбачає вирішення низки стратегічних завдань: створення особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти; введення багаторівневої системи підготовки педагогічних працівників; розробки нормативно-правової бази діяльності освітніх установ і всієї системи педагогічної освіти; оновлення змісту педагогічної освіти; розвитку структури мережі установ безперервної педагогічної освіти. Розглянута структурно-рівнева модель особистості вчителя, яка має бути покладена в основу модернізації педагогічної освіти. Підготовка творчих фахівців сфери освіти передбачає оновлення інформаційного фонду та створення нових інформаційних і педагогічних технологій. Створення цілісної системи особистісно орієнтованої педагогічної освіти передбачає пошук нових форм і технологій включення студентів у практичну діяльність.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, тенденції розвитку педагогічної освіти, модель особистості вчителя, інноваційні підходи.

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE

I. Kholkovska

The article, based on the analysis of shortcomings in the system of higher pedagogical education of Ukraine, identifies promising areas for improvement. The project of the concept of development of education of Ukraine (2015-2025) is the basis of the system of teacher training, which has an innovative character. It is noted that the implementation of the principles of this concept involves solving a number of strategic tasks: the creation of a personality-oriented concept of teacher education; introduction of a multilevel system of teacher training; development of normative-legal base of activity of educational institutions and all system of pedagogical education; updating the content of pedagogical education; development of the structure of the network of institutions of continuous pedagogical education. Emphasis is placed on the tasks of training specialists in the field of education. The ways of improvement of higher pedagogical education are determined: fundamentalization of the subject component of professional training of teachers; coordination of the content of pedagogical education with various programs of general secondary education; development of educational-material and technical base of institutions of higher pedagogical education; formation of future teachers' skills of independent scientific research and professional self-development. The structural-level model of the teacher's personality is considered, which should be the basis for the modernization of pedagogical education. Training of creative specialists in the field of education involves updating the information fund and creating new information and pedagogical technologies. Creating a holistic system of personality-oriented pedagogical education involves the search for new forms and technologies of inclusion of students in practical activities.

Keywords: higher pedagogical education, tendencies of development of pedagogical education, model of teacher 's personality, innovative approaches.

Характеризуючи сучасний освітній процес, дослідники підкреслюють, що кризові явища, що найбільш яскраво проявляються в останнє десятиліття, окрім усього іншого, є наслідком його відставання від динаміки розвитку науки, виробництва і суспільства. Освіта опинилася в двозначному положенні: з одного боку, вона обумовлює науково-технічний прогрес, а з іншого, – в надрах самого освітнього процесу виразно проявляються тенденції внутрішнього опору інноваційним явищам у власній галузі.

Система педагогічної освіти, що склалася до кінця ХХ – початку ХХІ століття, була орієнтована на підготовку педагогічних кадрів для застарілої моделі освіти. Критичний аналіз багатьох фахівців (В. Багіров, Я. Болюбаш, В. Вербець, І. Лікарчук) показав, що вона мала такі недоліки, для подолання яких потрібні зміни принципового характеру. У цій системі: освіта була спрямована на уніфікацію педагогічної діяльності і способу мислення педагога. У підготовці вчителя переважали предметно-методичний підхід; відтворення набору політичних ідеологій, підготовка педагога-виконавця, схильного в більшості випадків уникати ухвалення самостійних рішень і перекладати відповідальність за це на державу, суспільство, керівників, сім'ю, на самого учня; не забезпечувався розвиток високої загальної і професійної культури вчителя; диспропорції в теоретичній і практичній підготовці не сприяли формуванню в учителя системного бачення педагогічної реальності; у школі вчитель виступав деяким засобом масового педагогічного відтворення «підростаючих поколінь», тобто існував запит тільки на функціонально-предметні вміння, а не творчу індивідуальність; не практикувалася цілеспрямована підготовка вчителя, здатного до педагогічної інноватики, розвитку шкільної освіти [8].

Критика на адресу системи підготовки педагогічних кадрів, в якій відзначалися її консерватизм, авторитарність викладання, жорсткість регламентації навчального процесу, слабке відображення потреб у самоосвіті, відставання від запитів суспільства, висловлювалася багатьма фахівцями (В. Багіров, В. Болотов, Я. Болюбаш, Є. Ісаєв, В. Кремень, І. Лікарчук, В. Слободчиков, Н. Шайденко, В. Сенашко та ін.). Незадоволення системою педагогічної освіти, що склалася на початку 2000-х років, підтвердили і соціологічні дослідження адаптації молодих учителів.

В опитуваннях, проведених в 2016 і 2017 роках, незадоволення отриманою освітою висловили відповідно 75% і 79% учителів [1]. За даними цих опитувань, лише близько 28% молодих учителів зі стажем роботи менше трьох років були впевнені в успішності своєї професійної діяльності. Інші дослідження, проведені в цей же період, показали, що лише 7% опитаних молодих учителів вважали, що без будь-яких проблем включилися в діяльність, інші висловлювалися критично. До 80% опитаних вважали себе не підготовленими до виховної роботи і 72% – до навчальної [1].

Проблема професійної адаптації молодих учителів залишається, як і раніше, актуальною. За даними анкетування, що проводилося в різних регіонах органами управління освітою, більшість молодих учителів висловлюють потребу в підвищенні кваліфікації. Лише 10% молодих учителів оцінюють рівень своєї підготовки як високий, від 30% до 50% – як задовільний. З боку адміністрації шкіл задоволеність підготовкою молодих фахівців ще нижче (20%). Актуальною є проблема підвищення кваліфікації і перепідготовки молодих учителів. Згідно з офіційними статистичними даними, в 2018/2019 навчальному році близько 10% учителів міських і 17,5% учителів сільських шкіл країни не мали вищої освіти. Очевидно, що реалізація для них програм перепідготовки і підвищення кваліфікації – важливе завдання. Нині підвищення кваліфікації і професійна перепідготовка педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл і установ дошкільної освіти проводиться в 94 освітніх установах підвищення кваліфікації. Навчас вчителів одна система, а їх перепідготовку і підвищення кваліфікації ведуть інші, часто слабо пов'язані з першою. В результаті порушується цілісність системи освіти і спадкоємність у навчанні, відбувається відрив частини педагогічної науки від практики підвищення кваліфікації вчителів (наукову роботу ведуть заклади вищої освіти, а методичну – установи підвищення кваліфікації). Сприяти росту ефективності системи, забезпечити спадкоємність освіти може розробка наскрізних програм безперервної педагогічної освіти, створення навчально-науково-методичних комплексів: педагогічний коледж – ЗВО – ПК на базі ЗВО [6].

Результати досліджень свідчать про те, що система підготовки педагогічних кадрів, як і система загальної освіти потребують серйозних змін. Наслідком цього стала Концепція розвитку освіти України (на період 2015-2025 років), в основу якої були покладені такі принципи положення:

орієнтація на безперервний професійний розвиток учителя: рання профорієнтація, базова професійна підготовка, постійне професійне вдосконалення; демократизація педагогічної освіти, всього устрою життєдіяльності педагогічних навчальних закладів, широке самоврядування; орієнтація на творчу діяльність, неповторну особистість кожного вчителя, забезпечення диференційованого індивідуально-творчого підходу до його підготовки; єдність соціально-морального, загальнокультурного і професійного розвитку особистості вчителя в умовах широкої гуманітаризації педагогічної освіти; гуманізація педагогічної освіти, дбайливе, шанобливе ставлення до особистості людини – суб'єкта спілкування, пізнання, соціальної творчості; єдність фундаментальності і практичної спрямованості в цілісному процесі підготовки вчителя; постійне вдосконалення системи педагогічної освіти, що передбачає відкритість, гнучкість, варіативність, динамічність змін у змісті, формах і методах підготовки вчителя відповідно до вимог сьогодення і прогнозів на майбутнє; єдність і спадкоємність у роботі шкіл, ПТУ, закладів вищої педагогічної освіти, органів народної освіти, громадських організацій, інститутів підвищення кваліфікації вчителів; орієнтація змісту форм і методів підготовки вчителя на широке впровадження і використання

нових інформаційних технологій з виходом (у перспективі) на єдину систему інформаційного забезпечення освіти [6].

Мета статті: проаналізувати сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, окреслити перспективні напрями її вдосконалення.

Для здійснення реформи в системі освіти необхідно спроектувати навчальний процес, у результаті якого можна отримати педагога, здатного працювати по-новому, стати суб'єктом педагогічної діяльності в повному розумінні слова. Завдяки цьому навчальному процесу повинні формуватися: педагогічні установки, спрямовані на розвиток дитини; здатність до проектування власної педагогічної діяльності залежно від конкретних ситуацій; здатність до рефлексії власного педагогічного досвіду.

Зміст предметних дисциплін має бути націлений не на освоєння певного набору знань, а на формування цілісної картини світу, освоєння логіки предметного матеріалу. Розвиток педагогічної освіти має здійснюватися на принципах індивідуалізації, гуманізації, демократизації, широкої загальнокультурної орієнтації [2]. Реалізація цих принципів передбачає вирішення низки стратегічних завдань: створення особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти; введення багаторівневої системи педагогічної освіти; розробка нормативно-правової бази діяльності освітніх установ і всієї системи педагогічної освіти; оновлення змісту педагогічної освіти; розвиток структури мережі установ безперервної педагогічної освіти [5].

Перехід на принципово нову особистісно орієнтовану модель педагогічної освіти вимагає, як і в загальній освіті, передусім, переосмислення її цілей [3, с. 371]. Одним з перших варіантів визначення нових цілей стала «ідеальна модель педагога» [7], покладена в основу концепції реформи педагогічної освіти. Згідно з цією моделлю фахівець має задовольняти таким вимогам: розуміє цінність освіти в становленні і самореалізації людини в особистісному і професійному планах, спадкоємності, збереженні, розширенні, відтворенні світової і вітчизняної культури; володіє загальною культурою; має глибокі психолого-педагогічні знання, компетентний у предметній галузі; практично освоїв гуманістичні педагогічні технології; є особистістю, що розвивається.

До найважливіших професійних характеристик педагога, незалежно від типу отриманої підготовки і місця його роботи, в ідеальній моделі віднесені: здатність до педагогічного цілепокладання; здатність до проектування і організації ефективних освітніх процесів; здатність до організації міжособистісної взаємодії і спілкування дітей, в яких формуються адекватні цьому віку свідомість, мислення, діяльність; здатність до рефлексії [11].

Разом з описаною вище «ідеальною моделлю педагога» були запропоновані й інші, багато в чому близькі до неї варіанти нових цілей педагогічної освіти. Так, О. Пономарьов, виходячи з того, що найважливішою характеристикою підготовленості вчителя є його компетентність (яку він розглядає як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці вміння у своїй роботі), запропонував модель, що містить діяльнісні, когнітивні й особистісні характеристики педагогів [12]. До когнітивних характеристик у моделі О. Пономарьова віднесені цілісні уявлення: про філософські, психологічні і педагогічні теорії людини і суспільства, їх зв'язки і генезис; про культурно-історичні і культурологічні основи існуючої природничо наукової картини світу; про світ мистецтва; про зміст і технологію освіти в соціальному, історичному, методологічному аспектах; про процеси мислення і діяльності особистості, а також способи їх формування залежно від віку; про технологію і методику організації процесу навчання, що формує мислення, знання, що забезпечують трансляцію способів діяльності, які відповідають певному віку; про технологію і методику організації простору життєдіяльності дітей, що сприяє становленню мислення, свідомості, поведінки. До діяльнісних характеристик віднесені вміння: здійснювати педагогічне цілепокладання; аналізувати педагогічні ситуації; проектувати і планувати педагогічні процеси; організовувати міжособистісну, групову, фронтальну взаємодію дітей з метою формування адекватних цьому віку свідомості, мислення і діяльності. Крім того, О. Пономарьов вважає, що в стінах педагогічного університету можуть бути розвинені такі професійно важливі особистісні якості: емпатія, толерантність, готовність до надання емоційної підтримки, здатність обґрунтовувати свої вчинки, визначати мотиви своєї діяльності, рефлексія [12].

Інший варіант цілей педагогічної освіти був розроблений І. Підласим. Науковець вважає, що оновлення системи педагогічної освіти повинно забезпечувати приведення її цілей, змісту і технологій у відповідність з потребами суспільства, школи, що розвивається. Ним запропонована структурно-рівнева модель особистості вчителя, на основі якої, на його думку, повинно здійснюватися формування фахівців, готових до подолання відчуження школи від суспільства, учня від школи і вчителя від учня. У цій моделі зазначається, що педагогічний ЗВО повинен забезпечувати досягнення таких результатів освіти:

1. Підготувати вчителя, що орієнтується в сучасній історичній, економічній, культурній ситуації, сформувати особистість, здатну до самореалізації, саморегуляції, самовизначення.

2. Залучити випускника до національних культурних традицій, збагачених загальнолюдськими цінностями світової культури.

3. Забезпечити високий рівень професійної компетентності вчителя.

4. Сформулювати потребу і вміння підтримувати своє фізичне і психічне здоров'я, професійну працездатність в умовах конкуренції, конкурсів, контрактної системи найму [11].

Розробка цих моделей випускника педагогічного університету стала першим і дуже важливим кроком у формуванні нового розуміння цілей педагогічної освіти, створенням точки опори для їх подальшого переосмислення.

У структурі вимог до підготовки фахівця педагогічного профілю, що визначаються Міністерством науки і освіти України, виокремлені чотири блоки дисциплін: загальнокультурний; психолого-педагогічний; медико-біологічний; предметний. Вимоги до загальнокультурної підготовки визначають гуманітарні, соціально-економічні і природничо наукові знання і вміння, що формуються в процесі вивчення основних дисциплін світоглядно-методологічної спрямованості (логіка, антропологія, філософія), аксіологічної спрямованості (етика, естетика, релігієзнавство), історико-культурної спрямованості (історія цивілізацій, історія науки, історія художньої культури), соціально-економічної спрямованості (природознавство, математика, екологія), комунікативної спрямованості (мови, інформатика).

Закон про вищу освіту – основний документ, що регламентує підготовку фахівця. Навчальні плани (і відповідно програми з предметів цього плану) – основні нормативні документи, що визначають зміст, структуру і організацію навчально-виховного процесу підготовки майбутнього педагога. Його зміст визначається з урахуванням попереднього досвіду підготовки фахівця, а також вимогами до фахівця на сучасному етапі. Традиційно пріоритетним завданням підготовки фахівця в галузі освіти вважалося формування у студента таких професійних якостей, як: знання предмета і вміння навчати йому учнів; уміння проводити виховну роботу з дітьми в школі і поза її межами; потреба в самостійному безперервному поповненні своїх знань.

Розглянемо, як реалізовувалася на практиці ця стратегія і що змінилося в її здійсненні за останнє десятиліття.

1. Прагнення до «всебічної» підготовки вчителя призвело до різкого зростання кількості навчальних предметів, що реалізуються в освітньому процесі. Результатом стало зниження фундаментальності і рівня професіоналізму майбутніх учителів. Предметом власне педагогічної освіти є знання про людину в процесі її становлення («гуманітарне знання»). Звідси часто робиться висновок, що психолого-педагогічна і методична складові – головне в підготовці вчителя, що специфіка педагогічної освіти полягає виключно в оволодінні способами передавання інформації (знань, культури). При цьому забувається, що кожен учитель спеціалізований – він або викладач історії, або біології, або математики. І навчає, і виховує він учнів за допомогою свого предмета, через пізнання історії розвитку, особливостей і закономірностей, властивих тільки цьому предмету. Нарешті, вчитель повинен передати учням сам зміст дисципліни, що викладається, допомогти зрозуміти методологію науки, що вивчається. Таким чином, фундаментальність предметної складової має бути основою підготовки майбутнього педагога. Щоб використати свій предмет як засіб педагогічного, розвивального впливу, учитель повинен володіти їм у найвищому ступені [5].

Безумовно, гарний навчальний ефект може досягатися і за меншу кількість годин, але це можливо лише за наявності ефективних навчальних технологій. На жаль, з самого початку реформування педагогічної освіти інноваційна діяльність ведеться виключно на основі «здорового глузду», вирішення питань про кількість годин, що відводяться на загальнокультурну, предметну, психолого-педагогічну і практичну підготовку майбутнього педагога, часто визначається перевагами навчальних планів, що не мають в основі змістовного аналізу вимог до діяльності випускника і не враховують технологій навчання.

2. Однією з найважливіших проблем сучасного етапу розвитку педагогічної освіти є сполучення її змісту з програмами загальної середньої освіти, варіативність програм якої і різноманіття використовуваних дидактичних систем, що реально представлені в освітньому процесі, потребують впорядкування.

3. Особливо гострою і значущою проблемою є розвиток навчально- матеріальної і технічної бази установ середньої і вищої педагогічної освіти, рівень якої у зв'язку зі значним скороченням бюджетного фінансування освітніх установ не відповідає вимогам організації навчального процесу. В бібліотеках відсутні повні комплекти всіх підручників, що видаються для дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, не оновлюється лабораторне устаткування, немає закупівель реактивів та інших матеріалів, необхідних для проведення наукових досліджень, лабораторних робіт і практикумів [2].

4. Практика підготовки вчителів за здвоєними спеціальностями, що припинилася не так давно, зумовила значно нижчий рівень спеціальної підготовки випускників педагогічних університетів у порівнянні з випускниками «класичних вишів».

Оскільки педагог покликаний готувати своїх учнів до входження в подальшу педагогічну систему або в матеріальне виробництво, то неприпустимим є зниження якості і глибини його предметної підготовки. Необхідно, щоб майбутній учитель не лише удосконалював свої професійно-педагогічні навички, але і вів самостійний науковий пошук у своїй предметній галузі з метою оволодіння методологією науки, а також навичками саморозвитку. Тільки таким чином можливе підвищення освітнього і культурного рівня населення країни і прискорення науково-технічного прогресу.

Відповідно до викладеного, принципово важливою і новою для вищої педагогічної освіти стає розробка освітніх стандартів нового покоління. Найважливішою науково-методичною проблемою при створенні Державного освітнього стандарту залишається розробка підходів до визначення вимог до тих, хто навчається, по кожній навчальній дисципліні, по кожному циклу і напрямку підготовки. Якщо виходити з критерію можливості перевірки кожної вимоги за результатами виконання студентами певного навчального завдання, то формулювання кожної вимоги варто відображати у вигляді вказівки на здатність студента виконувати види діяльності, що реалізують його професійні функції, які повинні скласти змістову основу вимог. Відповідність майбутнього вчителя сформульованим вимогам може бути перевірена під час проведення педагогічної практики, курсових іспитів, державної атестації [2].

Відображаючи вимоги до майбутніх фахівців у діяльній формі, не варто забувати, що такий спосіб перевірки готовності випускника ЗВО до виконання своїх професійних функцій не виключає інших методів перевірки і не дає повної гарантії його високої ефективності.

Успішність впровадження Державного стандарту освіти багато в чому визначається подальшою роботою з його реалізації в конкретному навчально-виховному процесі. Найважливішим етапом цієї діяльності є розробка компонентів основної освітньої програми, що містить навчальний план, програми навчальних дисциплін, програми державних іспитів і вимоги до випускних кваліфікаційних робіт, створення необхідного комплексу навчально-методичної літератури, освітніх технологій, матеріально-технічної бази і кадрового потенціалу професорсько-викладацького складу ЗВО. Використання в практичній роботі стандартів нового покоління має внести істотний внесок у вирішення проблеми підготовки фахівців в умовах реформування вищої школи.

Демократизація суспільства обумовила активізацію інноваційних процесів в освіті, створення авторських шкіл і авторських систем діяльності. Виникла потреба в творчому фахівцеві сфери освіти, що володіє основами освітнього мистецтва, майстерності і творчості. Освітнє мистецтво – це діяльність, пов'язана з формуванням засобами наукової, навчальної, технічної та іншої інформації психічних новоутворень в особистості, з розвитком її здібностей [10]. У зв'язку з цим, підготовка творчих фахівців сфери освіти передбачає оновлення інформаційного фонду і створення нових інформаційних і педагогічних технологій. Дослідження свідчать, що активне творче оволодіння інформацією, застосування нових педагогічних прийомів (системного моделювання, установки на результат) сприяють творчому саморозвитку студента, забезпечуючи в подальшому шлях до вдосконалення його педагогічної діяльності [3].

Найбільшим нововведенням у педагогічній освіті став перехід педагогічних університетів на багаторівневу систему підготовки педагогічних кадрів. Прибічники багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів С. Гончаренко, В. Горленко, В. Інощенко, Н. Кононенко, А. Мітєєва, О. Панарін, О. Сенашенко та ін. вважають, що вона має переваги перед традиційною однорівневою системою, що полягають:

- для особи – в можливості здійснювати індивідуальний вибір змісту, рівня і шляху здобуття вищої освіти і професійної підготовки, що задовольняють її (особи) інтелектуальні, соціальні й економічні потреби. Можливість результативного завершення освіти на кожному рівні багаторівневої системи вищої освіти знімає протиріччя між рівнями здібностей і можливостей студента і вимогами освітнього стандарту. Таким чином захищаються права тих, хто поки що не готовий отримати освіту більш високого рівня;
- для суспільства – в можливості отримати фахівця з бажаними кваліфікаційними параметрами в досить короткі терміни (2-3 роки). У ринкових умовах це захищає права споживачів, які оплачуватимуть (безпосередньо через систему оподаткування) вартість підготовки тих працівників, які їм потрібні, а не тих, кого нав'язує традиційна система вищої освіти;
- для викладачів ЗВО – в можливості якнайповнішої реалізації свого науково-педагогічного потенціалу, оскільки в цій системі захищається їх право працювати зі студентом, підготовленим до навчання на цьому рівні і зацікавленим в отриманні обраних ним (студентом) освітніх послуг [9].

Але разом з безперечними перевагами багаторівнева система має й істотні недоліки. Її більш висока, ніж у традиційної однорівневої системи, здатність реагувати на вимоги ринку, що змінюються, може привести у віддаленій перспективі до значного зниження рівня професійної підготовки педагогів.

Це пов'язано з тим, що орієнтація на зусилля загальноосвітньої і спеціальної підготовки вчителя, а також на отримання ним другої спеціальності на рівні бакалаврата вступає в протиріччя з необхідністю забезпечення якісної психолого-педагогічної підготовки. Інший великий недолік багаторівневої системи,

особливо істотний для сучасних українських умов, полягає в тому, що вона вимагає більших витрат, ніж однорівнева, тобто є більш дорогою.

Реалізація особистісно орієнтованої парадигми педагогічної освіти передбачає не лише зміну її змісту, але і технологій [4]. Ці зміни повинні у результаті привести до принципової зміни позиції студента і викладача в навчальному процесі. Студент з позиції «того, кого вчать» повинен буде перейти в позицію того, хто «навчається», тобто стати активним суб'єктом власної освіти. Викладач з позиції «транслятора» знань повинен перейти у позицію «організатора» сучасної роботи зі студентами, «консультанта». Це можливо тільки при широкому освоєнні методів активного навчання. Шлях цей довгий, але активне навчання сьогодні все більш широко входить у практику педагогічної освіти [2; 3; 4; 9; 10; 11; 12].

Найчастіше сьогодні використовуються такі методи активного навчання, як дискусії, ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, конференції, семінари, диспути та ін.

Одним з перспективних напрямів розвитку технологій навчання є включення в навчальний процес сучасних засобів обчислювальної техніки, а також засобів і систем обміну інформацією [5]. На думку фахівців, ці засоби мають низку унікальних можливостей, реалізація яких створює передумови для істотної інтенсифікації освітнього процесу. До їх числа відносять: терміновий зворотний зв'язок між користувачем і засобами нових інформаційних технологій; комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ, для яких характерний як реальний перебіг, так і «віртуальний»; архівне зберігання досить великих обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу і звернення користувача до центрального банку даних; автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту; автоматизацію процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контролю за результатами засвоєння [5].

Одним з найбільш слабких місць у підготовці майбутніх учителів була (і поки що залишається) практика. Найчастіше вона зводиться до «переміщення» студента у конкретну школу, де, у кращому разі, можна освоїти окремі прийоми діяльності вчителя [2]. Сьогодні ведеться пошук нових форм організації і технологій включення студентів у практичну діяльність [2; 3; 10; 11]. Але поки що ці пошуки недостатньо включені у вирішення більш загального завдання – створення цілісної системи особистісно орієнтованої педагогічної освіти.

Перетворення студента на суб'єкта власної професійної освіти передбачає зміну і способів контролю результатів навчання. Методи контролю, що використовуються, повинні забезпечувати студентам створення умов самостійного оцінювання якості засвоєння матеріалу, що вивчається. Тим самим вони отримують можливість реально управляти власною навчальною діяльністю. Сьогодні у більшості педагогічних ЗВО розроблена і використовується рейтингова система контролю і оцінки знань і вмінь студентів, яка є не лише контрольною-оцінною, але і одним з механізмів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів [3]. Основні переваги рейтингової оцінки перед традиційними методами контролю рівня знань учні бачать: у більш високій об'єктивності контролю, у більшій його диференційованості; у можливості здійснювати оцінку одночасно великих груп студентів; у більшій легкості і швидкості отримання оцінки [5].

До зазначених переваг можна також додати і можливість відстежувати динаміку зміни результатів навчання, а також більш ефективно стимулювання активності тих, хто навчається.

Систематизація і класифікація інноваційних тенденцій розвитку освіти, встановлення залежності між інноваційними тенденціями і якісно новими цілями, змістом, результатами навчального процесу в системі професійної підготовки майбутніх учителів дозволяють зробити такі висновки: практика загальної освіти, що оновлюється, пред'являє якісно нові вимоги до вчителів і вихователів; у контексті нової освітньої парадигми відповідно до тенденцій, які визначають розвиток практики нової освіти, актуальною є підготовка вчителя до інноваційної діяльності вже в умовах педагогічного університету.

Література

1. Багіров В.С. «Суспільство знань» та трансформація вищої освіти / В.С. Багіров // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць у 2-х т. Т.1. – Х.: Видавничий центр ХДУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. – С. 352-357.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / А.А. Болюбаш. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
3. Вербець В.В. Якість освіти як соціально-психологічна проблема / В.В. Вербець // Молодіжна політика – проблеми та перспективи: збірник наукових праць / наук. ред. С.А. Шудло. – Дрогобич: Ред.-видав.відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – Вип. 2. – С. 370-374.
4. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.

5. Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: установлені нормативита сучасні вимоги / Олена Жорнова, Ольга Жорнова // Вісник Книжкової палати. – 2012. – №2. – С.29-32.
6. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років: Проект(неофіційний текст) 24.10. 2014. [Електронний ресурс] код доступу: search.ligazakon.ua
7. Кремень В. Біла книга національної освіти України // Освіта України. – 7 серпня 2009. – № 57-58. – С. 5.
8. Лікарчук І. Колапс освітньої системи в Україні: основні причини [Електронний ресурс] / І. Лікарчук // Дзеркало тижня України. – 2011. – №7. – 26 лютого-04 Березня.
9. Митяева А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностного подхода / А.М. Митяева // Педагогика. – 2008. – №8. – С. 57-65.
10. Особистісний і професійний розвиток людини в нових соціально-економічних умовах//Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. – К.:Ред. загальнопед. Газ.,2004. – С.88-98.
11. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська// Рідна школа. – 1998. – №1. – С.3-8.
12. Пономарев А.С. Модель специалиста как источник выбора и обоснования содержания профессионального образования: текст лекции / А.С. Пономарев. – Х.: НТУ «ХПИ», 2006. – 58 с.

References

1. Bahirov V.S. «Suspilstvo znan» ta transformatsiia vyshchoi osvity / V.S. Bahirov // Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva: zbirnyk naukovykh prats u 2-kh t. T.1. – Kh.: Vydavnychiy tsentr KhDU im. V.N. Karazina, 2016. – S. 352-357.
2. Boliubash Ya.Ya. Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u vyshchyykh zakladakh osvity: Navch. posib. dlia slukhachiv zakladiv pidvyshchennia kvalifikatsii systemy vyshchoi osvity / A.A. Boliubash . – K.: VVP «KOMPAS», 1997. – 64 s.
3. Verbets V.V. Yakist osvity yak sotsialno-psykholohichna problema / V.V. Verbets // Molodizhna polityka – problemy ta perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats / nauk. red. S.A. Shudlo. – Drohobych: Red.-vydav.viddil Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2011. – Vyp. 2. – S. 370-374.
4. Haluziak V. M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti osobystisno zoriyovanoho pidkhotu / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 42. Chastyna 2. – Vinnytsia, 2014. – S. 162-169.
5. Zhornova O. Naukovo-metodychne zabezpechennia navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli: ustaleni normatyvyta suchasnyvmohy / Olena Zhornova, Olha Zhornova // Visnyk Knyzhkovoї palaty. – 2012. – #2. – S.29-32.
6. Kontsepsiia rozvytku osvity Ukrainy na period 2015-2025 rokiv: Proekt(neofitsiinyi tekst) 24.10. 2014. [Elektronnyi resurs] kod dostupu: search.ligazakon.ua
7. Kremen V. Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy // Osvita Ukrainy. – 7 serpnia 2009. – # 57-58. – S. 5.
8. Likarchuk I. Kolaps osvitnoi systemy v Ukraini: osnovni prychny [Elektronnyi resurs] / I. Likarchuk // Dzerkalo tyzhnia Ukrainy. – 2011. – #7. – 26 liutoho-04 Berezniia.
9. Mityaeva A.M. Soderzhanie mnogourovneвого vysshego obrazovaniya v usloviyah realizatsii kompetentnostnogo podhoda / A.M. Mityaeva // Pedagogika. – 2008. – №8. – S. 57-65.
10. Osobystisnyi i profesiinyi rozvytok liudyny v novykh sotsialno-ekonomichnykh umovakh//Profesiina diahnostryka / Uporiadnyk T. Honcharenko. – K.:Red. zahalnoped. Haz.,2004. – S.88-98.
11. Pidlasyi I. Formuvannia profesiinoho potentsialu yak meta pidhotovky vchytelia / I. Pidlasyi, S. Trypolska// Ridna shkola. – 1998. – #1. – S.3-8.
12. Ponomarev A.S. Model specialista kak istochnik vybora i obosnovaniya sodержaniya professionalnogo obrazovaniya: tekst lektsii / A.S. Ponomarev. – H.: NTU «HPI», 2006. – 58 s.

Стаття надійшла до редакції 8.03.2020 р.

УДК 159.98(005.95):378.34

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-143-148

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

В. Є. Штифурак

orcid.org/0000-0002-1896-9931

У статті проаналізовано психологічні конструкти управлінських дій на основі характеристики спільної діяльності. Виокремлено суттєві характеристики юридичної практики: надзвичайна відповідальність та різноманіття завдань; нестандартність і креативність у прийнятті рішень; інтенсивне спілкування в умовах правового регулювання професійної діяльності юристів; організаційна складова, що забезпечує взаємодію з усіма учасниками процесуальних дій. Узагальнені результати проведених діагностичних процедур дають змогу констатувати наявність кількох груп майбутніх юристів: ті, що орієнтовані на дотримання соціальних норм і

визнання їх як особистих та групових цінностей; соціальні норми частково визнаються особистісними цінностями і можуть зазнавати деформації; абсолютна соціальна індиферентність, яка межує із прагненням не включатись у будь-які обговорення на етапі прийняття командних рішень. Таким чином, виявлені особливості сформованої здатності до групової взаємодії, часткове визнання соціальних норм особистісно значущими, зорієнтованість на неконструктивні стратегії подолання утруднень у конфліктах майбутніх юристів можуть бути перешкодою не лише успішної управлінської діяльності, а й процесу формування особистісних якостей, які є професійно значущими.

Ключові слова: майбутні юристи, управлінська діяльність, юридична практика, ознаки спільної діяльності, групові рішення, ціннісні пріоритети.

FORMATION OF MANAGERIAL CAPACITY FOR FUTURE LAWYERS

V. Shtifurakh

Psychological constructs of managerial actions are analyzed on the basis of the characteristic of joint activity including the following aspects: peculiarities, forms, levels of social development and conditions of adequate social and role inclusion of each participant upon the functional and role differentiation. The essential characteristics of legal practice are distinguished, such as extraordinary responsibility and variety of tasks; non-standardization and creativity in decision-making; intensive communication within legal regulation of the professional activity of lawyers; an organizational component that ensures interaction with all participants in procedural actions. Law governs legal practice; therefore, in planning its actions the lawyer mentally compares them with the rules of law and moral canons, which may contain certain elements of inconsistency. It is important to provide psychological support to an individual for social and role identification in a group setting, as within it the areas that form the relevant expectations and standards of social behavior and within social institutions are transformed into goals, tasks, content of professional formation of future lawyers, are determined the ability to manage activities. The summarized results of the diagnostic procedures make it possible to ascertain the presence of several groups of future lawyers. Besides those, who are oriented towards observing social norms and recognizing them as personal and group values; recognize social norms partially by personal values and may be deformed; have absolute social indifference, that borders on the desire not to engage in any discussions at the decision-making process. Thus revealed features of the formed ability to group interaction, partial recognition of social norms as personally significant, orientation to non-constructive strategies for overcoming difficulties in future lawyers may be an obstacle not only to successful management activities, but also the process of formation of personal qualities necessary for future profession. Therefore, it is advisable in the conditions of vocational training to act preventively, using psycho-corrective procedures, based on a strategy of personal self-knowledge. In this sense, the intrinsic motivational commitment to professional activity, the formation of reflection skills and introspection with the prospect of using psycho-corrective techniques are very important.

Keywords: future lawyers, management activity, legal practice, peculiarities of joint activity, group decision-making, value priorities.

Обґрунтування сучасної філософії управлінської діяльності базується на новій парадигмі кадрової політики, що включає вимоги як до рівня професійної підготовки, психологічних якостей, так і до загальнокультурного та морального розвитку фахівців. При цьому здатність розуміти діалектику як об'єктивних, так і суб'єктивних основ функціонування систем управління, особливо у процесі прийняття відповідальних рішень, свідчить про високу професійну компетентність. Управлінська діяльність, як один із видів людської діяльності, існує в системах «людина – група», «організатор – група». Вона є складовою частиною практичного управління людьми, цілеспрямованого впливу суб'єкта-організатора на об'єкт-керовану групу. Вивчення закономірностей організаційної діяльності входить до проблем науки управління з включенням психологічних аспектів цього феномену. Таким чином, психологія організаційної діяльності є складовою психології управління, що включає аналіз соціально-психологічних явищ у взаємовідносинах особистості та групи. Адже будь-яка професійна діяльність, індивідуальна чи групова, потребує людей, які на компетентнішому рівні могли б здійснювати процес управління організаціями, ресурсами, людьми та групами. Обізнаність із психологічними відмінностями людей в умовах виробничої діяльності допомагає розподіляти функціональні обов'язки, організувати їх працю, підвищувати продуктивність, попереджувати можливі утруднення, які породжені факторами людської взаємодії. Саме тому важливого значення у контексті досліджуваної проблеми набуває психологічне забезпечення здатності до соціально-рольової ідентифікації особистості в умовах групи, оскільки при цьому вирізняються сфери, що формують відповідні очікування і стандарти соціальної поведінки, які у соціальних інститутах трансформуються на цілі, завдання, зміст професійного становлення, у тому числі й майбутніх юристів, що визначатиме готовність до ефективної управлінської діяльності.

Науково-прикладні основи управлінської діяльності включають, насамперед, аналіз соціально-психологічних явищ у взаємовідносинах особистості та групи (В.В.Авдєєв, О.Д.Кибанов, Т.С.Кибаченко, А.В.Лякішева, В.А.Козбатенко, В.В.Москаленко, В.Є. Штифурак). Адже, будь-яка професійна діяльність, а особливо групова, потребує фахівців, які здатні здійснювати процес управління людьми та групами, забезпечуючи при цьому високу ефективність управлінських рішень. Обізнаність щодо психологічних відмінностей людей в умовах юридичної практики сприяє раціональному розподілу функціональних

обов'язків, що позначається на готовності організувати їхню працю, підвищувати результативність і забезпечувати психологічний комфорт та емоційну стресостійкість. Саме такої професійної здатності мають набути майбутні фахівці управлінського спрямування, а також і юридичної сфери.

Метою статті є теоретичне обґрунтування впливу соціально-психологічних явищ на процес формування здатності до ефективного управління як провідної функції майбутніх юристів.

У дослідженнях В. Васильєва виокремлено суттєві характеристики юридичної діяльності. З-поміж них варто вказати на надзвичайне різноманіття завдань, які доводиться виконувати юристам згідно з їхніми функціональними обов'язками. А це означає, що кожна наступна справа для слідчого, прокурора, судді, адвоката є новим завданням, і, чим менше шаблонів використовується у процесі її розв'язання, тим більша ймовірність пошуку істини. Отже, наголошується на нестандартності та креативному підході у вирішенні професійних завдань для осіб юридичних професій. Доцільно зазначити, що вся юридична практика регулюється правом і тому у процесі планування своїх дій юрист подумки зіставляє їх із нормами законодавства та моральними канонами, що може містити певні елементи неузгодженості.

Окремо слід наголосити на інтенсивному спілкуванні в умовах правового регулювання професійних дій юристів. Виокремлена особливість переконливо характеризує комунікативний аспект професійної діяльності фахівців цього профілю. Окрім сказаного, автор підкреслює той факт, що організаційна складова стосується як власної діяльності, так і взаємодії з іншими учасниками процесуальних дій [2, с.51]. Урахування специфіки професійної діяльності юристів націлює на необхідність різнобічного дослідження аспектів управління, орієнтованих на виявлення закономірних тенденцій взаємодії в системі «людина – людина» та «людина – група». Тому психологічна характеристика спільної діяльності сприятиме виокремленню основних її факторів, зокрема: ознак, форм, рівнів соціального розвитку та умов адекватного соціально-рольового включення кожного учасника на основі функціонально-рольової диференціації. Такий підхід слугуватиме теоретичною основою дослідження процесу формування здатності до управлінської діяльності майбутніх юристів.

Покликаючись на наукові викладки (В.В. Авдєєв, О.Д. Кибанов, Т.С. Кибаченко, В.А. Козбатенко, М. Милграм, В.В. Москаленко) можна виділити ознаки спільної діяльності, у межах якої проявляються соціально-психологічні явища, які становлять науково-практичний інтерес у вимірі досліджень психології управління. Такими ознаками, зокрема, є: наявність визнаної всіма мети, загальної мотивації та очікування ідентичних результатів; діяльність розподілена на функціонально пов'язані частини, які закріплені за конкретними учасниками; індивідуальні види діяльності погоджені між собою, визначена тактика управління та самоуправління, окреслена просторово-часова єдність процесу всіма учасниками [4, с.51].

У контексті дослідження окремих аспектів управлінської діяльності Москаленко В. В. зосереджується на виокремленні ознак, які характеризують соціальну групу, що реалізує завдання спільної діяльності, зокрема: відносно стійка сукупність людей, пов'язаних між собою спільними цінностями, цілями, системою взаємин, взаємовпливів і включених до типових форм діяльності; простір, в якому функціонує окремий індивід як самостійний суб'єкт активності і як важливий інститут соціалізації особистості. Особливостями соціальної групи дослідниця також визначає посередництво між суспільством і окремою людиною; статус самостійного суб'єкта життєдіяльності та розвитку; сферу концентрації різних групових впливів на особистість. Але особливо автор наголошує на таких ознаках групи як: сумісна діяльність; цілі та завдання цієї діяльності; певний тип відносин між індивідами, які складаються на основі взаємодіяльності; прийняття в групі норм та правил; наявність групових атрибутів; зовнішня та внутрішня організація [7, с.275].

Оскільки спільна діяльність є явищем багатоаспектним як у теоретичному, так і в практичному вимірі, то варто акцентувати увагу на таких її формах: спільно-взаємодіюча, яка характеризується одночасним включенням усіх учасників у процес виконання завдання, при цьому ефективність загального результату залежить від вкладу кожного; спільно-послідовна, що передбачає по чергове включення учасників із точно окресленими завданнями і способами їх виконання; спільно-індивідуальна відрізняється від інших тим, що взаємодія учасників спільного проекту опосередкована засобами зв'язку, виконавців об'єднує лише предмет праці в контексті його комплексного перетворення; суспільно-творча, що характерна для галузі науки і мистецтва, коли кожен учасник є рівноправним співтворцем нового продукту [4, с.53].

Теоретичне обґрунтування спільної діяльності, яке подає В.А. Козбатенко, базуючись на психологічних та організаційних принципах, цікаве тим, що при цьому виділяється формально-ієрархічне об'єднання, яке називається командою, указуючи при цьому на різні рівні соціального розвитку. Успіх командної діяльності зумовлений: згуртованістю, що орієнтована на діяльність і забезпечується ціннісними компонентами; формально-динамічними властивостями суб'єктів діяльності, що виявляються в поведінкових аспектах; темпераментом, що буде впливати на потенційну готовність до розв'язання певного типу завдань і на встановлення міжособистісних стосунків через погодження рівнів домінування – підкорення [3, с.16-17]. Отже, спільна діяльність може здійснюватись як у формальних, так і у межах

неформальних організаційних об'єднань. Юридична галузь орієнтована на формальну взаємодію її учасників, а тому формування здатності до ефективної управлінської діяльності має бути спрямоване на розкриття її сутності й особистісного ресурсу з перспективою мінімізації тих проявів, що можуть деструктивно позначатись на результатах діяльності.

Таким чином, оптимізація взаємодії досягається завдяки реалізації особистісного потенціалу кожного учасника, що сприяє виконанню конкретних завдань і зумовлене адекватним рольовим включенням. При цьому кожен визнає цілі, цінності та приймає певну спільну позицію щодо стратегії діяльності зі взаємодоповнюючими навичками; бере на себе відповідальність за остаточний результат, виявляючи здатність до зміни функціонально-рольової належності. Ефективність групової діяльності визначається індивідуальним успіхом у поєднанні з можливістю об'єднувати особисті наміри із загальними цілями. Продуктивна спільна діяльність характеризується взаємними зобов'язаннями і довірою, що є природним виявленням стосунків; партнерством і товариськістю, що виявляються лише у сфері ділових стосунків і не поширюється на особистісні взаємини; відкритим обговоренням проблем; хорошою адаптивністю, за якої мікро групи можуть об'єднуватись тимчасово лише для виконання певного завдання; лідерством на базі співробітництва; керівництвом, що забезпечує оптимальне поєднання зовнішнього контролю й незалежності; впливовістю кожного учасника групи, що зумовлюється професіоналізмом і компетентністю. Успішна взаємодія, на думку Т.С. Кибаченко, мінімізує міру ризику в процесі вироблення й прийняття рішення, що є вагомою частиною управлінської діяльності, чим забезпечує продуктивність спільних зусиль. При цьому багато важитиме сумісність, яку розглядають на фізіологічному, психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному рівнях [8, с.186].

Визнаючи пріоритети взаємообумовленості спільних дій суб'єктів управлінської діяльності, визначальну роль при цьому слід відвести цільовому призначенню продуманих впливів. В. В. Авдєєв надає перевагу психологічній сумісності, умовами якої, на його думку, є: створення передумов для діяльнісно-орієнтованої згуртованості, що забезпечується формулюванням загальних правил спільної взаємодії; виявлення індивідуальних поведінкових актів, що будуть впливати на ефективність міжособистісних відносин; розподіл командних ролей із урахуванням потенційних особистісних можливостей і ресурсів [1, с.19].

Досить значущою є така соціально-психологічна характеристика групи як функціонально-рольова диференціація, що означає розподіл між індивідами, підгрупами функціональних ролей, зумовлених характером спільних цілей і завдань, умов і засобів їхньої реалізації, складом, рівнем кваліфікації осіб. Роль тісно пов'язана зі статусом, і в загальному визначенні є поведінкою, яка соціально очікується від людини – носія певного статусу. У процесі групової взаємодії ролі найчастіше пов'язані з розв'язанням завдань («ініціатор» пропонує нові підходи, ідеї; «координатор» спрямовує групу до цілей, підсумовує результати; «оцінювач» критично оцінює роботу групи) та з наданням підтримки іншим особам групи («натхненник» підтримує чужі ідеї, розуміє думки; «диспетчер» організовує спілкування у групі; «примирник» намагається збалансувати власні думки з груповими) [6, с.278].

Таким чином, соціально-психологічні явища у взаємовідносинах особистості та групи варто розглядати не лише в контексті аналізу групової ролі та статусу, оскільки вони є системою відносин у групі, а й розцінювати як групове явище. Психологічна сутність такого феномену полягає у здатності впливати на індивідів і групу, спрямовувати їхні зусилля на досягнення цілей. Така здатність значною мірою формується вже в період опанування майбутньою професією, в тому числі і юридичного профілю.

Зростання ефективності управлінських зусиль у межах юридичної практики може бути досягнуте як тактичною зміною складових конкретної діяльності управління, так і переглядом стратегії управлінської діяльності, наприклад, шляхом різкого зростання компонента колегіальності. Колегіальність – своєрідна форма керівництва груповими процесами. Психологічний аспект колегіальності представлений сукупністю як особистісних, так і групових характеристик: формуванням і прийняттям рішень, взаємообміном інформацією, переконаннями й навіюваннями, міжособистісними стосунками. Психологічний зміст основних компонентів стилю взаємодії визначається насамперед мотиваційними механізмами діяльності. Директивний компонент стилю характеризується провідною мотивацією особистих досягнень у професійній діяльності, колегіальний – мотивацією спілкування і творчості, взаємодії з виконавцями чи мотивацією збереження наявного стану справ. Ефективний психологічний вплив передбачає врахування особистого профілю прийнятих рішень, зважаючи при цьому на необхідність взаємодіяти з різними типами людей, які не завжди налаштовані на продуктивне спілкування [10, с.115]. Таким чином, у внутрішньо – психологічному плані система управлінських впливів передбачає формування організаційного менталітету як структурованої концептуальної матриці самосвідомості, що втримує взірці програм соціально схвальної поведінки, діяльності, спілкування та вчинку [9, с.223].

З метою виявлення рівня сформованої здатності майбутніх юристів до управлінської діяльності було застосовано модульний соціотест (за А. Анцуповим) [5, с.338]. Його використання сприяло оцінюванню

реальної спільної діяльності студентів та їхніх міжособистісних відносин упродовж тривалого періоду; стандартизації даних, оскільки всі міжособистісні відносини (в тому числі і утруднені) оцінювалися не лише кількісно, а й якісно. Модульна структура методики давала змогу виявити дві базові та кілька додаткових вимірjувальних шкал, зокрема: «Моє ставлення до...» та «Ставлення до мене...». Додаткові модулі стосувалися якості виконання своїх обов'язків перед групою та здатності узгоджувати особисті інтереси із інтересами групи.

Виявлення міри налаштованості студентів на поведінку в умовах конфлікту відбувалось за допомогою тесту К.Томаса [5, с.339]. Діагностичні процедури були орієнтовані на виявлення форм поведінки в конфліктних ситуаціях, серед яких виокремлювались продуктивні та деструктивні, зважаючи на конкретні ситуації взаємодії.

Вивчення ставлення до соціальних норм і цінностей, уміння добирати адекватні способи дій у суб'єкт-суб'єктних ситуаціях здійснювалось за допомогою методики «Кю-сортування» В. Стефенсона [5, с.360]. Усього діагностичними процедурами було охоплено 175 студентів другого та третього курсу спеціальності «право» Вінницького торговельно-економічного інституту Київського торговельно-економічного університету впродовж 2018-2019 навчального року.

За результатами модульного соціотесту (за А. Анцуповим) можна констатувати міру вияву особистісних тенденцій поведінки студентів у процесі взаємодії у групі, зокрема: ті, що орієнтовані на дотримання соціальних норм і визнання їх як особистих та групових цінностей (15,7%); соціальні норми частково визнаються особистісними цінностями й можуть зазнавати деформацій (46,4%); абсолютна соціальна індиферентність, яка межує із прагненням не включатись у будь-які обговорення на етапі прийняття спільних рішень (38,1%). Таким чином, майже половина респондентів лише частково визнає значущість соціальних норм і не виключає можливості їх переглянути.

Результати проведених опитувань за методикою К.Томаса дали розподіл студентів за тактиками реагування в конфліктних ситуаціях. Тенденція до суперництва як намагання досягти вищого соціального статусу у групі будь – якими способами, навіть ігноруючи груповими цінностями, виявлена у 24,1% опитаних. Прагнення зайняти позицію уникнення виявлено у 29,2% студентів. Це стратегія невтручання, не бажання прямого обговорення складних питань, обмеження контактів, що провокує відсторонення від командної діяльності. Вибір компромісної стратегії здійснили 17,3% студентів. Можна стверджувати, що перевага цієї стратегії є свідченням визнання такої цінності як узаєморозуміння, оскільки йдеться про поєднання вигід і втрат для обох сторін. Пристосовництво, як стратегію поведінки в утруднених ситуаціях, вибрали 16,2% опитаних. У своїй основі така поведінка характеризується применшенням значущості власних ціннісних позицій, орієнтацією на думку більшості, а тому можливою зміною поглядів, що в умовах командної діяльності не може бути оцінено однозначно. Перевагу співробітництву надали 13,2% студентів. Усі вони переконані в тому, що у будь – яких складних умовах при бажанні можна знайти можливість порозуміння, налагодити продуктивні контакти заради успішної спільної діяльності. Таким чином, можна констатувати, що більшість опитаних майбутніх юристів орієнтовані на неконструктивні моделі поведінки в конфліктних ситуаціях як підтвердження недостатньої сформованості ціннісного сприймання соціальних норм, особливо в умовах спільної діяльності, що суттєво утруднюватиме прийняття ефективних управлінських рішень.

Узагальнені результати за методикою «Кю-сортування» В. Стефенсона дали змогу виявити тенденцію залежності, що характеризується прагненням до прийняття групових стандартів, цінностей, потребою перебувати в конкретній групі й дотримуватись установлених у ній правил. Таких студентів виявлено 24,3%. Прагнення незалежності виявлено у 44,7% опитаних студентів. Усі вони не орієнтовані на прийняття групових норм і цінностей, робота в команді для них обтяжлива, оскільки доводиться узгоджувати власні дії із груповими нормами уже на етапі обговорення можливих варіантів вирішення завдань, а 31,0% студентів не впевнені в тому, який варіант відповіді варто обрати.

Таким чином виявлені особливості сформованої здатності до групової взаємодії, часткове визнання соціальних норм особистісно значущими, зорієнтованість на неконструктивні стратегії подолання утруднень у конфліктах майбутніх юристів можуть бути перешкодою не лише успішної управлінської діяльності, а й процесу формування особистісних якостей, які є професійно значущими. Тому доцільно в умовах фахової підготовки діяти превентивно, застосовуючи психокорекційні процедури, які в основі своїй мають стратегію особистісного самопізнання. У цьому сенсі багато важитиме внутрішня мотиваційна налаштованість на професійну діяльність, сформованість навичок рефлексії, самоаналізу з перспективою застосування психокорекційних технік.

Висновки. Властивості індивіда, як суб'єкта управлінської діяльності, формуються й розвиваються в динамічному процесі суспільних відносин. Реальний соціальний процес охоплює не тільки співробітництво, а й суперечності різного рівня і якості. А тому така тенденція може сприяти не лише прогресивному розвитку майбутніх юристів, а й гальмувати його, призводити до професійної деформації.

Тому в процесі формування професійних якостей важливо зважати на єдність прогресивних та регресивних змін, орієнтуючись при цьому на систему ціннісних пріоритетів з виокремленням умов формування здатності до управлінської діяльності, що мінімізує міру ризику в процесі вироблення й прийняття рішення, чим забезпечує ефективну професійну діяльність.

Подальшого дослідження потребують питання впливу неформального спілкування на формування індивідуальних стратегій професійного спілкування майбутніх юристів; урахування адміністративного впливу на студентське самоврядування в умовах академічної групи; значення статусно-рольового розшарування в академічних групах майбутніх юристів та його вплив на формування професійно значущих якостей.

Література

1. Авдеев В.В. Управление персоналом : технология формирования команды [Текст] / В.В. Авдеев . – Москва : Финансы и статистика, 2002. – С.17-29.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. –3-е изд. –СПб. : Питер, 2000. – 624с.
3. Государственное управление : основы теории и организации [Текст] : Учебник. В 2 т., Т. 1 / Под ред. В. А. Козбатенко. Изд-е 2, с изм. и доп. – Москва : «Статут», 2002. – 366 с.
4. Кибанов О. Д. Организация управления персоналом на предприятии [Текст] / О. Д. Кибанов. –М. : ФАИР-ПРЕСС 1994. – 280с.
5. Лякішева А.В. Соціальна поведінка і групова взаємодія [Текст] : монографія / Анна Володимирівна Лякішева. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. –368с.
6. Милграм М. Психология влияния [Текст] / М.Милграм. – СПб. : Питер, 2000. – 272с.
7. Москаленко В. В. Соціальна психологія [Текст] : Підручник / В. В. Москаленко – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 624с.
8. Психология в управлении человеческими ресурсами [Текст]: Учебное пособие / Т.С. Кибаченко. – СПб. : Питер, 2003. – 400с.
9. Хайсенкер Ф., Алессандра Э. Искусство управления людьми [Текст] / Филипп Хайсенкер, Энтони Алессандра. – Пер. с англ. В.Кашникова. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 352с.
10. Штифурак В.С. Психология управління та конфліктологія [Текст] : навчальний посібник / В.С. Штифурак. – Вінниця : Видавничо – редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2017. – 252с.

References

1. Avdeev V.V. Upravlenie personalom : tehnologiya formirovaniya komandy [Human Resource Management : Team Building Technology]. – М. : Finansy i statistika, 2002. – S.17-29.
2. Vasilev V.L. Yuridicheskaya psihologiya [Legal psychology] / V.L. Vasilev. –3-e izd. –SPb. : Piter, 2000. – 624s.
3. Gosudarstvennoe upravlenie : osnovy teorii i organizacii [Public Administration : Fundamentals of Theory and Organization] : Uchebnik. V 2 t., T. 1 / Pod red. V. A. Kozbatenko. Izd-e 2, s izm. i dop. – М. : "Statut", 2002. – 366 s.
4. Kibanov O. D. Organizaciya upravleniya personalom na predpriyatii [Organization of human resources management at the enterprise]. –М. : FAIR-PRESS 1994. – 280s.
5. Liakisheva A.V. Sotsialna povedinka i hrupova vzaiemodiia [Social behaviour and Group Interaction] [Tekst] : monohrafiia : / Anna Volodymyrivna Liakisheva. –Lutsk : Vezha-Druk, 2014. –368s.
6. Milgram M. Psihologiya vliyaniya [Psychology of Persuasion]. – SPb. : Piter, 2000. – 272s.
7. Moskalenko V. V. Sotsialna psykholohiia [Social Psychology] : Pidruchnyk.- К. : Tsentr navchalnoi literatury, 2005. – 624s.
8. Psihologiya v upravlenii chelovecheskimi resursami [Psychology in Human Resource Management] : Uchebnoe posobie / T.S. Kibachenko. – SPb. : Piter, 2003. – 400s.
9. Hajsenker F., Alessandra E. Iskusstvo upravleniya lyudmi [Art of Human Resources Management] / Filipp Hajsenker, Entoni Alessandra. – Per. s angl. V.Kashnikova. – М. : FAIR-PRESS, 2004. – 352s.
10. Shtyfurak V.Ie. Psykholohiia upravlinnia ta konfliktolohiia [Management Psychology and Conflictology] : navchalnyi posibnyk / V.Ie. Shtyfurak. – Vinnytsia : Vydavnycho – redaktsiinyi viddil VTEI KNTEU, 2017. – 252s.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2020 р.

ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В НІМЕЧЧИНІ

Я. А. Гапчук

orcid.org/0000-0003-1739-7326

І. С. Постемська

orcid.org/0000-0003-4533-498X

Стаття присвячена аналізу та обґрунтуванню поняття «інформаційно-комунікаційна компетенція» та її формуванню в майбутніх вчителів у Німеччині. Проаналізовано досвід та вимоги Європейського комітету з освіти щодо фахової підготовки майбутніх учителів. Виділено критерії та описано структуру ІК компетенції, що включає три базових рівні. Здійснено порівняльний аналіз щодо розуміння сутності та шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів у Німеччині та Україні.

Ключові слова: інформаційні технології, компетенція, інформаційно-комунікаційна компетентність, майбутні вчителі, підготовка вчителів у Німеччині.

SOME APPROACHES TO THE INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE FORMATION OF FUTURE TEACHERS IN GERMANY

Y. Hapchuk, I. Postemska

Technological sophistication and innovative movement have long been recognized as critical elements of economic and social developments. In the 21st century, politicians and scholars have focused their work and focused on the technological approach to educational development, in particular information and communication technologies in the educational systems of developed and developing countries. The broad results of modern scientific research trust validate the virtual space, using the additional sphere of communication and training, using this information. Such a fast-paced society conveys and transmits information that has to be done in its lifetime and in reality to realize the reality in its life. In this way, the surrounding skills and personalities remain the ground for successful work for future employees. The formation and use of information and communication competences, which is a key component, is necessary to study specific issues. Future teachers should acquire the skills and knowledge they need to apply the learning and teaching processes through continuous interaction with subject knowledge, curriculum content, pedagogy, innovation, research, social and cultural aspects of education, and national and international educational policies. Teachers should be able to provide student-centered education in close collaboration with other colleagues. The article is devoted to the analysis and substantiation of the concept of «information and communication competence» and its formation in future teachers in Germany. The experience and requirements of the European Committee on Education for the professional training of future teachers have been analyzed. The criteria are identified and the structure of the IC competence is described, which includes three basic levels. A comparative analysis is made regarding the understanding of the essence and ways of formation of information and communication competence of future teachers in Germany and Ukraine.

Keywords: information technology, competence, information and communication competence, future teachers, teacher training in Germany.

Розвиток інформаційних технологій та культивування знань сприяє розумінню інформації як головної цінності, а уміння якісно та швидко працювати з інформацією визнається найнеобхіднішою навичкою кваліфікованих фахівців. Інформатизація поступово посідає чільне місце в усіх сферах діяльності та суспільного життя. Широке використання сучасних наукових досягнень, використання віртуального простору, як додаткової сфери спілкування та навчання, створюють умови для розвитку інформаційного суспільства. Таке суспільство надає можливості особистості швидко здобувати, використовувати та передавати інформацію, тобто орієнтуватися в інформації, котра забезпечує успішну професійну самореалізацію особистості в сучасних умовах інноваційних перебудов. Набуті навички можна вважати передумовою успішної професійної підготовки майбутніх викладачів, а формування інформаційно-комунікаційної компетенції (ІКК) – ключовим компонентом професійної підготовки сучасного викладача.

Різні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі висвітлено у працях науковців: Д. Адамчук [1], П. Беспалько [2], В. Биков [9], Л. Біденко [3], Г. Дегтярьова [6], Л. Стрельченко [11]; використання ІКТ для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти в Україні та за рубежом представлено у працях Л. Горбунова [4], Г. Дегтярьова [5], М. Лебедева [8], О. Овчарук [9], Л. Рубан [10], О. Шилова [8], та ін. У роботах зарубіжних науковців (Дж. Кастило (J. Castillo) [13], П. Касткова (P. Částková) [17], Г. Кларк (G. Clark) [14], Дж. Кубріцкі (J. Kubrický) [17], К. Логон (K. Ligon) [13], Р. Майєр (R. Mayer) [14], А. Чен (A.Chen) [13]) важливою умовою підвищення професійного рівня підготовки майбутніх фахівців визначено всебічне дослідження проблеми використання ІКТ в освітньому процесі.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу підходів до розуміння сутності та шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх учителів у Німеччині та Україні.

Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови у країнах Європи являє собою добре налагоджену освітню галузь, принциповою характеристикою котрої є оптимальне поєднання теоретичної та практичної підготовки. Особливої уваги заслуговує система вищої освіти у Німеччині, котра є однією з найбільш розвинених країн Європи та активним учасником руху створення європейського простору вищої освіти; має значний досвід дотримання якості вищої професійної підготовки майбутніх фахівців у нових соціокультурних умовах. Варто зазначити що серед провідних тенденцій розвитку педагогічної освіти в Німеччині є активне впровадження та реалізація компетентнісної моделі підготовки майбутніх вчителів [7, с. 52].

Постановою Конференції міністрів освіти і культури Німеччини (2004) було затверджено стандарти педагогічної освіти; у результаті спільної роботи Конференції Міністрів освіти Німеччини і Федеративного міністерства економічного співробітництва та розвитку розроблено компетентнісну модель шкільної та професійної педагогічної освіти в (2007) [7, с. 114]. Нормативні документи містять чотири сфери компетентностей майбутніх вчителів, що є важливим для обґрунтування досліджуваної проблеми. Наведемо короткий огляд цих сфер:

а) сфера навчання (професійне планування та проведення навчальних занять; підтримка мотивації студентів шляхом розробки ситуацій із застосуванням набутих знань та досвіду; розвиток здатності до самостійного навчання);

б) сфера виховання (обізнаність про соціальну ситуацію в сім'ї та її вплив на індивідуальний розвиток студента; залучення до цінностей та соціальних норм для підтримки самостійності рішень студентів);

в) сфера оцінювання (моніторинг умов навчання та особливостей організації освітнього процесу; оцінювання досягнень студентів);

г) сфера інновацій (розуміння спеціальних вимог до педагогічної професії; реалізація інноваційних підходів у процесі професійного навчання; планування та реалізація освітніх проектів) [7, с. 127].

Остання сфера компетентностей, на думку німецьких науковців, заслуговує особливої уваги, оскільки використання ІКТ в освітньому процесі є важливим засобом підготовки майбутніх викладачів до вимог професійної діяльності та оволодінні навичками майбутнього (Future Skills). За результатами опитування вчителів іноземної мови, що було проведено та опубліковано на освітній платформі «Дигітальна школа» («Schule Digital») у 2017 році (результати опитування зображено на рис.1), респіцієнти зазначили, що іноді у вчителів не вистачає навичок сучасного викладання. Так, у процесі підготовки майбутніх вчителів методичне забезпечення застосування цифрових медіа у закладах вищої освіти рідко є незалежним від змісту дисципліни в навчальній програмі. У той же час, цифрові навички вчителів – не єдиний важливий фактор: необхідним науковці та практики вважають пошук можливостей вдосконалити ІТ-обладнання закладів освіти. Зокрема, у федеральній землі Мекленбург-Західна Померанія та Саксонія бракує достатнього доступу до Інтернету в навчальних платформах [16].

Результати опитування проведеного освітньою платформою «Дигітальна школа» («Schule Digital») представлені у формі рисунку (рис. 1). Як зазначається у першому пункті, 69,8 відсотків опитаних вчителів стверджують необхідність поглиблення медіа навичок задля покращення якості освітнього процесу; а на необхідності стратегічного взаємозв'язку із медіа компонентами (пункт другий) наголошують 64,3 відсотки рецензентів. За результатами опитування вчителів близько 56,6 відсотків шкіл у Німеччині мають медіа-концепцію щодо використання комп'ютерів під час навчального процесу, а 42,5 відсотків опитаних заявляє про проведення внутрішніх семінарів підвищення кваліфікації з комп'ютерного навчання. Але, наявність у науці та передій практиці великої кількості технічних досягнень не завжди впливає на систематичне індивідуальне використання цих досягнень кожним окремим викладачем. Так, лише 45,3 відсотка респондентів заявляють, що вони без проблем можуть стратегічно зв'язувати предметний контент, цифрові медіа та методи навчання у роботі з конкретною групою студентів. Не зважаючи на позитивну динаміку майже кожен третій опитуваний викладач не має навичок використання відповідних ІКТ для вдосконалення процесів навчання та викладання [16].



Quelle: Schule Digital. Länderindikator 2017. Repräsentative Lehrerbefragung

Рис. 1. Результати опитування, проведеного освітньою платформою «Дигітальна школа» («Schule Digital») у 2017 році.

Зарубіжні науковці (М. Хертель (M. Härtel), І. Авербек (I. Averbek), М. Брюгерман (M. Brüggemann), А. Брайтер (A. Breiter), Ф. Хове (F. Howe), М. Зандер (M. Sander)) стверджують, що медіа та ІТ-компетентність постає однією з основних компетентностей, котрі визначають ефективність освітнього процесу, особливо на етапі підготовки та проведення занять, та відповідає викликам сьогодення. Ця компетентність у методичній літературі визначається як «компетентність 21 століття» [18, с. 15]. Актуальною для нашого дослідження є сформульована німецьким науковцем В. Вайнертом (V. Weinert) стратегія «Освіта в цифровому світі», котра включає досвід роботи різних федеральних штатів та узагальнений на загальнодержавній конференції медіа-центрів; остаточний документ включає шість складових цифрової компетентності: 1) пошук, обробка та зберігання інформації; 2) спілкування та співпраця у процесі пошуку; 3) вироблення і представлення інформації; 4) вирішення проблеми на основі здобутої інформації; 6) аналіз та розмірковування [18, с. 19].

Зарубіжні науковці простежили певний алгоритм дослідження проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності, котрий включає декілька етапів. Перш за все, встановлювався зв'язок існуючих визначень основних понять досліджуваної проблеми, далі – це опис професійних засобів пошуку інформації та методики формування ІТ-навичок. На першому кроці було проаналізовано існуючі формулювання компетентностей у галузі професійної підготовки майбутніх вчителів; значення понять та дефініцій вважалися близькими та прозорими у відповідних диференціаціях. Для цього було проаналізовано та класифіковано загалом дванадцять текстів різного походження (теоретичні тексти, дослідження та спеціалізовані статті) відповідно до їх концепцій медіа та ІТ-компетентності. Далі в межах експертного семінару з представниками медіаосвіти та медіадидактики було проведено пошук загальних категорій, що не відповідають окремим визначенням. Проаналізовані визначення засобів, що забезпечують формування ІТ-компетентності були структуровані, а викладені твердження розміщені в контексті основних розроблених підходів до розуміння компетентності. У документі «Teacher Education in Europe» представлені структурні компоненти інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх учителів: 1) загальні навички; 2) застосування знань та експлуатаційна компетенція; 3) технічна компетентність; 4) інформаційна грамотність; 5) проектна компетентність; 6) етична, правова, соціальна, економічна готовність; 7) алгоритмічні чи ІТ-навички («Обчислювальна грамотність») [19, с. 21].

Сутність професійної медіа та ІТ-компетентності була розглянута Європейським комітетом торгового союзу для освіти (European trade union committee for education) та визначена як здатність та готовність майбутнього вчителя до: відповідного, систематизованого вибору та використання інфраструктури ІКТ, пристроїв, систем та додатків; самостійного створення медіа продуктів; культури спілкування, що досягнення професійної мети, професійного виклику чи професійного розв'язання проблемних ситуацій [19, с. 31; 15, с. 3]. Зокрема, це означає, на думку М. Брюгермана (M. Brüggemann) та М. Зандера (M. Sander) що студент здатний: обирати та використовувати загальні програми (офісний пакет, фото, аудіо,

редагування відео тощо), мати загальні навички роботи з медіа пристроями; обирати та використовувати програми, що відповідають конкретним завданням (здатність використання певного домену); розуміти, розмірковувати та враховувати етичні, правові, особисті, соціальні, економічні та екологічні умови (навички аналізу та рефлексії) [18, с. 25].

У документі «Міжнародна робоча програма освіти Європейського регіону на 2017-2020 роки» (ETUCE «European Region of Education International Work Programme 2017-2020») для опису вимірів медіа грамотності в професійній підготовці майбутніх вчителів у Німеччині вписано шість пакетів навичок медіа та ІТ-компетенції:

1) цілеспрямоване використання носіїв інформації: майбутні викладачі можуть обирати медіа на основі завдання та / або керувати відповідним обладнанням та програмним забезпеченням;

2) самостійне навчання: здобувачі визнають нові розробки та обумовлені ними потреби в навчанні;

3) врахування загальних умов використання ІКТ: ознайомлення з правовими та етичними основами використання ІКТ;

4) відповідальна співпраця: здобувачі можуть використовувати ІКТ для обміну ідеями та спільної роботи;

5) доцільне висловлювання: майбутні викладачі можуть висловитись усно та письмово залежно від ситуації, враховуючи діючі правила;

6) постійне інноваційне вдосконалення: майбутні викладачі активно займаються технічними нововведеннями; вони можуть впроваджувати нові медіа-програми та розробляти додатки в рамках своєї підготовки [15, с. 4].

Зарубіжні науковці (Дж. Кастіло (J. Castillo), П. Касткова (P. Částková), А. Чен (A.Chen), Г. Кларк (G. Clark), Дж. Кубріцкі (J. Kubrický), К. Лігон (K. Ligon), Р. Майер (R. Mayer)) розуміють ІКК викладача як частину його професійної компетентності, що являє собою не тільки суворо визначену галузь (тобто містить, наприклад, лише технічні знання та навички, пов'язані з використанням ІКТ в освіті), але також як сферу, котра є когерентною та взаємодіє з іншими сферами професійної компетентності вчителя (предметні, педагогічні, дидактичні та психодідактичні, діагностичні та інші) [13; 14; 16; 17].

У резолюціях Європейського профспілкового комітету з освіти (ЄПКО) зазначається, що викладачі мають бути глибоко обізнаними у професійній сфері, оскільки в сучасному суспільстві загальні вимоги, котрі ставляться до викладачів, невпинно зростають. Майбутні вчителі повинні набути навичок з інформатики, необхідних для застосування у навчанні та викладанні шляхом постійної взаємодії з предметними знаннями, змістом навчальних програм, педагогікою, інноваціями, дослідженнями, соціальними та культурними аспектами освіти та національною й міжнародною освітянською політикою. Викладачі мають мати можливість забезпечувати освіту, орієнтовану на студентів, у тісній співпраці з іншими колегами [15; 19].

У документі, опублікованому комітетом ЄПКО, майбутнім вчителям рекомендується надати можливість опанувати ІКТ технічно та педагогічно. Нещодавнє опитування в ЄС показало, що понад 98% викладачів використовують комп'ютери для підготовки до занять, а 84% використовують їх як навчальний посібник. Враховуючи відмінності між країнами визначено, що цей показник коливається від 99,4% у Великобританії до 66% та Греції відповідно [17, с. 882]. Однак, опитування не дало достатньої інформації про те, якою мірою ІКТ використовується для конкретних педагогічних цілей. За результатами ще одного недавнього опитування, проведеного ЄПКО, значна більшість респондентів заявила, що ІКТ формально включені до програм підготовки майбутніх вчителів, але частина респондентів зазначила, що економічні ресурси для ІКТ у навчанні вчителів ще не є достатніми [19, с. 42].

Порівнюємо підходи зарубіжних та вітчизняних науковців щодо досліджуваної проблеми. Поняття ІКК у вітчизняній науковій літературі трактується неоднозначно; деякі дослідники розглядають ІКК як складову професійної компетентності. Так, на думку П. Беспалько це поняття визначається як інтегральна характеристика особи, що включає здатність до вирішення задач у навчальній і професійній діяльності, мотивацію до засвоєння відповідних знань за допомогою комп'ютерної техніки та володіння прийомами комп'ютерного мислення [2, с. 43]. О. Шилова та М. Лебедева трактують ІКК як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням ІКТ [8, с. 96]; Л. Рубан під поняттям ІКК розуміє сукупність знань, умінь і досвіду діяльності, причому саме наявність такого досвіду є визначальною характеристикою відносно виконання професійних функцій [10, с. 190]. Компетентність педагогів у галузі ІКТ розглядається Л. Горбуною і А. Семибратовим як готовність і здатність педагога самостійно і відповідально використовувати ці технології у своїй професійній діяльності [4].

Стосовно сутності досліджуваної категорії, А. Адамчук стверджує, що ІКК визначається як здатність використовувати ІКТ для доступу до інформації, її пошуку, організації, обробки, оцінки, а також її створення, передачі, розповсюдження, яка достатня для того, щоб успішно жити в умовах інформаційного суспільства, економіки, яка заснована на цих знаннях [1]. Під поняттям ІКК Г. Дегтярьова розуміє

здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, уміння працювати з різними видами інформації, знаходити й обирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, а на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю [6, с. 110]. Таким чином під ІКК розуміється здатність використовувати ІКТ для орієнтації в потоці інформації та вирішення питань соціальної взаємодії і поведінки в інформаційному науковому просторі, результатом якої є нові знання тощо.

Маючи сформовану ІКК і професійний досвід, майбутній фахівець набуває можливості розробляти власні електронні продукти, адже саме вони відображають власне бачення щодо викладання навчальної дисципліни з використанням ІКТ [12, с. 128]. Забезпечення неперервної освіти впродовж усього життя, створення тренінгової системи навчання, системне використання набутих навичок у педагогічній практиці формують ІКК майбутніх вчителів та сприяють постійному підвищенню рівня сформованості інформаційно-комунікаційної культури шляхом переходу від базового рівня володіння ІКК до професійного рівня, що є предметно-орієнтованою складовою компетентності.

Висновки. У сучасному інформаційному суспільстві освіта постає однією з можливостей досягнення цілей, встановлених потребами суспільства, а також офіційними документами. ІКК відповідає вимогам сьогодення та сприяє всебічному розвитку, самовдосконаленню, майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки, мотивує та зміцнює бажання вчитися впродовж усього життя, забезпечує розуміння ІК процесів, забезпечує застосування набутих знань у професійній діяльності та вдосконаленні професійної майстерності. Задля вирішення цих проблем великого значення має вивчення та впровадження досвіду зарубіжних країн, перш за все Німеччини.

Література

1. Адамчук Д. Анализ факторов, оказывающих влияние на компетентность учащихся школ в сфере ИКТ [Електронний ресурс] / Д. Адамчук – Режим доступу: <http://www.ictest.ru/info/9.html>
2. Беспалько П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П. В. Беспалько // Педагогика. – № 4. – 2003. – С. 41 – 45.
3. Біденко Л. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя російської мови [Електронний ресурс] / Л. В. Біденко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 33-41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmv_2013_22_6
4. Горбунова Л. М., Семибратов А. М. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий на основе принципа распределенности : (Міжнар. конф. ИТО 2004) [Електронний ресурс] / Л. М. Горбунова, А. М. Семибратов // Режим доступу: http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late_04937.html.
5. Дегтярьова Г. А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / Г. А. Дегтярьова. // – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/14/statti/degtyarova.htm>
6. Дегтярьова Г. А. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін [Електронний ресурс] / Г. А. Дегтярьова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 56, вип. 6. – С. 107-120. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_56_6_11.
7. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
8. Лебедева М. Б., Шилова О. Н. Что такое ИКТ компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // ИНФО, 2004. – № 3. – С. 95-100.
9. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті : посібник / Биков В. Ю., Овчарук О. В., та інші. – К. : Педагогічна думка. – 2017. – 160с.
10. Рубан Л. М. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів / Л. М. Рубан // Наукові записки / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – (Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Випуск 136. – С. 188–192.
11. Стрельченко, Л. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови у Великій Британії [Текст] / Л. В. Стрельченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 126–132.
12. Вурка М., Sushchenko A., Lukashiv T. Components of ict competence of teachers of mathematics and informatics. [Електронний ресурс] / М. Вурка, А. Sushchenko, Т. Lukashiv // Information Technologies and Learning Tools. – 2019 – Vol 74 – №6. – Р. 225-237. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/338332754_Components_of_ict_competence_of_teachers_of_mathematics_and_informatics
13. Chen A., J. Castillo G., Dominguez, Katherine L. Information and Communication Technologies (ICT): Components, Dimensions, and its Correlates [Електронний ресурс] / .A. Chen, J. Castillo, G. Dominguez, L. Katherine // Journal of International Technology and Information Management: Vol. 24 : Iss. 4 , Article 2. – 2015. – Режим доступу: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/jitim/vol24/iss4/2>

14. Clark R. C., Mayer R. E. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning (4th ed.). [Електронний ресурс] / R. C. Clark, R. E. Mayer // Hoboken, NJ: Wiley. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/262181421_Book_Review_E-Learning_and_the_Science_of_Instruction_Proven_Guidelines_for_Consumers_and_Designers_of_Multimedia_Learning
15. ETUCE – European Region of Education International Work Programme 2017-2020. Empowering Education Trade Unions: The Key to Promoting Quality Education. [Електронний ресурс] P. 1-10. . – Режим доступу: <https://www.csee-etu.org/en/social-dialogue/european-sectoral-social-dialogue-in-education-essde/56-work-programme>
16. Future Skills für den Schulunterricht [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <https://www.future-skills.net/facts-and-figures/future-skills-fuer-den-schulunterricht>
17. Kubrický J., Částková P. Teachers ICT Competence and their Structure as a Means of Developing Inquiry-based Education. [Електронний ресурс] / J. Kubrický, P. Částková //Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2015. – P. 882 – 885. – Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815023319>
18. Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung – Synopse / [M. Härtel, I. Averbeck, M. Brüggemann, A. Breiter, F. Howe, M. Sander]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9223>
19. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008. – 64p.

References

1. Adamchuk D. Analiz faktorov, okazyvayushchikh vliyaniye na kompetentnost' uchashchikhsya shkol v sfere IKT [Elektronniy resurs] / D.Adamchuk – Rezhim dostupu: <http://www.ictest.ru/info/9.html>
2. Bespal'ko P. V. Komp'yuternaya kompetentnost' v kontekste lichnostno orientirovannogo obucheniya / P. V. Bespal'ko // Pedagogika. – # 4. – 2003. – S. 41 – 45.
3. Bidenko L. V. Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia rosiiskoi movy [Elektronniy resurs] / L. V. Bidenko // Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky. – 2013. – Vyp. 22. – S. 33-41. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmv_2013_22_6
4. Gorbunova L. M., Semibratov A. M. Postroenie sistemy` pov`sheniya kvalifikacziy pedagogov v oblasti informacziionno-kommunikacziionny`kh tekhnologiy na osnove principa raspredelennosti : (Mi`zhnar. konf. ITO 2004) [Elektronniy resurs] / L. M. Gorbunova, A. M. Semibratov // Rezhim dostupu: http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late_04937.html.
5. Dehtiarova H. A. Formuvannia IKT-kompetentnosti vchyteliv-filolohiv u systemi neperervnoi osvity [Elektronniy resurs] / H. A. Dehtiarova. // – Rezhym dostupu : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/14/statti/degyarova.htm>
6. Dehtiarova H. A. Zasoby informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia rozvytku IK-kompetentnosti vchyteliv filolohichnykh dystsyplin [Elektronniy resurs] / H. A. Dehtiarova // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2016. – T. 56, vyp. 6. – S. 107-120. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_56_6_11.
7. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka : monohrafiia / [N. M. Avsheniuk, T. M. Desiatov, L. M. Diachenko, N. O. Postryhach, L. P. Pukhovska, O. V. Sulyma]. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. – 280 s.
8. Lebedeva M. B., Shilova O. N. Chto takoe IKT kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee formirovat' / M. B. Lebedeva, O. N. Shilova // INFO, 2004. – # 3. – S. 95-100.
9. Otsiniuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti uchniv ta pedahohiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv v osviti : posibnyk / Bykov V. Yu., Ovcharuk O. V., ta inshi.– K. : Pedahohichna dumka. – 2017. – 160s.
10. Ruban L. M. Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi vykladannia inozemnoi movy studentam vyshchyykh navchalnykh zakladiv / L. M. Ruban // Naukovi zapysky / Kirovohradskyy derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Volodymyra Vynnychenka. – Kirovohrad : RVTs KDPU im. V.Vynnychenka, 2015. – (Serii: Filolohichni nauky (movozaavstvo). – Vypusk 136. – S. 188–192.
11. Strelchenko, L. V. Rozvytok informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv anhliskoi movy u Velykii Brytanii [Tekst] / L. V. Strelchenko // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : naukovyi zhurnal / MON Ukrainy, Sumskyy derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka ; [redkol.: A. A. Sbruieva, O. Ye. Antonova, Dzh. Bishop ta in.]. – Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2015. – # 4 (48). – S. 126–132.
12. Byrka M., Sushchenko A., Lukashiv T. Components of ict competence of teachers of mathematics and informatics. [Електронний ресурс] / M. Byrka, A. Sushchenko, T. Lukashiv // Information Technologies and Learning Tools. – 2019 – Vol 74 – №6. – P. 225-237. – Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/338332754_Components_of_ict_competence_of_teachers_of_mathematics_and_informatics
13. Chen A., J. Castillo G., Dominguez, Katherine L. Information and Communication Technologies (ICT): Components, Dimensions, and its Correlates [Elektronny`j resurs] / .A. Chen, J. Castillo, G. Dominguez, L. Katherine //Journal of International Technology and Information Management: Vol. 24 : Iss. 4 , Article 2. – 2015. – Rezhym dostupu: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/jitim/vol24/iss4/2>
14. Clark, R. C., Mayer, R. E. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning (4th ed.). [Elektronny`j resurs] / R. C. Clark, R. E. Mayer // Hoboken, NJ: Wiley. – Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/262181421_Book_Review_E-Learning_and_the_Science_of_Instruction_Proven_Guidelines_for_Consumers_and_Designers_of_Multimedia_Learning
15. ETUCE – European Region of Education International Work Programme 2017-2020. Empowering Education Trade Unions: The Key to Promoting Quality Education. [Elektronny`j resurs] P. 1-10. – Rezhym dostupu: <https://www.csee-etu.org/en/social-dialogue/european-sectoral-social-dialogue-in-education-essde/56-work-programme>

16. Future Skills für den Schulunterricht [Elektronny`j resurs] / Rezhy`m dostupu: <https://www.future-skills.net/facts-and-figures/future-skills-fuer-den-schulunterricht>
17. Kubrický J., Částková P. Teachers ICT Competence and their Structure as a Means of Developing Inquiry-based Education. [Elektronny`j resurs] / J. Kubrický, P. Částková //Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2015. – P. 882 – 885. – Rezhy`m dostupu: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815023319>
18. Medien- und IT-Kompetenz als Eingangsvoraussetzung für die berufliche Ausbildung – Synopse / [M. Härtel, I. Aeverbeck, M. Brüggemann, A. Breiter, F. Howe, M. Sander]. – [Elektronny`j resurs] / Rezhy`m dostupu: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9223>
19. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008. – 64p.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2020 р.

УДК 316.774:351.751(477:100)(082)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-155-160

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СИСТЕМАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ США ТА КАНАДИ

Г. О. Головченко

orcid.org/0000-0003-1734-6430

У статті розглянуто проблему формування медіакомпетентностей в США і Канаді. Основну увагу приділено вразливим верствам населення (молодь, національні меншини, малозабезпечені сім'ї, неповні родини тощо) досліджуваних країн. Проаналізовано процес виховання медіаграмотності в системах неформальної освіти, що пропонують низку освітніх можливостей. Виокремлено тематичні напрями програм із розвитку цифрової та медіа компетентностей. Закцентовано на ролі волонтерів, які виконують функції учителів та фасилітаторів. Розглянуто роль різноманітних фондів, соціальних мереж, хабів тощо в розвитку медіакомпетентностей вразливих верств населення, що сприятиме їхній подальшій соціальній інтеграції.

Ключові слова: медіакомпетентності, цифрові та медіанавички, вразливі верстви населення, неформальна освіта, освітні програми та проекти, США і Канада.

FORMING VULNERABLE POPULATION GROUPS' MEDIA COMPETENCES IN THE SYSTEMS OF INFORMAL EDUCATION IN USA AND CANADA

G. Golovchenko

In the article the attention is drawn to the problem of forming vulnerable population groups' media competences in the systems of informal education. Poor families, new immigrants, incomplete families are referred to this category, who normally use the Internet for searching information about health and safe life. The author has distinguished thematic groups of educational programs aimed at forming media competences (innovations, active citizenship, inclusiveness, safety).

It is shown how these groups of population are provided with free second-hand but modernized computers with modern software. It gives opportunity to set up public computer centers in communities, which employ volunteers performing the function of teachers, coaches, mentors etc. Their role in teaching and explaining safely and critically use of digital media resources has been revealed. In such a way forming vulnerable population groups' digital and media competences is organized, enhancing their further social integration.

The author draws attention to the importance of informal educational establishments (different educational centers, video centers, educational funds, social networks, special hubs at universities) in the process of forming youth and poor families' digital and media competences. It is stressed that many models of media competences development have turned into national projects in these countries. Due to these initiatives vulnerable population groups develop professional media skills, with further description of this experience in special literature, discussions in online groups, studies at pedagogical colleges not only in USA and Canada but abroad as well.

Keywords: media competences, digital and media skills, vulnerable population groups, informal education, educational programs and projects, USA & Canada.

Сучасне суспільство стало свідком стрімкого розвитку інформаційних технологій, цифрових медіа і медіа мереж, які суттєво змінили життя соціуму, професійну діяльність і повсякденне спілкування людей. Актуальним питанням в цьому контексті є питання медіавпливів на особистість та різні категорії населення, також вразливі. Коли мова заходить про ті категорії населення країн, які у формальній освіті не

можуть повністю використати її потенціал, так звані «вразливі» верстви, неформальна та інформальна освіта можуть запропонувати цілу низку освітніх можливостей.

Канадська організація сімейних ресурсних програм (Canadian Association of Family Resource Programs) доводить, що малозабезпечені сім'ї, нові іммігранти, а також неповні родини, де мати-одиначка виховує дітей, переважно використовують Інтернет для пошуку інформації щодо питань, що стосуються здоров'я чи безпечної продукції. Однак ефективність їхніх пошуків гальмується труднощами в розумінні, оцінюванні та комплексному використанні отриманої інформації. 3-є з 10-ти осіб, які використали особисту інформацію, щоб зробити онлайн покупку, наприклад, відчувають, що нездатні контролювати свої дані онлайн і тому, почуваються невпевненими та незахищеними [6].

Мета статті – систематизація тематичних напрямів розвитку цифрової та медіакомпетентностей в США і Канаді в неформальному та інформальному освітніх просторах для вразливих верств населення, аналіз найбільш удалих медіаосвітніх практик у неформальному та інформальному освітньому середовищах.

За результатами проведеного аналізу наукової літератури з теми дослідження ми можемо виокремити наступні тематичні напрями програм з розвитку цифрової та медіакомпетентностей.

Інновації. Завдяки різноманітним програмам молодь і дорослі набувають необхідних їм навичок і компетентностей, щоб стати впевненими й компетентними користувачами в сучасному цифровому світі.

Активне громадянство. Програми неформальної освіти націлені на озброєння молоді та дорослих засобами того, як бути етичними та інформованими учасниками в цифровому суспільстві, тобто знати свої права на приватність життя й особистих даних, отримувати певні адміністративні послуги через Інтернет, сплатити податки, комунальні платежі, як підтверджувати інформацію та ін. Загалом – як бути розумними медіа споживачами та відповідальними громадянами.

Інклюзія. Цей напрямок діяльності є одним із особливих. У програмах такого плану звертається увага на те, як допомогти молодим людям, сім'ям, педагогам боротися з маргіналізацією деяких соціальних груп та осіб у суспільстві, зокрема підтримка безпеки та розширення можливостей онлайн середовища для дівчат і жінок, допомога іммігрантам у тому, як зрозуміти та пристосуватися до канадських реалій життя, як допомогти своїм дітям уникнути онлайн знущань і ненависті та ін.

Безпека. Питання безпеки у віртуальному просторі завжди було й залишається однією з нагальних потреб людини в епоху цифрових технологій. Насамперед, це стосується підростаючого покоління. Молоді люди повинні вміти не лише користуватися цифровими засобами, але й отримувати перевірену, придатну для їхнього віку, потрібну їм інформацію з Інтернет джерел, спілкуватися з друзями й однолітками, почуваючись захищеними та в безпеці. Упевненість Інтернет-користувачів. Усі наявні програми в США та Канаді, передусім, орієнтуються на розвиток навичок і вмінь вільно користуватися Інтернетом, як обов'язкової передумови отримання переваг цифрової економіки: здійснення покупок, споживання медіа продукту, користування онлайн сервісами уряду та ін.

Проведені дослідження свідчать, що в сім'ях, де батьки мають нижчий рівень цифрових та медіанавичок, тобто не є впевненими Інтернет користувачами, медіаосвітні можливості їхніх дітей також є дещо обмеженими. Поведінка батьків та їхнє ставлення до технологій безпосередньо впливають на дітей та їхнє ставлення до медіа, що не дає їм повною мірою отримати переваги й водночас мінімізувати ризики, пов'язані з використанням цифрових технологій [1, с. 6].

Детальніше розглянемо, які ж категорії осіб у США і Канаді вважають «вразливими» та як вони можуть розвинути необхідні цифрові та медіанавички, користуючись різними медіа освітніми програмами в неформальній та інформальній освіті. Насамперед, в обох країнах це – представники національних меншин. Наприклад, було підраховано, що в Канаді кожен п'ятий громадянин – представник певної національної меншини [10, с. 167]. У США також є чимало громадян, що належать до корінного населення, чи представників інших національних меншин. Зазначимо, що й донині в суспільстві ставлення до представників національних меншин неоднозначне. Приміром, існує думка, що це – «довготривале ставлення подвійного стандарту» [5, с. 7], коли, з найкращого боку, меншинні групи сприймаються з підозрою чи ворожістю, а з найгіршого боку, – з систематичним расизмом. Тому медіа освіта для всіх громадян є край важливою, а для представників цих категорій населення є життєво необхідною.

Звернення до статистичних даних Сімейного фонду Кайзера свідчить, що діти афро-американського та латиноамериканського походження віком від 8 до 18 років щодня проводять понад 12 годин, займаючись тією чи іншою діяльністю з використанням медіа засобів. Це на 2 години більше щодня, ніж діти представників основної нації. Безумовно, батьки дітей усіх національностей стурбовані тим, як бути гарними батьками у суспільстві, де панують цифрові технології. Діти вже у віці 3-х років можуть дивитися фільми в автомобілі, грати в різні відео ігри на мобільному телефоні своїх батьків, у віці 7-8 років мати власні мобільні телефони чи смартфони, створювати особисті сторінки у соціальних мережах ще до досягнення підліткового віку [8, с. 20].

Тому ці зайві 2 години часу, що їх витрачають діти з національних меншин на медіа, ще більше вимагають відповідних навичок. Інша категорія – малозабезпечені сім'ї. Як правило, це представники національних меншин чи родин іммігрантів. У 50-ти штатах США завдяки програмі «Ініціатива «Користуйся інтернетом, щоб успішно конкурувати»» (Connect to Compete Initiative) та партнерству урядових органів із місцевими громадами американські сім'ї мають безперебійний доступ до Інтернету. Малозабезпечені родини безкоштовно отримують із різних організацій комп'ютери, які побували у вжитку, але були переобладнані, оновлені, осучаснені новим комп'ютерним забезпеченням. А за невелику щомісячну плату вони також отримують доступ до швидкісного Інтернету. На ці цілі Департамент торгівлі (Department of Commerce), Адміністрація Національного агентства телекомунікацій та інформації (National Telecommunications and Information Administration) виділили 4,7 млрд американських доларів [7]. Однак лише забезпечення комп'ютерами та Інтернетом не гарантує розвитку необхідних цифрових і медіанавичок. Тому в громадах створюються громадські комп'ютерні центри, де покладаються на допомогу волонтерів. Останні діють як учителі, фасилітатори, тренери, коучі, ментори, демонструючи на власному прикладі, пояснюючи, навчаючи, як безпечно, відповідально і критично користуватися цифровими медіаресурсами. У цьому й полягають сучасні потреби медіаосвіченого суспільства – навчати інших, навчаючись самому, отримувати інформацію від інших і виробляти інформацію про себе [10, с. 185].

У Канаді для родин із невеликим доходом у листопаді 2016 р. було започатковано пілотний проект «New Toronto», в якому малозабезпеченим пропонували серію 3-х годинних навчальних сесій. Навчальні теми охоплюють наступні питання: чому важливий Інтернет, як ним безпечно користуватися: які навички потрібні, як отримати та розвинути навички для життя в сучасних умовах, зокрема як шукати роботу, як отримати ту чи іншу адміністративну послугу через Інтернет, чим живе громада і як брати участь у її житті. Директор громадських програм від Канадської організації з розвитку грамотності для життя (ABC Life Literacy Canada) Мак Роджерс стверджує, що надання можливості дорослим канадцам, особливо тим, хто малозабезпечений, а також підтримки й безпечного оточення для розвитку їх цифрових і медіа навичок, сприятиме їхній подальшій соціальній інтеграції [13].

Загалом, молодь також можна вважати вразливою верствою, оскільки юнакам та дівчатам потрібно здобувати освіту й одночасно працювати, щоб її оплатити. Без досвіду молоді люди отримують значно менші заробітні плати, часто взагалі не можуть влаштуватися на роботу. А якщо молода людина є представником національної меншини чи корінного населення, то проблема навіть поглиблюється. Освітня програма Фонду МакАртур (MacArthur Foundation) «Цифрові медіа та навчання» (Digital Media and Learning Program) спрямована на визначення того, як цифрові медіа змінюють те, як молодь навчається, грається, соціалізується та бере участь у житті громади й суспільства. Програму було розпочато ще в 2006 р. й витрачено 85 млн американських доларів на реалізацію дослідницьких проектів та розвиток інноваційних технологій [7, с. 20]. Так, завдяки цій програмі було створено нові освітні середовища для молоді, у тому числі Digital Youth Network у м. Чикаго, а також Quest to Learn (у перекладі з англ. – квест для навчання) у м. Нью Йорку, освітню платформу, розроблену на ігровому принципі.

Розуміючи труднощі молоді та даючи їм реальний шанс на успішне майбутнє, засновники та партнери соціальної мережі Digital Youth Network у Чикаго, США започаткували у 2014 р. новий проект, який назвали DYN studio. Його завданням є створення при університеті DePaul у Чикаго спеціального хабу для розвитку цифрових і медіа навичок молоді з малозабезпечених сімей.

Іншим прикладом ефективного розвитку медіа компетентності молоді є діяльність Освітнього відео центру (EVC – Educational Video Center). Його завданням є через процеси створення власних документальних фільмів розвивати художній смак молодих людей, критичне мислення та навички побудови кар'єри, заохочуючи ідеалізм та максималізм молодих і їхнє прагнення до соціальних змін. Навчаючи молодь створювати фільми про життя громади, в якій вони проживають, про те, що їх хвилює, працівники центру використовують прогресивні студенто-орієнтовані педагогічні технології [4]. Нині з локального проекту така модель розвитку медіа навичок у молоді переросла в національний проект Youth Media Learning Network, завдяки якому молодь розвиває професійні медіанавички, співпрацюючи зі своїми однолітками, а їхній досвід описується в книгах, обговорюється в онлайн групах, вивчається в педагогічних коледжах, школах, музеях та бібліотеках не лише у США, але й за кордоном.

У США також широко використовуються освітні можливості радіо. Наприклад, в Окленді, штат Каліфорнія, завдяки радіо Youth Radio Media популяризуються можливості розвитку інтелектуальних, креативних здібностей молоді та їхнього подальшого професійного росту через освіту та доступ до медіа. Зазначимо, що 75% радіослухачів – школярі старших класів школи, які належать до кольорових громад чи малозабезпечених сімей. Медіаосвіта молодіжного радіо, теле та радіожурналістика, технічне навчання й виробництво власної медіапродукції сприяють соціальному, професійному розвитку молоді та їхніх навичок лідерства. Молодь і громада завдяки цьому проекту тісно пов'язані, адже молоді люди віком від 14 до 24 років активно залучаються до вирішення проблем своєї місцевої громади й суспільства загалом.

Наведемо кілька фактів, що демонструють результативність педагогічної технології медіаосвіти за допомогою радіо. Програма є безкоштовною, розрахованою на 6 місяців. Щороку молодим людям виділяється 250 стипендій для проходження стажування після навчання. Надається допомога у працевлаштуванні у громадському секторі. У 2017 р. 97% учасників програми Youth Radio Media закінчили школу, 87% з них вступили на навчання до коледжів [12]. Таким чином, через саме медіаосвіту в неформальному освітньому середовищі молоді люди, особливо з малозабезпечених сімей, родин іммігрантів та національних меншин, розвивають цифрову й медіакомпетентності, влаштовуються на роботу чи здобувають можливість отримати формальну освіту, соціалізуються та стають активними членами суспільства. Натомість невисокий рівень медіакомпетентності молоді призводить до пошуку й споживання невірної та ненадійної інформації, про що свідчать проведені дослідження.

Зокрема, науковці Дж. Браун, С. Келлер, С. Стерн [2] довели, що тінейджери з низьким рівнем медіаосвіченості в пошуках онлайн інформації про сексуальне здоров'я використовували переважно сленг, наслідком чого ставало те, що вони опинялися на ненадійних чи підозрілих веб-сайтах. Канадські учні старшої школи віком від 16 до 19 років, які перебувають у групі ризику (ті, хто мають особливі потреби; ті, хто не може ходити до звичайної школи; ті, хто мають проблеми із законом та ін.) можуть узяти участь в особливому проекті – Програмі альтернативної освіти для кар'єри (ACE – Alternative Career Education Program). Розвиток медіакомпетентності такої молоді відбувається вдома, бібліотеці чи громадському інтернет-центрі через ознайомлення з мас-медіа й технологіями, що пов'язані з ними, читання та аналіз текстів про поп-культуру, створення власних медіа текстів, чи то друківаних текстів для газети, журналу, реклами, чи до недруківаних текстів, як відео, теле- та радіоповідомлень [9, с. 191].

Заслугує уваги канадський досвід практичної реалізації принципу медіаосвіти «навчаючись сам, навчай інших», що провадиться канадським радіо (Radio Canada International). Програма «Молодь, яка навчає дорослих» (Youth Teaching Adults) фінансується канадським урядом, націлена на розвиток лідерських навичок молоді та дорослих. Її мета – технічно та медіа освічені молоді люди допомагають тим дорослим, які не є впевненими Інтернет-користувачами, шукати інформацію в Інтернеті, користуватися смартфоном, записатися онлайн на прийом до лікаря та розвивати інші цифрові та медіанавички.

Водночас, особи з вадами, на думку американського науковця Т. Сіберса [11], становлять «найбільшу меншину» у США. Саме тому учителі-практики, науковці в США та Канаді приділяють значну увагу цій категорії, підтримують та активно просувають інклюзивні практики розвитку медіа навичок, оскільки вважають, що медіа освітня компетентність для осіб з фізичними вадами є такою ж важливою, як і для здорових, якщо «не більш вагомою, попри труднощі з її доступністю» [6, с. 12].

Навіть за умови включення осіб із фізичними вадами до навчання у формальній освітній системі, вони можуть бути більш вразливими до впливу медіа через певні обмеження у своїх навичках, наприклад, розумінні, аналізі та використанні соціальних та зовнішніх сигналів. Як стверджують психологи та педагоги, які працюють з такими учнями, вони можуть не розпізнати тип медіаповідомлення: інформаційний чи переконуючий, або можуть швидко натиснути на лінк і перейти за посиланням, керуючись лише візуальними сигналами [8, с. 20]. Відтак, такі учні та студенти гостро потребують навичок використання сучасними інформаційними технологіями, критичного мислення, які будуть допомагати їм у навчанні, професійному та соціальному житті.

Зауважимо, що питання розвитку цифрової та медіакомпетентності учнів/студентів з особливим потребами потребує більш деталізованого вивчення. Так, наприклад, медіаплатформа DIY, створена Г. Гучінееллі (Guiliana Cucinelli) та її колегами, на базі дослідницького центру в Інституті мистецтва, культури і технологій Міліюкса при університеті Конкордія (Milieux Institute for Arts, Culture and Technology at Concordia University). Три проекти на цій платформі (використання подкастів; мобільні додатки; DIY виробництво) пропонують більше доступу для осіб з фізичними вадами. Їхня результативність була перевірена у громаді м. Монреаль, Канада. Потрібно зазначити, що медіа педагоги використовують усї наявні навчальні практики, навчальні плани і технології для того, щоб зробити їх інклюзивними і здатними досягти кожного учня/студента. Незважаючи на відносно високу гендерну рівність у всіх сферах життя в обох країнах, жінки та дівчата також можуть уважатися тією категорією населення, що належить до вразливих. Зокрема тому, що вони більше за чоловіків схильні до потерпання від «бідності, насилля та домагань» [5, с.1012].

У США діє цілий Інститут з питань гендерної рівності у мас-медіа (Geena Davis Institute on Gender in Media), завдання якого пропагувати, підтримувати та впливати на гендерний баланс у суспільстві, розбиваючи стереотипи та створюючи для молоді в мас-медіа широке різноманіття жіночих образів. Так, у 2011 р. керівник Інституту Джіна Девіс співпрацювала з сенатором Кей Хаган та конгрес-вумен Теммі Болдвін. Результатом їхньої співпраці стала розробка підзаконного акту про підтримку та покращення образу жінки у мас-медіа [7]. Іншим ефективним результатом співпраці низки громадських організацій у сфері неформальної освіти, а саме Організації дівчат-скаутів (Girl Scouts of the USA), Національної

асоціації теле- та радіотрансляції (National Association of Broadcasters), Національної асоціації кабельного телебачення та телекомунікацій (National Cable and Telecommunications Association) та Коаліції креативних (Creative Coalition), стала розробка й впровадження ініціативи «Дивись, що ти дивишся» (Watch What You Watch), серії програм та ресурсів, розроблених для розширення кругозору та зростання усвідомлення важливості здорового медіаіміджу дівчини та жінки. Журнал «Stylist», наприклад, представляє на своїх сторінках та веб-сайті жінок усі вікових груп, різних етнічних груп, різних комплекцій, здорових та з фізичними вадами, середньостатистичних громадянок і відомих особистостей, описує їхні мрії, думки, прагнення, дає різноманітні поради, зокрема, у партнерстві з відомою косметичною компанією Dove започаткували серію публікацій «Здорове тіло». Загалом місія журналу – кинути виклик тим медіа, що представляють жінку без належної поваги й правдивості [5, с. 1012].

Канадська громадська організація Media Smarts провела порівняльне дослідження й з'ясувала, що дівчатка більше, ніж хлопчики, почувуються незахищеними в Інтернет просторі. Вони вразливіші за хлопців і відчувають, що їх можуть образити, якщо вони спілкуватимуться онлайн з незнайомими людьми. Крім того, більше дівчат, ніж хлопців, впевнені, що їхні батьки переживають від того, що їх можуть образити онлайн [13]. Відтак, відповідні медіаосвітні програми можуть сприяти розвитку в дівчат знань, умінь та навичок належним чином розуміти й ефективно використовувати онлайн ресурси, почувачись безпечно та отримуючи максимум переваг від цифрових технологій. Ще однією категорією «вразливих» верств уважають молодих людей, які мали проблеми із законом, були осуджені чи сиділи за ґратами. Так, зокрема у США, за даними досліджень, проведеними Північно-східним університетом (Northeastern University), молоді люди, які не закінчили школу, в 47 разів більше опиняються за ґратами, ніж ті, хто закінчили школу. Учені довели, що існує безпосередній взаємозв'язок між рівнем освіти та ув'язненням, особливо чорних та іспаномовних американців [1, с. 15].

Канада також має досить високий відсоток тих, хто мав чи має проблеми з законом. За статистикою пенітенціарних служб, наприклад, рівень ув'язнених у Канаді зріс на 24% у період з 2002 р. (38 ув'язнених на 100 тис. населення) по 2013 р. (47 осіб за ґратами на 100 тис. канадців). Проблема загострюється ще й тому що ув'язнені молоді люди, чи ті, хто вже звільнився, можуть найбільше піддаватися негативному впливу медіаповідомлень. Педагоги та психологи твердять, що опанування цифровими та медіа компетентностями допоможе їм отримати цінний досвід та буде корисним для «рефлексії та вираження, створення адекватної самооцінки, навичок критичного мислення» [8, с. 21].

Зазначимо, що спеціальних освітніх програм, присвячених виключно медіаосвіті ув'язнених чи звільнених, як і у випадку з медіаосвітніми програмами для осіб з фізичними вадами, не було знайдено. Проте розвиток цифрових та медіанавичок має місце у всіх видах корекційної освіти, що провадяться у в'язницях, а саме: базовій та повній середній шкільній освіті, курсах від коледжів, професійному та технічному навчанні, соціокультурній освіті та навчанні, курсах із адаптації після звільнення. Набуті навички підвищують рівень їхньої здатності влаштуватися на роботу, допомагають соціалізуватися, стати активними громадянами. Методи навчання варіюються. Навчання на місці ув'язнення є двох видів: – за допомогою освітніх програм дистанційного навчання, яке уможливорює зв'язок ув'язнених із закладами освіти та іншими громадськими організаціями; – під керівництвом учителя, причому це може бути спеціально підготовлений педагог із корекційної освіти чи громадські волонтери. У деяких освітніх програмах самі ув'язнені проводять навчання для інших. Під час навчання використовуються комп'ютерні програми, інтернет, кабельне телебачення [3].

Люди похилого віку також віднесені до вразливих категорій населення. Вони переважно користуються телебаченням та радіо та особливо вразливі до переконуючого типу повідомлень, зокрема таких, як реклама ліків чи дієтичних добавок. Розвиток цифрових та медіанавичок для них допоможе їм правильно оцінити інформацію в такому повідомленні, стане корисним для поширення інформації серед своїх друзів та знайомих, сприятиме комунікації з ними через соціальні мережі. Наприклад, у США з 1986 р. діє програма «SeniorNet», яка надає літнім людям індивідуальні консультації для розвитку їхніх навичок роботи з комп'ютером, у тому числі, як користуватися клавіатурою, мишкою, створювати, зберігати, надсилати інформацію тощо. Крім того, вище мова йшла про іншу програму «Silver Surfer Week» з аналогічною метою – формування й розвиток цифрової та медіакомпетентностей у літніх людей.

У Канаді, зокрема у м. Ванкувер, Центри громади пропонують схожу програму для цієї категорії людей. Наприклад, щомісяця проводиться програма «Запитай експерта» (Ask an Expert), запис на яку ведеться на 3 місяці наперед. Учасники опановують секрети користування ноутбуком, I-phone Ipad; навчаються користуватися такими комп'ютерними програмами, як Skype, Excel, Word, Power Point; удосконалюють навички спілкування через соціальні мережі та знайомляться з основними правилами віртуальної безпеки; розвивають навички критичного мислення та відповідального цифрового громадянина. Інша програма, що користується підвищеним попитом серед категорії 65 років і старше, є двоступенева «Розваги з I-phone та з I-pad». Її учасники навчаються користуватися технологічними

новинками, знімати фото й відео, записувати аудіо-файли, розміщувати їх в Інтернеті, переглядати фільми, слухати музику, грати в ігри й спілкуватися в соціальних мережах. Особливу увагу звертають і на правила особистої безпеки на інтернет-просторах [4].

Попри наведені приклади успішних медіаосвітніх програм, прикметно, що програм, націлених на розвиток цифрової та медіакомпетентностей у вразливих верств населення в обох досліджуваних країнах, не так вже й багато. Це усвідомлюють прогресивно налаштовані науковці та учителі-практики, тому й наполягають на всебічній підтримці з боку держави і місцевих громад процесів створення й реалізації спеціалізованих програм цифрової та медіаграмотності, а саме: враховували особливі потреби зазначених вище категорій населення; були побудованими на індивідуальному підході; були готовими до впровадження; були масштабованими, тобто могли б легко бути відтворені в будь-якому середовищі [8, с. 21].

Таким чином, для досягнення поставленої мети очевидно стає необхідність використання освітніх можливостей неформальної та інформальної освіти США і Канади, які спрямовані на формування медіакомпетентностей. Виховання медіаграмотності вразливих верств населення (молодь, національні меншини, малозабезпечені сім'ї, неповні родини тощо) відбувається в системах неформальної освіти. Освітні програми, що пропонуються, згруповані за певними тематичні напрямками з розвитку цифрової та медіакомпетентностей. В умовах неформального навчання волонтери виконують функції учителів та фасилітаторів, а різноманітні фонди, соціальні мережі та хаби беруть активну участь у розвитку медіакомпетентностей вразливих верств населення задля їхньої подальшої соціальної інтеграції.

Література

1. Au, M. Social media education: barriers and critical issues. *Technology in education. Transforming educational practices with technology.* / M. Au, J. Lam. – Berlin: Springer, 2015. – 205 p.
2. Brown, J. Sexuality, Sexting, and SexEd: Adolescents and the Media / J. Brown, S. Keller, S. Stern // *Prevention Researcher.* – 2009. – № 16(4). – P.12-16.
3. Crayton, A. The Current State of Correctional Education / A. Crayton, S. Neusteter. – Prisoner Reentry Institute, John Jay College of Criminal Justice, 2008. – 25 p.
4. Educational Video Center, Youth documentary workshop [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://evc.org/documentary-workshop/>
5. Eid, M. Editorial: ten years after 9/11 – What have we learned? / M. Eid, K. Karim // *Global media journal – Canadian edition.* – 2011. – № 42(2). – P. 1012-1014.
6. Friesem, Y. Beyond Accessibility: How Media Literacy Education Addresses Issues of Disabilities / Y. Friesem // *Journal of Media Literacy Education.* 2017. – № 9(2). – P. 1 -16.
7. Griego, M. Media literacy's big tent. 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediaeducationlab.com/>
8. Hobbs, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action / R. Hobbs. – Washington, D.C, The Aspen Institute, 2010. – 67 p.
9. Hobbs, R. Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom / R. Hobbs. – Corwin: A Sage Publications Company, 2011. – 232 p.
10. Kozolanka, K. Media Literacy for Citizenship: A Canadian Perspective. / Kozolanka, K., Orlowski, P. Canadian Scholars' Press: Social Science, 2018. – 268 p.
11. Siebers, T. Disability Theory / T. Siebers. – University of Michigan Press, *Literary Criticism*, 2008. – 231 p.
12. Special series: A national network of young journalists and artists creating content for this generation. YR Media. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.npr.org/series/4692815/yr-media?t=1583867549238>
13. Steeves, V. Young Canadians in a wired world, Phase III: Online privacy, Online publicity / V. Steeves. – Ottawa: Media Smarts, 2014. – 50 p.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2020 р.

УДК [378:338.48/004](430+436)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-160-166

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ

М. В. Гриньова

orcid.org/0000-0003-3912-9023

У науковому доробку проаналізовано передумови та особливості діджиталізації вищої туристичної освіти в Німеччині та Австрії, а також досліджено генезу поняття «діджиталізація» в межах різних підходів до тлумачення

терміну. Визначено, що основними елементами реалізації інноваційних, технологічних, соціальних, екологічних і економічних проектів із оцифрування вищої туристичної освіти є створення «digital university», упровадження дистанційної освіти та оновлення навчальних планів майбутніх фахівців туристичної галузі з урахуванням глобалізаційних процесів у світовій економіці. З'ясовано, що потреба діджиталізації вищої туристичної освіти в Німеччині та Австрії зумовлена демографічними змінами, спричиненими міграційною кризою в Західній і Центральній Європі; інтернаціоналізацією європейської вищої освіти, що збільшує потоки здобувачів вищої освіти із-за кордону; посиленням конкуренції у сфері вищої освіти в умовах глобалізації; національною потребою створення та забезпечення гнучких умов доступу всіх верств населення до вищої освіти.

Ключові слова: діджиталізація, дистанційна освіта, E-університет, туристична освіта, заклади вищої освіти, німецькомовні країни.

DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER TOURISM EDUCATION OF GERMANY AND AUSTRIA

M. Grynova

The article deals with the concepts of digitization in higher tourism education abroad in order to extrapolate the experience of leading European countries, such as Germany and Austria, in Ukrainian universities. The prerequisites and peculiarities of digitization in higher tourism education of Germany and Austria have been clarified as well as the genesis of the concept of "digitization" within different approaches to interpreting the term. The legal background for the introduction of digital innovations in higher education of German-speaking countries that envisages the adoption of separate laws and government regulations by the states has been identified. Having analyzed the process of digitization of tourism education in Austria and Germany, the causative interrelated factors are determined, in particular: technological changes in tourism sphere → structural changes in tourism enterprises → modernization of tourism education → reforming or creating new institutions of higher tourism education → higher-performing managerial staff of new generation. Creating a "digital university" and introducing distance learning, as well as updating the curricula of vocational education and training of future managers in Tourism, are considered to be the main tools of ensuring the possibility of implementing innovative, technological, social, environmental and economic projects for the digitization of higher tourism education. It has been estimated that the need for digitization of higher tourism education in Germany and Austria was driven by demographic changes caused by the migration crisis in Western and Central Europe; the internationalization of European higher education increased by the flow of higher education applicants from abroad; intense competition in higher education within the globalizing processes; the national need for providing access to higher education for all segments of population. As a result, experts in promoting innovation in higher tourism education as digitized agents have been challenged to improve their own positions, raise awareness in the digitalization of society and the economy, and implement the opportunities of using innovations in education process.

Keywords: digitization, distance learning, E-university, tourism education, higher education institutions, German-speaking countries.

Складна система економічних, політичних і соціальних взаємовідносин між Німеччиною та Австрією, що формувалась століттями, створення єдиного європейського простору вищої освіти окреслили векторні напрями розвитку туристичної освіти з урахуванням національних потреб та можливостей держав.

Аналіз основних тенденцій розвитку національних систем вищої туристичної освіти в означених країнах свідчить про їхнє суттєве реформування й поступову адаптацію до глобалізаційних процесів у світовій економіці. На перше місце висувуються найважливіші компоненти освітнього процесу: зміст, методи, ефективність, які формують освітню основу та напрями розвитку вищої школи туристичної освіти; диференційоване розроблення освітніх цілей на центральному і місцевих рівнях, що дозволяє визначити їх проміжні напрями реформування із вираховуванням проблем, особливостей і потреби регіонів.

Система туристичної освіти в Німеччині та Австрії зазнає суттєвих змін не лише кількісних, а й якісних. Збільшується обсяг молоді, охопленої професійним навчанням, диференціюються терміни та умови туристичної освіти для забезпечення гнучкості процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, і, відповідно, ускладнюються подальші завдання. Економіка цих країн потребує не лише залучення прогресивної молоді до соціального виробництва, а й вимагає неперервного професійного навчання, післядипломної освіти з метою отримання кваліфікованої робочої сили в умовах глобалізації суспільних процесів.

Проблеми діджиталізації освіти перебувають у центрі уваги новітньої педагогічної науки, про що свідчать численні концептуальні та світоглядні дослідження зарубіжних та українських науковців (В. Биков, Б. Гершунський, О. Довгялло, П. Дюссо, М. Жалдак, К. Калкарні, Г. Кедрович, Ю. Машбиць, Н. Морзе, І. Роберт, Д. Рудольф, М. Смульсон, А. Торінг, Р. Фогль та інш.). Вагомі наукові праці присвячено інформаційним технологіям у вітчизняній професійній освіті (Р. Гуревич, А. Гуржій, Ю. Жук, М. Козяр, В. Сидоренко, Б. Шуневич та ін.).

Автори книги «E-Ukraine» («Електронна Україна»), яка присвячена долученню України до світового процесу формування нового інформаційного суспільства, О. Шевчук та О. Голобуцький, наголошують, що інформаційне суспільство для України є здебільшого популярним терміном європейських декларацій, аніж реальне явище з чітким змістом. Хоча заради справедливості варто зауважити, що й «інформаційний

істеблiщмент» країн – авторів поняття досі не дійшов згоди ані щодо форми, ані щодо наповнення такого суспільства [1].

У цілому для України масова діджиталізація вищої школи, зокрема туристичної освіти, є певним кроком до Європейської інтеграції у ракурсі інформаційно-освітнього простору, що досі потребує досконалого вивчення та дослідження успішного досвіду провідних європейських країн у зазначеному напрямі.

Мета дослідження полягає у вивченні концептуальних положень процесу діджиталізації вищої туристичної освіти в Німеччині та Австрії. Завдання наукової розвідки полягають у дослідженні генези поняття «діджиталізація», з'ясуванні причинно-наслідкових факторів освітньої діджиталізації, а також визначенні основних елементів реалізації процесу діджиталізації в межах вищої туристичної освіти в Німеччині та Австрії.

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій (далі ІКТ) призвів до еволюції не лише традиційних економічних систем, але й відповідно визначив нові завдання для закладів професійної підготовки майбутніх фахівців. Загалом, аналізуючи технологічний прогрес у галузі туристичної освіти, можемо спостерігати певну причинно-наслідкову закономірність, яка вибудовується таким ланцюжком: технологічні зміни в туризмі → структурні зміни в туристичних підприємствах → модернізація туристичної освіти → реформування або створення новітніх закладів вищої туристичної освіти → висококваліфікований фахівець нового покоління.

Лірі Андерссон, засновник консалтингової компанії *This Fluid World*, та Лудо Ван дер Хейден, професор європейської бізнес-школи (анг. скор. *INSEAD*) наводять дані проведеного в 2016 році опитування, у якому взяли участь 1 160 управлінців із різних сфер діяльності. Вони зазначають, що здебільшого сучасним менеджерам бракує розуміння ситуації та знань, потрібних для того, щоб реагувати на цифрову трансформацію у бізнес середовищі [4]. Цей факт засвідчує значущість і разом з тим, недопрацювання закладів вищої професійної освіти в реалізації основоположень діджиталізації, що є однією з стратегічних національних освітніх цілей сучасності для більшості європейських країн.

Оскільки процес глобалізації — це континуально-безперервна трансформація інформаційного міжсередовищного простору, де переміщується інформація, стимулюючи розвиток нових форм і технологій систем управління [2], то діджиталізація, якою охоплені всі заклади туристичної освіти провідних країн Західної та Центральної Європи, є її наслідком.

Термін «діджиталізація» походить від англійського «digitalization» і в перекладі означає «оцифрування», «цифровізація», або ж «приведення в цифрову форму». Разом із тим сьогодні вітчизняні науковці дедалі частіше послуговуються зазначеним терміном, опираючись на вимоги практичної транскрипції, а тому широкого поширення набули терміни «діджиталізація» або ж «дигіталізація». Такий підхід має низку переваг, оскільки термін «дигіталізація», за слушним зауваженням К. Лапіної-Кратасюк, охоплює більш широкий спектр значень, ніж його синонім «цифровізація». Це пов'язано з тим, що саме в європейській і американській дослідницьких традиціях наслідки переходу від аналогового до цифрового типу кодування інформації стали вивчатися не просто як технологічний, але й як соціальний, культурний та антропологічний процеси [5]. На думку К. Купріної та Д. Хазанової, діджиталізація – це способи приведення будь-якого різновиду інформації в цифрову форму [3]. Дещо іншу позицію з цього питання займає О. Халапсіс, визначаючи діджиталізацію не як спосіб, а як пов'язаний із тенденцією приведення в електронний вигляд найрізноманітніших видів використовуваної людиною інформації процес, умовно названий дослідником «оцифруванням буття» [9].

Із економічної точки зору, під діджиталізацією прийнято розуміти глибинну трансформацію, проникнення цифрових технологій щодо оптимізації та автоматизації бізнес-процесів, підвищення продуктивності та покращення комунікаційної взаємодії зі споживачами. Крім того, діджиталізація формує плато конкурентних переваг підприємства: високий рівень конкурентоздатності; спрощення роботи з масивом інформації; економію коштів; лояльність клієнтів; позитивне ставлення до іміджу підприємства.

Клаус Шваб [10] переваги діджиталізації визначає таким чином:

1. Безпрецедентне (по експоненті, а не лінійне) зростання інновацій – що стосується їх швидкості, об'єму та впливу. Це дасть значне покращення в ефективності, продуктивності та скороченні витрат.
2. Безпрецедентне зростання даних та можливостей, їх використання для нових технологій не лише дає краще залучення різних верств розробників – користувачів – клієнтів, а й сприяє розвитку в багатьох аспектах.
3. Штучний інтелект стає реальністю – конкретні приклади ми вже бачимо від масової роботизації до біотехнологій. У цілому, неблаганний перехід від простого оцифрування (третя промислова революція) до інновацій, заснований на комбінаціях технологій (четверта промислова революція), змушує компанії переглядати те, як вони ведуть бізнес. Керівники бізнесу і керівники вищої ланки повинні розуміти мінливе середовище, кидати виклик своїм операційним командам і невпинно, постійно впроваджувати інновації. Усе це має враховуватися закладами вищої освіти для формування потенційного керівника.

У розрізі процесів розвитку цифрової економіки ми погоджуємося з думкою О. Старіша та В. Козубського в тому, що сферу вищої професійної освіти необхідно розглядати як один із основних елементів забезпечення можливості реалізації інноваційних, технологічних, соціальних, екологічних і економічних проєктів. Кожен університет, незалежно від обраної стратегії, повинен пройти цифрову трансформацію. Така трансформація полягає не лише й не стільки в впровадженні сучасних ІКТ, скільки в цілому пов'язана з культурними, організаційними змінами в університеті [6]. Водночас хочемо додати, що цифрова трансформація закладів вищої освіти має враховувати не лише організаційний, культурний та соціальний аспекти, але й освітньо-змістову складову цього процесу, що передбачає перегляд та оновлення навчальних планів підготовки майбутніх фахівців із урахуванням оновлення вимог до професійних кадрів, що спричинені діджиталізаційними процесами у світовій економіці. Таким чином, процес діджиталізації вищої туристичної освіти передбачає зовнішній і внутрішній аспекти впровадження. Зовнішній аспект впровадження інновацій у розрізі досліджуваної проблеми передбачає створення діджиталізованого середовища вищої професійної освіти, яке включає створення інноваційного освітнього закладу та форм взаємодії в ньому. Реалізація внутрішнього аспекту процесу діджиталізації вищої професійної освіти полягає в оновленні та наповненні освітніх програм підготовки майбутніх фахівців дисциплінами, які сформують у майбутніх фахівців готовність реагувати глибинну цифрову трансформацію в світовій економіці.

Сучасні цифрові технології дають нові інструменти для розвитку закладів вищої туристичної освіти, дозволяють знайти своє місце на глобальній науково-освітній карті й зберегти при цьому свої унікальні національні якості та конкурентні переваги. Так, Німеччина, одна з перших європейських країн, означила діджиталізацію як мегатренд сучасної освіти та розпочала активно впроваджувати програми підтримки та сприяння модернізації системи вищої професійної освіти, зокрема туристичної, окреслюючи основні напрями її реформування.

16 червня 2016 року Федеральний уряд Німеччини в співпраці з Федеральними землями затвердив основні положення створення «Інноваційного університету» відповідно до статті 91b (1) Основного Закону про сприяння розвитку науково-дослідних ідей, знань й інноваційних технологій у німецьких університетах. Документом передбачається збільшення фінансування задля підтримки університетів прикладних наук та приватних університетів в сфері науково-дослідних ідей, передачі знань і технологій, підтримці регіонального укріплення університетів і сприянні інноваціям в економіці й суспільстві. Окрім того, Законом окреслено «третю місію» університетів у трикутнику знань: освіта, дослідження та впровадження інновацій. Це дає змогу закладам вищої освіти продовжити свою роль як інноваційного центру регіонального та федерального значення. Окремим пунктом у документі наголошено на обов'язковому впровадженні результатів наукових досліджень у комерційну та соціальну сфери діяльності, що передбачає зближення та укріплення співпраці між освітніми, економічними та соціальними інституціями [12].

Як зазначено в документі, перехід до концепції *digital university* передбачає впровадження більш гнучких і безбар'єрних процесів, зміну корпоративної культури, оптимізацію всіх процесів діяльності університету, адже діджиталізація змінює вимоги до управлінських кадрів і фахівців середньої ланки як на національному, так і світовому ринку праці, сприяє оновленню кваліфікацій та корегує профілі компетентності.

Визначено, що для ефективного впровадження діджиталізації у систему вищої професійної освіти Німеччини, власне, необхідно забезпечити виконання певних вимог, зокрема:

- доступ до мережі Інтернет – безперешкодний та якісний;
- комп'ютерні можливості – розширеніші;
- онлайн програми професійної підготовки – транскордонної координації.

Таким чином, діджиталізація вищої професійної освіти Німеччини визначається як віртуальний експеримент, аналіз об'ємної інформації, незалежний від місця та часу освітній процес, що пропонує здобувачам вищої освіти та викладачам закладів вищої професійної освіти значні можливості й потребує загальнонаціональної платформи для розвитку та використання діджиталізованої системи професійної підготовки [13].

Австрійські заклади вищої професійної освіти також активно впроваджують інноваційні організаційні методи навчання в закладах вищої професійної освіти, зокрема в університетах прикладних наук, які дозволяють майбутнім фахівцям туристичної сфери діяльності самостійно розподіляти свій час для навчання та професійної діяльності. Однією з переваг австрійських університетів прикладних наук є забезпечення здобувачів вищої освіти можливістю поєднувати навчання з професійною діяльністю, що потребує гнучкості освітнього процесу. Упровадження елементів діджиталізованого навчання (онлайн курсів окремих дисциплін), а також значне збільшення годин для самоосвіти, порівнянно з аудиторною роботою, значно полегшує процес вирішення означеної проблеми.

Загалом дистанційна освіта в Австрії набуває неабиякої популярності. Дистанційне або онлайн навчання, як освітня можливість отримати вищу професійну освіту без відвідування освітньої установи, забезпечує доступ до навчання у випадку, якщо джерело інформації та студенти розділені часом та відстанню. У дистанційному освітньому процесі Австрії, як і в Німеччині, здобувачі вищої освіти спілкуються між собою та з викладачами з допомогою електронної пошти, електронних форумів, відеоконференцій, чатів, дошки оголошень, обміном миттєвими повідомленнями та іншими формами онлайн-узаємодії на освітніх он-лайн платформах. Освітні програми часто передбачають онлайн-систему навчання та засоби для створення віртуального класу. Таке навчання є відмінним рішенням для неперервної освіти, особливо для працевлаштованих здобувачів вищої освіти, які все ще хочуть або потребують подальшої професійної освіти.

Більшість університетів прикладних наук Австрії використовують дистанційне навчання як складову заочної форми професійного навчання. Заочна форма навчання є досить популярною серед працюючих здобувачів вищої освіти за магістерськими програмами підготовки. Так, відомі австрійські університети прикладних наук, зокрема Йоханеумський університет прикладних наук, Карінтійський університет прикладних наук, Інсбрукський інститут менеджменту пропонують магістерські програми підготовки (*анг. MA, MBA*) туристичного спрямування за заочною формою навчання, яка передбачає два тижні аудиторних занять у семестр + дистанційне навчання. Загальна тривалість освітньої підготовки становить 4 семестри (120 ECTS) [11].

Таким чином, Епоха «Онлайн-вищої освіти» стає реальністю в більшості європейських країн, зокрема в Німеччині та Австрії. Першим кроком на шляху діджиталізації університету є створення освітньо-наукового порталу закладу вищої професійної освіти. Освітньо-науковий портал – це корпоративний портал, який є інформаційним середовищем, що створюється для підтримки освітніх і наукових процесів у межах закладу вищої професійної освіти на основі використання сучасних ІКТ [7]. Освітньо-науковий портал – це система, що складається з таких підсистем, як: аутентифікації і авторизації користувачів та управління правами доступу; зовнішнього і внутрішнього пошуку; керування вмістом (контентом) порталу; завантаження й каталогізація файлів користувачів; виведення інформації про користувачів порталу; керування новинами; електронна пошта (зовнішня і внутрішня); розсилання повідомлень користувачам порталу; форум; голосування; анкетування; чат; книга для гостей; інтернет-магазин; статистика. Крім того, освітньо-науковий портал університету, повинен включати деякі додаткові компоненти, зокрема: офіційний сайт ВНЗ; систему дистанційного навчання; електронну бібліотеку з каталогом наукової, навчальної та методичної літератури, а також публікацій учасників порталу; систему керування науковими конференціями [8]. Розглянувши офіційні сайти закладів вищої туристичної освіти німецькомовних країн Західної Європи, можна стверджувати, що створення освітньо-наукового порталу є необхідною умовою здійснення освітньої діяльності провідним закладом професійної освіти в Західній Європі. Переважна більшість закладів вищої туристичної освіти німецькомовних країн Західної Європи створюють віртуальне середовище для доповнення традиційної форми організації навчального процесу елементами «e-learning».

Як уже зазначалося, внутрішній аспект діджиталізації туристичної освіти, на нашу думку, полягає в розробці навчальних планів для підготовки майбутніх фахівців, у яких цикл професійно-орієнтованих дисциплін включає навчальні курси з поглибленого вивчення процесу діджиталізації бізнес-процесів у туристичній галузі.

Так, аналіз навчальних планів закладів вищої туристичної освіти Німеччини та Австрії свідчить про їх часткове, а часом недостатнє наповнення навчальними курсами з вивчення діджиталізованого туризму, особливо така тенденція спостерігається у навчальних планах підготовки майбутніх фахівців сфери туризму за магістерськими освітніми програмами. Однак, окремі заклади вищої туристичної освіти, зокрема в Австрії, повністю оновили навчальні плани туристичних спеціальностей за освітнім ступенем бакалавр і магістр, що засвідчує автономію вищої освіти в німецькомовних країнах у формуванні нормативно-правової та методичної бази забезпечення окремих спеціальностей. Так, Віденський університет менеджменту та комунікацій пропонує здобувачам спеціальності «Менеджмент туризму» на бакалавраті вивчення таких курсів – «Діджиталізація в туризмі» (6 ЄКТС, 5. семестр); «Сучасні виклики в туризмі» (6 ЄКТС, 5. семестр); «Туристичне моделювання» (6 ЄКТС, 6. семестр). За магістерською програмою спеціальності «Управління туризму» здобувачі вивчають такі курси, як «Інновації в туризмі» (6 ЄКТС, 2. семестр) і «Сучасні тренди управління» (6 ЄКТС, 4. семестр). Тому результати дослідження свідчать про незавершення процесу діджиталізації туристичної освіти в Німеччині та Австрії, адже процес digital-оновлення покликаний не лише створювати інноваційні заклади професійної підготовки, але й адаптувати освітні програми до сучасних non-stop інновацій у туристичній галузі.

Висновки. Отже, стрімкі темпи діджиталізації вищої освіти сприяли активній дискусії щодо необхідності створення «віртуальних закладів вищої професійної освіти», розширення можливостей

дистанційного навчання, а також забезпечення digital-компетенцією як складової професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі. У Німеччині та Австрії така потреба зумовлена декількома факторами, зокрема: демографічними змінами, спричиненими європейською міграційною кризою; інтернаціоналізацією вищої освіти, що збільшує потоки студентів із-за кордону; посиленням конкуренції у сфері вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів у світовій економіці; національною потребою створення та забезпечення гнучких умов доступу всіх верств населення до вищої освіти.

Основний акцент у процесі реалізації положень діджиталізації системи вищої професійної освіти в Німеччині та Австрії зроблено на модернізації традиційних форм навчання, формуванні цифрового освітнього світогляду та забезпеченні якісної фахової підготовки майбутніх фахівців в умовах глобалізації ринку праці. Таким чином, діджиталізація як наслідок світових глобалізаційних процесів ставить перед фахівцями у сфері освіти та досліджень завдання виконувати роль діджиталізованих агентів для вдосконалення власних позицій, підвищення обізнаності у цифровізації суспільства та економіки, а також реалізації можливостей якнайкраще використовувати інноваційні імпульси в освітній діяльності. Крім того, процес економічної цифровізації сприяє появі нових, або оновлених професій, що потребує перегляду інноваційних методів навчання та викладання, появу нових напрямів досліджень, знань та сфер їхнього застосування. До того ж, це є початком нової ери економічної, транскордонної та міжкультурної взаємодії в європейському просторі вищої освіти.

Дослідження означеної проблеми в Німеччині та Австрії з однієї сторони засвідчує про усвідомлення важливості та необхідності на національному рівні інтегруватись у глобальний простір діджиталізованої вищої професійної освіти, а з іншої – демонструє недостатню активність ЗВО в напрямку адаптації до нових умов розвитку та діяльності, що потребує окремого аналізу для встановлення причин виникнення означеної проблеми.

Література

1. Інформаційне суспільство. Освітньо-науковий портал як прототип цифрового університету [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.e-ukraine.biz/index.html> (дата звернення: 13.12.2019).
2. Кастельс М. Інформаційні технології, глобалізація та соціальна глобалістика : навч. посіб. / за наук. ред. Е. А. Афоніна, В. Д. Бондаренка, А. Ю. Мартинова. К. : Освіта України, 2011. – 1 електрон. опт. диск (CD ROM) ; 12 см.
3. Куприна К. А. Диджитализация: понятие, предпосылки возникновения и сферы применения / К. А. Куприна // Вестник научных конференций. Качество информационных услуг : по материалам международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. Тамбов. 2016. – № 5-5 (9). – С. 259–262.
4. Диджиталізація: одинадцять порад для лідерів. Management.com.ua. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.management.com.ua/tend/tend922.html> (дата звернення: 28.11.2019).
5. Словарный запас : дигитализация [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.strelka.com/ru/magazine/2015/02/03/vocabulary-digitalisation> (дата звернення: 07.05.2019).
6. Старіш О., Козубський В. Глобалізація як чинник руйнування держави-нації / О. Старіш, В. Козубський // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : «Політичні науки», 2010. – Вип. 4. – С. 4–19.
7. Соловійов В., Сердюк О., Триус Ю. Організаційні особливості створення регіонального освітнього порталу / В. Соловійов, О. Сердюк, Ю. Триус // Теорія і методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі : 36. наук. праць. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМутАУ, 2003. – С. 225–234.
8. Триус Ю. В., Босєдов С.В., Пустовіт В.А. Освітньо-науковий портал як прототип цифрового університету / Ю. В.Триус, С.В.Босєдов, В.А.Пустовіт // Вісник Харківського національного університету. Серія : Математичне моделювання. Інформаційні технології. Автоматизовані системи управління, 2004. – С. 100–114.
9. Халапсис А. В. Глобализация и метрика истории [Електронний ресурс] / А. В. Халапсис. – Режим доступу : <http://halapsis.net/globalizatsiya-i-metrika-istorii> (дата звернення: 05.02.2020).
10. Цифровой университет : применение цифровых технологий в современных образовательных учреждениях [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831> (дата звернення: 07.02.2020).
11. The Austrian AUS Portal. FHguide [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.fachhochschulen.ac.at/en/all_study_courses (дата звернення: 07.02.2020).
12. Eine Bund-Länder-Vereinbarung als Grundlage für die Förderi: веб-сайт. Initiative «Innovative Hochschule». «Innovative Hochschule» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.innovative-hochschule.de/de/foerderinitiative/bund-laender-vereinbarung> (дата звернення: 12.02.2020).
13. Neun Wege zur Hochschule der Zukunft. Institut der deutschen Wirtschaft [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.iwd.de/artikel/neun-wege-zur-hochschule-der-zukunft-362250/> (дата звернення: 11.02.2020).

References

1. Informatsiine suspilstvo. Osvitno-naukovyi portal yak prototyp tsyfrovoho universytetu [Information Society. Educational and scientific portal as a prototype of a digital university] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu : <http://www.e-ukraine.biz/index.html> (data zvernennia: 13.12.2019).

2. Kastels M. Informatsiini tehnolohii, hlobalizatsiia ta sotsialna hlobalistyka [Information technology, globalization and social globalism] : navch. posib. / za nauk. red. E. A. Afonina, V. D. Bondarenka, A. Yu. Martynova. K. : Osvita Ukrainy, 2011. – 1 elektron. opt. dysk (CD ROM) ; 12 sm.
3. Kuprina K. A. Didzhitalizacziya: ponyatie, predposy`lki voznikoveniya i sfery` primeneniya [Digitalization: concept, background and implementation] / K. A. Kuprina // Vestnik nauchny`kh konferenczij. Kachestvo informacziionny`kh uslug : po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferenczii 31 maya 2016 g. Tambov. 2016. – № 5-5 (9). – S. 259–262.
4. Dydzhytalizatsiia: odnadtsiat porad dlia lideriv [Digitalization: eleven advices for leaders]. Management.com.ua. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://www.management.com.ua/tend/tend922.html> (data zvernennia: 28.11.2019).
5. Slovarny`j zapas : digitalizacziya [Vocabulary: Digitalization] [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <http://www.strelka.com/ru/> (data zvernennia : 07.05.2019).
[magazine/2015/02/03/vocabulary-digitalisation](http://www.strelka.com/ru/magazine/2015/02/03/vocabulary-digitalisation) (data zvernennia : 07.05.2019).
6. Starish O., Kozubskiy V. Hlobalizatsiia yak chynnyk ruinuvannia derzhavy-natsii [Globalization as a factor in the destruction of a nation-state] / O. Starish, V. Kozubskiy // Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia : «Politychni nauky», 2010. – Vyp. 4. – S. 4–19.
7. Soloviov V., Serdiuk O., Tryus Yu. Orhanizatsiini osoblyvosti stvorennia rehionalnoho osvitnoho portalu [Organizational features of creating a regional educational portal] / V. Soloviov, O. Serdiuk, Yu. Tryus // Teoriia i metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii tekhnichnii shkoli : Zb. nauk. prats. Kryvyi Rih : Vydavnychiy viddil NMutAU, 2003. – S. 225–234.
8. Tryus Yu. V., Bosiedov S.V., Pustovit V.A. Osvitno-naukovy portal yak prototyp tsyfrovoho universytetu [Educational and scientific portal as a prototype of a digital university] / Yu. V. Tryus, S.V. Bosiedov, V.A. Pustovit // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Seriia : Matematychni modeliuvannia. Informatsiini tehnolohii. Avtomatyzovani systemy upravlinnia, 2004. – S. 100–114.
9. Khalapsis A. V. Globalizacziya i metrika istorii [Globalization and the history metric] [Elektronnij resurs] / A. V. Khalapsis. – Rezhim dostupu: <http://halapsis.net/globalizatsiya-i-metrika-istorii> (data zvernennia : 05.02.2020).
10. Czfirovoj universitet : primenenie czifrovy`kh tekhnologij v sovremenny`kh obrazovatel`ny`kh uchrezhdeniyakh [Digital University: the use of digital technology in modern educational institutions] [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu : <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831> (data zvernennia : 07.02.2020).
11. The Austrian AUS Portal. FHguide [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu : https://www.fachhochschulen.ac.at/en/all_study_courses (data zvernennia : 07.02.2020).
12. Eine Bund–Länder–Vereinbarung als Grundlage für die Förderi: веб-сайт. Initiative «Innovative Hochschule». «Innovative Hochschule» [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <https://www.innovative-hochschule.de/de/foerderinitiative/bund-laendervereinbarung> (data zvernennia : 12.02.2020).
13. Neun Wege zur Hochschule der Zukunft. Institut der deutschen Wirtschaft [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu : <https://www.iwd.de/artikel/neun-wege-zur-hochschule-der-zukunft-362250/> (data zvernennia: 11.02.2020).

Стаття надійшла до редакції 20.03.2020 р.

УДК 378:008 (4/430)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-166-171

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ

О. О. Самохвал

orcid.org/0000-0001-7958-945X

У науковому дослідженні проаналізовано тлумачення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» та визначено його сутність. З'ясовано передумови впровадження інтернаціоналізації вищої професійної освіти в Німеччині та визначено методи і форми її впровадження. За результатами дослідження виокремлено переваги та недоліки інтернаціоналізації вищої професійної освіти в розрізі національних інтересів Німеччини. Доведено, що одним із найважливіших кроків до скоординованості всіх державних органів Німеччини щодо інтернаціоналізації вищої професійної освіти є прийняття Національної стратегії інтернаціоналізації, яка узгоджує та визначає єдиний напрям діяльності як освітніх, так і урядових установ щодо прийняття необхідних рішень.

Ключові слова: інтернаціоналізація, професійна освіта, освітні реформи, академічна мобільність, освітня співпраця, німецькомовні країни.

INTERNATIONALISATION OF THE GERMAN HIGHER AND VOCATIONAL EDUCATION IN INTERCULTURAL EUROPE

O. Samokhval

The research is to determine the background, characteristic features and consequences of the internationalization process of German higher and vocational education. It is defined that internationalization of higher education is caused by globalization processes in economic and education spaces and requires the formation of an effective and flexible system of higher and vocational education to be able to react quickly and adequately to the world changes. It is estimated that the background for internationalization of higher and vocational education in Germany is the need to improve the quality of vocational education and training as well as to attract highly skilled labor force to the national economy. It is determined that Germany's strategic steps towards the internationalization of higher and vocational education are aimed at active international, intercultural economic, education and scientific cooperation with the partner countries. It is investigated that the process of internationalization in Germany is carried out comprehensively at the state level and involves the creation of coordination and advisory offices that include as teachers and researchers so representatives of business and public organizations in order to analyze the problem comprehensively and make necessary decisions for the national interests of the country. It is proved that one of the most important steps towards coordination of all German state bodies in the issues of internationalization of higher and vocational education is the adoption of the National strategy for internationalization. Still implementation of national strategy of internationalisation caused numerous risks for Germany, such as the leakage of researches into successful partner countries; the overflow of state institutions of higher and vocational education by the international graduates who try to stay and work in the country. It should be mentioned that this fact contributes to the deepening of the migration crisis in Europe. Such processes cause simultaneous increase of labor and education migration of German youth to other successful European countries.

Keywords: internationalisation, vocational education, education reforms, academic mobility, educational cooperation, German-speaking countries.

У зв'язку з інтенсивним демографічним розвитком та сучасними вимогами на світовому ринку праці, професійна освіта має забезпечити успішну соціально-економічну інтеграцію та адаптацію майбутніх фахівців до нових умов життя та праці. Формування доброзичливої професійної культури, узгодження професійних кваліфікацій у європейських освітньому просторі, збільшення освітніх інвестицій, а також активна державна фінансова підтримка молодих фахівців і стартаперів відіграють важливу роль у становленні ефективної та гнучкої системи професійної освіти, яка здатна швидко та адекватно реагувати на глобалізаційні процеси в економічному та освітньому просторах.

Глобалізація нині є тим викликом, який постає перед усіма галузями економіки та змушує переглядати традиційні, у минулому досить ефективні, форми ведення економічної, політичної та соціальної діяльності. Не винятком є освітня галузь, яка вже не одне десятиліття намагається адаптуватися до глобальних перетворень у світі. Розглядаючи глобалізацію як динамічне поглиблення процесів інтеграції політичного, економічного, освітнього та культурного життя країн світу, то інтернаціоналізацію характеризуємо як окремий аспект цього явища, що сприяє реформуванню різних сфер діяльності в певному напрямку. Успішні країни світу, зокрема Європи, зіштовхнулися з проблемою адаптації до глобальних процесів ще наприкінці минулого тисячоліття, саме тому їхній досвід реформування є важливим для сучасної України, яка значною мірою запізнюється з необхідними кроками назустріч глобалізації.

На нашу думку, Німеччина одна із перших країн Європи, яка успішно адаптує систему вищої освіти, зокрема й професійної освіти, до викликів сьогодення. Саме тому вважаємо за необхідне дослідити ключові рішення країни щодо інтернаціоналізації системи професійної освіти, адже в умовах сьогодення цей процес в Україні ще досі триває.

Проблему інтернаціоналізації вищої освіти досліджували як вітчизняні й російські, так і зарубіжні вчені. Інтернаціоналізацію розглядають як багатоаспектний феномен сучасності, що охоплює міжнародні програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у ЗВО іншої країни, знання іноземних мов, розвинуту мережу спілкування засобами Інтернету, інтернаціоналізовані навчальні програми (Х. де Віт); процес інтеграції, упровадження інтернаціональної перспективи до існуючої системи освіти (Б. Еллінгбо); економічну складову успішної роботи сучасного університету, що передбачає отримання прибутку від освітніх послуг ЗВО, що породила глобальну освітню конкуренцію (С. Гроеннінгс, Д. Вілей); інтернаціональний, інтеркультурний, міжнародний вимір у викладанні, навчанні, наукових дослідженнях (К. Бек, Д. Девіс, А. Ольсен); фактор конкурентної освітньої боротьби (К. Бек, Д. Девіс, А. Ольсен). Більш узагальненим є визначення ОЕСР (*англ. OECD*) [8], за яким інтернаціоналізація освіти розуміється як процес, у якому мета, функції та організація надання освітніх послуг набуває міжнародного виміру.

У 2015 році за результатами міжнародної панельної дискусії щодо інтенсифікації процесу інтернаціоналізації вищої освіти у світі, у якій взяли участь провідні європейські організації, зокрема Центр

інтернаціоналізації вищої освіти Католицького університету Святого Серця (Італія) (*англ. Centre for Higher Education Internationalisation*), Європейська асоціація міжнародної освіти (*англ. European Association for International Education*) й Міжнародна асоціація університетів (*англ. International Association of Universities*), було опубліковано наукову доповідь «Інтернаціоналізація освіти», у якій зміст ключового поняття дещо уточнено [8]. Таким чином, науковці зосереджують увагу на тлумаченні «інтернаціоналізації вищої освіти» як цілеспрямованої інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру в освітній процес, зокрема формування його мети та функцій задля підвищення якості освіти та дослідження для здобувачів та кваліфікованих працівників із метою зробити вагомий внесок у розвиток суспільства.

Дослідники з німецькомовних країн погоджуються із запропонованими вище визначеннями й намагаються їх конкретизувати, розглядаючи інтернаціоналізацію вищої освіти як інноваційний стратегічний менеджмент управління системою вищої освіти та закладом вищої освіти (С. Шпоун); багатовимірний процес, що є результатом глобалізації (Б. Кем); стратегічну мету кожного освітнього закладу, що передбачає економічну, соціальну та інституційну складові (Ч. Пехар) [1].

Мета дослідження полягає у визначенні передумов, характерних особливостей та наслідків процесу інтернаціоналізації вищої професійної освіти в Німеччині. Необхідно з'ясувати причини впровадження інтернаціоналізації вищої професійної освіти в Німеччині, визначити методи та форми впровадження інтернаціоналізації системи вищої професійної освіти Німеччини, виокремити переваги та недоліки інтернаціоналізації вищої професійної освіти в розрізі національних інтересів Німеччини.

У світовій практиці виділяють чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: стратегія узгодженого підходу; стратегія кваліфікаційно-міграційного підходу чи залучення кваліфікованої робочої сили; стратегія отримання прибутку; стратегія розширення можливостей [2]. На думку О. Огієнко [1], німецькомовні країни, зокрема Німеччина, використовують стратегію кваліфікаційно-міграційного підходу, який спрямований на залучення висококваліфікованих фахівців та талановитих здобувачів, аспірантів, науковців до роботи у своїх країнах. Наприклад, в «Основному пакті про вищу освіту» Німеччини записано, що заклади вищої освіти повинні сприяти інтернаціоналізації, зокрема європейській кооперації в галузі вищої освіти та обміну здобувачами та викладачами між німецькими та зарубіжними закладами освіти [9].

Великого значення в реалізації зазначеної стратегії у Німеччині набула мережа спеціальних агентств та організацій. Такими організаціями є Федеральна академічна служба обміну (DAAD), Фонд імені Олександра фон Гумбольдта, Фонд Фрідріха Еберта, Німецько-дослідницький Фонд – організації, що об'єднують усі ЗВО країни та сприяють розвитку міжнародних академічних відносин та наукової кооперації [1].

Формування національної стратегії та форм інтернаціоналізації вищої професійної освіти певною мірою залежить від суспільно-політичних процесів в окремій державі. Мотиваційним вектором можуть частково слугувати одна або сукупність причин, зокрема: національна освітня конкурентоспроможність, економічний розвиток, геополітичні аспекти або демографічні проблеми в межах країни. Окремі держави можуть бути зацікавлені в можливості залучення якісної робочої сили чи талановитих управлінських кадрів із-за кордону, або ж потребують активної співпраці з міжнародними дослідницькими організаціями для отримання додаткових коштів національними освітніми установами. Для кращого розуміння мети інтернаціоналізації вищої професійної освіти в Німеччині, на нашу думку, необхідно ретельно дослідити національну стратегію інтернаціоналізації.

У лютому 2017 року Федеральний уряд Німеччини у співпраці з Федеральним міністерством освіти та досліджень затвердив нову Національну стратегію інтернаціоналізації освіти, науки та досліджень, яка є продовженням Стратегії інтернаціоналізації Федерального уряду Німеччини (2008) [5]. За допомогою стратегії Федеральний уряд уперше визначив основоположення узгодженого підходу до міжнародної співпраці в галузі науки та досліджень. Освітні та наукові організації, такі як Німецький дослідницький фонд (DFG), Товариство імені Фраунгофера (FhG), Товариство імені Гельмгольца (HGF), Асоціація Лейбніца (WGL), Товариство Макса Планка (MPG), Німецька служба академічного обміну (DAAD) та Фонд Олександра фон Гумбольдта (AvH), а також переважна більшість закладів вищої освіти Німеччини розробили власні стратегії розвитку інтернаціоналізації, які базуються на стратегії Федерального уряду, що засвідчує консолідовану позицію та тісну співпрацю державних та недержавних суб'єктів у сфері науки та освіти.

Водночас значною є фінансова підтримка Федерального уряду процесу інтернаціоналізації в освіті. Так, державні витрати на сферу освіти у період 2008–2015 роки зросли на третину, приблизно до 123,7 млрд. євро між 2008 та 2015 роками. Упродовж 2013–2017 років Федеральний уряд виділяє додатково 9 млрд. євро на освіту та науку, із яких 3 млрд. євро передбачено на наукові дослідження [6].

Віднедавня Федеральний уряд Німеччини в співпраці з профільними міністерствами розробили та затвердили нормативно-правову базу процесу інтернаціоналізації науки та освіти в країні, створивши

міцну законодавчу основу для імплементації нововведень в освітню, наукову та економічну діяльність країни. З-поміж таких законодавчих ініціатив варто зазначити Китайську стратегію (2015–2020) (Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень Німеччини, 2015); Освітню стратегію: забезпечення рівних можливостей для отримання якісної освіти (Міністерство економічного співробітництва та розвитку, 2015); Стратегію федерального уряду щодо сприяння розвитку європейського наукового простору (ERA – Electronic Realty Associates, 2014); Міжнародне співробітництво у професійній освіті (Федеральний уряд, 2013); Директиви федерального уряду щодо ведення політики стосовно Африки (Федеральний уряд, 2014); План дій із міжнародного співробітництва (Міністерство економічного співробітництва та розвитку, 2014). Такі стратегічні рішення постійно доповнюються спільними постановами федеральної та земельної влади, зокрема щодо сфери вищої освіти в «Спільній стратегії федерального та земельного міністрів науки щодо інтернаціоналізації закладів вищої освіти в Німеччині» (2013).

У Національній стратегії інтернаціоналізації освіти, науки та досліджень окреслено п'ять цільових напрямів розвитку, зокрема:

1. *Обмін передового досвіду шляхом глобальної співпраці.* Удосконалення наукової думки та навчальних можливостей відбувається шляхом обміну та активізації конкуренції між найкращими освітніми суб'єктами. Із цією метою Федеральний уряд Німеччини ставить за мету вживати заходів для подальшого закріплення позиції країни як міжнародно-привабливого місця для освіти та здійснення досліджень.

Варто зазначити, що в 2014 році відсоток іноземних здобувачів серед випускників німецьких університетів складав 10,4% і 7,6% – серед випускників університетів прикладних наук. Більше третини здобувачів Німеччини провели принаймні семестр навчання за кордоном. Станом на 2018 рік Німеччина вже досягла рівня європейської мобільності серед випускників закладів вищої освіти в 20%, що планувалося до кінця 2020 року Федеральний уряд розраховує на тенденцію зростання освітньої мобільності здобувачів в ЗВО країни в рамках Федерального закону підтримки в освітній підготовці (Bundesausbildungsförderungsgesetz, 2015) [4]. Міжнародна наукова мобільність в Німеччині також помітно зростає. Про це свідчать дані щодо 60% німецьких учених, які пройшли наукове стажування за кордоном упродовж 3 місяців. Водночас наголошується, що лише частина науковців, які стажувалися за кордоном, повернулися в Німеччину для продовження наукової кар'єри. Тому Федеральний уряд проявляє активність щодо заохочення наукових кадрів повертатися в Німеччину, зокрема використовуючи фінансові гранти Європейської наукової ради.

2. *Розвиток інноваційної спроможності Німеччини на міжнародній арені.* Для впровадження високотехнологічних засобів в освіту та наукові дослідження важливо бути цілком інтегрованим у глобальні потоки знань та ноу-хау. Успішна міжнародна діджиталізація сприяє підсиленню конкурентноспроможності освітніх та економічних суб'єктів діяльності. Тому Федеральний уряд продовжує вдосконалювати процес діджиталізації в країні і, зокрема, підтримує малий та середній бізнес у міжнародному співробітництві відносно упровадження інновацій.

3. *Розвиток міжнародних аспектів професійної підготовки та кваліфікації.* У Німеччині значна увага приділяється міжнародній співпраці у професійній освіті. Кваліфіковано підготовлені фахівці сприяють сталому розвитку країн-партнерів, а також є важливою передумовою прихильності німецьких компаній до цільових країн для здійснення інвестиційної діяльності.

Федеральний уряд уживає заходи для розширення співпраці у професійній підготовці з індустріальними країнами, що перебувають у процесі розвитку, для підвищення мобільності здобувачів та подальшого спрощення процедури визнання професійних кваліфікацій, які іноземні фахівці здобули за кордоном. Боротьба з безробіттям серед молоді в Європі залишається важливою темою для дискусій і вимагає від провідних європейських країн активних дій.

Водночас Федеральний уряд продовжує полегшувати доступ до німецького ринку праці для іноземців-випускників ЗВО країни, запровадивши Синю карту ЄС (анг. *EU Blue Card*) у 2012 році. Із серпня 2012 року по грудень 2015 року Німеччиною було видано 37606 блакитних карток, що становить майже 90% усіх виданих блакитних карт у країнах ЄС і підтверджує, що висококваліфікованим мігрантам полегшено умови проживання та працевлаштування в Німеччині[6].

Агентство німецьких шкіл за кордоном (нім. *Deutsche Auslandsschularbeit international*) [7], створене у 1960 році при Федеральному міністерстві закордонних справ, пропонує 445 000 здобувачам своєї цільової групи конкретні поради щодо майбутньої кар'єри та навчальних курсів, а також підтримує співпрацю з національними та міжнародними компаніями, німецькими та закордонними закладами вищої професійної освіти. Агентство зосереджує діяльність в освітньому та профорієнтаційному напрямі, допомагає абітурієнтам визначитися з майбутньою професією, а також обрати відповідний курс професійного навчання. Агентство пропонує навчання у професійних школах, які базуються на німецькій моделі дуальної системи професійної підготовки кваліфікованих працівників, у 13 країнах світу.

Програма «Професійне навчання без кордонів», яка була схвалена на засіданні Європейської конференції «Від кордонів Німеччини до Брюсселя і назад – транскордонна професійна освіта, що задовольняє європейські очікування та національні вимоги» 26–27 листопада 2015 року [3] відкриває шлях до професійної мобільності як компаніям, так і здобувачам, які мають змогу навчатися та працювати одночасно.

Міжнародне порівняння щодо загальної кількості іноземних здобувачів свідчить, що Німеччина є п'ятою найпопулярнішою країною у світі, якій надають перевагу іноземні здобувачі для отримання вищої професійної освіти та проведення наукових досліджень. У 2015 році Німеччина налічувала 320 000 іноземних здобувачів. У Стратегії інтернаціоналізації уряд Німеччини очікує збільшення їхньої кількості до 350 000 до кінця 2020 року. Тодіж, значний відсоток міжнародних здобувачів та науковців у закладах вищої освіти має позитивний соціальний вплив на населення Німеччини, адже забезпечує їхню можливість здобути позитивний міжкультурний досвід спілкування. Так, завдяки Стипендіальній програмі допомоги DAAD (*нім. Stipendien-und Betreuungsprogram – STIBET*) Німеччина підтримує культуру вітання в закладах вищої освіти та сприяє інтеграції іноземних здобувачів, створюючи для цього кращі умови [6].

4. *Співпраця з країнами, що розвиваються, щодо формування суспільства глобальних знань.* На сьогодні більшість країн, що розвиваються, прагнуть до освітньої, наукової та економічної співпраці з розвинутими країнами. Тому Німеччина вважає за необхідне налагоджувати співпрацю з такими країнами, створювати нові партнерські відносини для спільного проектування глобального суспільства, яке базується на знаннях. У цьому контексті діджиталізація забезпечує необхідними можливостями для спрощення доступу до знань.

5. *Співпраця з країнами-партнерами в подоланні глобальних викликів.* Глобальні виклики, такі як зміни клімату, охорона здоров'я та продовольча безпека, не зупиняються на національних кордонах будь-якої держави. Їх можна успішно утримати лише транснаціональними зусиллями на європейському та міжнародному рівнях. Освіта та наука забезпечують базу знань, необхідну для реалізації політичних рішень, які підтверджені фактами. Федеральний уряд активізує свої зусилля для подолання бар'єрів у здійсненні ефективного дослідження глобальних процесів та уможливлення тісної співпраці з зацікавленими країнами-партнерами на європейському та міжнародному рівнях для пошуку ефективних рішень.

6. *На шляху до суспільства глобальних знань.* Економічні та науково-дослідні сфери з часом зближуються та сприяють розвитку суспільства глобальних знань. Кількість науково-дослідних проєктів, що фінансуються Міністерством освіти та досліджень і передбачають співпрацю з міжнародними партнерами, більш, ніж удвічі збільшилася в період з 2009 по 2015 роки. Із недавнього часу співпраця в галузі освіти, науки та досліджень особливо активізувалася в межах Європейського дослідницького простору [4].

Німеччина як країна з найуспішнішим досвідом впровадження системи дуальної професійної підготовки, як закладах середньої, так і вищої професійної освіти, активно сприяє застосуванню дуальної системи підготовки майбутніх фахівців на світовому освітньому просторі. Так, у липні 2013 року Федеральний уряд Німеччини ухвалив стратегічний документ «Співробітництво в галузі професійної освіти та підготовки з першоджерела» (*англ. Vocational education and training cooperation from a single source*). Цей документ передбачає створення Німецького офісу з міжнародного співробітництва у сфері професійної освіти (*англ. German Office for International VET Cooperation (GOVET)*) у структурі Федерального інституту професійної освіти (*нім. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*), який розглядає питання, пов'язані з міжнародним співробітництвом у сфері професійної освіти та підготовки. Головним завданням Німецького офісу з міжнародного співробітництва у сфері професійної освіти є співпраця з міжнародними освітніми та комерційними організаціями щодо підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної освіти, а також консультування зацікавлених сторін стосовно «німецького підходу» в професійно-технічній освіті [6].

Висновки. Отже, результати наукової розвідки проблеми інтернаціоналізації вищої професійної освіти Німеччини, дозволяють визначити цей процес як цілеспрямовану стратегію інтеграції в багатовимірний глобальний світ міжкультурного освітнього простору з метою здійснення вагомого внеску в соціальний, науковий та економічний розвиток держави. З'ясовано, що освітня інтернаціоналізація є необхідністю сьогодення, яка зумовлена глобалізаційними процесами в економічному та освітньому просторах і потребує становлення ефективної та гнучкої системи професійної освіти, яка здатна швидко та адекватно реагувати на світові зміни.

Визначено, що стратегічні кроки Німеччини щодо інтернаціоналізації вищої професійної освіти спрямовані на активну міжнародну, міжкультурну економічну, освітню та наукову співпрацю з країнами-партнерами. Метою такої співпраці є підвищення якості вищої освіти, зокрема вищої професійної освіти, наукових досліджень, а також залучення кваліфікованої робочої сили в національну економіку.

Досліджено, що процес інтернаціоналізації в країні здійснюється комплексно на державному рівні та передбачає створення координаційних та консультативних органів, до яких входять не лише освітяни та

науковці, але й представники бізнесу і громадських організацій, які всебічно аналізують проблему та приймають необхідні для національних інтересів країни рішення. Вартує уваги той факт, що, незважаючи на відкритість Німеччини у співпраці з іншими країнами в питаннях інтернаціоналізації вищої професійної освіти, національні інтереси та традиційні переконання є пріоритетними і ретельно захищаються.

Доведено, що одним із найважливіших кроків до скоординованості усіх державних органів Німеччини щодо інтернаціоналізації вищої професійної освіти є прийняття Національної стратегії інтернаціоналізації, яка узгоджує та визначає єдиний напрям діяльності як освітніх, так і урядових установ у прийнятті необхідних рішень. Водночас означено численні ризики, які пов'язані з витоком науковців до успішних країн-партнерів, перенасиченням державних закладів вищої професійної освіти іноземними абітурієнтами, які після завершення навчання намагаються залишитися працювати в країні, що сприяє поглибленню міграційної кризи в Європі, посиленням трудової та освітньої міграції серед німецької молоді в інші успішні країни Європи.

Перспективою подальших досліджень убачаємо у вивченні проблеми англізації вищої професійної освіти Німеччини з виокремленням переваг та ризиків для освітньої та економічної галузі країни. Необхідно наголосити, що англізація вищої освіти є важливою складовою процесу інтернаціоналізації в німецькомовних країнах, зокрема в Німеччині, та на сьогодні набуває неабияких темпів упровадження.

Література

1. Огієнко О.І. Інтернаціоналізація вищої освіти : досвід німецькомовних країн (Австрія, Бельгія, Німеччина, Ліхтенштейн, Люксембург, Швейцарія) / О.І. Огієнко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2016. – № 10. – С. 113–117.
2. Солощенко В.М. Інтернаціоналізація університетської освіти : досвід німецькомовних країн / В.М.Солощенко. – Суми : Мрія, 2012. – 176 с.
3. BIBB : From Germany's borders to Brussels and back – cross-border vocational education and training. URL : <https://www.bibb.de/en/33000.php> (дата звернення : 16.12.2018).
4. Bundesministerium für Bildung und Forschung : Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG. URL : <https://www.xn-bafg-7qa.de/de/bundesausbildungs--foerderungsgesetz---bafog-204.php> (дата звернення : 15.09.2017).
5. Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschlands : Internationalization Strategy. URL : <https://www.bmbf.de/en/internationalization-strategy-2209.html> (дата звернення : 14.01.2019).
6. Deutscher Bundestag : Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. URL : <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf> (дата звернення : 24.05.2017).
7. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen : Auslandsschularbeit weltweit. URL : https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html (дата звернення : 24.12.2017).
8. OECD. Internationalisation and trade in Higher Education : Opportunities and Changes. Paris, 2004. 315 p.
9. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung des Curriculums an Deutschen Honhshulen : German Report for the OECD. CERI study on Internalizing the Curriculum in Higher Education. Hannovers, 1995.

References

1. Ohiienko O.I. Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity : dosvid nimetskomovnykh krain (Avstriia, Belhiia, Nimechchyna, Likhtenshtein, Liukseburh, Shveitsariia) / O.I. Ohiienko // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky». – 2016. – # 10. – S. 113–117.
2. Soloshchenko V.M. Internatsionalizatsiia universytetskoii osvity : dosvid nimetskomovnykh krain / V.M.Soloshchenko. – Sumy : Mriia, 2012. – 176 s.
3. BIBB : From Germany's borders to Brussels and back – cross-border vocational education and training. URL : <https://www.bibb.de/en/33000.php> (дата звернення : 16.12.2018).
4. Bundesministerium für Bildung und Forschung : Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG [Federal Ministry of Education and Research : Federal Education Promotion Act]. URL : <https://www.xn-bafg-7qa.de/de/bundesausbildungs--foerderungsgesetz---bafog-204.php> (дата звернення : 15.09.2017).
5. Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschlands : Internationalization Strategy [Federal Ministry of Education and Research of Germany : Internationalisation Strategy]. URL : <https://www.bmbf.de/en/internationalization-strategy-2209.html> (дата звернення : 14.01.2019).
6. Deutscher Bundestag: Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand [German Bundestag: Federal Government strategy paper on international VET cooperation from a single source]. URL : <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf> (дата звернення : 24.05.2017).
7. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Auslandsschularbeit weltweit [The Central Office for Schools Abroad : Working Abroad Schools Worldwide]. URL : https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html (дата звернення : 24.12.2017).
8. OECD. Internationalisation and trade in Higher Education : Opportunities and Changes. Paris, 2004. 315 p.
9. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung des Curriculums an Deutschen Honhshulen [Case studies on the internationalization of the curriculum at German honing schools] : German Report for the OECD. CERI study on Internalizing the Curriculum in Higher Education. Hannovers, 1995.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2020 р.

УДК 378.016:613

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-172-176

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

С. Р. Лисюк

orcid.org/0000-0001-8566-484X

І. В. Биков

orcid.org/0000-0001-7790-337X

Т. В. Бойко

orcid.org/0000-0001-7477-9326

В статті проаналізована практика реалізації в освітніх закладах інклюзивного навчання. Обґрунтовано, що повинні створюватися умови, які будуть гарантувати можливість досягнення запланованих освітніх результатів всіма учнями. Визначено, що педагогічним супроводом є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з особливими потребами, і в остаточному підсумку – ефективне виконання нею своїх основних соціальних функцій, досягнення особистісного благополуччя. Окреслено, що теоретичною основою педагогічного супроводу є компетентнісний підхід, позаяк він орієнтує на розвиток складових особистісного «Я» та функціональних можливостей особистості дитини з особливими потребами.

Ключові слова: дитина з особливими потребами; педагогічний супровід; інклюзивне освітнє середовище; відновлення та розвиток потенціалу дитини.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE ENVIRONMENT

S. Lysyuk, I. Bykov, T. Boyko

The article analyzes the practice of implementation of inclusive education in educational establishments. Inclusive education – education that gives every child, despite physical, intellectual, social, emotional, speech, and other characteristics, the opportunity to be included in the overall, unified and holistic process of learning and upbringing, development and socialization. It is substantiated that conditions must be created that will guarantee the achievement of the planned educational results by all students. Creating special conditions for the education of children with disabilities – conditions for the education, upbringing and development of such students, including: the use of special educational programs and teaching methods, special textbooks, teaching aids and didactic materials; special technical means of teaching group and individual use in general secondary education institutions; listing the position of assistant (assistant) teacher to provide students with special educational needs with the necessary technical assistance; conduct group and individual corrective classes; providing access to educational organizations and other conditions that make it impossible or difficult for students with disabilities to acquire educational programs. Within the framework of inclusive education, the following structure of the educational environment is proposed as a space for socialization of children with different opportunities and features: spatial-object component (material possibilities of the institution of secondary education – accessible architectural and spatial organization; provision of modern facilities and systems that meet the educational needs of children); a meaningful and methodical component (adapted individual route of the child's development, variability and flexibility of educational and educational methods, forms and means); communicative and organizational component (personal and professional readiness of teachers, psychologists to work with mixed (integrated) group, favorable psychological climate in the team, management of team activity of specialists).

It is determined that pedagogical support is the restoration and development of the personality of a child with special needs, the effective fulfillment of its basic social functions, the achievement of personal well-being. It is emphasized that the theoretical basis of pedagogical support is a competent approach, because it focuses on the development of the components of the personal «I» and the functional capacity of the personality of a child with special needs.

Keywords: child with special needs; pedagogical support; an inclusive educational environment; restoration and development of the child's potential.

Донедавна в емпіричних дослідженнях в царині спеціальної педагогіки пріоритет надавався вивченню особливостей психіки та педагогічного впливу, а цілісний розвиток, становлення й формування особистості дитини з тими або іншими психофізичними порушеннями переважно залишались без уваги.

Тим самим, у спеціальній педагогіці довгий час основна увага приділялася вивченню переважно пізнавальних процесів. Однак, як зауважує вчений В. Сорокін, в міру зростаючого усвідомлення значущості проблем психологічної адаптації й соціальної інтеграції усе більше актуалізувався інтерес до питань своєрідності формування особистості при різних відхиленнях у розвитку [4, с. 81; 10, с. 156].

Необхідними для нашого дослідження є нормативно-правові документи: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та Лист МОН, молоді та спорту України від 18.06.2012 «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти»».

Серед вітчизняних науковців, що досліджували проблему: О.М. Дорошенко – сучасні бачення формування готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; В.В. Кобильченко – теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору; психологічний супровід інклюзивної освіти – А.Г. Обухівська; І.М. Овдієнко – особливості організації інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти; О. Кунанець, Г. Дідух – вивчали досвід залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл. Зарубіжний вчений В.М. Сорокін досліджував процес психосоціального розвитку – як можуть змінюватися залежно від різноманітних параметрів існуючих умов різні характеристики особистості.

Мета статті – проаналізувати педагогічний супровід дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивна освіта – освіта, яка кожній дитині, незважаючи на фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві та інші особливості, надає можливість бути включеною в загальний, єдиний і цілісний процес навчання та виховання (розвитку та соціалізації). Інклюзивна освіта дозволяє підростаючій особистості стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції, що вкрай необхідним для дитини є особливими освітніми потребами [6].

Для нашої статті необхідно проаналізувати складові створення спеціальних умов для отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я – умови навчання, виховання і розвитку таких учнів, що включають в себе: використання спеціальних освітніх програм та методів навчання, спеціальних підручників, навчально-методичних посібників і дидактичних матеріалів; спеціальних технічних засобів навчання групового та індивідуального використання в закладах загальної середньої освіти; внесення в шатний розпис посади асистента (помічника) вчителя, що буде надавати учням з особливими освітніми потребами необхідну технічну допомогу; проводити групові та індивідуальні корекційні заняття; забезпечення доступу до організацій, які здійснюють освітню діяльність, та інші умови, без яких неможливо або утруднено засвоєння освітніх програм учнями з обмеженими можливостями здоров'я.

В рамках інклюзивної освіти більшістю вітчизняних науковців пропонується наступна структура освітнього середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями та особливостями: просторово-предметний компонент (матеріальні можливості закладу середньої освіти – доступна архітектурно-просторова організація; забезпечення сучасними засобами та системами, які відповідають освітнім потребам дітей); змістовно-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність та гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів); комунікативно-організаційний компонент (особистісна та професійна готовність педагогів, психологів до роботи зі змішаною (інтегрованою) групою, сприятливий психологічний клімат в колективі, управління командною діяльністю спеціалістів) [3, с. 82; 6, с. 159].

Маємо констатувати, що Л.С. Виготський, ідеї якого в наш час по-новому переосмислюються, доводив у своїх працях, що будь-який дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликає випадіння окремих функцій, суттєву перебудову усього розвитку на нових засадах, за новим типом, – і тим самим порушує нормальний перебіг процесу вродження дитини в культуру. Він стверджував, що «фактичний дефект реалізується як соціальний вивих», оскільки він ставить свого носія на певну ускладнену соціальну позицію, а почуття малоцінності, невпевненість і слабкість виникають як результат оцінки цієї позиції [1, с. 45; 4, с. 81].

Маємо погодитися з думкою, що «інклюзивна освіта виступає для вітчизняної системи освіти певною інновацією, відповідно, потребує грамотного управління на всіх етапах її моделювання та впровадження. Ефективність інклюзивної освіти передбачає створення комплексу умов, серед яких основними виступають: готовність спеціалістів до реалізації інклюзивного освітнього процесу (включаючи всі види готовності: особистісної, професійної, психологічної тощо); гуманістична система виховання, яка має формувати сприятливий морально-психологічний клімат в колективі; організація корекційної допомоги та педагогічного супроводу розвитку» та соціалізації дітей [5, с. 19; 6, с. 160].

Важливим для нашого дослідження є й те, що у теорії і практиці професійної підготовки педагогічних кадрів України до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено певний позитивний досвід. Окремої уваги заслуговує досвід формування готовності педагогічних фахівців до інклюзивного навчання, який здійснюється у закладах післядипломної освіти.

Педагогічний супровід освітнього процесу реалізується «засобами наступних інноваційних технологій, які в сукупності реалізують комплексний різнорівневий характер супроводу учасників педагогічного процесу (технологія адаптації дитини до нового освітнього рівня, технологія супроводу педагога та його асистента, технологія допомоги дитині у процесі навчання, технологія взаємодії з сім'єю)» [5, с. 20].

Проте суперечливою є думка І.М. Овдієнко про те, що головною метою педагогічного супроводу є самореалізація випускників у соціальному включенні. Всі діти з особливими потребами потребують збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії зі своїми однолітками, які нормально розвиваються, проте кожній дитині слід підібрати доступну та корисну для її розвитку модель освіти. Тому, головною метою є самореалізація випускників у соціальному включенні та рівноправному партнерському відношенні. Це можливо, якщо в найближчі роки будувати освітній процес на основі усестороннього вивчення особистості школяра шляхом активізації діяльності соціальної та психологічної служби в школі, науково обґрунтованого діагностування, аналізу динаміки розвитку кожної дитини, створення відповідних умов для задоволення його потреб та активної участі в житті соціуму [6, с. 160].

Провідною науковою установою, яка забезпечує післядипломну педагогічну освіту психолого-педагогічним фахівцям в галузі інклюзії, є Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, у якому функціонує лабораторія проблем інклюзивної освіти та «Школа інклюзивної освіти», що забезпечує курсову підготовку та перепідготовку психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Науковцями школи розроблено низку ключових курсів для закладів вищої освіти та закладів системи післядипломної освіти. Крім того, ними розроблено низку навчально-методичних посібників для психолого-педагогічних фахівців та батьків, у змісті яких висвітлено особливості навчання дітей різних нозологій в інклюзивних школах, принципи, методи, прийоми роботи в умовах інклюзивного навчання та репрезентовано інноваційні форми запровадження інклюзивної освіти. Учені постійно здійснюють експериментальну та консультативну роботу у закладах, які обрали інклюзивну форму навчання та подальші теоретичні і прикладні дослідження щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні [2, с. 46; 9, с. 48].

До особливостей організації інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти пропонується віднести наступність дошкільного і шкільної освіти на рівні дидактичних технологій, освітніх програм, виховного простору закладів; спільна діяльність спеціалістів закладу дошкільної освіти та закладу середньої освіти має здійснюватися на основі співробітництва щодо вироблення спільних рішень у сфері створення психолого-педагогічних умов інклюзії. Співробітництво здійснюється в наступних формах: спільне проведення педагогічних нарад, батьківських зборів, виховних заходів. Занять в школі майбутнього першокласника; комплексний та багаторівневий супровід учасників освітнього процесу – педагог (науковий керівник, адміністрація), навчання дітей (дефектолог, психолог, батьки) та соціалізація дітей (психолог, батьки, волонтери) [6, с. 160].

Ми цілком поділяємо думку зарубіжного науковця В. Сорокіна, що при редукції або втраті певних функцій (не тільки психічних, а й соціальних) внаслідок біологічного дефекту неодмінно порушується не тільки психічний, а й соціальний розвиток дитини, помітно знижується його темп.

Саме тому ми певні, що як педагогіку, так й соціальну роботу в їх прикладних аспектах «повинно цікавити те, як протікає цілісний процес психосоціального розвитку: як можуть змінюватися залежно від різноманітних параметрів існуючих умов різні характеристики особистості. Очевидно, що в даному контексті особливий дослідницький інтерес пов'язаний також з вивченням «запасу міцності» особистості в процесі її несприятливого розвитку». А, отже, необхідно знати, яким чином особистості, навіть в ускладнених умовах життєдіяльності, вдається зберігати свою цілісність, реалізуючи основні функції щодо адекватного відображення навколишнього світу й регуляції своєї поведінки» [4, с. 82].

У процесі вивчення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури з'ясовано, що вітчизняна професійна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища у закладах післядипломної освіти знаходиться на невисокому рівні. У процесі аналізу післядипломної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища зафіксовано відсутність у навчальних планах цих спеціальностей дисциплін інклюзивного спрямування, які забезпечували б системність у підготовці відповідних фахівців та методик фахових дисциплін тем з інклюзивна освіта.

Враховуючи важливість нової освітньої практики інклюзивного навчання та фундаментальні дослідження українських науковців останніх років, актуальним є удосконалення змісту підготовки

педагогічних фахівців у системі післядипломної освіти шляхом: урізноманітнення видів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів по формуванню готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі (стажування; участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах), розширення та поєднання форм підвищення кваліфікації, інституційна – очна (денна, вечірня, заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві [2, с. 47].

На виконання постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Наказу МОНмольдспорту України від 18.06.2012 р. № 1/9-456 «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» з 2012/2013 навчального року було запроваджено в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка», навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Водночас інститутам післядипломної педагогічної освіти рекомендовано ввести до навчальних програм для слухачів курсів підвищення кваліфікації навчальний курс «Основи інклюзивної освіти» [2, с. 44; 7; 8].

В якості несприятливих факторів розвитку можуть виступати не тільки фактори органічної або функціональної природи, в основі яких знаходиться вроджений або придбаний біологічний дефект. Наряду із цими факторами внутрішнього порядку не менш істотними несприятливими факторами розвитку є зовнішні обставини, а саме широкий спектр відхилень у соціальній поведінці, які виникають при тривалих і серйозних деформаціях соціальної ситуації розвитку (дефектах первинної і вторинної соціалізації) [3, с. 187].

Вітчизняні науковці розглядають педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію (В. Кобильченко), яка містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху.

Педагогічна підтримка здатна поліпшити взаємини між дітьми й дорослими (педагогами й батьками), і, головним чином, покликана попереджати виникнення проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії й на шляху особистісного становлення дитини з особливими потребами.

На відміну від педагогічної підтримки, психологічна допомога орієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності дітей та дорослих і надання їм професійної допомоги психолога [4, с. 83].

За визначенням, яке дається у «Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти», психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг [4, с. 83].

Створення психологічного забезпечення навчально-виховного процесу пов'язано із загальними потребами сучасного суспільства, необхідністю гуманізації й психологізації змісту освіти в Україні. Увага до особистості дитини з особливими потребами, її індивідуальності вимагає розробки професійних засобів психолого-педагогічного супроводу.

Метою педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в освітніх закладах натеper є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини й вікової норми; розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їхній творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами (А. Обухівська та ін.) [4, с. 83; 9, с. 84].

Ці два компоненти педагогічного супроводу, на нашу думку, перебувають у тісній і неподільній діалектичній єдності, взаємній детермінації. Слід зазначити, що і педагогічна підтримка, і психологічна допомога також є окремими самодостатніми технологіями: педагогічною й психологічною. Також важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують дитину, сприяють її успішності в різних видах діяльності, й не тільки освітньої [4, с. 83].

Важливою на нашу думку також є й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів які працюють в інклюзивному освітньому просторі. Фахівцям необхідно враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність педагогічної діяльності і на систему вимог, що пред'являються до професійних компетенцій вчителів при формуванні їхньої готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки. Підсумовуючи, маємо зазначити, що: 1. В освітніх закладах, які реалізують інклюзивну практику повинні створюватися умови, які будуть гарантувати можливість досягнення запланованих освітніх результатів всіма учнями. 2. Педагогічним супроводом є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з особливими потребами, і в остаточному підсумку – ефективне виконання нею своїх

основних соціальних функцій, досягнення особистісного благополуччя. 3. Теоретичною основою педагогічного супроводу є компетентнісний підхід, позаяк він орієнтує на розвиток складових особистісного «Я» та функціональних можливостей особистості дитини з особливими потребами.

Перспективами подальших наукових розвідок є освоєння нових фахових навичок, пов'язаних з педагогічним супроводом дітей з особливими освітніми потребами, які будуть навчатися в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Література

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 367 с.
2. Дорошенко О. М. Сучасні бачення формування готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища / Дорошенко О. М. // Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). – Київ: Симоненко О. І., 2019. – С. 44–48.
3. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія / Кобильченко В. В. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. – 367 с.
4. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому просторі / Кобильченко В. В. // Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). – Київ: Симоненко О. І., 2019. – С. 81–84.
5. Кунанець О., Дідух Г. Досвід залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл / Кунанець О., Дідух Г. // Психолог. – 2004. – № 37. – С. 18–21.
6. Овдієнко І. М. Особливості організації інклюзивної освіти в закладі середньої освіти / Овдієнко І. М. // Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). – Київ: Симоненко О. І., 2019. – С. 159–160.
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-n>.
8. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» : Лист МОН, молоді та спорту України від 18.06.2012 р. № 1/9-456. URL : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/29928/.
9. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. Автор. кол. Заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.
10. Сорокин В. М. Специальная психология: учеб. Пособие / В.М. Сорокин. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 216 с.

References

1. Vygotskij L. S. Osnovy defektologii / L.S. Vygotskij. – Moskva: Pedagogika, 1983. – 367 s.
2. Doroshenko O. M. Suchasni bachennia formuvannia hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovishcha / Doroshenko O. M. // Dity z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori: zbirnyk materialiv V Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky, psykholohii ta rehabilitolohii «Dity z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori», 10-11 zhovtnia 2019 roku, Chernihiv (Natsionalnyi universytet «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka). – Kyiv: Symonenko O. I., 2019. – S. 44–48.
3. Kobylchenko V. V. Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru: monohrafiia / Kobylchenko V. V. – Poltava: TOV «Firma «Tekhservis», 2017. – 367 s.
4. Kobylchenko V. V. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori / Kobylchenko V. V. // Dity z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori: zbirnyk materialiv V Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky, psykholohii ta rehabilitolohii «Dity z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori», 10-11 zhovtnia 2019 roku, Chernihiv (Natsionalnyi universytet «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka). – Kyiv: Symonenko O. I., 2019. – S. 81–84.
5. Kunanets O., Didukh H. Dosvid zaluchennia ditei z osoblyvymy potrebamy do zahalnoosvitnikh shkil / Kunanets O., Didukh H. // Psykholoh. – 2004. – # 37. – S. 18–21.
6. Ovdienko I. M. Osoblyvosti orhanizatsii inkliuzyvnoi osvity v zakladi serednoi osvity / Ovdienko I. M. // Dity z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori: zbirnyk materialiv V Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky, psykholohii ta rehabilitolohii «Dity z osoblyvymy potrebamy v osvitnomu prostori», 10-11 zhovtnia 2019 roku, Chernihiv (Natsionalnyi universytet «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka). – Kyiv: Symonenko O. I., 2019. – S. 159–160.
7. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.08.2011 r. # 872. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-n>.
8. Pro zaprovadzhennia navchalnoi dystsypliny «Osnovy inkliuzyvnoi osvity» : Lyst MON, molodi ta sportu Ukrainy vid 18.06.2012 r. # 1/9-456. URL : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/29928/.
9. Psykholohichnyi suprovid inkliuzyvnoi osvity: metod. rek. Avtor. kol. Zah. red. A. H. Obukhivska. – Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 2017. – 92 s.
10. Sorokin V. M. Specialnaya psihologiya: ucheb. Posobie / V.M. Sorokin. – Sankt-Peterburg: Rech, 2003. – 216 s.

Стаття надійшла до редакції 23.03.2020 р.

УДК 378.011.3-051(436)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-177-181

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В АВСТРІЇ

О. С. Сторонська

orcid.org/0000-0003-2348-0265

Статтю присвячено вивченню австрійського досвіду професійної підготовки педагогічних кадрів в Австрії. Зокрема, її метою є аналіз особливостей практичної складової австрійської системи професійної педагогічної освіти. Передовсім у статті на підставі аналізу австрійських наукових джерел і нормативних документів узагальнено ключові здобутки в реформуванні системи професійної підготовки вчительських кадрів. У цьому контексті розглянуто й реформаційні заходи щодо практичної підготовки майбутніх учителів. У процесі подальшого пошуку на основі вивчення чинних бакалаврських та магістерських програм виявлено основні види навчальної практики майбутніх педагогів в Австрії, визначено їхні специфічні цілі й завдання. Здійснене дослідження дало підстави для висновку про неперервність, послідовність, гнучкість практичної складової педагогічної освіти Австрії, що створює передумови для якісної професійної підготовки нових генерацій педагогічних кадрів.

Ключові слова: педагогічна освіта в Австрії, професійна підготовка педагогів, навчальна практика майбутніх учителів, цілі і завдання навчальної практики педагогічних кадрів.

PECULIARITIES OF PRACTICAL PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IN AUSTRIA

O. Storonska

The article deals with the Austrian experience in the area of professional training of pedagogical personnel. Its objective is to analyze the peculiarities of practical component of the Austrian system of pedagogical education. In order to achieve this objective such theoretical methods as analysis, interpretation, generalization of scientific literature on the research problem, legal documents on the professional training of pedagogical staff and bachelor's and master's programmes for teacher education have been used. First of all, on the basis of the analysis of research works of Austrian scientists and Austrian documents the main results of the reform of the system of professional training of pedagogical personnel (wide variety of programmes of pedagogical education, multilevel structure of professional training of pedagogical staff, humanistic and competence orientation of vocational education of teachers, modular organization of educational process, progressive and innovative technologies of pedagogical education etc.) have been generalized. In this context the reform measures in the area of practical professional training of pedagogical staff (enlargement of practical component of pedagogical education, diversification of types of practical training of teachers, reorganization of internship in vocational schools etc.) have been considered. Then in consequence of the study of valid programmes the main types of professional practical training of teachers in Austria with their peculiar goals and objectives (introductory practice, general professional practice, professional teaching practice, scientific and research practice) have been identified. As a result of the research has been made the conclusion about the continuity, consistency, flexibility of practical component of pedagogical education in Austria that provides preconditions for qualitative professional training of new generations of teachers with practical abilities and competencies for an effective professional activity in the conditions of the 21st century.

Keywords: pedagogical education in Austria, vocational training of pedagogical personnel, practical professional training of teachers, goals and objectives of practical training of pedagogical staff.

Об'єктивні запити українського суспільства й держави щодо розв'язання кадрових проблем освітньої галузі актуалізують наукові студії з питань модернізації системи педагогічної освіти, ліквідації її очевидних прогалин, серед яких упадає у вічі низький рівень якості професійно-практичної підготовки нової генерації педагогів, відсутність належного досвіду щодо виконання комплексних професійних завдань та обов'язків із урахуванням сучасних мінливих соціальних, культурних, освітньо-шкільних тощо реалій. У таких умовах значну увагу привертає сучасний австрійський досвід професійно-практичної підготовки педагогічних кадрів, позначений конструктивними підходами до ліквідації її прогалин та ефективними заходами її інтенсифікації.

Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчує, що українські науковці в пошуках шляхів і способів розв'язання актуальних проблем педагогічної освіти в нашій країні дедалі частіше звертаються до австрійського досвіду в цій сфері, фокусує увагу передовсім на історії розвитку австрійської системи педагогічної освіти та теоретико-методичних аспектах професійної підготовки педагогічних кадрів у цій країні (О. Биндас [1], Л. Дзевицька [2], М. М'яковський [3] та ін.). Власне,

українські дослідники вказують на *глибокі традиції та незаперечну науково-практичну цінність австрійського досвіду професійної освіти педагогічних кадрів, обґрунтовують доречність його екстраполяції* в українську площину та аргументовано доводять необхідність його подальшого дослідження з огляду на динамізм і масштаби реформ педагогічної освіти в Австрії.

Мета статті – розкрити особливості професійно-практичної підготовки майбутніх учителів у системі педагогічної освіти Австрії.

Початок ХХІ століття позначений докорінною перебудовою системи педагогічної освіти Австрії на різних рівнях. Так, на структурно-організаційному рівні осучаснено перелік напрямів і спеціальностей педагогічної освіти, впроваджено багаторівневу структуру професійної підготовки педагогічних кадрів, забезпечено модульну організацію освітнього процесу і т. д. На методологічному рівні реалізовано гуманістичну, особистісно-орієнтовану парадигму педагогічної освіти, забезпечено компетентнісну скерованість професійної підготовки майбутніх учителів, посилено практичну спрямованість навчального процесу та ін. На методико-технологічному рівні посилено інтерактивний характер професійної підготовки майбутніх педагогів, впроваджено прогресивні, інноваційні технології педагогічної освіти, осучаснено її матеріально-технічно базу тощо [4; 5].

Тож модернізація австрійської системи педагогічної освіти має масштабний характер, вона охопила всі її складові, також і професійно-практичну підготовку. У результаті обґрунтування педагогічної практики, як одного із ключових факторів становлення майбутнього педагога, як особистості і професіонала та її визначення як наскрізного компонента австрійської системи педагогічної освіти, було окреслено низку реформаційних заходів, які передбачали насамперед диверсифікацію видів практичної підготовки майбутніх учителів протягом навчання у професійних освітніх закладах, а також реорганізацію шкільного стажування як обов'язкового етапу професійної підготовки вчительських кадрів [4; 5].

Мета цих реформ – створення комплексної системи професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала реалізацію таких завдань і цілей професійної освіти педагогічних кадрів, як «... усвідомлення специфіки інституту школи як середовища професійної педагогічної діяльності, пізнання реалій шкільної освітньої практики, розвиток здатності до застосування теоретичних знань для виконання професійних обов'язків і завдань, формування вмій і навичок здійснення навчально-виховної роботи, вироблення індивідуального стилю професійної педагогічної діяльності» [6, с. 22–24; 7, с. 20–24].

Множинність цілей професійно-практичної підготовки майбутніх учителів в Австрії зумовила різноманітність її видів:

Таблиця 1

Види практичної підготовки майбутніх педагогів в Австрії

Вид практики	Цілі й завдання
ознайомлювальна	знайомство з інститутом школи, його функціями, завданнями, організацією; пізнання реалій професійного життя й діяльності сучасного педагога, усвідомлення поліфункціональності професійної педагогічної діяльності; рефлексія щодо професійного самовизначення та ін.
загальнопрофесійна	практична апробація системи професійних знань, умій, навичок у реальних умовах педагогічної діяльності; формування здатності до планування й організації навчальної, виховної, консультативної тощо роботи; розвиток готовності до самоаналізу професійної діяльності і т. д.
фахова	набуття практичного досвіду проектування й проведення навчальних занять із певних предметів; апробація інноваційних освітніх методик, засобів, технологій з урахуванням специфіки відповідних навчальних дисциплін; розвиток здатності до неперервного професійного самовдосконалення та ін.
науково-дослідна	набуття професійних навичок і вмій здійснення самостійної науково-дослідної діяльності в педагогічній царині; апробація методології педагогічних досліджень у реальних умовах і ситуаціях; збір та обробка фактичного матеріалу в процесі роботи над дослідницькими проектами тощо.

Названі види навчальної практики різняться за цілями, змістом, формою, водночас сукупно вони забезпечують систематичність, неперервність, послідовність професійно-практичної складової педагогічної освіти, урізноманітнення та ускладнення видів практичної навчальної діяльності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, розвиток їхньої професійної компетентності шляхом формування широкого спектру окремих практичних професійних вмій і навичок. Усі види практики є інтегрованими компонентами процесу професійної підготовки майбутніх педагогів та реалізуються в межах

міждисциплінарних навчальних модулів. Для прикладу, розглянемо відповідні модулі чинних бакалаврських і магістерських програм професійної підготовки вчителів іноземних мов Грацького університету [6; 7]. Зокрема практична підготовка майбутнього учителя двох іноземних мов на етапі бакалаврату і магістратури передбачена такими навчальними модулями:

Таблиця 2

Модулі професійної підготовки вчителів іноземних мов з інтегрованим практичним компонентом (відповідно до освітніх програм Грацького університету)

Назва модуля	Семестр	Загальний обсяг модуля	Обсяг практичного компонента
Бакалаврат			
Пізнання і навчання	1-2	10 кредитів ЄКТС	2 кредити ЄКТС
Освіта і суспільство	3-5	8 кредитів ЄКТС	2 кредити ЄКТС
Основи педагогічної професії	5-7	12 кредитів ЄКТС	4 кредити ЄКТС
Фахова дидактика (ІМ1)	4-7	10 кредитів ЄКТС	5 кредитів ЄКТС
Фахова дидактика (ІМ2)	4-7	10 кредитів ЄКТС	5 кредитів ЄКТС
Школа та освіта крізь призму змін	7-8	10 кредитів ЄКТС	2 кредити ЄКТС
Магістратура			
Педагогічна діяльність у позашкільній/позакласній сфері	1-4	6 кредитів ЄКТС	2 кредити ЄКТС
Фахова дидактика (ІМ1)	1-4	10 кредитів ЄКТС	8 кредитів ЄКТС
Фахова дидактика (ІМ2)	1-4	10 кредитів ЄКТС	8 кредитів ЄКТС

Тож на етапі бакалаврату професійно-практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснюється в межах шести навчальних модулів. Так, модуль «Пізнання і навчання» розкриває передовсім питання фізичного, психічного, розумового, соціального розвитку людини на різних етапах онтогенезу, педагогічні, психологічні, соціальні основи пізнавальної й навчальної діяльності та дидактичні, методичні й організаційні аспекти навчального процесу. Відповідно, його пріоритетними завданнями є ознайомлення майбутніх учителів іноземних мов із концепціями, теоріями, моделями психофізичного, інтелектуального, соціального розвитку дитини, усвідомлення ними специфіки професійної педагогічної діяльності, оволодіння методиками й технологіями навчання і виховання школярів. Між іншим, одним з його невід’ємних компонентів є ознайомлювальна практика, яка передбачає можливість безпосереднього спостереження за педагогічною діяльністю, освітньою практикою, організацією навчально-виховного процесу і т. д. У поєднанні із супровідним семінарським курсом «Теорія і практика навчання» цей вид навчальної практики дає майбутнім учителям іноземних мов змогу усвідомити сутність і специфіку професійної педагогічної діяльності загалом, упевнитися у правильності професійного самовизначення, оцінити відповідність власних здібностей і якостей вимогам цієї професії [6, с. 14–15].

Тематика наступного модуля – «Основи педагогічної професії» – охоплює проблеми професійної педагогічної діяльності в контексті сучасних суспільних, культурних, наукових, технологічних викликів, нормативно-правові основи професійної педагогічної діяльності, питання планування та організації навчально-виховного процесу в диверсифікованих за різноманітними ознаками (мова, віросповідання, соціальне походження, матеріальне забезпечення, особливості психофізичного й розумового розвитку тощо) класах і групах. Відтак його основні цілі передбачають усвідомлення майбутніми учителями іноземних мов різноманітності й комплексності професійних завдань та обов’язків сучасного педагога, освоєння правових норм і меж професійної педагогічної діяльності, набуття первинного практичного досвіду навчальної й виховної роботи в гетерогенному учнівському середовищі. Відповідно до такої спрямованості модуля, в його структурі передбачено загальнопрофесійну практику, яка забезпечує формування базових практичних умінь і навичок педагогічної діяльності. Разом із супровідними семінарськими курсами «Диференціація в освіті та інклюзія» та «Педагогічна діагностика і підтримка» цей вид практики майбутніх учителів іноземних мов створює належні умови для набуття практичного досвіду розв’язання актуальних загальнопедагогічних проблем [6, с. 18–19].

Навчальні модулі «Школа та освіта крізь призму змін», «Освіта і суспільство» у змістовому плані сфокусовані на питаннях історії педагогіки та загальної педагогіки. Отже, їхніми ключовими завданнями є докладне ознайомлення майбутніх учителів іноземних мов з історичною генезою інституту школи в національному й міжнародному вимірі, усвідомлення ними напрямів розвитку освітньої сфери в контексті сучасних суспільних, політичних, культурних, науково-технічних трансформацій, а також освоєння

методології історико-педагогічного, порівняльно-педагогічного, педагогічно-соціологічного дослідження. З огляду на це важливе місце, у структурі модулів відведено науково-дослідницькій практиці майбутніх учителів іноземних мов, що передбачає науково-пошукову роботу над дослідницьким проектом стосовно історичних аспектів розвитку шкільництва, сучасних процесів і тенденцій у сфері освіти або актуальних проблем теорії й практики навчання і виховання. З метою супроводу й підтримки майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої дослідницької діяльності в структуру модулів включено семінарський курс «Основи педагогічного дослідження» [6, с. 16–21].

Проблематика наступних двох модулів «Фахова дидактика (ІМ1)» та «Фахова дидактика (ІМ2)» охоплює питання лінгводидактики та методики викладання іноземних мов. Освітні цілі й завдання модулів передбачають формування низки професійних компетенцій і якостей майбутніх учителів іноземних мов, як-от: здатність до планування й організації навчання іноземних мов в молодших і середніх школах на основі сучасних теорій, концепцій, методик; готовність до об'єктивного контролю рівня іншомовних знань і вмінь школярів; спроможність до ефективної навчальної діяльності з урахуванням мовних, культурних, релігійних, соціальних тощо відмінностей учнів; готовність до укладання й реалізації індивідуальних навчальних програм з іноземної мови. Відповідно до таких цілей, структура модулів цілком закономірно охоплює фахову практику майбутніх учителів іноземних мов та супровідний фахово-дидактичний семінар. Зокрема, фахова практика забезпечує умови для набуття практичного досвіду у сфері навчання іноземних мов учнів молодших і середніх класів, а фахово-дидактичний семінар – для його осмислення, обговорення, самооцінювання тощо [6, с. 182–183].

На етапі магістратури практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов реалізується в межах трьох модулів. Тематика першого – «Педагогічна діяльність у позашкільній / позакласній сфері» – спрямована на розкриття специфіки життєдіяльності й життєвого простору сучасної молодого покоління, взаємозв'язків школи із іншими освітніми, виховними, розважально-розвивальними установами, сутності, змісту, форм і методів позаурочної та позашкільної навчально-виховної роботи. З огляду на такі тематичні особливості модуля, його цілями є усвідомлення майбутніми вчителями іноземних мов відповідальності за життя, безпеку, благополуччя дітей і молоді, їхнє ознайомлення із подальшими функціональними обов'язками в позашкільних, позанавчальних сферах, набуття практичного досвіду позакласної, позашкільної педагогічної роботи. У зв'язку з цим, у структуру модуля включено навчальну практику, яка має загальнопрофесійний характер, забезпечуючи набуття практичного досвіду позашкільної чи позаурочної освітньої діяльності. Її проходження супроводжується паралельним відвідуванням семінарського курсу «Рефлексія педагогічної практики із позанавчальної / позашкільної роботи», що надає можливість обговорення проблемних аспектів і основних здобутків відповідної діяльності майбутніх учителів іноземних мов [7, с. 20–21].

Натомість проблематика наступних двох модулів – «Фахова дидактика (ІМ1)» та «Фахова дидактика (ІМ2)» охоплює питання мовної освіти в контексті індивідуальної та суспільної багатомовності та застосовування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання мов. Відповідно основними завданнями модулів є формування у майбутніх учителів іноземних мов готовності й здатності розпізнавати мовні проблеми й виклики в процесі навчання з огляду на індивідуальні мовні особливості школярів, освоєння ними сучасних концепцій і технологій навчання мов в етнічно й мовно неоднорідних групах, їхнє ознайомлення із новітніми дидактичними засобами з іноземних мов, оволодіння вміннями й навичками планувати й здійснювати навчання іноземних мов на старшому ступені шкільної освіти. Досягнення цих цілей забезпечує відповідна структура модулів, що передбачає фахову практику майбутніх учителів іноземних мов та супровідний фахово-дидактичний семінар. Фахова практика забезпечує умови для набуття практичного досвіду у сфері навчання іноземних мов учнів-старшокласників із урахуванням сучасних мовних, освітніх, науково-технічних викликів, а фахово-дидактичний семінар – для дискусій, рефлексій щодо власної професійно-педагогічної діяльності і її результатів [7, с. 102–125].

Така різноманітність видів практики, логічність і послідовність їх проходження забезпечують належну основу для поступового залучення майбутніх учителів до розв'язання реальних проблем професійної педагогічної діяльності, їхнього безпосереднього ознайомлення з конкретним змістом та обсягами праці педагога, активної участі в усіх її аспектах – навчально-вихована робота, позакласна й позашкільна педагогічна діяльність, просвітницька робота в соціумі, консультативна діяльність у батьківському середовищі, дослідницько-методична діяльність тощо. Навчальна діяльність майбутнього педагога в період практичної підготовки за змістом і методикою організації відповідає сучасним нормам і видам професійної діяльності вчителя-фахівця. Структура та обсяги практики в системі педагогічної освіти Австрії забезпечують широкі можливості для безпосередньої комунікації майбутніх педагогів із учнівським, батьківським, учительським колективом, набуття досвіду педагогічної діяльності в різних освітніх установах, успішної адаптації до умов і режиму праці сучасного вчителя.

Реформа практичної складової професійної підготовки педагогічних кадрів в Австрії відображена також в реорганізації етапу шкільного стажування. Проходження стажування є обов'язковою передумовою допуску до самостійної професійної діяльності в системі освіти Австрії. Сенс цього стажування полягає в підтримці молодих педагогів на шляху їхньої професійної соціалізації, інтеграції в освітянське середовище завдяки активній комунікації із досвідченими вчителями, участі в професійних конференціях і семінарах-практикумах, та, власне, безпосередній навчально-виховній роботі з дітьми і молоддю. Така спрямованість цього етапу професійної підготовки майбутніх педагогів в Австрії зумовила його тіснішу інтеграцію із системою вищої педагогічної освіти. Зокрема майбутнім педагогам забезпечено можливості й умови паралельного навчання в магістратурі та проходження шкільного стажування, що відкриває їм значно ширші можливості для систематизації, поєднання теоретичних знань і практичного досвіду. Такий підхід сприяє утвердженню шкільного стажування як сполучної ланки між підготовкою майбутніх вчителів у закладах педагогічної освіти і їхньою самостійною професійною педагогічною діяльністю [4, с. 52–54].

Отож, забезпечення тісного взаємозв'язку й раціонального балансу теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки педагогічних кадрів в Австрії є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної освіти. Її розв'язання спрямовано на досягнення такого рівня інтеграції теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів, який би забезпечував неперервний, кумулятивний процес набуття професійно-теоретичних знань і умінь та практичного педагогічного досвіду. На підставі здійсненого аналізу можемо констатувати, що в результаті реалізації відповідних заходів, як-от розширення та диференціація практичної підготовки під час навчання у професійних навчальних закладах, інтеграція шкільного стажування в процес неперервної педагогічної освіти, система професійної підготовки педагогічних кадрів в Австрії поступово набуває інтенсивнішої практичної спрямованості, орієнтованості на реалії професійної педагогічної діяльності, забезпечуючи належні умови для успішного оволодіння професією педагога.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в аналізі інших складових професійної підготовки майбутніх учителів в Австрії та укладанні рекомендацій щодо вдосконалення української системи педагогічної освіти в контексті відповідного австрійського досвіду.

Література

1. Биндас О. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в Австрії / О. Биндас // Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – № 4(2). – С. 183–189.
2. Дзевицька Л. С. Підготовка вчителів німецької мови в вищих педагогічних навчальних закладах Австрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. С. Дзевицька. – Кіровоград, 2015. – 200 с.
3. М'яковський М. Є. Педагогічна освіта Австрії XIX – початку XX ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Є. М'яковський. – Тернопіль, 2009. – 229 с.
4. BMUKK & BMWF. Lehrerinnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Endbericht. – Wien, BMUKK/BMWF, 2010. – 92 S.
5. Bundesrahmengesetz vom 11. Juli 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – 2013. – Nr. 124. – S. 1–19.
6. Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung // Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz. – 2019. – St. 36. – Nr. 119. – S. 1–723.
7. Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung // Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz. – 2019. – St. 36. – Nr. 120. – S. 1–328.

References

1. Byndas O. Profesijsna pidgotovka vchyteliv inozemnyx mov v Avstriji / O. Byndas // Porivnyalna profesijna pedagogika. – 2014. – №4(2). – S. 183–189.
2. Dzevyczka L. S. Pidgotovka vchyteliv nimeczkoyi movy v vyshhnyx pedagogichnyx navchalnyx zakladax Avstriji : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 / L. S. Dzevyczka. – Kirovograd, 2015. – 200 s.
3. Myaskovskij M. Ye. Pedagogichna osvita Avstriji XIX – pochatku XX st. Avstriji : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 / M. Ye. Myaskovskij. – Ternopil, 2009. – 229 s.
4. BMUKK & BMWF. Lehrerinnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Endbericht. – Wien, BMUKK/BMWF, 2010. – 92 S.
5. Bundesrahmengesetz vom 11. Juli 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – 2013. – Nr. 124. – S. 1–19.
6. Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung // Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz. – 2019. – St. 36. – Nr. 119. – S. 1–723.
7. Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung // Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz. – 2019. – St. 36. – Nr. 120. – S. 1–328.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2020 р.

УДК: 373.5.016:821.161.1/.2(091)(477)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-182-187

ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ УЧЕНИХ 50-Х – 80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Н. В. Гоголь

orcid.org/0000-0003-0780-6237

У статті на основі актуалізації продуктивних надбань українських учених-методистів 50-х – 80-х рр. ХХ століття окреслено значущість вивчення української літератури на засадах культурологічного підходу. З використанням аналізу науково-методичних праць учених (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, О. Бандура, Н. Волошина) розкрито теоретико-практичні засади реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії. Зазначено, що науково-методичні погляди вчених щодо окресленої проблеми полягають у визначенні доцільності та методичній обґрунтованості використання суміжних видів мистецтв на уроках української літератури, доборі оптимальних форм, методів і прийомів роботи над засобами зорової наочності (репродукції картин, ілюстрації) на основі встановлення мистецьких паралелей, урахуванні психолого-вікових особливостей школярів під час сприймання ними суміжних видів мистецтв, здійсненні естетичного впливу мистецьких творів на особистість учнів-читачів тощо. Доведено, що реалізація культурологічного підходу в шкільній літературній освіті сприяє усвідомленню учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, поглибленню знань літературознавчого і мистецтвознавчого характеру, умінню аналізу та інтерпретації літературних творів у мистецькому контексті.

Ключові слова: урок української літератури; мистецтво слова; суміжні види мистецтв; зорова наочність; образотворче мистецтво; культурологічний підхід до навчання української літератури; науково-методичний доробок учених у 50-х – 80-х роках ХХ століття.

IMPLEMENTING THE CULTUROLOGICAL APPROACH TO UKRAINIAN LITERATURE TEACHING IN THE SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL WORKS OF RESEARCHERS OF 1950S – 1980S

N. Hohol'

The article studies the importance of the culturological approach in Ukrainian literature teaching based on justification of methodologists' achievements of the 1950s and 1980s. The author notes that the retrospective analysis, actualization and creative implementation of the accumulated progressive methodological experience in the practice of Ukrainian literature teaching on culturological bases are an objective need in the situation of a competency approach to the literary school education and developing a strategy for modern literary education. As a result of the analysis of scholars' scientific-methodological works (T. Buhaiko, F. Buhaiko, O. Bandura, N. Voloshyna) theoretical and practical principles of implementing the culturological approach in Ukrainian literature teaching in institutions of the general secondary education are revealed based on the inter-subject and inter-art interaction. The focus is on the scholars' scientific-methodological views on the outlined problem, which contain the determination of the expediency and methodological validity of using the related arts in Ukrainian literature lessons; the use of forms, methods and techniques of working with the visual means (paintings reproductions, illustrations) in order to establish artistic parallels; taking into account the psychological and age characteristics of schoolchildren in their perception of related arts; the realization of the aesthetic influence of artworks on the personality of the student-reader, etc. The author argues that the implementation of the culturological approach in school literary education promotes students' awareness of fiction as an important component of art, the expansion of knowledge about literary and art studies, and the deepening of the ability to analyze and interpret literary works in an art context.

Keywords: Ukrainian literature lesson; the art of words; related arts; visual aids; fine art; culturological approach to Ukrainian literature teaching; researchers' scientific-methodological heritage of the 1950s – 1980s.

У сучасній гуманітарній парадигмі шкільної літературної освіти вивчення художнього твору відбувається шляхом пізнання його як унікального тексту культури на основі діалогічної взаємодії суміжних видів мистецтв. Провідними вченими, дослідниками, учителями-словесниками у 50-х – 80-х

роках ХХ століття було узагальнено й систематизовано традиційний досвід і розроблено новаторські погляди щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Отже, теоретико-методичні настанови вчених із означеної проблеми стали базовою основою для конструктивно-критичного переосмислення проблеми культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти в Україні.

Сучасні психолого-педагогічні та культурологічні дослідження ґрунтуються на тому, що продуктивний діалог культур і поколінь є одним із оптимальних та інтенсивних способів уходження людини у світ науки, культури, соціуму. Фаховий інтерес для нас становлять наукові праці сучасних учених-педагогів, у яких висвітлено актуальні питання освіти, її історії та сучасності (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, М. Євтух, Н. Коляда, О. Петренко, О. Радул, О. Сухомлинська, В. Федяєва та інші); розглянуто педагогічну спадщину відомих словесників (І. Албул, М. Бачинська, М. Богуславський, В. Ісаченко, А. Кришко, Г. Меркін, Л. Новаківська, М. Халанський та інші); представлено конструктивно-критичне осмислення проблеми культурологічного підходу в освіті (І. Балхарова, Є. Бондаревська, М. Бастун, В. Гура, І. Зязюн, І. Колмолгорова, О. Рудницька та інші). Культурологічну домінанту сутності якісної освіти сучасні вчені вбачають у формуванні особистості, здатної до самоосвіти й саморозвитку, виявлення активної громадянської позиції, продукування нових ідей та спроможної до конструктивної діяльності.

Теоретичні та методичні засади реалізації культурологічного підходу до вивчення художньої літератури як явища культури відображені у працях як українських, так і зарубіжних дослідників. У низці публікацій зарубіжних учених літературний твір розглядається у взаємодії з різними видами мистецтв як невід'ємний складник певного історичного типу культури. Так, у науковому дослідженні Г. Ачкасової розкрито значущість діалогу мистецтв у системі шкільної літературної освіти, К. Богачов визначив етапи становлення й розвитку культурологічного підходу в педагогіці, В. Доманський розглянув питання культурологічних основ вивчення літератури в школі, Н. Свіріна зацентувала увагу на проблемі аналізу художнього твору як дієвому засобі входження учнів у контекст художньої культури.

У предметній дидактиці культурологічний контекст аналізу художнього твору подано В. Гладишевим, на міжмистецькі зв'язки у процесі навчання української літератури акцентує С. Жила, В. Пустохіна розглянула формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури, Т. Яценко актуалізувала питання вивчення української літератури в мистецькому контексті тощо. Проте широке проблемне коло науково-методичних ідей учених, що стосувалися розробки предметної методики на засадах культурологічного підходу у 50-х – 80-х роках ХХ століття, не є предметом системного дослідження сучасними вченими. Відтак в умовах компетентнісних орієнтирів шкільної літературної освіти, розробки стратегії сучасної літературної освіти актуальності набула об'єктивна потреба в ретроспективному аналізі, актуалізації та творчій реалізації нагромадженого прогресивного методичного досвіду в практиці навчання української літератури на культурологічних засадах.

Мета статті – розкрити теоретико-практичні основи реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти, викладені в науково-методичних працях провідних учених 50-х – 80-х років ХХ століття.

У сучасній педагогічній і науково-методичній літературі проблема культурологічного підходу до вивчення предметної методики розглядається через визначення ефективних чинників його реалізації, розроблення методичної системи культурологічного аналізу творів літератури, обґрунтування синтезу вивчення літературного тексту та суміжних видів мистецтв, розкриття соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу тощо. Провідними вченими, дослідниками, учителями-словесниками у 50-х – 80-х роках ХХ століття було розроблено теоретичні та практичні засади реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті України, обґрунтовано доцільність вивчення предметної методики в єдності з суміжними видами мистецтв.

Варто наголосити, що в повоєнний період розвитку радянської школи (40-і – 50-і роки ХХ століття) значна увага приділялась орієнтації навчально-виховної роботи з учнями на реалії тогочасного суспільства – відбудову народного господарства та розвиток соціалістичного будівництва. Пріоритетним у радянській школі залишалось викладання російської словесності, проте доцільність вивчення української мови і літератури як навчальних дисципліни визначалася переважно мотивацією батьків учнів. Відтоді в освітньому процесі відбувалося знецінення ідеалів національного виховання, що позначалось на надмірній ідеологізації радянської шкільної мовно-літературної освіти та утвердженні авторитарного педагогічного впливу на учнів.

На думку сучасної вченої Т. Яценко, викладання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного феномена гальмувало розвиток методичної думки в процесуальному аспекті. Однак у напрацюваннях вітчизняних фахівців поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо

пріоритету виховної функції навчання. Такий підхід зумовлював потребу в дослідженні й розробленні формальних аспектів літературної освіти, передусім проблем ідейної інтерпретації художнього твору [9, с. 180]. Згодом у працях провідних учених-методистів (О. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський, Н. Волошина, А. Коржупова, Є. Пасічник, В. Неділько та інші) загострювалася проблема розроблення ефективного дидактичного забезпечення навчального процесу, використання засобів наочності на уроках літератури як одного із дієвих засобів реалізацій культурологічного підходу у шкільній літературній освіті.

У 50-х – 80-х роках ХХ століття в освітній процес загальноосвітньої школи активно вводились такі види мистецтв, які пов'язані зі словом: виразне читання, театралізація, радіоспектаклі тощо. Проте на уроках літератури зберігався ілюстративний підхід під час ознайомлення учнів із суміжними видами мистецтв. Пріоритетним у практиці роботи вчителів-словесників, як і в попередні роки, залишалось використання на уроках літератури репродукцій живописних полотен та ілюстрацій. Позитивною динамікою у процесі використання суміжних видів мистецтв було переосмислення функцій мистецтва: від простого «оживлення» до встановлення взаємозв'язків на рівні спільного мистецького напрямку, стилістичної своєрідності, що відповідало характеру діалогічного ставлення, окреслювало шляхи культурологічного підходу до навчання літератури в школі. Музичне мистецтво на уроках літератури використовувалося вкрай рідко, проте усвідомлення її функцій відбувалось у тому ж напрямі, що й образотворчого мистецтва [8, с. 138].

Проте такий стан речей не міг задовольнити провідних українських учених-методистів, які виступали за розвиток такої літературної освіти, яка б формувала активного, розвиненого читача, здатного сприймати літературу як мистецтво слова в контексті діалогу мистецтв як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті, самостійно аналізувати художні явища, отримувати естетичну насолоду від спілкування з мистецтвом слова. Так, Т. Бугайко і Ф. Бугайко в науково-методичних дослідженнях переконливо доводили, що використання на уроці літератури якісного, вдало підбраного наочно-ілюстративного матеріалу значно підвищить рівень викладання літератури, розширить знання учнів про стилі і напрями в суміжних видах мистецтв, збагатить їх новими емоціями та враженнями, сприятиме глибшому осягненню та інтерпретації літературних творів. «Хороша ілюстрація, – зазначали вчені, – сприяє усвідомленню твору учнями: багата фантазія талановитого художника наочно показує нам зображене в творі – показує значно яскравіше, повніше і конкретніше, ніж ми могли б уявити самі. Така ілюстрація ніби оживлює літературний образ, збагачує, удосконалює наше уявлення про нього» [4, с. 42].

Наголошуючи на недостатньо розвиненій уяві учнів і їхньому життєвому досвіді, завдання вчителя методисти вбачали у тому, щоб допомогти створити у свідомості школярів конкретні зорові уявлення засобами образотворчого мистецтва. Збагачення й конкретизація зорових уявлень, що виникають у свідомості учнів під впливом прочитаного, на переконання вчених, потрібні не лише в курсі літературного читання для учнів основної школи, а є обов'язковою умовою правильного сприймання художнього твору у старших класах.

У процесі роботи над текстом художнього твору вчені підкреслювали значущість засобів зорової наочності, а саме: репродукцій картин митців живопису (П. Гапоненко, П. Депутатова, І. Іжакевич, Б. Неменський, М. Пимоненко, І. Репін, О. Рокачевський, І. Соколов, Ф. Толкунов, В. Тропінін, Г. Шерстюк, М. Ярошенко, Т. Яблонська та інші), малярських робіт видатних художників, створених до літературних творів українських письменників (І. Іжакевича до творів Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського тощо). Дослідники вказували на доцільність їх використання під час ознайомлення учнів із життєвим і творчим шляхом письменника, з'ясування окремих питань теорії літератури, під час вивчення літературних творів, стильових течій у різних видах мистецтв тощо. Так, наприклад, під час вивчення історичних пісень та дум доцільним, на думку вчених, є проведення роботи за картиною І. Репіна «Запорожці», в якій оспівано могутність славного війська запорізького, його міцність, упевненість у своїх силах і відданість Вітчизні. Аналіз на уроці української літератури репродукції художнього полотна І. Крушельницького «Сигнальні вогні» сприятиме розширенню в учнів уявлень про героїчну боротьбу українського народу проти турецько-татарських загарбників у ХVІІ ст. Через те вдало дібрані й доцільно використані вчителем на уроці української літератури репродукції творів образотворчого мистецтва поглиблюють знання учнів з літературознавчого й мистецтвознавчого матеріалу, допоможуть глибше засвоїти літературні тексти, біографічні матеріали тощо.

У старших класах роботу над суміжними видами мистецтв учені-методисти спрямовували на висвітлення наступних питань: 1) тематика ілюстрацій і їхнє значення для розкриття ідейно-тематичного змісту художнього твору; 2) відповідність створених художником портретів образам-персонажам літературного твору; 3) глибина й правдивість відтворення в репродукціях картин історичного, суспільно-політичного життя країни тощо; 4) майстерність використання засобів творення образів у суміжних видах мистецтв; 5) значення художньої ілюстрації для конкретизації й збагачення уявлення учнів про літературний образ.

У методичних рекомендаціях щодо роботи над суміжними видами мистецтв на уроці української літератури Т. Бугайко і Ф. Бугайко фахово подають розлогий інформативний матеріал про життєвий і творчий шлях видатних художників, аналізують їхній внесок у розвиток українського і світового мистецтва, розкривають глибину творення образів на основі міжмистецької взаємодії. Фахово продуманими, на наш погляд, є пропоновані ученими-методистами запитання й завдання, спрямовані на глибоке осягнення школярами літературного твору на основі встановлення мистецьких паралелей. «На картині, – підкреслюють учені, – зручніше показати загальні засади композиції художнього твору, зв'язок між окремими його частинами, підпорядкованість їх основній ідеї, а навик «читати» картину полегшує учням розуміння єдності форми і змісту в кожному творі мистецтва, а значить і в літературному творі» [4, с. 43].

Прикметно, що учнів старшої школи на уроках української літератури учені-методисти орієнтують на встановлення міжмистецької взаємодії у вигляді проведення стильових паралелей, оскільки в усіх видах мистецтва відбувається зміна стилів і напрямів відповідно до змін у суспільно-політичному житті країни та світу. Отже, наріжним питанням у методичних рекомендаціях учених було висвітлення спільних тем, ідей та образів, створених митцями в різних видах мистецтв (класицизм, сентименталізм, соціалістичний реалізм тощо). Т. Бугайко і Ф. Бугайко впевнено доводили, що через аналіз стильових особливостей творів живопису полегшується сприймання учнями характерних ознак стилю відповідного літературного напряму, що дає матеріал для висновків про роль мистецтва в суспільному житті й про загальні закони розвитку мистецтва [4, с. 44].

Методичними настановами для вчителів-словесників були науково-методичні праці українських учених О. Бандури, Н. Волошиної, зокрема щодо роботи на уроках української літератури із творами образотворчого мистецтва [1; 2; 3; 5; 6; 7]. Учені у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу важливу роль надавали міжпредметним та міжмистецьким зв'язкам, акцентували на вивченні літературного твору в культурологічному контексті на основі ознайомлення учнів із розвитком культури в різні історичні періоди, осягнення спільних та відмінних засобів втілення тем і образів, конфліктів, типових подій у творах суміжних видів мистецтв, усвідомлення внеску митців у культурний простір людської цивілізації, установа взаємозв'язку й визначення взаємовпливів між творами різних видів мистецтв.

Так, О. Бандурою було розроблено й впроваджено у практику роботи загальноосвітньої школи низку методичних прийомів, які доцільно використати в курсах гуманітарних дисциплін під час повторення, поглиблення, систематизації знань учнів, оскільки це дає змогу вчителю «привести в єдину систему всі знання учнів з гуманітарних предметів, які відтворюють об'єктивно існуючий зв'язок між різнородовими явищами соціального, економічного, культурного життя суспільства» [1, с. 15]. Серед методичних прийомів здійснення міжпредметної й міжмистецької комунікації вчена виокремлювала наступні: підготовка учнями до уроку літератури повідомлень на основі здобутих знань із суміжних предметів; використання вчителем під час бесіди запитань і завдань, відповіді, на які учні можуть дати на основі отриманих знань із інших предметів; підготовка й опрацювання школярами вдома вказаних параграфів із суміжних дисциплін; створення проблемних ситуацій, постановка проблемних завдань, проведення інтегрованих уроків тощо [1].

Водночас О. Бандура підкреслювала доцільність проведення різноманітних форм позакласної й позашкільної роботи, спрямованих на підвищення інтересу школярів до читання художніх творів, а саме: факультативних занять, тематичних і жанрових, літературних, музичних вечорів, читацьких конференцій та диспутів, тижнів мови й літератури, конкурсів на краще виразне і художнє читання, зустрічей із письменниками, екскурсій в літературно-меморіальні музеї тощо.

Відтоді засвоєння загальномистецьких знань на уроках літератури, на думку вченої, має здійснюватись на основі міжмистецьких (між творами літератури, образотворчого й музичного мистецтва), міжнаукових (між літературознавством і мистецтвознавством) та методичних зв'язків (між уміннями і навичками, набутими учнями на уроках різних предметів естетичного циклу; між методичними прийомами й формами роботи, використаних вчителем на уроці літератури). Учена виступала проти ілюстративного підходу до використання засвоєних знань із суміжних предметів, акцентувала на важливості осягнення учнями прийомів творення образу у суміжних видах мистецтв на основі засвоєння загальномистецьких понять (художній образ, його різновиди, художня деталь; зміст і форми; типовість; традиції і новаторство; естетичний ідеал, героїчне, комічне, трагічне; композиція, рід, жанр тощо) [1, с. 23–24].

О. Бандурою і Н. Волошиною було розроблено орієнтовну схему здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури для учнів основної і старшої школи на основі отримання школярами спільних знань, оволодіння спільними чи близькими за характером уміннями і навичками із предметів гуманітарного циклу. Вивчення української літератури з використанням міжмистецької взаємодії було запропоновано вченими в орієнтовних календарно-тематичних планах для шкіл із українською та російською мовами навчання, де відповідно до поданого програмового навчального матеріалу

окреслювалась навчально-виховна мета, форми, методи і прийоми роботи на уроці літератури, а також доцільні засоби наочності (плакати, таблиці, ілюстрації, репродукції картин художників тощо) [2; 3; 5]. Отже, вивчення літературного твору у взаємозв'язках із різними видами мистецтва сприяло ознайомленню учнів із визначними мистецькими явищами різних історичних епох, розвитку вмінь аналізувати та інтерпретувати твори образотворчого мистецтва, удосконаленню вмінь самостійної пізнавальної діяльності та розвитку творчих здібностей, розширенню художньої ерудиції, вдосконаленню естетичного смаку, вихованню поваги до світової та національної культурної спадщини, підвищенню рівня загальної культури.

Методично виправданим, на думку Н. Волошиної, є ознайомлення учнів із творами живопису під час вивчення літературного матеріалу певного історичного періоду, а також із репродукціями картин, написаних за сюжетами художніх творів чи пов'язаних із життям і творчістю їх авторів. Дослідниця розробила методичні рекомендації щодо роботи над репродукціями живописних полотен знаних художників під час вивчення літературних творів, проведення уроків розвитку зв'язного мовлення, що стосувалися подачі інформації про життєвий і творчий шлях художника, орієнтовних запитань і завдань щодо аналізованих творів словесного й образотворчого мистецтва, орієнтованих текстів учнівських творів (усних і письмових) за поданим планом тощо. Н. Волошина дбала про систематичне й цілеспрямоване використання на уроках української літератури творів образотворчого мистецтва, підкреслювала значущість правильно організованої роботи із суміжним видом мистецтва, спрямованої на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток у них умінь і навичок самостійного аналізу живописного полотна, формування естетичних смаків, здійснення естетичного виховання школярів [6, с. 45; 7, с. 50].

Висновки. У науково-методичних працях учених 50-х – 80-х років ХХ століття проблема реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті здійснювалась через сприйняття та усвідомлення учнями твору словесного мистецтва на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії. Пропоновані вченими-методистами форми, методи і прийоми роботи на уроці української літератури на основі діалогічної взаємодії мистецтв були спрямовані на досягнення літературного твору учнями як унікального тексту культури, розвиток навичок аналізу та інтерпретації твору словесного мистецтва, здійснення естетичного виховання підростаючого покоління. Провідними вченими (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, О. Бандура, Н. Волошина,) окреслено перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту шкільної літературної освіти.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в аналізі науково-методичного доробку вчених кінця ХХ – початку ХХІ століття на предмет вивчення української літератури в закладах загальної середньої освіти на засадах культурологічного підходу.

Література

1. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури: посіб. для вчителя / О. М. Бандура. – Київ : Рад. шк., 1984. – 167 с.
2. Бандура О. М. Орієнтовний календарно-тематичний план з української літератури для 4 класу загальноосвітньої середньої школи на 1986/87 навчальний рік (для шкіл з російською мовою навчання) / О. М. Бандура, Н. Й. Волошина // Українська мова і література в школі. – 1986. – № 8. – С. 40–50.
3. Бандура О. М. Орієнтовний календарно-тематичний план з української літератури для 5 класу на 1987/88 навчальний рік (для шкіл з українською мовою навчання) / О. М. Бандура, Н. Й. Волошина // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. 32–43.
4. Бугайко Т. Ф. Образотворче мистецтво на уроках літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко // Література в школі. – 1952. – № 1. – С. 41–48.
5. Волошина Н. Й. Орієнтовний календарно-тематичний план з української літератури для 4 класу на 1986/87 навчальний рік (для шкіл з українською мовою навчання) / Волошина Н. Й., Бандура О. М. // Українська мова і література в школі. – 1986. – № 8. – С. 20–31.
6. Волошина Н. Й. Робота за картинами пейзажного жанру в IV класі / Н. Й. Волошина // Українська мова і література в школі. – 1981. – № 10. – С. 39–45.
7. Волошина Н. Й. Робота за картиною в IV класі / Н. Й. Волошина // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 10. – С. 50–56.
8. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык и литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева – СПб. : Свое издательство, 2015. – 306 с.
9. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) / Таміла Олексіївна Яценко : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2017. – 464 с.

References

1. Bandura O. M. Mizhpredmetni zv'yazky` v procesi vy`vchennya ukrayins`koyi literatury` : posib. dlya vchy`telya / O. M. Bandura. – Ky`yiv : Rad. shk., 1984. – 167 s.

2. Bandura O. M. Oriyentovny`j kalendarno-tematy`chny`j plan z ukrayins`koyi literatury` dlya 4 klasu zagal`noosvitn`oyi seredn`oyi shkoly` na 1986/87 navchal`ny`j rik (dlya shkil z rosijs`koyu movoyu navchannya) / O. M. Bandura, N. J. Voloshy`na // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 1986. – # 8. – S. 40–50.
3. Bandura O. M. Oriyentovny`j kalendarno-tematy`chny`j plan z ukrayins`koyi literatury` dlya 5 klasu na 1987/88 navchal`ny`j rik (dlya shkil z ukrayins`koyu movoyu navchannya) / O. M. Bandura, N. J. Voloshy`na // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 1987. – # 7. – S. 32–43.
4. Bugajko T. F. Obrazotvorche my`stecztvo na urokax literatury` / T. F. Bugajko, F. F. Bugajko // Literatura v shkoli. – 1952. – # 1. – S. 41–48.
5. Voloshy`na N. J. Oriyentovny`j kalendarno-tematy`chny`j plan z ukrayins`koyi literatury` dlya 4 klasu na 1986/87 navchal`ny`j rik (dlya shkil z ukrayins`koyu movoyu navchannya) / Voloshy`na N. J., Bandura O. M. // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 1986. – # 8. – S. 20–31.
6. Voloshy`na N. J. Robota za karty`namy` pejzazhnogo zhanru v IV klasi / N. J. Voloshy`na // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 1981. – # 10. – S. 39–45.
7. Voloshy`na N. J. Robota za karty`noyu v IV klasi / N. J. Voloshy`na // Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. – 1980. – # 10. – S. 50–56.
8. Glossarij metodicheskikh terminov i ponyatij (russkij yazyk i literatura): Opyt postroeniya terminosistemy / Pod obshej red. E. R. Yadrovskoj, A. I. Duneva – SPb. : Svoe izdatelstvo, 2015. – 306 s.
9. Yacenko T. O. Tendenciyi rozvytku metody`ky` navchannya ukrayins`koyi literatury` v zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax (druga polovy`na XX – pochatok XXI stolittya) / Tamila Oleksiyivna Yacenko : dy`s. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. – Ky`yiv, 2017. – 464 s.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2020 р.

УДК: [37:78]:929Брилін(477)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-187-192

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ЕДУАРДА БРИЛІНА У ВИМІРІ ПОТРЕБ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Т. Д. Грінченко

orcid.org/0000-0001-8084-6732

Творчість Едуарда Бриліна – яскрава сторінка вітчизняної музичної педагогіки на межі XX-XXI століть. Він увійшов в її історію як автор чисельних творів різних жанрів, що нині належать до репертуару учнів мистецьких шкіл, студентів музично-педагогічних спеціальностей, художніх колективів, видатних митців мистецтва України. У статті здійснюється систематизація розрізненої інформації про науковий, педагогічний і композиторський шлях Едуарда Бриліна, спроба здійснення його періодизації, музично-педагогічна характеристика творів композитора.

Ключові слова: Едуард Брилін, композиторська творчість, наукова діяльність, музика для дітей, вокальний репертуар, вчитель музики, духовність.

MUSICAL AND PEDAGOGICAL OF EDUARD BRYLIN IN MEASURING THE NEEDS OF MODERN ART EDUCATION

T. Hrinchenko

The article systematizes scattered information about Eduard Brylin's scientific, pedagogical, and compositional path, attempts to implement his periodization, and characterizes works that are included in the Treasury of Ukrainian classical music. Eduard Brylin's work is a bright page of Russian music pedagogy at the turn of the XX-XXI centuries. He entered its history as the author of numerous works of different genres, which now belong to the repertoire of students of art schools, students of musical and pedagogical specialties, and outstanding masters of art in Ukraine. A significant musical and pedagogical work of the composer is the publication of a number of educational repertory manuals: "How I love you", "Viktor Shprotko sings", "through the song I feel life" and others. Instrumental works for children, included in the collections "Young virtuoso", "Steps to mastery", "Solar necklace" is a real modern school of piano playing. The "Violinist's album" contains works for pupils and students of string specialties. All of them are distinguished the unique style of the composer, which is based on the professional achievements of the national composer school and Ukrainian folklore. In the Preface to benefits is determined by the purpose and tasks of the performers, contains the personal opinions of the author. All these collections abound with warmth and love for children. The composer contributes to the development of artistic and imaginative thinking of young musicians and, in general, to the spiritual growth of the younger generation. The scientific heritage of E. Belina has about 60 works, concerning the problems of preparation of future teachers of artistic disciplines. They address the basic theoretical aspects of the creative development of students. Special attention is paid to the use of their own creative experience

in writing musical compositions, improved methods of musical training, practical implementation of innovative forms of the organization of process of professional preparation of future music teachers.

Keywords: *Eduard Brylin, composer creativity, scientific activity, music for children, vocal repertoire, music teacher, spirituality.*

Музична палітра Вінниччини на межі ХХ – ХХІ століть увінчана творчістю яскравого самобутнього композитора – Едуарда Борисовича Бриліна. Сьогодні ми можемо згадувати цю людину як відданого служителя красі музичного і поетичного мистецтва. Е. Брилін – вихованець української національної класичної школи, його викладачами у Національній музичній академії України імені П. І. Чайковського були А. Штогаренко (композиція), М. Сильванський (фортепіано). Під орудою цих видатних митців народжувався стиль композитора, в основу якого поклалися професійні здобутки національної композиторської школи та український фольклор. Використання народнопісенних інтонацій у поєднанні з сучасними елементами музичного мовлення є характерними рисами оригінальної концепції авторського стилю Е. Бриліна.

Значний внесок здійснено у розвиток національної мистецької педагогіки – Е. Брилін є автором чисельних наукових праць, дотичних до проблем музичної освіти та виховання. На майбутнє був захист докторської дисертації, проте найбільш яскраво ім'я Едуарда Бриліна засяяло на композиторській ниві. Його спадщина містить біля двохсот творів, які нині входять до репертуару учнів дитячих мистецьких шкіл, сучасних виконавців і художніх колективів, видатних митців музичного мистецтва України.

Метою статті є систематизація розрізненої інформації про науковий, педагогічний і композиторський шлях Е. Бриліна, спроба здійснення його періодизації, характеристика творів, що безперечно увійшли до скарбниці української класичної музики.

Біографія композитора коротко представлена у видавництві «Логос Україна» на сторінці «Науковці України еліта держави» [4], де зазначається, що свій шлях у педагогічній науці Е. Брилін розпочав зі вступу до аспірантури Київського національного університету культури і мистецтв, яку успішно закінчив у 2003 році та захистив кандидатську дисертацію зі спеціальності «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». За запрошенням КНУКіМ продовжив трудову діяльність на посаді старшого викладача кафедри теорії музики та музичного виховання, після отримав вчене звання доцента, у 2005 році був переведений на посаду професора кафедри інструментальної музики цього навчального закладу. Останні роки свого життя (з 2007 по 2018 рік) Едуард Брилін працював на кафедрі мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У науковому доробку праці, в яких розкриваються як суто теоретичні проблеми (естетична свідомість, творче мислення, художня культура, естетичне виховання вчителя музики тощо), так і практичні питання навчання музиканта-композитора та імпровізатора (навички композиторської творчості, народна музична творчість як фактор композиторської діяльності, музична імпровізація, духовні цінності у композиторській творчості, методика аранжування та оркестрування тощо).

Композиторська спадщина Едуарда Бриліна тісно пов'язана з педагогічною діяльністю. Його творчий доробок викладений у низці навчальних репертуарних посібників для різних вікових груп: «Оленка маленька», «Збірник пісень для школярів», «Як я люблю тебе», «Співає Віктор Шпортко», «Через пісню життя відчуваю», «Юному віртуозу», «Акомпанемент та імпровізація», «Інструментування та аранжування» (видання 1 та 2). Серед інших творів композитора – музична опера-казка «Пригоди Барвінка та Ромашки» (на вірші Б. Чалого), концерт для фортепіано з оркестром «Дума про Чорнобиль», композиції для різних оркестрових складів, п'єси для камерних ансамблів і сольних інструментів.

Едуард Брилін народився в сім'ї з багатими музичними традиціями. Батько й мати – відомі в Україні музиканти, науковці, педагоги, які виховали не одну плеяду талановитих співаків та виконавців на музичних інструментах. Вони прищепили своєму сину любов до музичного мистецтва, усебічно сприяли розвитку його композиторських здібностей, займалися пошуком музичних інструментів, необхідних для написання як інструментальних мініатюр, так і творів великої форми. Оволодіння грою на духових і струнних інструментах, окрім професійної фортепіанної освіти, дало можливість створювати оркестрову музику, музику для інструментів соло, ансамблів різних складів із максимальним використанням художньо-зображальних можливостей кожного інструменту.

З дитинства Е. Брилін захоплювався творами Ф. Шопена, П. Чайковського, С. Рахманінова. Під час навчання в музичному училищі юнацький максималізм та схильність до віртуозної фортепіанної гри відчувається вже в назвах його перших композиторських спроб: «Дев'ятий вал», «Прометей», «Концертні варіації». Варто зазначити, що написання музики відбувалося в стрімкий спосіб, без начерків та чернеток. За свідченням батьків, великі оркестрові твори з'являлися одразу у вигляді партитури.

Консерваторські роки (1983-1988) ознаменувалися як удосконаленням фортепіанної підготовки, так і поглибленням композиторських знань і навичок. Сьогодні ми можемо стверджувати, що у свого викладача

по класу фортепіано, відомого українського композитора М.Сильванського, Е.Брилін навчався не лише вправності володіння інструментом, він перейняв від нього коло художніх образів та усвідомив важливість виховання підрастаючого покоління засобами музичного мистецтва (у композиторському доробку М.Сильванського дитячі балети «Іван — добрий молодець», «Незвичайний день», «Хлопчиш-Кибальчиш», симфонічні казки «Івасик-Телесик» на вірші Павла Тичини, «Кіт Хвостун» та інші твори для дітей та юнацтва).

Глибокий слід у творчості Е.Бриліна залишило навчання композиції в класі А.Штогаренка, спадщина якого охоплює майже всі основні музичні жанри, окрім опери, однак, найбільш значущий унесок ним здійснений у розвиток вокальної музики – пісні, романсу, хорових та вокально-ансамблевих творів. Головними рисами його художнього письма є яскравий мелодизм, монументальність, стрункність форм, широкий спектр образів: героїко-епічних, ліричних, жанрово-побутових, в яких широко використовувалися різноманітні джерела українського фольклору.

Усі ці риси притаманні творчості Е. Бриліна. Нині ми також можемо стверджувати, що найбільший унесок композитором здійснено у розвиток української камерно-вокальної музики. Цьому сприяла його особиста дружба та творча співпраця з багатьма відомими сучасними українськими поетами – Ю. Тітовим, Б. Чалим, В. Герасименком, З. Ружен, О. Кравченком, Ю. Афанасьєвим, Л. Забаштою, Д. Луценком та іншими. Твори цих авторів приваблюють емоційною відвертістю, гострим відчуттям всієї гами людських почуттів та переживань.

Поетична творчість визначала коло художніх образів музики Е. Бриліна. Сьогодні їх можна систематизувати за принципом висвітлення духовних почуттів людини: любов до рідного краю; філософська лірика; лірика кохання; родинні почуття.

Ранній період творчості композитора, до якого можна віднести роки навчання в консерваторії, характеризується пануванням ліричного сприйняття природи, яке з часом переростає у глибокі патріотичні почуття: «Літні акварелі», «Пастораль», «Липневий вечір», «Сонячні мальви», «Тополина вулиця», «Мавка лісова», цикли «Чисті роси» (на вірші В.Козак) та «До останнього подиху» (на вірші, створені поетами років другої світової війни). Серед інструментальних творів цього періоду особливою популярністю у піаністів користується «Токата» та знаковий для композитора твір – Концерт для фортепіано з оркестром «Дума про Чорнобиль». На його написання автора надихнула поїздка до Чорнобиля у складі студентської концертної бригади. Враження від цієї поїздки назавжди залишилися відображеними у творі, як пам'ять про події, які українці не мають права забути. У «Токаті» і «Концерті-думі» яскраво проглядається самотній композиторський почерк Е.Бриліна, характерною рисою якого стає прагнення до максималізму в застосуванні засобів музичної виразності з метою розкриття художнього образу твору. Особиста вправність у грі на фортепіано, блискуча техніка композитора обумовили віртуозний характер цих творів. Гранично швидкі темпи, велика кількість альтерацій, відхилень, модуляцій, переважання в динамічній шкалі нюансів *ff*, *ffff*, *fff*, тяжіння до динамічної полярності (від *ppp* до *ffff*), поліритмія та зміна розміру – ось характерні риси, за якими музика раннього періоду творчості Е.Бриліна впізнавана з першої ноти. З часом стиль композиторського письма змінювався, але у творах залишалися риси, притаманні лише йому.

Сильним душевним хвилюванням, пристрасною і, власне, деякою афективністю сповнена «Токата» для скрипки. У цьому творі головний герой (автор) нібито опиняється в екстремальних умовах гостро небезпечної ситуації, з якої не знаходить виходу. Постійне відчуття бурхливого серцебиття в крайніх частинах досягається непритаманною для скрипки токатністю, в авторському письмі відчувається близькість прийомам фортепіанної гри. Однак, середня частина сповнена ліризмом, щемом, болем і відчаєм, досягнення якого у виконавстві можливе тільки на скрипці. У цьому творі Е.Брилін розкривається як композитор-лірик, у його музиці з'являються низхідні звороти, що символізують безвихідь, манера написання лінії акомпанементу набуває вигляду дрібних тривалостей, що нібито зображають стукіт серця, біль якого втамувати неможливо.

Наступним твором, написаним для скрипки, що з'явився у часовому вимірі майже разом із «Токатою», є «Нокторн». Ці два твори об'єднує не лише схожість образного змісту й характерна манера композиторського письма, вони були написані з присвятою відомому тоді на Вінниччині 12-річному віртуозу скрипалю Максиму Грінченку (нині концертмейстеру Національного, заслуженого симфонічного оркестру України), який був їхнім першим виконавцем на концертних майданчиках Вінниці та на чисельних конкурсах, де юним скрипалем здобувалися звання лауреата. Образний зміст Нокторну в драматизмі поступається Токаті, однак, біль і щем, що відображені в красі мелодичної лінії, низхідних секвенціях, трьох кульмінаційних вершинах, дві з яких не доходять до піку, знову вражають. Таке музичне мовлення продовжує традиції української інструментальної музики (В.Косенко, Я.Степовий, М.Скорик та інші), збагачує її неповторністю художнього змісту та свіжістю музичної думки.

Наступний період творчості Е.Бриліна можна назвати композиторсько-педагогічним. Викладання фахових музичних дисциплін у Вінницькому державному педагогічному університеті імені

М.Коцюбинського спрямувало його авторську діяльність у напрямку виховання майбутніх учителів музики. Відбувалася активна наукова робота, результатом якої є майже 60 наукових праць та виданий уже після смерті композитора (2019 р.) навчально-методичний посібник «Теорія і практика музично-творчого розвитку студентів мистецьких спеціальностей» [6]. У цій монументальній праці розглядаються основні теоретичні положення про творчий розвиток майбутнього вчителя спеціальності «Музичне мистецтво». Особлива увага приділяється використанню власного творчого досвіду з написання музичних творів, автор, як професійний композитор, щедро ділиться таємницями творчого процесу (нотні примірники містяться в Додатках). За свідченням студентів Е.Бриліна, нова музика, як жива ілюстрація композиторської творчості, створювалась просто під час занять.

У розділі «Шляхи розвитку музично-творчої діяльності студентів мистецьких спеціальностей» науковець Е.Брилін визначає основні напрямки, методи та прийоми музично-творчого розвитку студентів, якими на його думку є: музично-синтаксичні побудови, робота над поетичним текстом, створення мелодії, допоміжні музичні побудови, інструментальне програвання, гармонізація, ускладнення акордових схем, застосування ладових систем, переклад музичних творів та творча обробка пісень [6, с.38-60]. У висновках науковець стверджує, що «ефективність музично-творчого розвитку визначається: якістю педагогічного керування, яке спрямоване на забезпечення єдності змістовної і процесуальних сторін музичної діяльності; освоєнням різних видів технології музичної творчості; використанням індивідуальних та групових форм навчання» [6, с.60].

У наукових публікаціях Е.Бриліна велику увагу приділено вдосконаленню методів музичного навчання, практичному впровадженню інноваційних форм організації процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Вагомим внеском композитора в розвиток музичної педагогіки є видання низки навчальних репертуарних збірників. У передмовях до них визначено мету та завдання, що стоять перед виконавцями, містяться особисті думки автора.

Коротко проаналізуємо збірники композитора, які користуються великим попитом як у фаховій підготовці студентів музичних спеціальностей, так і в навчанні юних музикантів, учнів загальноосвітніх шкіл. «Збірник пісень для школярів» [3] містить у собі дев'ятнадцять творів, кожен з яких відрізняється сюжетною різноманітністю поетичних текстів: від тонкої лірики до яскравого запального дитячого гумору. У передмові йдеться про те, що «музичні твори, які увійшли до збірника, передбачають вирішення методичних і творчих завдань, завдяки яким школярі оволодівають елементарними навичками сольного та ансамблевого співу, акторського перевтілення» [3, с.3]. Також зазначається, що в більшості пісень переважає мелодійна основа, однак у деяких домінують інтонації, наближені до розмовної мови: в пісні «Невдалий виступ» присутній елемент вокальної речитативності, а у «Нечипура в зоопарку» автор використовує скоромовки. В піснях, що побудовані в діалогічній формі, дітям пропонується перевтілюватися в образи цікавих героїв, створюються умови для пошуку художньо-образної інтерпретації та інсценування: «Правила для школярчаток», «Косички», «Косарі», «Нечепура в зоопарку» та в інших. Твори цієї збірки характеризуються яскравою художньою образністю, у поєднанні поезії з великою кількістю засобів музичної виразності створюється атмосфера довірливого спілкування авторів з виконавцями. Цікавими є два варіанти пісні «Спогади дитинства». Створені на один поетичний текст, вони є двома різнохарактерними музичними портретами «вразливо-сумного» і «безжурно-веселого» хлоп'ят, що по-різному реагують на ситуації свого дитинства. Художньо-змістова цінність збірки створює умови для естетичного виховання учнів, формування їхньої культури поведінки в школі та за її межами, у громадських місцях і вдома. Збірник рекомендований МОН України для використання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Особливістю збірки «Грай, бандуро, грай» є те, що всі шість її творів написані на вірші відомої української поетеси, активного громадського діяча, авторки багатьох пісень, що входять до репертуару Заслуженого Ансамблю пісні і танцю Збройних Сил України та Національної капели бандуристів України, Зої Ружин. Це вірші зі збірки поетеси «Україна є, Україна буде!» (2004 р.). З метою професійної обробки й аранжування пісень для бандури та ансамблю бандуристів до співпраці були залучені відомі знавці цього інструменту – В.Таловирі, С.Овчарова, Л.Ларікова та В.Петриненко. Саме тому це видання першочергово адресоване професійним виконавцям. На думку народного артиста України, професора В.Газінського, такий посібник відповідає «сучасним запитам в актуалізації ціннісних пріоритетів української національної культури та потребі у високохудожніх взірцях української сучасної музики в царині вокальних та інструментальних жанрів» [2, с.3].

Однією із самих затребуваних у фаховій підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін є збірка «Через пісню життя відчуваю». Цю назву Е.Брилін обрав для низки своїх авторських концертів, які за часи його життя щорічно відбувалися у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М.Коцюбинського та інших навчальних закладах Вінниччини. Запропонований музичний матеріал розрахований на різні рівні виконавської майстерності вокалістів. Романси і пісні є доступними для

сприймання та художньої інтерпретації, їхнє вивчення та виконання сприяють розвитку вокально-виконавської культури, удосконалюють професійну майстерність співаків.

Важливим є те, що автор пропонує свою творчість для здійснення студентської концертної практики, яка, на нашу думку, є необхідною умовою становлення як музиканта-виконавця так і музиканта-вчителя. У передмові зазначається, що виконавська концертна практика «забезпечує процес адаптації творчого досвіду студентів в умовах майбутньої професійної діяльності, закріплення набутих умінь і навичок, становлення власної виконавської майстерності» [7, с.3].

Збірник розпочинається зі справжнього музичного шедевру, твору, написаного на вірші доктора філософських наук, відомого українського педагога та науковця Юрія Львовича Афанасьєва «Час не минає». Глибокі філософські думки, щемлива незворотність часу відображаються в музичному супроводі у вигляді притаманних лише композитору Е.Бриліну неповторних ритмічних та мелодичних фігурацій, чіткості формоутворення та до дрібниць продуманого гармонічного плану. Нині цей твір входить до репертуару відомих українських співаків, зокрема Заслуженої артистки України Марії Червоній. Лірика кохання представлена у збірці такими творами як «Моя любов» на вірші О.Волошиної, «День святого Валентина» на вірші Н.Гринь, «Люби мене» (Л.Забашта), «Як я люблю тебе» (Д.Луценко), «Серце кохає» (З.Ружин), «Кохаю», «Моя кохана», «Від любові» (М.Стасюк). Багато творів присвячені любові до рідного краю: «Мій рідний край» (В.Герасименко), «Символи України» (М.Ковалко), «З нами родина» (З.Ружин), «Карпатський мотив» (Ю.Тітов). Представлена у збірнику тематика любові до матері: «Мамина пісня» (О.Кравченко), «Сива ластівка» (Б.Олійник), «Мамині очі» (Ю.Тітов); радість, любов до життя, прояви святості і чистоти людських взаємовідносин – «Горянка», «Посміхнись» (В.Герасименко), «Стежина юні» (М.Парфьонов), «Лілія і я», «Мавка лісова», «Сонячні мальви», «Чарівник» (З.Ружин), «У себе повір», «Настроєва», «Через пісню життя відчуваю» (Ю.Тітов). Варто зазначити, що твори, які увійшли до збірки, знайшли широке визнання й неодноразово здобували перемоги на Всеукраїнських і Міжнародних конкурсах та фестивалях (Росія, Білорусь, Болгарія, Канада, Італія, Польща).

У педагогічно-методичних вказівках щодо роботи композитора з поетичним текстом Е.Брилін зазначає, що «при ознайомленні зі змістом тексту визначається і загальний характер, і відтінки настрою, і образна драматургія вірша, а також місцезнаходження головної кульмінації» [6, с.43]. У подальших своїх розмірковуваннях композитор, зокрема, зазначає, що не кожен віршований текст однаковою мірою придатний до втілення в музичній формі, для цього обов'язково потрібні чітка організація метроритмічних (поетичних) одиниць або угруповань та досконалість авторського оригіналу. Слід зазначити, що в усіх обрах Е.Бриліним поезіях, на які він створював пісні та романси, саме слово бринить як музика.

Репертуарні збірники «Як я люблю тебе» та «Співає Віктор Шпортько» є результатом творчої та педагогічної співпраці Е.Бриліна з народним артистом України, професором, завідувачем кафедри естрадного співу КНУКіМ В.Шпортьком. Пісня на вірші Д.Луценка «Як я люблю тебе» в його виконанні здобула перемогу на конкурсі «Шлягер року 2004», фінал якого проходив у палаці «Україна», композитор і виконавець отримали диплом за здобуте перше місце.

Останній період творчості Е.Бриліна був присвячений написанню музики для дітей. Задовольняючи потреби музичних шкіл у педагогічному репертуарі, композитор створив справжню сучасну школу навчання гри на фортепіано; працюючи над музичним забезпеченням закладів дошкільної та молодшої освіти, підготував до друку збірник пісень для дітей молодшого шкільного та дошкільного віку «Оленка маленька» (2010 р.). У 2013-2014 роках виходять з друку репертуарні посібники «Юному віртуозу» (дві частини), в 2015 р. – «Сонячне намисто», «Альбом скрипаля», в 2017 р. – «Сходинки до майстерності». Усі ці збірники ряснують теплом, любов'ю до дітей, автор неначе перевтілюється, стає частиною дитячого світу, намагається сприяти розвитку художньо-образного мислення юних музикантів та зрештою, духовному зростанню підростаючого покоління.

Музичний матеріал репертуарних збірок «Юному віртуозу» та «Сходинки до майстерності» передбачає вирішення методичних і творчих завдань, завдяки яким юним музикантам надається можливість оволодіння навичками сольної та ансамблевої гри на фортепіано. Збірник складається з двох частин, до кожної з яких входять п'єси, ансамблі, етюди-п'єси. На творах Е.Бриліна можуть навчатися учні молодших і старших класів дитячих мистецьких шкіл, студенти музичних та музично-педагогічних коледжів. У передмові композитор зазначає, що позитивний результат навчання пов'язаний з обов'язковим виразним, яскравим і переконливим ілюструванням музичного твору педагогом, яке викликати в учнів емоційний відгук, заохочуватиме до висловлювань власної думки та прояву самостійної творчої ініціативи.

На думку автора, одним із надважливих видів музично-виконавської діяльності є ансамблева гра, яка сприяє розвитку вміння слухати себе й партнера, активізує процес формування навичок колективної співтворчості, єдності творчого співпереживання. Саме тому Е.Брилін пропонує для вивчення і виконання ансамблеві твори. В їхню основу покладені мелодії українських народних пісень. Ці ансамблі, безперечно, сприятимуть вихованню в дітей та юнацтва любові до вітчизняної музичної культури, дбайливого

ставлення до народної творчості. Низка творів мають за мету розвиток техніки юних піаністів, набуття необхідних прийомів гри в роботі над різноманітними вправами, гаммами, арпеджіо й етюдами. Цікаво, що кожен етюд має таку ж назву, як і вид техніки, розвитку якої він призначений. Пропонований музичний матеріал може використовуватися як у навчально-методичній, так і в концертно-виконавській діяльності.

Велика шана й повага до української народної пісні наскрізно проходить через всю творчість Е.Бриліна. Дбайливе ставлення до свого коріння, вивчення найкращих зразків українського фольклору композитор пропонує у своїх обробках українських народних пісень, що увійшли до збірки «Сонячне намисто» [5]. Притаманна українському фольклору яскрава художня образність, сюжетна різноманітність текстів пісень, віддзеркалюються автором за допомогою використання максимальної кількості засобів музичної виразності, що сприяє відображенню всієї палітри настроїв: ліричних, веселих, жартівливих тощо. Варіації на тему української пісні «Ой, дівчино, шумить гай» та блискуча «Подільська сюїта» у збірнику «Альбом скрипаля» [1] пропонується для вивчення учням, які навчаються гри на скрипці.

Висновки. Підсумовуючи, ми можемо стверджувати, що щедра на таланти українська земля наділила Едуарда Бриліна здатністю торкатися своєю творчістю найтонших струн душі слухачів, виконавців і дослідників його багатой композиторської, наукової та педагогічної спадщини. У межах однієї статті осягнення творчого доробку композитора, науковця та педагога Е.Бриліна є обмеженим, саме тому вивчення його творчості має стати темою широкого кола досліджень українських науковців та музикознавців. Зауважимо лише, що схвальні рецензії до виданих творів композитора написані такими видатними діячами українського мистецтва та науки як В.Газінський, А.Завальнюк, В.Кирейко, А.Козир, О.Куцевол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Тарасенко, В.Шпортько. Безперечно, творчість Е.Бриліна є яскравою сторінкою музичної педагогіки Вінниччини та України і заслуговує на увагу музикантів усіх поколінь і рівнів, від наймолодших початківців до визнаних майстрів вокального та інструментального мистецтва.

Література

1. Брилін Е.Б. Альбом скрипаля: скрипкові твори в супроводі фортепіано: навчальний посібник / Едуард Брилін. – Вінниця: Нова Книга, 2015. – 64 с.: [ноти].
2. Брилін Е. Грай, бандуро, грай: вокальні твори в супроводі бандури : навчальний репертуарний посібник / Е. Б. Брилін. – Вінниця : Нова книга, 2015. – 52 с. [ноти].
3. Брилін Е.Б. Збірник пісень для школярів / Е. Б. Брилін. – Вінниця: Нова Кн., 2005. – 83 с. [ноти].
4. Брилін Е.Б. Науковці України, еліта держави. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?project=nued3&id=1113>
5. Брилін Е. Б. Сонячне намисто. Українські народні пісні в обробці для фортепіано : репертуарний навчальний посібник для викладачів і студентів мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів освіти / Едуард Брилін. – Вінниця : Нова Книга, 2015. – 92 с.: [ноти].
6. Брилін Е.Б. Теорія і практика музично-творчого розвитку студентів мистецьких спеціальностей: навчально-методичний посібник / Е.Брилін.- Вінниця : Нова Книга, 2019. – 168 с.
7. Брилін Е. Через життя пісню відчуваю: вокальні твори для голосу із супроводом фортепіано / Е.Брилін. Навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. – Вінниця: Нова Книга. – 2012. – 272 с.: [ноти].

References

1. Brylin E.B. Al'bom skrypalia: skrypkovyi tvory v suprovodi fortepiano: navchal'nyj posibnyk / Eduard Brylin. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2015. – 64 s.: noty.
2. Brylin E. Hraj, banduro, hraj: vokal'ni tvory v suprovodi bandury : navchal'nyj repertuarnyj posibnyk / E. B. Brylin. – Vinnytsia : Nova knyha, 2015. – 52 ts.
3. Brylin E.B. Zbirnyk pisen' dlia shkoliariv [Noty] : piseni dlia uchniv mol. ta sered. shk. viku : navch. posib. dlia vchyteliv muzyky, stud. vysch. ta sered. ped. i mystets. navch. zakl. / E. B. Brylin ; red. Ye. D. Kolesnyk. – Vinnytsia : Nova Kn., 2005. – 83 s.
4. Brylin E.B. Naukovtsi Ukrainy, elita derzhavy. Elektronnyj resurs. Rezhym dostupu: <http://logos-ukraine.com.ua/projetst/indekh.php?projetst=nued3&id=1113>
5. Brylin E. B. Soniachne namysto. Ukrain'ski narodni pisni v obrobtsti dlia fortepiano : repertuarnyj navchal'nyj posibnyk dlia vykladachiv i studentiv mystets'kykh spetsial'nostej vyschykh navchal'nykh zakladiv osvity / Eduard Brylin. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2015. – 92 s. : noty
6. Brylin E.B. Teoriia i praktyka muzychno-tvorchoho rozvytku studentiv mystets'kykh spetsial'nostej: navchal'no-metodychnyj posibnyk / E.Brylin.- Vinnytsia : Nova Kn., 2019. – 168 s.
7. Brylin E. Cherez zhyttia pisniu vidchuvaiu : vokal'ni tvory dlia holosu iz suprovodom fortepiano : navch. posib. dlia studentiv vyschykh navch. zakladiv. – Vinnytsia: Nova Knyha. – 2012. – 272 s.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2020 р.

УДК 37.091.4:[929:7](477.43/.44) «189/190»

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-193-198

**ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВИЗНАЧНИХ ДІЯЧІВ МИСТЕЦТВА У ПОСТУПІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ПОДІЛЛІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.):
ІСТОРИКО-ПЕРСОНОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС**

Т. П. Зузяк

orcid.org/0000-0002-5437-0272

О. В. Марушак

orcid.org/0000-0003-0754-6367

Мета статті – розкрити сутність педагогічних ідей визначних діячів мистецтва – художників Д. Жудіна, І. Сошенка та композиторів М. Леонтовича та К. Стеценко, які обстоювали необхідність якнайтіснішого зв'язку педагогіки і мистецтва, зокрема в царині професійної підготовки майбутніх учителів на Поділлі в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Методологія дослідження ґрунтується на застосуванні історико-хронологічного, культурологічного та аксіологічного підходів, що орієнтують на розгортання дослідження в контексті загальнофілософського розуміння культури та зумовлюють розгляд педагогічної освіти Поділля в тісному зв'язку із багатством української культурної спадщини, їхньої взаємодії та взаємозбагачення. У процесі дослідження використано комплекс науково-дослідницьких методів, а саме: метод педагогічної біографістики – для вивчення еволюції поглядів Д. Жудіна, І. Сошенка, М. Леонтовича, К. Стеценко.

Ключові слова: Д. Жудін, І. Сошенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Поділля, педагогічна освіта, підготовка вчителя.

**PEDAGOGICAL IDEAS OF DISTINGUISHED ARTISTS IN THE PROGRESS OF PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN PODILLIA (IN THE LATE 19TH – IN THE EARLY 20TH
CENT.): HISTORICAL AND PERSONAL DISCOURSE**

Т. Zuziak, O. Marushak

The purpose of the work is to reveal the essence of pedagogical ideas of D. Zhudin, I. Soshenko, and composer K. Stetsenko, M. Leontovych who defended the need for a closer connection of pedagogy and art, particularly in the field of professional training of future teachers in Podillia in the late 19th – the early 20th centuries. On the basis of elaboration of a wide range of archival documents, old printed books, periodicals of the considered historical period, demonstrate valuable ideas and creative progress of D. Zhudin, I. Soshenko, K. Stetsenko, M. Leontovych in the system of training of pedagogical personnel, to outline the possibility of interpretation of these ideas in modern realities of reforming pedagogical education. The methodology of the study is based on the application of historical, chronological, cultural and axiological approaches, which orient the research in the context of the philosophical understanding of culture and cause consideration of pedagogical education of Podillia in close connection with the richness of Ukrainian cultural heritage. In the course of the research, a set of research methods was used, namely: the method of pedagogical biography – to study the evolution of D. Zhudin, I. Soshenko, K. Stetsenko, M. Leontovych views in a broad socio-cultural context. The scientific novelty is to expand the idea of D. Zhudin, I. Soshenko, K. Stetsenko, M. Leontovych contribution to the development of pedagogical education in Podillia in the late 19th – the early 20th centuries. Conclusions. The role of D. Zhudin, I. Soshenko, K. Stetsenko, M. Leontovych in the formation of pedagogical education in Podillia in the late 19th – the early 20th centuries was found out on the basis of the method of pedagogical biography. Leading pedagogical ideas of an outstanding composer who influenced the development of theoretical foundations of teacher training in both Podillia and Ukraine in the considered historical period are revealed. The creative scientific approaches of D. Zhudin, I. Soshenko, K. Stetsenko, M. Leontovych on the necessity of mastering art in the system of vocational training of future teachers were singled out, the basic principles of the interrelation of art and pedagogy in forming the personality of future teachers were grounded.

Keywords: prominent figures of Podillia art, D. Zhudin, I. Soshenko, K. Stetsenko, M. Leontovych, Podillia, pedagogical education, teacher training.

Вирішення складних завдань інтеграції вітчизняної освіти в світовий освітній простір неможливе без ретельного вивчення власного історичного минулого, становлення естетичного виховання в освітніх закладах Поділля, яке відбувалося на засадах єдності науки й мистецтва, уведення в практику підготовки вчителів мистецьких, театральних, художньо-творчих дисциплін, що мали глибокі історичні корені, ґрунтувалися на усталених педагогічних традиціях, які склалися впродовж багатьох століть. Важливу роль у розвитку педагогічної освіти означеного історичного періоду відіграло мистецтво. Його

використання в освітньому процесі позитивно впливало на формування особистості, смаку, вишуканості – якостей, необхідних для подальшої педагогічної діяльності, про що свідчить накопичений досвід підготовки майбутніх учителів освітніми закладами Поділля кінця XIX – початку XX ст.

Широкий спектр мистецьких дисциплін, уведених в освітній процес закладів освіти Поділля, що готували вчителя, сприяв формуванню духовного світогляду, утвердженню ставлення до нього як до невід’ємної частини загальнонародської культури. У навчально-виховній системі середніх освітніх закладів утверджувалася гуманістична спрямованість, пріоритет духовного та морально-релігійного компонента виховання, використання різноманітних форм діяльності – хорового співу, малювання, гри на музичних інструментах, декламування творів, драматургії тощо. Предмети естетичного спрямування (малювання, співи, музика) сприяли формуванню професійно-педагогічної культури та педагогічної майстерності майбутніх учителів. Разом із тим мистецькі дисципліни покликані були не лише формувати естетичну культуру вихованців, а й здійснювати професійну підготовку тих учителів, які могли б організовувати гуртки, шкільні хори, оркестри, спектаклі в тих навчальних закладах, де буде проходити їхня подальша педагогічна діяльність.

Слід звернути увагу на ту обставину, що успішність підготовки майбутніх учителів із предметів естетичного циклу, розширення їхнього світогляду безпосередньо зумовлювалася якісним складом викладачів освітніх закладів означеного періоду. Опанування педагогічної спадщини видатних діячів мистецтва, які стояли біля витоків педагогічної освіти сприяло естетизації освітнього процесу освітніх закладів, знайомству не лише з кращими традиціями української культури, а й розвитку творчого потенціалу та інтелекту, почуттів і волі вихованців, що вкрай ставало необхідною умовою для майбутньої професії вчителя. У досліджуваній історичній період значний внесок у розбудову педагогічної освіти на Поділлі зробили тогочасні видатні діячі мистецтва – художники Д. Жудін, І. Сошенко та композитори М. Леонтович та К. Стеценко.

До вище зазначеної проблеми, як свідчить аналіз, неодноразово звертались дореволюційні, радянські та сучасні вітчизняні дослідники: А. Благодир, А. Бойко, А. Завальнюк, Т. Зузяк, А. Кудрицький, В. Уманець, М. Чалий, Н. Шульц та ін.

Мета нашої статті: розкрити сутність педагогічних ідей художників Д. Жудіна, І. Сошенко та композиторів М. Леонтовича та К. Стеценко, які обстоювали необхідність якнайтіснішого зв’язку педагогіки та мистецтва, зокрема в царині професійної підготовки майбутніх учителів на Поділлі в кінці XIX – на початку XX ст. На основі опрацювання широкого спектру стародруків, періодики розглядуваного історичного періоду продемонструвати цінні ідеї і творчий поступ Д. Жудіна, І. Сошенко, М. Леонтовича та К. Стеценко в системі підготовки педагогічних кадрів, окреслити можливість інтерпретації цих ідей в сучасних реаліях реформування педагогічної освіти.

У сучасній психологічній науці небезпідставно існує твердження, що основним стрижнем людського життя є почуття. Їхній розвиток і життєздатність підтримує інтелект. І навпаки. Ось чому вчителів, незалежно від предмета викладання, слід насичувати педагогічну дію і її суб’єктів позитивними естетичними почуттями. Він не повинен розпочинати заняття, якщо учні в ставленні до нього не одержують позитивних переживань. Із них розпочинається учительський авторитет.

Відкриті на Поділлі заклади освіти вирізнялись серед інших тим, що мистецька складова учіння й виховання в них домінувала. Узагалі, можна з упевненістю стверджувати, що кінець XIX ст. для педагогічної освіти на Поділлі ознаменований творчими пошуками науково-педагогічної громадськості та викладацького складу із запровадження в системі загальнопедагогічної підготовки учнів елементів педагогічної майстерності, звернення керівництва закладів до важливості участі вихованців у позааудиторній та позакласній творчій діяльності як важливому факторі розвитку кращих професійних умінь і навичок майбутніх учителів. З початком формування цілісної системи практичної підготовки до викладацької діяльності виникає гостра потреба в читанні теоретичних і практичних курсів, спрямованих на вироблення засадничих принципів комунікативної культури мовлення, основ техніки регуляції психологічної поведінки, здатності до організації системи спілкування. До цієї роботи залучаються не лише викладачі кафедр філософсько-педагогічного циклу, а й діячі мистецтва – актори, музиканти, хореографи, композитори, художники.

Варто відзначити, що саме в духовних закладах освіти Поділля досліджуваного періоду було запроваджено до викладання такий предмет як співи та музика, що безпосередньо впливали на розвиток мовленнєвої компетентності вихованців. Особливого значення надавалося церковному співу як засобу формування в семінаристів почуття гармонії, сприяння правильній професійній постановці дихання, артикуляції, дикції тощо. На заняттях із церковного співу учні ознайомлювалися з елементами теорії музики і співу, основами регентського мистецтва, правилами влаштування співочих церковних хорів. Вихованці духовних закладів освіти співали в храмах, окрім хорового співу, виступали й меншими групами (ансамблями) та сольоно. Вони могли співати й молебні, і панахиди, під час обрядів одруження й

хрещення. Вивчалися також патріотичні гімни й канти, народні пісні тощо. Із метою покращення викладання співу до закладів освіти запрошувалися професійні вчителі, які володіли інструментом, нотною грамотою, диригуванням, уміли на належному рівні займатися з вихованцями співом.

Серед них чільне місце посідав Леонтович Микола Дмитрович (1877–1921 рр.) – талановитий український композитор, який подарував українському народові багато чудових творів, визнаний хоровий диригент, громадський діяч і педагог, глибокий знавець народної творчості, який навчався у Шаргородському духовному училищі та Подільській духовній семінарії [5, с. 99].

Предмети музичного спрямування стали найулюбленишим у семінарії для юного М. Леонтовича. Під керівництвом випускника Петербурзької придворної співочої капели Ю. Богданова, М. Леонтович вивчав історію і теорію музики, гармонію, поліфонію та аранжування, неодноразово займав місце регента семінарського хору. Основою навчання хористів співацькій майстерності були твори М. Березовського, Д. Бортнянського, О. Архангельського, Д. Соловйова. Зокрема, Ю. Богданов займався збиранням та гармонізацією старовинних наспівів, видавши 78 гармонізацій старовинних наспівів Волині та Поділля [1, с. 407]. Після закінчення в 1899 р. Подільської духовної семінарії, М. Леонтович працював викладачем української та російської мов, співів, музики, арифметики та географії в Чуківській другокласній церковнопарафіяльній школі [3, с. 152]. За власні кошти молодий учитель придбав декілька скрипок, корнет, флейту, тромбон та організував оркестр з учнів та вчителів. До репертуару оркестру входили твори західноєвропейських та російських класиків, п'єси українських композиторів: українські мелодії – «Дударик», «Чоботи», «Шуліка», «Ой розвився», твір українського композитора М. Завадовського «Шумка», а також твори Й. Штрауса, М. Глинки та інші. Працюючи викладачем співів, М. Леонтович вивчав із учнівським хором українські, російські, білоруські, грузинські, польські, єврейські, чеські, німецькі та італійські народні пісні [1, с. 410].

Вищенаведені факти свідчать про те, що М. Леонтович залучав учнів до національної культури, прищеплював любов до рідної мови, рідного слова, поваги до малої батьківщини. У ті буремні часи, коли Поділля було під владою Російської імперії й існувала заборона на все українське, М. Леонтович збуджував у своїх учнів дух громадянина-патріота, почуття інтернаціонального єднання. Причому, діяльність вчителя ставала прикладом для наслідування очільниками, які керували на Поділлі розбудовою професійної педагогічної освіти. Вбачаючи позитивний результат від залучення учнів до царини мистецтва, музики, співів, до навчальних планів педагогічних семінарій потужно вводяться предмети мистецького спрямування. Цей процес у розглядуваний історичний період набуває не аби якого розвою, оскільки вчитель мав бути готовим до впливу на почуттєву сферу своїх учнів, володіти необхідним арсеналом знань і вмінь, щоб збуджувати у вихованців позитивні почуття. Керівництво освітньою галуззю Поділля наприкінці ХІХ ст. справедливо усвідомлювало й те, що гра на музичних інструментах, основи декламаторського мистецтва, театралізація й драматизація, режисура і хореографія мають стати потужним засобом розвитку й комунікативної довершеності майбутніх учителів, сприятимуть формуванню провідних складників їхньої педагогічної майстерності, здатності на високому рівні організувати, режисерувати й здійснювати педагогічну діяльність-дію на уроках і в позаурочний час.

Слід акцентувати на тому, що М. Леонтович одним із перших розпочав систематизовувати старовинні українські пісні, записуючи їх від мешканців с. Чукова та навколишніх сіл. У т.зв. «Чуківський період» творчості митця з'явився перший збірник «Пісень з Поділля» та було розпочато роботу над другим збірником. Ці факти свідчать про М. Леонтовича, як талановитого педагога, який дуже серйозно ставився до викладацької діяльності, виявляв оригінальний та яскравий хист. Зіпсувавши службові стосунки з директором Чуківської школи (священником Руданським), М. Леонтович переїздить до м. Тиврів, де упродовж 1901–1902 рр. працював учителем церковного співу, музики та каліграфії Тиврівського духовного училища. Там же, за невеликі кошти, композитор купує клавикорди й починає «розкладати для хорового співу» зібрані раніше на Брацлавщині народні пісні. А згодом – у 1902 р. – митець і вже досвідчений педагог-практик, М. Леонтович приїздить до м. Вінниця, де обійняв посаду вчителя співів Вінницької церковно-вчительської школи, курує собі скрипку й удосконалює гру на ній. Тут також розпочалося створення різноманітних музичних колективів, керував учнівським хором та духовим оркестром. Захоплення Леонтовича народною піснею і хоровим співом сприяло тому, що де б він не з'являвся, одразу ж виникали хори, музичні гуртки й оркестри [2, с. 4].

Український композитор та хоровий диригент, музичний критик та педагог Стеценко Кирило Григорович (1882—1922 рр.) також упродовж 1910–1911 рр. працював у Тиврівському духовному училищі на посаді викладача співів [5, с. 136]. Тиврівський період був одним із найінтенсивніших у житті і творчості композитора. Тут він написав майже всю оперу «Івасик-Телесик», дитячу оперу «Лисичка», десятки колядок, хори, романси. К. Стеценко – автор шкільних співаників. Збірки для дітей К. Стеценко широко використовував у своїх педагогічних працях евристичних метод і застосовував у практичній

діяльності. Розвиваючи й активізуючи мислення дітей, учитель спонукає своїх вихованців до самостійного аналізу явищ, узагальнень і висновків [6, с. 556].

Убачаючи надзвичайно потужну силу мистецтва в підготовці майбутніх учителів, К. Стеценко своєю творчою, сподвижницькою педагогічною працею переконував тогочасних теоретиків педагогічної науки, що лише естетично цілеспрямована педагогічна дія вчителя майже безперервно націлена на підвищення рівня «особистісного просування-поступу» абсолютно кожного індивіда, виявляючи й пестуючи в ньому на основі його неповторної природної схильності спочатку до учіння, потім до самоучіння й самоосвіти, а потім до індивідуальної творчої дії у будь-якому виді життєдіяльності. Через українську народну пісню, через вишукане й обрамлене слово, через вербальні й невербальні комунікації, що так уміло поєднував у педагогічній дії видатний композитор і педагог, К. Стеценко твердо переконував: учитель зобов'язаний бодай трішки наблизити дитину до належного в майбутньому житті рівня її психологічного досвіду, відкриваючи в її естетичних почуттях, інтелекті й волі таємниці, ще невідомі їй якості, з яких формується й шліфується характер, набуває сили й яскравості темперамент, народжується й набуває самостійності ексклюзивна «Я-концепція», гартуються її компетентності. У педагогічній роботі з майбутніми вчителями К. Стеценко дотримувався прогресивних для того часу педагогічних прийомів і принципів, використовуючи традиційні досягнення в музичній педагогіці як західноєвропейських, так і вітчизняних авторів, що не втратили своєї актуальності й сьогодні. К. Стеценко обстоював ідею естетичного виховання всіх учнів та обов'язковість навчання музиці й співам незалежно від музичної обдарованості.

Варто зазначити, що також важливим складником розвитку особистості майбутніх учителів у чоловічих та жіночих гімназіях Поділля наприкінці XIX – на початку XX ст. стали предмети мистецького напрямку. Більшість освітніх закладів вводили до навчальних планів як обов'язкові предмети малювання, етикет, танці, рукоділля – необхідні засоби розвитку зору, почуття гармонії, виховання моральності тощо. Вивчення дисциплін мистецького напрямку було спрямовано на те, аби майбутні вчителі володіли арсеналом засобів самопрезентації, за допомогою якої змогли б донести до свідомості учнів власні переконання. Саме викладання предметів мистецького напрямку сприяло задоволенню естетичних потреб вихованців. Тому малювання, рукоділля, танці займали чільне місце в гімназійній освіті Поділля досліджуваного періоду [5, с. 107–109].

Графічні мистецтва (малювання та креслення) в освітніх закладах Поділля означеного періоду розглядали як естетичну освіту та як графічну грамотність, знання із цих предметів було тісно пов'язане з промисловістю губернії. Під час навчання малюванню майбутні вчителі набували навичок правильно зображувати видимі предмети, каліграфічно й швидко писати, уміння креслити шляхом використання просторового уявлення під час виконання перспективних зображень. Естетизація освітнього процесу введення до навчальних планів і програм предметів естетичного циклу потужно сприяло формуванню педагогічного досвіду майбутніх учителів Подільського краю та інших територій України.

Зокрема, у 1846 р. в Немирівській гімназії малювання викладав художник Сошенко Іван Максимович (1807 – 1876 рр.) – український маляр і педагог, один з найближчих друзів Т. Шевченка. Сошенко був наділений рідкісною здібністю збуджувати в учнів любов до малювання, не застосовуючи жодних примусових засобів, що було заслугою вчителя, адже викладав такий предмет, який поряд із іншими не мав для учнів належного значення. Не маючи можливості займатися справжнім мистецтвом, час від часу підробляв, виконував випадкові замовлення, давав приватні уроки, а у вільні хвилини малював красиви, жанрові сцени, портрети з натури. Як зазначав М. Чалий (1816–1907 рр.) – український педагог, один із перших біографів Т. Шевченка, який навчався у Немирівській гімназії, а згодом став її вчителем, «...не дивлячись на незначну роль малювання згідно Статуту училищ в класичних гімназіях, Сошенко зумів надати йому значення загальноосвітнього предмета, жертвуючи своїми особистими інтересами, жодного разу не поступаючись своїм переконанням» [8, с. 1].

Варто відзначити, що І. Сошенко в період учителювання в Немирівській гімназії сповідував ідеї необхідності розвитку почуттєвої сфери майбутніх учителів, вважаючи, що в жодному разі не можна відмежовувати отримані знання від почуттів, оскільки кожна людина по-своєму позитивно опочуттєвлює лише ту інформацію, яка наповнена певним смислом для неї. Будучи талановитим педагогом, художник навчав учнів прийомам та засобам гармонізації композиції творів мистецтва в процесі малювання, насичуючи педагогічну дію і її суб'єктів позитивними естетичними почуттями. Завдяки цьому процес опанування знань для кожного учня ставав необхідним, бажаним і радісним. Власне, педагогічна дія митця-вчителя базувалася на позитивному «взаємопереживанні», «взаємопочуванні» при взаємодії вчителя й учнів і його вишукана манера викладання сприяла окресленню контурів творчого психологічного стану вихованців, їхнього духовного й фізичного здоров'я у просторі освітньої системи.

Також в Кам'янець-Подільській чоловічій гімназії та в Маріїнській жіночій гімназії із 1892 р. працював викладачем креслення, чистописання і малювання ще один з видатних митців України – художник Дмитро Анатолійович Жудін (1860–1942 рр.). Його вважають одним із провідних учителів

мистецької грамоти та засновником «пленеру» як навчального прийому на уроках образотворчого мистецтва. У вітринах школи постійно організовували виставки гравюр, офортів, фотографій, малюнків, акварелей, які пунктуально, щотижня оновлювалися [9, с. 291-293]. Це був неоціненний досвід для учениць та вчителя. Основне завдання художньої педагогіки Д. Жудін убачав у тому, щоб допомогти учневі реалістично відобразити навколишню дійсність, заохочуючи їх до самостійної роботи. Однією із форм реалізації цього були щорічні, під час літніх канікул, поїздки до сільської місцевості, де учні активно працювали. Саме це прищеплювало майбутнім учителям любов до природи. За довгі часи вчителювання Д. Жудін розробив свою особливу «систему малювання», побудовану на любові до природи [4, с. 9]. Вищезазначені факти свідчать про гуманізацію освіти засобами мистецтва, вплив мистецтва на духовний розвиток особистості, удосконалення засобами мистецтва професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів Поділля кінця XIX – початку XX ст.

Висновки. На основі використання методу педагогічної біографістики з'ясовано внесок видатних діячів мистецтв М. Леонтовича, К. Стеценко, І. Сошенко та Д. Жудіна у розвиток педагогічної освіти Подільського краю наприкінці XIX – на початку XX ст. Варто звернути увагу на той факт, що будучи від природи обдарованими людьми, переконували педагогічну громадськість України в тому, що педагогічна дія є, до всього іншого, естетичним феноменом. Своєю сподвижницькою діяльністю демонстрували вияв балансу науки й мистецтва, переконуючи, що міра й талант учителя вибудувати педагогічну дію на позитивних почуттях прекрасного й піднесеного, у деяких випадках і комічного, є домінантною складовою його педагогічної майстерності, природу якої слід шліфувати особистісними компетентностями в їх системному опануванні.

Вивчення й творче опрацювання надбань діячів мистецтва, а й педагогів, сприяє розумінню педагогічної освіти, як складного багатокomпонентного й системного утворення. Власне педагогічна освіта покликана підготувати кількісно великий загін спеціалістів, які, завдяки педагогічній дії в різних її формах, повинні, природно, бути зразками створення високоєфективних систем не лише учіння, а й виховання, зокрема гуманітарного.

М. Леонтович, К. Стеценко, І. Сошенко та Д. Жудін переконливо довели той факт, що висхідною основою для визначення змісту національної безпеки має служити наявність ясно сформульованих загальних національних інтересів як усвідомлених потреб нації в самозбереженні, розвитку й забезпеченні власної безпеки. Творчість митців стала для нащадків значним поступом в розробленні засадничих принципів українознавства, оскільки, на переконання Т. Усатенко «Серед багатоманіття українознавчих цінностей на першому місці виявляються цінності смисложиттєві, або екзистенціальні, що становлять основу світогляду людини. Українознавство несе собою, насамперед, вищі цінності або ідеали як зразки, еталони ціннісної орієнтації. Вищими цінностями в українознавстві є концепти, що характеризують соціальну сферу (справедливість, свобода, патріотизм, власність, етнічна самосвідомість), сферу творчої діяльності (творчість, труд), сферу особистісних стосунків (любов, обов'язок, материнство, батьківство, сім'я, родина, родинність), сферу ідей (релігійних, філософських, наукових ціннісних принципів) тощо. Українознавство охоплює й цінності індустріально-техногенної культури, позначеної прагматичним утилітарно-практичним характером...» [7, с. 171-172]. Саме ці життєво необхідні принципи були визначальними на життєвій, творчій і педагогічній ниві видатних діячів мистецтва України.

Література

1. Бардінова В. Д. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги : підруч. для вузів / В. Д. Бардінова, Л. Л. Безобразова, Ж. В. Борщ, М. В. Гриньова; під заг. ред. А. М. Бойко. – Київ : Професіонал, 2004. – 575 с.
2. Благодир А. Перлина Поділля, або Леонтович і Немирівщина / А. Благодир // Прибузькі новини. – 2002. – № 94, 11 грудня. – С. 4.
3. Войцехівська І. Історія України в особах XIX – XX ст. / І. Войцехівська, В. Волковинський, М. Дмитренко. – Київ : Україна, 1995. – 480 с.
4. Зузяк Т. П. Внесок митців у становлення педагогічної освіти Поділля (кінець XIX – початок XX ст.) / Т. П. Зузяк, О. С. Шинін, І. П. Гуменюк // Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій: теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Вінниця: ПП Балюк І.Б., 2019. – Вип. 3. – С. 8-10.
5. Зузяк Т. П. Становлення й розвиток педагогічної освіти на Поділлі (кінець XVIII – початок XX ст.) : монографія. / Т. П. Зузяк. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. – 452 с.
6. Митці України : енциклопедичний довідник / за ред. А.В. Кудрицького. – Київ : Українська енциклопедія, 1992. – 848 с.
7. Усатенко Т. П. Антропологічні та аксіологічні підходи до проблем українознавства / Т. П. Усатенко // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наукових праць. – Київ-Харків, 2009. – С. 171-172.
8. Чальї М. Иван Максимович Сошенко / М. Чальї. – Киев : Тип. В. Давиденка, 1876. – 121 с.
9. Шульц Н. А. Життєвий і творчий шлях подільського художника Дмитра Жудіна / Н. А. Шульц // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2012. – № 12. – С. 291-293.

References

1. Bardinova V. D. Personalnyi v istoriyi natsional'noyi pedahohiky. 22 vydatnykh ukrayins'kykh pedahohy : pidruch. dlya vuziv / V.D. Bardinova, L.L. Bezobrazova, Zh.V. Borshch, M.V. Hryn'ova; pid zah. red. A.M. Boyko. – Kyiv : Profesional, 2004. – 575 s.
2. Blahodyr A. Perlyna Podillya, abo Leontovych i Nemyrivshchyna / A. Blahodyr // Prybuz'ki novyny. – 2002. – № 94, 11 hrudnya. – S. 4.
3. Chalyy M. Ivan Maksimovich Soshenko / M. Chalyy. – Kiev : Tip. V. Davidenka, 1876. – 121 s.
4. Myttsi Ukrayiny : entsyklopedychnyy dovidnyk / za red. A.V. Kudryts'koho. – Kyiv : Ukrayins'ka entsyklopediya, 1992. – 848 s.
5. Shul'ts N. A. Zhytlyevyy i tvorchyy shlyakh podil's'koho khudozhnyka Dmytra Zhudina/ N. A. Shul'ts // Visnyk Kharkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi dyzaynu i mystetstv. – 2012. – № 12. – S. 291-293.
6. Usatenko T. P. Antropolohichni ta aksiolohichni pidkhody do problem ukrayinoznavstva / T. P. Usatenko // Profesiyna osvita : tsinnisni oriyentyry suchasnosti : Zb. naukovykh prats'. – Kyiv-Kharkiv, 2009. – s.171-172.
7. Voytsekhivs'ka I. Istoriya Ukrayiny v osobakh XIX – XX st. / I. Voytsekhivs'ka, V. Volkovyns'kyy, M. Dmytrenko. – Kyiv : Ukrayina, 1995. – 480 s.
8. Zuzyak T. P. Stanovlennya y rozvytok pedahohichnoyi osvity na Podilli (kinets' KhVIII – pochatok KhKh st.): monohrafiya. / T. P. Zuzyak. – Vinnytsya : Nilan-LTD, 2017. – 452 s.
9. Zuzyak T. P. Vnesok myttsiv u stanovlennya pedahohichnoyi osvity Podillya (kinets' XIX – pochatok XX st.) / T. P. Zuzyak, O. S. Shynin, I. P. Humenyuk // Aktual'ni problemy pidhotovky vchytelya trudovoho navchannya ta tekhnolohiy: teoriya, dosvid, problemy : zbirnyk naukovykh prats'. – Vinnytsya : PP Balyuk I.B., 2019. – Vyp. 3. – S. 8-10.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2020 р.

УДК 371.27

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-198-203

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ

О. О. Марчук

orcid.org/0000-0002-2922-285X

У статті визначено та проаналізовано основні принципи навчання, які використовували вчителі навчальних закладів Волинської губернії. Пояснено, що в сучасній освіті змінилися принципи та підходи до навчання, однак традиційні принципи не втратили своєї актуальності. Зазначено, що питання навчання дітей у закладах освіти Волинської губернії проаналізовано в наукових працях Г. Агафонової, Н. Бєлих, Д. Бовуа, С. Бричок, Є. Веденського, Є. Дєєва, Т. Джаман. Подано визначення терміну «принцип навчання». Аналіз освітнього процесу навчання в закладах освіти Волинської губернії дозволив виокремити такі принципи: науковість, релігійність, доступність, послідовність, індивідуалізація навчання, принцип виховання здорової дитини.

Ключові слова: принципи навчання, заклади освіти, Волинська губернія, провадження, педагогічний досвід.

THE IMPLEMENTATION OF THE BASIC STUDYING PRINCIPLES OF IN EDUCATION INSTITUTIONS OF VOLYN PROVINCE

O. Marchuk

The author of the article identifies and analyzes the using of the basic teaching principles which were used by teachers of educational institutions of Volyn province. It is explained that in the modern education principles and approaches of learning have changed but traditional principles have not lost their relevance. The author defines the purpose of the article: to determine and to analyze the implementation of the basic principles of education in educational institutions of Volyn province and make recommendations for their creative using in the modern schools. It is noted that the issues of education of children in educational institutions of Volyn province were analyzed in the scientific works by G. Agafonova, N. Belykh, D. Bovua, S. Brychok, E. Vedensky, E. Deeva, T. Jaman. The definition of the term "learning principle" is given. The modern principles of teaching presented by scientists are distinguished. The analysis of the educational process in educational institutions of Volyn province allowed to distinguish the following principles: scientific, religious, accessible, consistent, individualized learning, the principle of raising a healthy child. It is explained that the principle of nationality is traced in the work of the educational institutions of Volyn in 1917-1920 years. The author analyzes in detail every principle and its implementation in the educational process of Volyn educational institutions. The work of teachers of the Ostrog Men's Gymnasium, Volyn Theological Women's School, Zhytomyr Mariinsky Gymnasium, the realization of the basic principles of teaching mathematics by M. Mankovsky is analyzed. It was explained that ones of the main principles of teaching were the principles of scientific and

religious. It was noted that the implementation of the basic principles of training was discussed in the press at that time. It was explained that the main focus of teachers of the Volyn province was focused on the education of a spiritual, thinking, healthy student personality which is important for modern teachers. The principles of education set out in the Law «About Education» (2017) are highlighted. The author of the article outlines ways to implement the principles of education used by teachers of Volyn province in the work of educational institutions of independent Ukraine.

Keywords: *principles of education, educational institutions, Volyn province, teaching, pedagogical experience.*

У зв'язку із входженням України в освітній процес Європи змінилися принципи, методи, форми та прийоми навчання школярів. Нинішні педагоги намагаються створити такі умови для навчання, в яких дитина могла би не лише отримати певний багаж наукових знань, а й розвинути свої природні таланти і здібності, проявити свій творчий потенціал, креативне мислення. Особливої популярності набувають технології SMART – навчання та STEM освіти, дистанційні форми, домашнє навчання. Сучасні діти мають змогу працювати із комп'ютерними технологіями, вони можуть швидко знаходити необхідну інформацію, використовуючи Інтернет-ресурси. Це зумовлює зміну підходів до традиційних навчальних технологій та вироблення системи нових форм, методів та принципів роботи із школярами.

Незважаючи на стрімкий розвиток науки, традиційними залишаються певні принципи навчання, які не втрачають актуальності, оскільки вони застосовувалися впродовж багатьох десятиліть, сприяли формуванню наукового світогляду та належному опануванню навчального матеріалу. Ці освітні технології спостерігаємо в роботі закладів освіти, що функціонували у Волинській губернії в XIX – на початку XX століття. Необхідність переймання кращих педагогічних здобутків зазначено в Законі «Про освіту», де написано, що «державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду» [15], тому принципи навчання дітей в закладах освіти потребують належного дослідження та осмислення.

Відомості про організацію навчання та виховання дітей у навчальних закладах XIX – початку XX ст. подано в наукових працях Г. Агафонової [2], Н. Бєлих [3], Д. Бовуа [4], С. Бричок [5], Є. Веденського [6], Є. Дєєва [10], Т. Джаман [11]. Як зазначила дослідниця освітнього процесу церковнопарафіяльних шкіл І. Петренко, «Народна освіта в Україні після реформи 1861 року, як і в усій Російській імперії, була однією з важливих соціальних, освітньо-культурних проблем. Стан її визначався тогочасними суспільно-політичними й економічними умовами, для яких характерними були розклад залишків кріпосницьких відносин, втягування в товарообмін поміщицьких господарств, зростання внутрішньої і зовнішньої торгівлі, збільшення вивозу сільськогосподарських продуктів, розвиток фабрично-заводської промисловості й застосування найманої праці у ній» [20, с. 6]. Незважаючи на низку публікацій, сьогодні необхідно проаналізувати маловідомі архівні документи про діяльність прицерковних шкіл, духовних закладів Волині та визначити реалізацію основних дидактичних принципів їхньої роботи.

Мета статті – визначити та проаналізувати реалізацію основних принципів навчання в закладах освіти Волинської губернії та виробити рекомендації щодо творчого використання їх у сучасних школах.

На території Волинської губернії у XIX – на початку XX століття діяла розгалужена мережа навчальних закладів, учителі яких виробили оригінальну систему навчання та виховання молодого покоління та реалізовували в освітньому процесі тогочасні освітні принципи. У сучасних педагогічних енциклопедіях авторами подано таке пояснення цієї дефініції: «Принципи – це основні вихідні положення теорії навчання. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті навчання і виховання» [9, с. 376]. Науковець С. Гончаренко виокремив такі принципи навчання, як: зв'язок змісту й методів навчання з національною культурною і традиціями; виховуючий характер навчання, науковість, доступність, свідомість й активність учнів, наочність, індивідуалізація процесу навчання, уважне вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня. Подібні принципи навчання визначено в «Енциклопедії освіти»: єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання; науковості змісту і методів навчання; систематичності та послідовності; принцип міцності знань; принцип доступності; свідомості й активності учнів; наочності; принцип зв'язку навчання з практикою; принцип індивідуалізації [13, с. 376].

Аналіз освітнього процесу навчання в закладах освіти Волинської губернії дозволив констатувати факт, що вчителі дотримувалися таких принципів, як: науковість, релігійність, доступність, послідовність, індивідуалізація навчання, принцип виховання здорової дитини. У роботі навчальних закладів 1917-1920 рр. простежується принцип національності.

У навчальних закладах Волинської губернії вчителі дотримувалися принципу *науковості*. Учні отримували знання із різних галузей наук. Наприклад, вихованки Житомирської Маріїнської Гімназії, які були ученицями третього класу, вивчали Закон Божий, російську мову та словесність, математику, французьку та німецьку мови, історію, географію, фізику і космографію, малювання. Аналіз табелів успішності засвідчив, що кращі оцінки дівчатка отримували із малювання, рукоділля, письма, Закону Божого, а вивчення математики, фізики та іноземних мов потребувало більших зусиль [21, арк. 2].

Для потреб учнів та вчителів керівництво навчальних закладів щороку закупляло необхідні підручники та посібники. Під час вивчення бібліотечної документації визначено, що у Квасилівському училищі використовували, наприклад, такі книги: Р. Соколов «Початкові настанови у православній Христовій вірі», Р. Соколов «Коротке вчення про богослуження православної церкви», А. Комаров «Народна школа. Посібник для учнів початкових училищ», А. Адамов «Посібник про написання творів». Серед книжок, призначених для читання учнів старшого віку, були підручники із різноманітних навчальних дисциплін: Закон Божий («Світле Євангеліє Господа Ісуса Христа», «Часослов», «Короткий молитвенник»), російська мова (Д. Тихомиров «Елементарний курс граматики», М. Корф «300 письмових робіт», «Словник правопису», Некрасов М. «Практичний курс правопису»); математики (О. Страхов «Короткий курс геометрії»); природознавство (М. Варавва «Природознавство»); музика та співи (І. Рожков «Елементарні уроки співу»). Для поглиблення знань були закуплені твори художньої літератури, особливою популярністю серед читачів користувалися пригодницькі романи: М. Рід («Біла перчатка», «Смертельний вистріл», «Водяна пустеля», «Житло в пустині»), Ч. Діккенс («Олівер Твіст»), М. Гоголь («Майська ніч», «Пропала грамота») [19, арк. 3]. Зазначимо, що в гімназії м. Острога функціонувала бібліотека, в якій станом на 1 січня 1909 р. налічувалася 6121 книга [17, арк. 4]. Щороку виділяли кошти для придбання нових підручників та художньої літератури для потреб гімназистів та вчителів.

Для реалізації принципу науковості та з метою поглибленого вивчення навчальних предметів, у Волинському духовному жіночому училищі було введено систему викладання додаткових предметів («нові» мови, музика). Представники духовенства постійно закликали дітей та молодь оволодівати знаннями та займатися самоосвітою. Наприклад, Владика Антоній постійно просив вихованців Волинської семінарії, пасторів та вчителів підняти свій інтелектуальний рівень. Свою вищу просвітницьку місію Владика вбачав у тому, «щоб пробудити серед майбутнього духовенства інтерес до свого самовдосконалення і самоосвіти, оживити любов до читання книг і дати відповіді щодо піднятих їм просвітницьких проблем» [15, с. 20]. У періодичних виданнях Волинської губернії було опубліковано багато статей на педагогічну тематику, автори яких «рекомендували наставникам при роботі із усім класним колективом залучати до розумової діяльності всіх учнів, дотримуючись порядку та дисципліни при відповідях і хорових, і окремих школярів» [14, с. 465].

Інший важливий принцип, якого дотримувалися вчителі та вихователі закладів освіти Волинської губернії, був принцип *релігійності*. Учителі ознайолювали школярів із догматикою православної церкви. Закон Божий детально вивчали в церковнопарафіяльних школах, які, за спостереженнями сучасних істориків, «не витравлювали національне почуття народу, дозволяли зберегти свою культуру і виховували в дитині християнську мораль» [7, с. 174]. Завдання вчителів полягало в тому, щоб пояснити дітям поняття «Бог», «добро і зло», «християнин», «спасіння», для цього вони використовували бесіди, пояснення, розповіді. На уроках учителі читали учням тексти із Святого Письма, оповідання на морально-етичну тематику, прислів'я та приказки на кшталт «Бог правду любить», «Не будуй церкву, а прилаштуй сироту», роз'яснювали поняття «християнської благочинності», що свідкує про те, що педагоги намагалися виховати в учнів істинні християнські та моральні чесноти: чесність, справедливість, віру в Бога, співчуття, милосердя, любов і пошану до батьків та старших.

Принцип наочності дозволяв учителям урізноманітнювати навчальні заняття, робити уроки цікавими й змістовними. У гімназіях волинського регіону були окремі кабінети для вивчення навчальних предметів. Наприклад, гордістю Острозької чоловічої гімназії був кабінет фізики, матеріально-технічна база якого складалася із 345 предметів: «Із особливо вагомих покупок 1909 р. можна відмітити електричну машинку Вімгорста та терези». Кабінети географії, біології, образотворчого мистецтва мали велику кількість атласів, глобусів, карт, експонатів для малювання. Під час занять учителі використовували словники різних авторів та прописи [17, арк. 4]. В одній із газетних заміток «Волинських єпархіальних відомостей» пояснювали, що «на початку вивчення Закону Божого дуже важливе значення можуть мати засоби наочності: картини, що відображають події із Святого Письма, ілюстрації, карти, що демонструють місця відомих біблійних подій та місцевостей, церковний інвентар тощо» [14, с. 466].

Автором посібника «Вивчення математики», що був виданий в 1899 р. у місті Кременець, В. Маньковським було вироблено власну систему підбору та використання наочності. Він уважав за доцільне використовувати різноманітні підручні матеріали, які доступні і вчителям, і учням, наприклад, кубики, м'ячики, фасолу (боби), кісточки рахівниці. Щодо останніх, методист зауважив: «Боби краще застосовувати плоскі, щоб вони не котилися, а у випадках, коли таких немає, то слід брати половинки їх, а також палички, соломинки» [16, с. 2]. Укладач підручника М. Маньковський обумовив необхідність використання наочності на кожному уроці.

У роботі тогочасних учителів Волинської губернії простежуємо *принцип логічності, доступності і послідовності*. Так, укладачі навчальних програм для середніх навчальних закладів Волинської губернії рекомендували не поспішати від вивчення однієї теми до іншої, а стежити за належним засвоєнням

навчального матеріалу, при необхідності звертатися до багаторазового повторення вивченого: «Новизна і серйозність предмету фізики змушує проходити курс п'ятого класу доволі помалу» [22, арк. 11.]. У духовних навчальних закладах Волині визначальну роль в організації навчання відводили постаті вчителя, до якого висували певні вимоги: «Наставники повинні чітко і зрозуміло пояснювати учням науки, які вони викладають» [8, с. 355]. Автори навчальної документації XIX століття наголошували на необхідності виконання різноманітних завдань, які б уможлилювали детальніше зрозуміти зміст виучуваного матеріалу: «Особливу увагу слід звертати на розуміння учнями того, про що вони оповідають, спонукати їх різноманітними питаннями до вільного викладу вивченого» [8, с. 355].

У методичному посібнику «Вивчення математики» М. Маньковський наголошував на необхідності дотримання принципу свідомості, згідно якого дитина повинна осмислено сприймати виучуваний матеріал. Автор пояснював вчителям волинського регіону: «Не слід вимагати від учнів пам'ятати і постійно перераховувати вісім правил додавання, потрібно добиватися, щоб самі школярі знали, де використовувати ці правила і здійснювали обчислення відповідно до затверджених положень» [16, с. 29].

У діяльності вчителів Волинського губернії простежуємо принцип зв'язку *науки із життям*. Наприклад його використовували під час навчання дівчаток у дівочому училищі графа Д. Блудова: «Училище, навіть університет, згідно вчення графа Д. Блудова, повинно по мірі своїх можливостей шукати способи та викликати бажання вчитися, повинно привчати до праці інтелектуальної, терпіння та енергії, щоб долати труднощі (граф називав це розумовою гімнастикою) і покласти міцний фундамент не лише вивчення різних предметів, але і науки життя, тобто непорушних правил віри, чесності, добра, добросовісності і любові до прекрасного» [18, с. 375].

У методиці викладання навчальних предметів учителі також дотримувалися принципу *індивідуалізації та диференціації навчання*. Це простежується в роботі із класним колективом учительки Тесівської школи М. Козинської та вчителя Острозької гімназії М. Крижаковського, які звертали увагу на навчання, прагнули розвинути природні задатки кожної учнівської особистості, намагалися зацікавити школярів вивченням навчального матеріалу. На думку волинського математика М. Маньковського, учителю потрібно лише сконцентрувати свої зусилля на роботі із дитячим колективом: «Не потрібно для його бути дуже великим ученим... Треба лише полюбити своїх учнів, пожаліти ці маленькі створіння. Тоді і вони полюблять свого учителя і розкриють перед ним свою душу; не будуть перед ним лукавити і вдавати що все зрозуміло, коли вони не розуміють суті матеріалу; тоді учитель буде читати душу школяра, як відкриту книгу; не будуть перед ним лукавити і вдавати що все зрозуміло, коли вони не розуміють суті матеріалу; тоді учитель буде читати душу школяра, як відкриту книгу; тоді сам учень покаже вчителю шлях, як потрібно навчати; тоді не буде місця непорозумінню, і тоді буде діяти принцип «все потрібне – не складне!» [16, с. 59]

Аналіз архівних матеріалів, наукової літератури, періодичних статей засвідчив, що одним із головних принципів педагогіки кінця XIX – початку XX ст. був принцип *виховання здорової дитини*. Відтак перед початком навчального року діти повинні були пройти медогляд у лікаря, мати довідки про щеплення. Як свідчать матеріали про організацію освітнього процесу, у волинських закладах освіти працювали медичні працівники, що стежили за фізичним та психічним розвитком дітей. Окрім того, педіатри часто писали свої звернення про правильний режим дня школярів у тогочасній пресі: «Для правильного розвитку організму потрібні рухливі ігри на свіжому повітрі, тому вихованцям всіх навчальних закладів кожного дня потрібно виділяти час для прогулянок та ігор» [12, с. 576].

У період національного відродження України 1917–1921 рр. у роботі шкіл спостерігаємо принцип *національності*. Тоді на території Волинської губернії діяло понад 50 початкових і дві семикласні «народні школи» [7, с. 22], які отримували підтримку від «Бюро культурної помочі для українського населення окупованих земель», що було створене при «Союзі визволення України». Учителі цих шкіл викладали математику, читання, письмо, історію та географію України. Січові стрільці також засновували школи, для яких видавали власні національні підручники. До процесу навчання були залучені активісти національно-патріотичних громадських організацій («Союз українок», «Просвіта», «Сокіл», «Пласт», «Рідна хата»), що проводили із дітьми зустрічі, лекції, конференції, присвячені творчості Т. Шевченка, Лесі українки, І. Франка, І. Котляревського.

Висновки. У Волинській губернії вчителі використовувати доцільні методи, форми та прийоми навчання, які ґрунтувалися на принципах науковості, релігійності, доступності, свідомості, наочності, зв'язку навчання із життям. Головна увага була зосереджена на вихованні духовної, думаючої, здорової учнівської особистості, що залишається актуальним. Як свідчить аналіз Закону «Про освіту» (2017), основними принципами освітньої діяльності є: «людиноцентризм; науковий характер освіти, інтеграція з ринком праці, демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля» [15]. Законом передбачено виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, тому досвід волинських освітян щодо реалізації тогочасних принципів навчання

доцільно використовувати за такими напрямками: а) використання новітніх досягнень науки і техніки під час формування змісту навчальних програм; б) підбір доцільних методів, форм та прийомів навчання із застосуванням комп'ютерних технологій; в) наповнення навчальних матеріалів національним змістом; г) розвиток природних здібностей, задатків учнівської особистості; д) посилення уваги за дотриманням санітарно-гігієнічних норм в навчальних приміщеннях, вироблення посилюючого навчального навантаження для школярів, пропагування здорового способу життя серед дітей і молоді.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні освітнього процесу польських закладів Волинської губернії. Використання кращих здобутків педагогічного досвіду минулого в роботі сучасних учителів сприятиме вдосконаленню освітнього процесу.

Література

1. Litterae-ornamentum vitae // Волинские епархиальные ведомости. – 1909. – № 1. – Часть официальная. – С. 13–20.
2. Агафонова Г. З. Духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX – начала XX вв. : На примере церковноприходских школ : дис. ... кандидата педаг. наук : 13.00.01 / Агафонова Галина Зиновьевна. – Чебоксары, 2006. – 197 с.
3. Бельх Н. М. Особенности обучения и воспитания в церковноприходской школе России второй половины XIX века : дис. ... кандидата педаг. наук : 13.00.01 / Бельх Наталья Михайловна. – Москва, 1998. – 157 с.
4. Бовуа Д. Російсько-польська війна за освіту в Україні (1863-1914 рр.) / Д. Бовуа // Пам'ять століть. – 2001. – № 5. – С. 42–70.
5. Бричок С. Б. Церковнопарафіальні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина XIX – о 20-ті рр. XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Бричок Світлана Борисівна. Житомир, 2005. – 20 с.
6. Веденский Е. С. Деятельность Русской православной церкви в области начального народного образования во второй половине XIX – начале XX вв. : По материалам Ярославской и Костромской губерний : дисс. ... кандидата ист. наук : 07.00.02 / Е. С. Веденский. – Ярославль, 2003. – 314 с.
7. Велика Волинь: історія освіти і культури : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 500 с.
8. Від 28 грудня 1867 р. № 57 щодо методики викладання уроків в духовних семінаріях та училищах // Волинські епархіальні відомості. – 1868. – № 12. Частина офіційна. – С. 354–355.
9. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Рівне, 2011. – 552 с.
10. Деев Е. Е. Развитие начального профессионального образования в России : вторая половина XIX – начало XXI вв. : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Деев Евгений Евгеньевич. – Коломна, 2007. – 237 с.
11. Джаман Т. В. Розвиток народної освіти на Волині (XVIII–XIX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т. В. Джаман. – Тернопіль, 1999. – 20 с.
12. Доповідь лікаря, що завідує лікарнею Волинської духовної семінарії, Дивізійного Доктора П Дивізії М. Глоголи на ім'я його Первосвященства від 28 червня 1869 р. // Волинські Епархіальні Відомості. – 1869. – Частина офіційна. – № 48. – С. 576–579.
13. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
14. Журнал Навчального комітету при Святішій Синоді // Волинські епархіальні відомості. – 1873. – № 17. – Частина офіційна. С. 460–481.
15. Закон України „Про освіту” (2017 р.). Електронний ресурс: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> . – Дата звернення – 20.09.2019.
16. Маньковський М. Вивчення математики / М. Маньковський. – Кременець, 1899. – 192 с.
17. Острозька чоловіча гімназія міністерства народної освіти, м. Острог, волинська губернія. – ДАРО, ф. 555, оп. 1, спр. 1. – 32 арк.
18. Острозьке Кирило-Мефодіївське братство // Волинські епархіальні відомості. – 1880. – № 7. – Частина неофіційна. – С. 372–379.
19. Переписка із інспектором народних училищ 3-го району по правила набору та приймання вступних іспитів в учительські семінарії. про порядок проведення екзаменів в училища і з приводу інших питань. ДАРО, ф. 13, оп. 1, спр. 24, 19 арк.
20. Петренко І. М. Церковнопарафіальні школи Лівобережної України в системі освітньої урядової політики царської Росії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 / Петренко Ірина Миколаївна. – Київ, 2005. – 20 с.
21. Циркулярні відомства закладів імператриці Марії про організацію педагогічних класів при жіночих гімназіях, положення про педагогічні класи. –ДАЖО, ф.74, оп. 1, спр. 80. – 112 арк.
22. Циркулярні Попечителя Київського навчального округу щодо порядку проведення іспитів, з питань перебудови школи, орієнтовні програми і навчальні плани для середніх навчальних закладів, протоколи засідань ради при Попечителю Київського навчального округу. – ДАРО, ф. 215, оп. 2, спр. 29. – 237 арк.

References

1. Litterae-ornamentum vitae // Volynskie eparhialnye vedomosti. – 1909. – № 1. – Chast oficialnaya. – S. 13–20.
2. Agafonova G. Z. Duhovno-nravstvennye tradicii otechestvennogo nachalnogo obrazovaniya vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. : Na primere cerkovnoprihodskih shkol : dis.. ... kandidata pedag. nauk : 13.00.01 / Agafonova Galina Zinovevna. – Cheboksary, 2006. – 197 s.

3. Belyh N. M. Osobennosti obucheniya i vospitaniya v cerkovnoprihodskoj shkole Rossii vtoroj poloviny XIX veka : dis... .. kandidata pedagog. nauk : 13.00.01 / Belyh Natalya Mihajlovna. – Moskva, 1998. – 157 c.
4. Bovua D. Rosijs'ko-pol's'ka vijna za osvitu v Ukrayini (1863-1914 rr.) / D. Bovua // Pam'yat' stolit'. – 2001. – # 5. – S. 42–70.
5. Bry'chok S. B. Cerkvoparafiya'ni shkoly' v sy'stemi pochatkovoyi osvity' na Voly'ni (druga polovy'na XIX – o 20-ti rr. XX stolittya): avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 / Bry'chok Svitlana Bory'sivna. Zhy'tomy'r, 2005. – 20 s.
6. Vedenskij E. S. Deyatel'nost' Russkoj pravoslavnoj cerkvi v oblasti nachalnogo narodnogo obrazovaniya vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. : Po materialam Yaroslavskoj i Kostromskoj gubernij : diss. ... kandidata ist. nauk : 07.00.02 / E. S. Vedenskij. – Yaroslavl, 2003. – 314 c.
7. Vely'ka Voly'n' : istoriya osvity' i kul'tury' : Monografiya. – Zhy'tomy'r : Vy'd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 500 s.
8. Vid 28 grudnya 1867 r. # 57 shhodo metody'ky' vy'kladannya uroktiv v duxovny'x seminariyax ta uchy'ly'sh'ha // Voly'ns'ki yeparxial'ni vidomosti. – 1868. – # 12. Chasty'na oficijna. – S. 354–355.
9. Goncharenko S. Ukrayins'ky'j pedagogichny'j ency'klopedy'chny'j slovny'k / S. Goncharenko. – Rivne, 2011. – 552 s.
10. Deev E. E. Razvitie nachalnogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii : vtoraya polovina XIX – nachalo XXI vv. : diss. ... kandidata ped. nauk : 13.00.01 / Deev Evgenij Evgenevich. – Kolomna, 2007. – 237 c.
11. Dzhaman T. V. Rozvy'tok narodnoyi osvity' na Voly'ni (XVIII–XIX st.): avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 / T. V. Dzhaman. – Ternopil', 1999. – 20 s.
12. Dopovid' likarya, shho zaviduye likarneju Voly'ns'koyi duxovnoyi seminariyi, Dy'vizijnogo Doktora II Dy'viziyi M. Glogoly' na im'ya jogo Pervosvyashhenstva vid 28 chervnya 1869 r. // Voly'ns'ki Yeparxial'ni Vidomosti. – 1869. – Chasty'na oficijna. – # 48. – S. 576–579.
13. Ency'klopediya osvity' / golovny'j red. V. Kremen'. – Ky'yiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
14. Zhurnal Navchal'nogo komitetu pry' Svyatishim Sy'nodi // Voly'ns'ki yeparxial'ni vidomosti. – 1873. – # 17. – Chasty'na oficijna. S. 460–481.
15. Zakon Ukrayiny' „Pro osvitu” (2017 r.). Elektronny'j resurs: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> . – Data zvernennya – 20.09.2019.
16. Man'kovs'ky'j M. Vy'vchennya matematy'ky' / M. Man'kovs'ky'j. – Kremencz', 1899. – 192 s.
17. Ostroz'ka cholovicha gimnaziya ministerstva narodnoyi osvity', m. Ostrog, voly'ns'ka guberniya. – DARO, f. 555, op. 1, spr. 1. – 32 ark.
18. Ostroz'ke Ky'ry'lo-Mefodiyivs'ke bratstvo // Voly'ns'ki yeparxial'ni vidomosti. – 1880. – # 7. – Chasty'na neoficijna. – S. 372–379.
19. Perepy'ska iz inspektorom narodny'x uchy'ly'sh'ha 3-go rajonu po pravyl'a naboru ta pry'jmannya vstupy'ny'x ispy'tiv v uchy'tel's'ki seminariyi. pro poryadok provedennya ekzameniv v uchy'ly'sh'ha i z pry'vodu inshy'x py'tan'. DARO, f. 13, op. 1, spr. 24, 19 ark.
20. Petrenko I. M. Cerkvoparafiya'ni shkoly' Livoberezhnoyi Ukrayiny' v sy'stemi osvity'ny'x uryadovoyi polity'ky' czars'koyi Rosiyi: avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ist. nauk : specz 07.00.01 / Petrenko Iry'na My'koloyivna. – Ky'yiv, 2005. – 20 s.
21. Cy'rkylyary' vidomstva zakladiv imperatry'ci Mariyi pro organizaciyu pedagogichny'x klasiv pry' zhinochy'x gimnazyax, polozhennya pro pedagogichni klasy'. –DAZhO, f.74, op. 1, spr. 80. – 112 ark.
22. Cy'rkylyary' Popechy'telya Ky'yivs'kogo navchal'nogo okrugu shhodo poryadku provedenya ispy'tiv, z py'tan' perebudovy' shkoly', oriyentovni programy' i navchal'ni plany' dlya serednix navchal'ny'x zakladiv, protokoly' zasidan' rady' pry' Popechy'telyu Ky'yivs'kogo navchal'nogo okrugu. – DARO, f. 215, op. 2, spr. 29. – 237 ark.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020 р.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-204-209

ДИТЯЧА ГРА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

П. Д. Білоус

В. І. Шахов

orcid.org/0000-0003-1535-2802

У статті проаналізовано визначення поняття «гра» та «дитяча гра», виокремлено особливості дитячої гри. Означено, що гра, як домінуюча діяльність дітей, виконує багато функцій, провідними серед яких є: розвивальна, когнітивна та терапевтична. Акцентовано увагу на важливості діагностичної, терапевтичної, ревалідаційної, реабілітаційної, профілактичної, соціалізаційної, ресоціалізаційної та прогностичної функцій. Зроблено висновок, що окремо і самостійно жодна з функцій гри не є самостійною одиницею. Зазначається, що лише організація та процес гри обумовлюють домінуючий прояв певної функції.

Ключові слова: дитяча гра, домінуюча діяльність, гра, функції гри.

CHILD'S GAME AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

P. Bilous, V. Shakhov

There are three life-changing activities: play, study and work. Each of these activities has its own value and value. They are distinguished by their end results (products of activity), by organizational and motivational properties. In the modern world, work is regarded as the most important type of human activity, because of its socially significant product or material conditions of life. Training is also a very serious activity, because it helps the child to prepare for life and work. Play is another activity that psychologists have called the dominant activity of children in early childhood and early childhood.

The article analyzes the definitions of the concept of "game" and "child's play", distinguishes the features of children's play. It is indicated that play, as the dominant activity of children, performs many functions, leading are: developmental, cognitive and therapeutic. The author focuses on the importance of diagnostic function, which is well known but not very popular in practice. The author argues that children's games perform other, equally important functions, such as: therapeutic, rehabilitation, rehabilitation, preventive, socialization, re-socialization, prognostic. Particular attention is given to the prognostic function. It is concluded that separately and independently, none of the analyzed functions of the game is a separate unit. It is noted that only the organization and process of the game determine the dominant manifestation of any of the named features, which are reflected in their name.

Keywords: children's game, dominant activity, game, game features.

Є три види діяльності, які змінюються впродовж життя: гра, навчання та праця. Кожна з цих видів діяльності має своє значення та цінність. Їх розрізняють як за кінцевими результатами (продуктами діяльності), так і за організаційними та мотиваційними властивостями.

У сучасному світі праця трактується як найважливіший вид людської діяльності, оскільки завдяки їй маємо суспільно значущий продукт чи матеріальні умови життя. Навчання – це також винятково серйозна діяльність, адже завдяки йому дитина готується до життя та праці. Гра – це ще один вид діяльності, який психологи назвали домінуючою діяльністю дітей у ранньому дитинстві та дошкільному віці.

Власні спостереження й проведений науковий аналіз ставлення до гри значної частини суспільства дають підстави стверджувати, що до цього виду людської діяльності у значної частини пересічних громадян переважає відношення до неї як до чогось несерйозного. В зв'язку з цим, відомий польський педагог Віценти Оконь справедливо зазначив: «Здавалося б, про гру не можна писати серйозно, тому що вона не налаштовує на серйозність і навіть дещо є її запереченням. І все ж, якби її потрактувати несерйозно, більш «весело», писати про це не було б сенсу, бо це було б сприйняте з певним сумнівом або, навіть, зі зневагою. Саме тому такі видатні особистості, зокрема, поет Шиллер, філософ Кант, соціолог Знанецький, або психолог Піаже, писали про гру з усією серйозністю та можливою точністю, намагаючись пояснити, у чому суть цього феномену» [15, с.4].

Про виняткову цінність дитячої гри як діяльності свідчить відомий факт: після зустрічі Альберта Ейнштейна з Жаном Піаже, на якій психолог розповідав про дитячу гру, видатний фізик сказав, що його теорія відносності порівняно з дитячою грою – це гра.

Серед усіх видів діяльності гра є генетично первинною діяльністю. В неї є своя цінність і роль у житті дитини, а потім і дорослої людини. Гра не створює суспільно значущий продукт, проте в грі починається формування людини як суб'єкта діяльності і в цьому її неоціненне значення.

У психічному розвитку дитини гра, насамперед, виступає як засіб освоєння світу дорослих. У ній на досягнутому рівні психічного розвитку опановується об'єктивний світ дорослих. Грайлива ситуація дозволяє заміну (замість людини – ляльку), спрощення (наприклад, розігрується ситуація прийому гостей). Таким чином, у грі імітується дійсність, що дозволяє дитині вперше стати предметом діяльності.

Дитина організовує розваги стихійно, вільно, без правил. Ніхто не може змусити її гратися, наприклад, від 10-ї до 11-ї години в одну гру, а після 11-ти – в іншу. Гра може бути організована для дитини, але те, що було запропоновано, нею має бути прийнято. Це не означає, що дитина не може мати режиму дня. Сон, їжа, прогулянка, час гри та заняття мають бути чітко визначеними. Але продовжувати гру, залучати до неї дитину чи зупиняти гру – вкрай важко, оскільки, дитина сама переходить від однієї гри до іншої.

Навчання та праця проходять в обов'язкових для людини організаційних формах. Праця розпочинається в точно встановлений час. Під час праці відповідно до плану та заданою продуктивністю, одержують певні продукти діяльності. В навчанні має місце така ж ситуація. Заняття починаються відповідно до розкладу, а під час уроку учень займається запланованою вчителем діяльністю.

Різні форми організації всіх видів діяльності пов'язані одна з іншою і з різною їх мотивацією. Мотивом гри є задоволення, яке дитина переживає від самого процесу гри. Основним мотивом навчання і праці є почуття обов'язку, почуття відповідальності. Ці найвищі почуття є не менш сильним стимулом діяльності, ніж інтерес чи навіть зацікавлення. Однак, як у навчанні, так і в праці у людини необхідно викликати зацікавлення не тільки результатами, а й самим процесом. При цьому, не менш важливим є формування звички до праці чи навчання.

Проблема визначення поняття «гра». У педагогічній і психологічній літературі є багато визначень поняття гри. Найбільш загальне визначення ми можемо сформулювати так: гра – це вид діяльності, метою якої є задоволення потреб дитини в активності (як фізичної, так і розумової). Це визначення можна обґрунтувати тим, що дитяча гра – це «... фізична або розумова діяльність, позбавлена будь-якої корисної мети, якій людина віддається для самого задоволення» [26, с.332]. Таке визначення поняття гри також узгоджується з визначенням А.Мауер (Alicji Mauger): «Гра – це один із основних видів людської діяльності, що знаходиться поруч із навчанням і працею, і є типовим для дитячого віку; виконувана дитиною для задоволення потреби в русі та дії» [28, с. 330]. Крім того, «... через гру виявляються потреби дитини» [27, с.317].

Аналіз визначення поняття гри як домінуючої діяльності дітей дошкільного віку дозволяє усвідомити її значення, роль та функції. Цей аналіз свідчить про дуже широкий спектр важливих особливостей, котрі має гра [5;16]:

1. Гра – це джерело задоволення дитини (від переживання вражень, досягнення мети, задоволення потреб у активності).
2. Гра – це форма активного відображення дитиною життя оточуючих людей.
3. Гра – це форма творчого відображення дійсності.
4. Гра – це соціальне явище.
5. Гра – це використання знань, найсерйозніший засіб їх доповнення, пізнавального розвитку та морального потенціалу дитини.

Функції гри. З огляду на особливості дитячої гри та розуміння поняття «функція» як «діяльність, дія, роль» [24, с.214], можна визначити такі основні функції гри: 1) розвитку, 2) когнітивну, 3) діагностичну, 4) терапевтичну, 5) ревалідаційну (відновлення) 6) реабілітаційну, 7) профілактичну, 8) соціалізації, 9) ресоціалізації, 10) прогностичну. Кожна з цих функцій однозначно ідентифікується за своєю назвою. У психолого-педагогічній літературі найвідоміші та використовувані в навчально-виховній практиці функції – це розвивальна та пізнавальна (когнітивна) [21, с.79-89].

Напевно, важко знайти дорослу людину, яка могла б заперечити позитивний вплив гри як на психічний, так і фізичний розвиток дитини. В процесі гри діти дізнаються про свої можливості та різні компетентності, що сприяє розвитку та саморозвитку. М.Пшетачнік-Геворська (M.Przetacznik-Gierowska) вважає, що «розвиток та педагогічні цінності ігор майже безмежні» [20, с.330]. Однак в реальному житті дорослі часто ігнорують потребу дитини у грі.

У психології гра розглядається не тільки як важливий чинник розвитку особистості, а й також як діагностичний і терапевтичний методи, а особливо стосовно дітей (лялькотерапія, моделювання). Відомо, що процес розвитку не є рівномірним у всіх напрямках. Виявляється, що окремі пізнавальні психічні

процеси та властивості особистості починають наздоганяти чи навіть випереджувати ті, які раніше були більш розвиненими. Така ситуація викликає зміни у розвитку особистості. Є діти, домінуючі властивості яких можуть зберігатися впродовж усього життя, але це не є правилом. Гра в такому випадку допомагає визначити рівень розвитку дитини, тобто виконує роль діагностичного інструменту.

Терапевтична та профілактична функції гри використовуються набагато рідше. Найчастіше до них вдається в так званих кризових ситуаціях, коли доля ставить серйозні виклики як щодо дітей, так і дорослих). Прикладом реалізації вищезазначених функцій гри може служити допомога, яка була надана фахівцями-психологами людям (дітям і дорослим), які пережили сильний землетрус 7 грудня 1988 року у Нагірному Карабасі (на Кавказі). Тоді загинуло багато людей. Діти бачили жахливі образи смерті батьків, родичів і друзів, що не могло не вплинути на їхній психічний стан. Для надання психологічної допомоги дітям була підібрана спеціальна група психологів. Винятково ефективним методом допомоги потерпілим була організація ігор для дітей, під час яких вони допомагали іграшкам (наприклад, пропонувалося, щоб діти пришивали лапки зайчику або ручки, ніжки ляльці тощо). Іншим прикладом надання психологічної допомоги була організація театральної вистави, в якій діти-актори грали роль рятівника особи, яка постраждала. Надання дітьми такої допомоги «нужденній» іграшці швидко виводило їх із край важкого та критичного психічного стану.

Функції гри, про які йшла мова вище, відомі та використовуються на практиці. Однак, на наш погляд, дитяча гра виконує значно більше функцій, про які не говориться або, якщо навіть в якійсь мірі використовується в навчально-виховній роботі з дітьми, то, зазвичай, інтуїтивно, ніж свідомо.

Функція соціалізації виступає досить часто без повного усвідомлення самого механізму у випадках, коли виконуються дії, щоб увести раніше ізольовану (з різних причин) дитину у систему інтерперсональних стосунків з ровесниками під час гри. «Зміни в соціальному розвитку полягають у збільшенні активності в контактах з іншими (від акцептування дій інших до дії на користь інших); у створенні взаємин дружби, спочатку заснованих на спільній грі, на схожості інтересів, а потім на подібності психічних характеристик; у створенні більш повних, інтегрованих та об'єктивних образів інших; у прийнятті соціальних принципів, правил, норм та системи цінностей. Соціальна зрілість особистості виражається у прийнятті відповідальності за себе і за інших людей» [20, с.332].

Життя людини так складається, що іноді тривалий час вона змушена перебувати поза звичним соціальним оточенням (наприклад, тривала хвороба, відбування покарання тощо). Нерідко така ізоляція призводить до формування неакцептованих у середовищі, до якого повертається дитина, властивостей. Тут ми можемо скористатися ресоціалізаційною функцією гри, оскільки, щоб не опинитися знову в ізоляції, в процесі гри дитина мусить підпорядковувати свою поведінку вимогам оточення. Добре організована та керована гра дає дуже добрі результати. Треба зазначити, що чим молодша дитина, тим кращий ефект дає використання ресоціалізаційної функції гри.

Для дітей характерною є поведінка, якій бракує обережності. Наслідком такої поведінки в них можуть бути різноманітні травми (найчастіше рук і ніг). Такі травми виключають їх на тривалий час з активності, особливо з фізичної. Для швидшого повернення здоров'я травмованій дитині варто використати реабілітаційну функцію гри. Реабілітація – це «повернення хворому фізичної та психічної вправності і пристосування його до умов життя, що змінилися» [24, с.833]. Відомо, що процес відновлення здоров'я, як правило, вимагає виконання фізичних вправ. Однак дитину важко переконати, що для швидшого повернення стану здоров'я їй треба виконувати певні рухи ногою або рукою. Виконання одноманітних рухів її швидко втомлює і вона відмовляється їх виконувати. Як вихід в такому випадку є пропонування дитині взяти участь у грі, в якій необхідно виконувати рекомендовані рухи.

Наближеною до реабілітаційної функції гри виступає функція ревалідаційна (відновлення). Її суть полягає у відновленні «фізичної, психічної справності і соціальної активності хворого» [24, с.663]. Прикладом може служити відновлювальне навчання з використанням гри. Один із автор цієї статті свого часу особисто використовував такий вид навчання дітей-пацієнтів Вінницької обласної психоневрологічної лікарні ім. Ющенка. Навчально-виховний процес із використанням гри або навіть її елементів не вимагає значних зусиль дитини і є надзвичайно ефективним з точки зору як часу, так і якості відновлення стану організму.

Вивчаючи проблеми ранньої професійної орієнтації та раннього професійного самовизначення, ми помітили ще одну функцію гри, якої раніше не помічали. Це прогностична функція дитячої гри [2; 3; 4; 5].

Багато авторів наукових праць стверджують наявність взаємозв'язку дитячої гри та вибору професії у майбутньому [5; 8; 9; 12; 22].

Спостерігаючи за грою дитини, ми намагаємось відповісти на запитання: «Чому дитина так грається?» і «Ким буде ця дитина в майбутньому, коли виросте?» Досить часто тема, зміст і характер гри дозволяють нам робити прогнози щодо професійного майбутнього цієї дитини [2].

Прогностична функція найбільш чітко проявляється, як відомо, у майбутньому професійному самовизначенні дитини. Відомо, що більшість дошкільнят мріють про школу. Однак, чи кожна дитина з задоволенням ходить до школи? Чому дитина, яка хотіла вчитися в школі, через деякий час після початку навчання, вже не хоче її відвідувати? Чия в цьому провина: сім'ї чи може вчителя?

Діти граються в ігри, які їм найбільше подобаються, в те, що вони люблять робити найбільше. Оскільки вони це роблять уже в дитинстві, то чому чогось подібного вони не могли б робити у своєму професійному майбутньому. Можливо, саме тому в своїх порадах батькам відомий педагог А.С. Макаренко писав: «Яка дитина у грі, такою найчастіше буде, коли виросте, в праці» [22, с.44].

Знаний дитячий психолог Л.С. Виготський ще у 1933 році, аналізуючи лекцію Д. Б. Ельконіна, присвячену грі, наголошував на роль гри у розвитку особистості дитини «... чим вона звернена у майбутнє, те з неї виросте» [18, с.8].

Аналіз різних аспектів дитячої гри свідчить, що:

1. Гра – це несвідома підготовка дитини до життя, до серйозної діяльності дорослих [19].
2. Психологічна структура гри наближається до психологічної структури праці [11].
3. Дитина може оцінити власні досягнення, не звертаючись до інших людей [30].
4. В інтерпретації Ж. Піаже (J. Piaget) «... гра відрізняється тим, що вона не нав'язує учаснику потреби пристосовування до світу, а навпаки, – дозволяє йому асимілювати реальність відповідно до власного бажання» [25, с.12].

5. Гра «... це для дитини і мислення, і творчість, і реалізм, і фантазія, і відпочинок, і джерело радості» [1, с. 19].

6. За словами Л.С. Виготського, «дитина не тому грається, що є дитиною, а грається тому, щоб стати дорослою» [17, с. 83].

7. В іграх дитина може виконувати умовні дії, аналогічні реальній діяльності, маючи конкретні соціальні джерела, але по-дитячому перетворені та спрощені [25].

8. Гра – це моделювання життя дорослих [3].

У процесі планування професійного майбутнього дитини, варто брати до уваги не тільки її домінуючу діяльність – гру, а й широкий зміст властивостей дитячої гри, піклуючись в процесі формування особистості про збереження зацікавлень та інтересів, що проявилися в грі дошкільника.

Ще в середині XIX століття видатний лікар і педагог М.І. Пирогов писав про взаємозв'язок дитячої гри з вибором майбутньої професії дитиною. Він уважав, що можна прогнозувати напрям формування професійного шляху людини і для цього можна використати дитячі ігри: «Гра і заняття у цьому віці повинна бути достатньо значущими для уважного спостерігача; на їх основі можна створити вірогідне прогнозування» [12, с. 148]. Аналізуючи власний життєвий досвід, М.І. Пирогов писав: «... На моїх власних дітях та деяких інших осіб, відомих мені з дитинства, я рано бачив багато натяків на їхні майбутні схильності, однак тільки тепер, коли замість 3-4-річних дітей я бачу перед собою 30-річних чоловіків та жінок, тільки тепер я переконаний, виходячи з досвіду, наскільки правдивими і чіткими були ці натяки ... Гра дуже важлива для мене тому, що вона мені ніби підняла завісу майбутнього». Про себе, і спираючись на самоспостереження, М.І. Пирогов казав: «Я почав гратися в лікаря тоді, коли придивлявся до дій лікаря біля ліжка пацієнта і коли результати лікування були чудовими ... Моя гра в лікаря не була дитячою клоунадою чи вдаванням дурника... У всякому разі, мені так сподобалось грати в лікаря, що я не міг з нею розлучитися і вступив (будучи ще дитиною) до університету» [13, с. 237-240].

Доцільність виокремлення прогностичної функції дитячої гри підтверджено нашими багаторічними дослідженнями. На початку дослідницького процесу ми розробили метод дослідження, який базується на грі дітей як домінуючої діяльності. Дослідження проводилися в дитячому садочку, в початкових класах загальноосвітньої середньої школи, а згодом – у медичному коледжі [2; 3].

З метою визначення зв'язку дитячої гри і вибором професії було проведено дослідження працівників Свентокшиського воєводства (Польща). Отримані результати показали, що у 65% респондентів, які працюють у різних галузях господарства, дитячі ігри, безумовно, впливають на вибір професії в майбутньому. Навіть у сучасній соціальній ситуації, коли в Польщі дуже багато безробітних і кожне робоче місце має значну цінність, а виконувана професія багатьох людей відрізняється від здобутої в процесі навчання, 44% респондентів зауважують, що опанування професією в навчальному закладі пов'язано з їхніми мріями, а 36% – з дитячими іграми.

Використовуючи обраний раніше метод, ми провели аналогічне дослідження серед вчителів середньої школи Львівської області (Україна). В результаті було з'ясовано, що серед опитаних учителів від раннього дитинства до юнацтва найбільш улюбленими були ігри, пов'язані з міжособистісними стосунками, які відповідають професії типу «людина-людина» [7]. Серед опитаних учителів 63% осіб відповіли, що дитячі ігри впливають на професійне самовизначення людини («Якщо дитина з раннього віку навчає ляльку, намагається лікувати або конструє одяг для ляльки, то саме з цього розпочинається її професійне

самовизначення»). Варто звернути увагу на зв'язок обраної професії з дитячими мріями та іграми. Так, 77,1% досліджуваних стверджували, що їхня професія пов'язана з мріями, а 62,3% – з іграми, в які вони гралися в дитинстві.

Аналізуючи зв'язок між статтю та впливом гри на професійне самовизначення, ми помітили, що цей зв'язок дуже сильний (коефіцієнт лінійної кореляції становить: у жінок $r = 0,88$, у чоловіків $r = 0,90$).

Висновки. Таким чином, на підставі проведеного аналізу літературних джерел, а також власного емпіричного дослідження нами було визначено такі основні функції гри: 1) розвитку, 2) когнітивну, 3) діагностичну, 4) терапевтичну, 5) ревалідаційну, 6) реабілітаційну, 7) профілактичну, 8) соціалізацій, 9) ресоціалізацій, 10) прогностичну. Зауважимо, що окремо і самостійно жодна з функцій гри не проявляється так само, як і в процесі виховання, не виступає окремо якийсь з напрямів (наприклад, виховання моральне, естетичне, трудове або інше). Лише організація та процес гри обумовлюють домінуючий прояв певної її функції, що знайшли своє відображення в їх назві.

Література

1. Аркин Е.А. Дошкольный возраст / Е.А. Аркин. – Москва: 1948. – 197 с.
2. Білоус П.Д. Способ ранней генетически детерминированной диагностики профессионально значимых задатков личности / П.Д. Білоус. – Рационализаторское предложение. – Удостоверение № 29 от 8.06.1992 г. Выданное Винницким медицинским институтом.
3. Білоус П.Д. Ранняя профориентация как психолого-педагогическая проблема / П.Д. Білоус, Л.С. Дякова, В.С. Тарасюк // Научно-методическое обеспечение деятельности современной профессиональной школы. – Киев : Министерство образования и науки Украины, 1994. – Ч.2. – С.36-40.
4. Білоус П. Ранняя профориентация как психолого-педагогическая проблема // Педагогика и психология профессионального образования. – 2000. – № 1. – С.269-273.
5. Білоус П. Ранняя профессиональная ориентация в реформированной системе образования / П. Білоус // Диалог культур: Украина в мировом контексте. Философия образования. Сборник научных трудов / Упорядник і відпов. редактор С.О. Черепанова. Співредактори – П. Білоус, Г. Длугош-Білоус. – Львів: Українські технології, 2002. – Випуск 7. – С. 234-241.
6. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С.62-76.
7. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – Москва : Просвещение, 1984. – 243 с.
8. Кукосян О.Г. Профессия и познание людей / О.Г. Кукосян. – Ростов : Издание РУ, 1985. – 198 с.
9. Минский Е.М. Игры для шестилеток // Начальная школа. – 1986. – № 1. – С.24-27.
10. Общая психология. Под ред. А.В. Петровского. Изд-е 3-е. – Москва : Просвещение, 1986. – 538 с.
11. Переловская И.С. Возвышение желаний или Как осуществить себя / И.С. Переловская. – Москва: Политиздат, 1986. – 273 с.
12. Пирогов Н.И. Сборник сочинений. – Т.8. / Н.И. Пирогов. – Москва : АН СССР, 1962. – С.147-148.
13. Пирогов Н.И. Севастопольские письма и воспоминания. – Москва : АН СССР, 1950. – С.237-240.
14. Щекин П.В. Как читать людей по их внешнему облику / П.В. Щекин. – 2-е издание.— К.: Украина, 1993. – 239 с.
15. Biłous P. Psychologiczne aspekty wczesnej reorientacji zawodowej / P. Biłous // Jubileuszowy Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Psychologia u progu XXI wieku – od teorii do praktyki i od praktyki do teorii. – Warszawa, 1999. – S.58-59.
16. Biłous P. Wczesna reorientacja zawodowa jako czynnik kształtujący efektywne funkcjonowanie osobowości w społeczeństwie / P. Biłous // Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych. – Cieszyń, UŚ Filia w Cieszynie, 1999. – T.1. – S.31-38.
17. Brzezińska A. Psychologiczne problemy edukacji przedszkolnej / A. Brzezińska, M. Burtowy. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1992. – 383 s..
18. Elkonin D.B. Psychologia zabawy / D.B. Elkonin. – Wydanie 1-e. – Warszawa: WSiP, 1984. – 378 s.
19. Gross K. Die Spiele der Tiere / K. Gross. – Jena, 1896. – 131s.
20. Kilar-Turska M. Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia / M. Kilar-Turska // Psychologia. Podręcznik akademicki. Jan Strelau (red. naukowy). – Tom I. Podstawy psychologii. – Gdańsk: GWN, 2000. – S. 285-332.
21. Kwaśniewska M. Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej / M. Kwaśniewska // Dziecko sześciolatnie w szkole. Praca zbiorowa pod red. Joanny Karczewskiej i Małgorzaty Kwaśniewskiej. – Kielce : Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., 2009. – S.79-89.
22. Makarenko A.S. Wychowanie w rodzinie. Wydanie 4 / A.S. Makarenko. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1954. – 449 s.
23. Mazur M. Cybernetyka i charakter / M. Mazur. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1976. – 238 s.
24. Nowy słownik języka polskiego PWN. Redaktor tomu Elżbieta Sobol. – Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2002. – 214 s..
25. Przetacznik-Gierowska M. Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego / M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża. – Warszawa: WSiP, 1992. – 268 s.
26. Sillamy N. Słownik psychologii / N. Sillamy. – Katowice: Wydawnictwo „Książnica” Sp. z o.o., 1995. – 332 s.
27. Siuta J. Słownik psychologii / J. Siuta. – Kraków : Wydawnictwo Zielona Sowa Sp. Z o.o., 2005. 317 s.
28. Słownik psychologiczny. Pod red. Włodzimierza Szewczuka. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1979. – 330 s.
29. Sukowski B. Zabawa. Studium socjologiczne / B. Sukowski. – Warszawa : PWN, 1984. – 192 s.
30. Sylva K.D. Child watching at playgroup and nursery school / K.D. Sylva, C. Roy, M. Painter. – Grant McIntyre, 1980. – 385 s.

References

1. Arkin E.A. Doshkolnyj vozrast / E.A. Arkin. – Moskva: 1948. – 197 s.
2. Bilous P.D. Sposob rannej geneticheski determinirovannoj diagnostiki professionalno znachimyh zadatkov lichnosti / P.D. Bilous. – Racionalizatorskoe predlozhenie. – Udostoverenie № 29 ot 8.06.1992 g. Vydannoe Vinnickim medicinskim institutom.
3. Bilous P.D. Rannia proforiantatsiia yak psikhologo-pedahohichna problema / P.D.Bilous, L.S.Diakova, V.S. Tarasiuk // Naukovo-metodychne zabezpechennia diialnosti suchasnoi profesiinoi shkoly. – Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 1994. – Ch.2. – S.36-40.
4. Bilous P. Rannia proforiantatsiia yak psikhologo-pedahohichna problema // Pedahohika i psikhohohiia profesiinoi osvity. – 2000. – # 1. – S.269-273.
5. Bilous P. Rannia profesiina oriantatsiia u reformovanii systemi osvity / P. Bilous // Dialoh kultur: Ukraina v svitovomu konteksti. Filosofiia osvity. Zbirnyk naukovykh prats / Uporiadnyk i vidpov. redaktor S.O.Cherepanova. Spivredaktory – P.Bilous, H.Dluhosh-Bilous. – Lviv: Ukrainski tekhnohohii, 2002. – Vypusk 7. – S. 234-241.
6. Vygotskij L.S. Igra i eyo rol v psihicheskom razvitii rebyonka // Voprosy psihologii. – 1966. – №6. – S.62-76.
7. Klimov E.A. Kak vybirat professiyu / E.A. Klimov. – Moskva : Prosveshenie, 1984. – 243 s.
8. Kukosyan O.G. Professiya i poznanie lyudej / O.G.Kukosyan. – Rostov : Izdanie RU, 1985. –198 s.
9. Minskin E.M. Iгры dlya shestiletok // Nachalnaya shkola. – 1986. – № 1. – S.24-27.
10. Obshaya psihologiya. Pod red. A.V.Petrovskogo. Izd-e 3-e. – Moskva : Prosveshenie, 1986. – 538 s.
11. Perelovskaya I.S. Vozvyshenie zhelanij ili Kak osushestvit sebya / I.S.Perelovskaya. – Moskva: Politizdat, 1986. – 273 s.
12. Pirogov N.I. Sbornik cochinenij. – T.8. / N.I. Pirogov. – Moskva : AN SSSR, 1962. – S.147-148.
13. Pirogov N.I. Sevastopolskie pisma i vospominaniya. – Moskva : AN SSSR, 1950. – S.237-240.
14. Shekin P.V. Kak chitat lyudej po ih vneshnemu obliku / P.V. Shekin. – 2-e izdanie.— K.: Ukraina, 1993.- 239 s.
15. Bilous P. Psychologiczne aspekty wczesnej preorientacji zawodowej / P. Bilous // Jubileuszowy Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Psychologia u progu XXI wieku – od teorii do praktyki i od praktyki do teorii”. – Warszawa, 1999. –S.58-59.
16. Bilous P. Wczesna preorientacja zawodowa jako czynnik kształtujący efektywne funkcjonowanie osobowości w społeczeństwie / P. Bilous // Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych. – Cieszyn, UŚ Filia w Cieszynie, 1999. – T.1. – S.31-38.
17. Brzezińska A. Psychologiczne problemy edukacji przedszkolnej / A.Brzezińska, M. Burtowy. – Poznań:Wydawnictwo Naukowe UAM, 1992. – 383 s..
18. Elkonin D.B. Psychologia zabawy / D.B. Elkonin. – Wydanie 1-e. – Warszawa: WSiP, 1984. –378 s.
19. Gross K. Die Spiele der Tiere / K. Gross. – Jena, 1896. –131s.
20. Kilar-Turska M. Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia / M. Kilar-Turska // Psychologia. Podręcznik akademicki. Jan Strelau (red. naukowy). – Tom I. Podstawy psychologii. – Gdańsk: GWN, 2000. – S. 285-332.
21. Kwaśniewska M. Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej / M. Kwaśniewska // Dziecko sześciolatnie w szkole. Praca zbiorowa pod red. Joanny Karczewskiej i Małgorzaty Kwaśniewskiej. – Kielce : Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., 2009. – S.79-89.
22. Makarenko A.S. Wychowanie w rodzinie. Wydanie 4 / A.S. Makarenko. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1954. – 449 s.
23. Mazur M. Cybernetyka i charakter / M. Mazur. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1976. –238 s.
24. Nowy słownik języka polskiego PWN. Redaktor tomu Elżbieta Sobol. – Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2002. –214 s..
25. Przetacznik-Gierowska M. Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego / M.Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża. – Warszawa: WSiP, 1992. – 268 s.
26. Sillamy N. Słownik psychologii / N. Sillamy. – Katowice: Wydawnictwo „Książnica” Sp. z o.o., 1995. – 332 s.
27. Siuta J. Słownik psychologii / J. Siuta. – Kraków : Wydawnictwo Zielona Sowa Sp. Z o.o., 2005. 317 s.
28. Słownik psychologiczny. Pod red. Włodzimierza Szewczuka. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1979. –330 s.
29. Sukowski B. Zabawa. Studium socjologiczne / B. Sukowski. – Warszawa : PWN, 1984. – 192 s.
30. Sylva K.D. Child watching at playgroup and nursery school / K.D.Sylva, C.Roy, M. Painter.– Grant McIntyre, 1980.–385 s.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2020 р.

УДК 159.923.2

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-210-219

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

У статті проаналізовано різні підходи до розуміння сутності феномену емпатії. Емпатія розглядається як якість особистості, що виявляється в здатності відчувати і розуміти емоційні переживання іншої людини. Емпатія лежить в основі моральної поведінки людини і дає змогу досягати взаєморозуміння у міжособистісних стосунках. У структурі емпатії виокремлено й описано когнітивний (здатність подумки переносити себе в позицію іншої людини, розуміти її думки і почуття, сприймати і пізнавати внутрішній світ іншої людини), емоційний (здатність співпереживати, відчувати емоційні стани іншої людини) і поведінковий (здатність активно відгукуватися на почуття іншої людини, допомагати і підтримувати) компоненти. Врахування показників розвитку кожного компонента емпатії дало змогу визначити три рівні її сформованості в учнів підліткового віку: початковий (елементарний), середній (ідентифікаційний), високий (рефлексивний). З'ясовано, що розвиток емпатії в учнів підліткового віку можливий за таких психолого-педагогічних умов: організація спільної діяльності підлітків, яка слугує своєрідною школою почуттів і сприяє кращому розумінню почуттів навколишніх людей; постановка перед учнями завдань на ціннісне самовизначення у ситуаціях морального вибору; організація педагогічної взаємодії з підлітками на основі діалогічного підходу, що передбачає їх сприйняття як психологічно рівноправних партнерів, безумовно позитивне ставлення до них, відкритість і довіру, налаштованість на взаєморозуміння, надання свободи вибору, права на власну позицію. Відповідно до визначених умов розроблено методичку поетапного розвитку емпатії підлітків, яка передбачає послідовне використання на першому етапі ситуацій, орієнтованих на констатацію емоційних станів інших людей; на другому етапі – ситуацій, спрямованих на пізнання підлітком власного внутрішнього світу і переживань іншої людини; на третьому етапі – ситуацій, спрямованих на допомогу й вияв альтруїстичної поведінки у відповідь на переживання іншого.

Ключові слова: емпатія, розвиток емпатії, підлітки, співчуття, співпереживання, мораль.

EMPATHY DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

V. Haluziak

The article analyzes various approaches to understanding the essence of the empathy phenomenon. Empathy is seen as a personality trait that manifests itself in the ability to feel and understand the emotional experiences of another person. Empathy is the basis of moral behavior and allows you to achieve mutual understanding in interpersonal relationships. In the structure of empathy, the emotional, cognitive and behavioral components are identified and described. The emotional component is manifested in the ability to recognize the emotional states of other people, to feel their experiences. Cognitive – lies in the ability to mentally transfer oneself to the position of another person, to understand his thoughts and feelings, to perceive and cognize the other person's inner world. Behavioral – manifests itself in the ability to actively respond to the feelings of another person, to alleviate his suffering, to help and support. Orientation to the selected indicators made it possible to determine three levels of empathy formation in adolescent students: primary (elementary), middle (identification), high (reflective). Psychological and pedagogical conditions for the development of empathy in schoolchildren of adolescence are justified: the organization of joint activities of adolescents, which serves as a kind of school of feelings and contributes to a better understanding of the feelings of others; setting for students the tasks of value self-determination in situations of moral choice; organization of pedagogical interaction with adolescents on the basis of a dialogical approach (perception of pupils as psychologically equal partners, unconditionally positive attitude towards them, openness and trust, a mood for mutual understanding, giving pupils freedom of choice, the right to their own position). In accordance with these conditions, a methodology has been developed for the phased development of empathy of adolescents, which provides for the consistent use at the first stage of situations aimed at stating the emotional states of other people; at the second stage – situations aimed at the adolescent's knowledge of his own inner world and the experiences of another person; in the third stage – situations aimed at helping, altruistic behavior in response to the experiences of another person.

Keywords: empathy, empathy development, adolescence, compassion, morality.

Розвиток емпатії є одним із найважливіших завдань виховання, оскільки співпереживання і співчуття відіграють ключову роль у регуляції моральної поведінки особистості. Готовність розуміти, співчувати і допомагати залежить від здатності особистості емоційно відгукуватися на емоційні стани інших людей, відчувати їх переживання, проникати в їх внутрішній світ. У зв'язку з усвідомленням важливого значення емпатії як фундаменту моральної поведінки особистості особливої актуальності набувають психологічні дослідження, спрямовані на обґрунтування умов і шляхів цілеспрямованого розвитку цієї важливої якості в

учнів різного віку. Сформувати в особистості здатність «бачити і відчувати людей» – одне з найскладніших і найважливіших завдань виховання.

Феномен емпатії виступав об'єктом наукового інтересу багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників, які розглядали його в різних контекстах: у міжособистісному спілкуванні (Ю. Гіпенрейтер, О. Бодальов, В. Кротенко); у професійному спілкуванні (С. Максимець, Л. Виговська, Т. Федотюк, Л. Галицька та ін.); у широкому соціальному контексті (І. Юсупов, Т. Гаврилова, М. Девіс, Є. Ільїн, Д. Майерс, М. Пономарьова, Н. Федчишена та ін.). Досліджувалися також окремі аспекти розвитку емпатії та її складових (С. Борисенко, Т. Гаврилова, Л. Алексеева, І. Філіпішена, Л. Виговська, І. Юсупов, Л. Стрелкова та ін.), зв'язок між емпатією і моральною поведінкою (М. Гофман, А. Соломатіна, А. Валантинас, Н. Шевченко), чинники розвитку емпатії (І. Коган, Т. Гаврилова, Г. Михайліченко). Психологічні дослідження свідчать, що підлітковий вік є важливим етапом соціального становлення особистості, формування її мотиваційно-ціннісної сфери, стосунків з іншими людьми. Зміна соціальної ситуації розвитку, виникнення почуття дорослості, формування моральної свідомості і самосвідомості, – все це робить підлітковий вік сензитивним до розвитку емпатії (Г. Абрамова, Л. Виговська, Т. Гаврилова).

Незважаючи на чималу кількість досліджень, проблематика розвитку емпатії в підлітковому віці поки що залишається відкритою для подальших пошуків. Сучасні програми виховання в загальноосвітніх школах не завжди передбачають цілеспрямоване формування в учнів здатності до співчуття і співпереживання іншим людям, внаслідок чого розвиток емпатії відбувається здебільшого стихійно. Виховна практика потребує визначення психологічних умов і розробки науково обґрунтованих методик психолого-педагогічного супроводу розвитку емпатії в учнів різного віку.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності та структури емпатії, а також визначенні психолого-педагогічних умов її розвитку в учнів підліткового віку.

Термін емпатія походить від грецького «*empatos*», що означає «вчування, проникнення». Термін «емпатія» з'явився на початку ХХ століття завдяки американському психологові Е. Тітченеру [21]. З середини ХХ ст. цей термін набув значного поширення. Феномен емпатії вивчався фахівцями різних галузей психології: загальної, вікової, педагогічної, соціальної, медичної. До теперішнього часу ця проблематика розробляється здебільшого для вирішення практичних завдань: полегшення взаємодії між людьми у групі, адаптації дитини до світу дорослих, управління соціальними групами, удосконалення техніки психотерапії, підвищення ефективності виховного процесу тощо.

Емпатія є доволі складним і неоднозначним психологічним поняттям. У сучасній психології пропонуються різні його визначення:

переживання людиною почуттів, вражень і думок іншої людини (А. Ауербах, Р. Вердербер, К. Вердербер);

- пізнання емоційних переживань іншої людини шляхом співпереживання (Б. Карвасарський);
- усвідомлення емоційного стану іншої людини (М. Кордуел);
- емоційне проникнення у стан партнера по спілкуванню (О. Бодальов);
- здатність людини паралельно переживати емоції, які виникають в іншій людині під час спілкування з нею (С. Головін);
- відчуття і переживання станів іншої людини, когнітивна децентрація (Н. Каліна);
- здатність розшифровувати емоційні стани інших людей (Д. Гоулман);
- сприйняття внутрішнього світу інших людей шляхом співпереживання без втрати відчуття власної ідентичності (К. Роджерс);
- здатність емоційно реагувати на почуття інших людей (А. Реан);
- здатність відчувати і розуміти те, що відчуває інша людина (К. Ясперс).

М. Обозов визначає емпатію як відгук однієї особи на переживання іншої і вважає, що без співпереживання, без надання взаємної підтримки неможливе не лише колективне, але й індивідуальне буття [14]. Дослідник виокремлює три форми емпатії (когнітивну, емоційну і дієву) як компоненти структурно-динамічної моделі, що охоплює собою об'єкт і суб'єкт емпатії:

1) когнітивний компонент – проста форма емпатії у вигляді розуміння станів іншої людини без зміни свого стану;

2) емоційний компонент полягає не лише у розумінні стану іншої людини, але й співпереживанні та співчутті їй; причому в основі співпереживання лежить потреба у власному благополуччі, а в основі співчуття – потреба у благополуччі іншого;

3) дієвий компонент є вищою формою і завершальною фазою емпатійного акту, що виражається в дії, активній підтримці особистістю партнера по спілкуванню.

Більшість дослідників розглядають емпатію як процес, в якому розумові й емоційні аспекти нерозривно пов'язані (О. Бодальов, О. Ковальов, Р. Селіванова, А. Сопиков, Л. Стрелкова та ін.).

О. Бодальов розглядає емпатію як психологічний механізм соціальної перцепції поряд з децентрацією, рефлексією, ідентифікацією і вважає, що емпатія, забезпечуючи здатність людини переживати ті ж почуття, які відчуває інша особа, є вираженням психологічного прийняття однією людиною іншої [3]. Децентрація і рефлексія впливають на хід і результати пізнання суб'єктом інших учасників взаємодії та себе, а також на його поведінку під час міжособистісного спілкування. Вони визначають також, чи виникатиме в суб'єктів взаємодії емпатія один до одного, яка, у свою чергу, впливає на подальший перебіг спілкування, породжуючи в його учасників ідентифікацію. О. Бодальов виявив, що особи, які мають високий рівень інтелектуального розвитку і легко вступають у взаємодію, не завжди виявляють достатню емпатію й адекватно оцінюють переживання інших людей [3].

На думку М. Обозова, емпатія має вибіркового характеру, коли відгук виникає на переживання не будь-якої іншої людини, а тільки референтної, значущої (наприклад, друга, матері, батька). За умови привабливості іншої людини можна очікувати більш вираженого вияву емпатії в усіх її формах.

Особливий інтерес становлять дослідження, в яких емпатія розглядається як чинник альтруїстичної поведінки особистості (В. Петровський, В. Шпалінський, П. Симонов, П. Єршов). У контексті досліджень просоціальної поведінки розглядається феномен дієвої емпатії, що характеризується активним сприянням, допомогою іншій людині або групі (М. Обозов, С. Тарновський).

У зарубіжній психології поняття емпатії вживається К. Роджерсом у контексті психотерапевтичної роботи консультанта з клієнтом. Основоположник гуманістичного напрямку психології писав: «Бути здатним до емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків. Неначе стаєш цим іншим, але без втрати відчуття «неначе» [25, с. 98]. Дослідник вважає, що емпатія – це не стан, а процес, одна з базових умов особистісного зростання, особливий тип міжособистісних стосунків. На думку К. Роджерса, емпатійний спосіб спілкування з іншою особою має декілька аспектів: входження у внутрішній світ іншого і перебування в ньому «як вдома», постійна чутливість до переживань іншого, повідомлення своїх вражень про внутрішній світ іншого, звернення до іншого для перевірки своїх вражень і уважне вислуховування відповідей. На такому розумінні базується клієнт-центрований підхід у психотерапії, який згодом був поширений на інші сфери міжособистісних стосунків: учитель – учень, вихователь – вихованець, батько, мати – дитина. Емпатія у розумінні К. Роджерса означає тимчасове життя іншим життям, делікатне перебування в ньому без оцінювання й осуду, проникнення в те, що інша людина не усвідомлює. На думку дослідника, виявляти справжню емпатію дуже важко. Це вимагає відповідальності, активності, сили і водночас чуйності та делікатності.

В. Вартанян трактує емпатію як перцептивно-рефлексивну здатність, що визначає можливість проникнення суб'єкта спілкування в індивідуальну своєрідність іншої особистості і розуміння при цьому самого себе. Дослідник виокремив низку функцій емпатії: вона сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, моральному розвитку особистості, формуванню комунікативної компетентності. Емпатія зменшує ефект спотворення сприйняття іншого і сприяє формуванню точнішого першого враження про людину [5].

А. Ахметзянова розглядає емпатію як процес і виокремлює в її структурі такі складові: розуміння емоційного стану іншої людини; співпереживання, співчуття їй, тобто переживання схожого з нею почуття; надання їй підтримки з використанням вербальних або невербальних засобів комунікації [2]. Емпатійність як якість особистості полягає в готовності і здатності людини до вияву емпатії в міжособистісному спілкуванні. Основними психологічними механізмами емпатійного реагування в міжособистісній взаємодії, на думку А. Ахметзянової, є: інтерпретація, ідентифікація, децентрація і емоційне зараження. Ці механізми реалізуються на різних рівнях емпатійного реагування:

- на першому рівні (когнітивна емпатія) реалізується механізм пізнання, в процесі якого відбувається інтерпретація суб'єктом емоційного стану об'єкта емпатії без зміни свого стану;
- на другому рівні (емоційна емпатія) емпатія реалізується за допомогою механізмів проекції й інтроєкції, які забезпечують ідентифікацію суб'єкта з об'єктом емпатії; обов'язковою умовою повноцінної емпатії є децентрація – орієнтація на об'єкт емпатії, завдяки якій суб'єкт виявляється здатним стати на позицію іншого і усвідомлено ототожнити себе з об'єктом, співпереживати йому;
- на третьому рівні (когнітивна, емоційна і дієва емпатія) включається механізм емоційного зараження, який виражає міжособистісну ідентифікацію і спонукає суб'єкта до надання допомоги й підтримки об'єкту емпатії.

Дослідження свідчать, що низька емпатійність особистості супроводжується агресивним ставленням до соціального оточення, прагненням до домінування, імпульсивністю поведінки. Висока ж емпатійність особистості пов'язана з потребою в спілкуванні і прагненні до соціальної активності, схильністю до емоційного реагування на потреби і дії інших людей [2].

Н. Буравцова також виокремлює три рівні і компоненти емпатії:

- на когнітивному рівні емпатія виявляється у вигляді розуміння психічного стану іншого;

- другий рівень є емоційною емпатією у вигляді розуміння стану іншого та емоційного реагування на цей стан;

- третій рівень охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти; на цьому рівні особистість демонструє поведінку, спрямовану на допомогу й підтримку партнера по спілкуванню [4].

Проведене Н. Буравцовою дослідження показало, що феномен емпатії характеризується множинністю форм і проявів. У функціональному плані емпатія може виступати як мотив альтруїстичної поведінки, як пізнавальний акт прогнозування переживань значущих осіб, як адаптивний чинник у процесах соціальної перцепції і вирішення творчих завдань, як регулятор міжособистісної взаємодії. При цьому розрізняють емпатію як процес, що актуально здійснюється в ситуації взаємодії, і як відносно стабільну властивість особистості [4].

На думку Т. Гаврилової, емпатія – це здатність індивіда емоційно відгукуватися на почуття іншої людини [6, с. 147]. Дослідниця диференціює два типи емпатії: співчуття і співпереживання. Співчуття – переживання індивідом власних станів з приводу почуттів іншої людини, а співпереживання – переживання індивідом таких же станів, які переживає інша людина. Варто зазначити, що співчуття і співпереживання зазвичай не існують одне без одного: співчуття містить елементи співпереживання, а співпереживання – співчуття.

О. Орищенко розуміє емпатію як відносно стійку властивість особистості, що проявляється у здатності емоційно реагувати на почуття іншої людини, розумінні її емоційного стану, прогнозуванні емоційних реакцій та намаганні допомогти [15].

В. Кротенко розрізняє три підходи до розуміння і вивчення феномена емпатії: 1) емпатія досліджується як психічний процес моделювання переживань іншої людини; 2) емпатія розглядається як психічна реакція на стимул; 3) емпатія розуміється як особистісна властивість, що виявляється в здатності емоційно реагувати на переживання іншої людини, розуміти внутрішні стани, думки і почуття об'єкта емпатії [12, с. 56].

Загалом теоретичний аналіз дає підстави виокремити декілька основних підходів до розуміння сутності емпатії:

- у першому емпатія розуміється як переважно інтелектуальний процес пізнання іншої людини (О. Ковальов, Т. Шибутані);

- у другому емпатія трактується переважно як емоційний відгук на переживання іншої людини (Т. Гаврилова);

- прихильники третього підходу розглядають емпатію як єдність пізнавального і емоційного аспектів (Н. Буравцова, А. Ковальов, Р. Селіванова, Л. Стрелкова);

- деякі дослідники виокремлюють не лише когнітивний і емоційний, а й діяльнісний компонент емпатії, що полягає в наданні активної допомоги іншій людині (М. Обозов, О. Орищенко, В. Петровський, О. Сопіков).

Дослідники акцентують увагу на різних аспектах феномену емпатії, що розглядається як: моральне почуття (Т. Гаврилова, В. Шадриков), чинник гармонізації міжособистісних стосунків (В. Агеєв, О. Бодальов, Ю. Гіппенрейтер); джерело альтруїзму, просоціальної поведінки особистості (Є. Ільїн, С. Нартова-Бочавер, М. Яницький).

Аналіз психологічної літератури дає підстави сформулювати декілька положень, що конкретизують сутність феномену емпатії:

- емпатія полягає в емоційному проникненні у стан партнера по спілкуванню;
- емпатія виступає у трьох формах: співчуття, співпереживання і дієвої допомоги;
- емпатія тісно пов'язана з просоціальними і альтруїстичними формами поведінки особистості;
- емпатія є важливою передумовою конструктивної міжособистісної взаємодії.

Аналіз і порівняння різних підходів до трактування сутності емпатії дає підстави сформулювати робоче визначення цього поняття як властивості особистості, що виявляється в здатності емоційно реагувати на почуття інших людей у формі співчуття, співпереживання і дієвої допомоги.

Актуальним для сучасної педагогічної психології є завдання визначення можливостей та умов розвитку емпатії у дітей як основи моральної поведінки. Деякі дослідники вважають емпатію вродженою, генетично детермінованою властивістю особистості [18]. Людська психіка справді має вроджені задатки для розвитку емпатії як антропологічної передумови соціальності. На ранніх етапах індивідуального розвитку емпатія виявляється, наприклад, у чутливості до страждань іншого, у співпереживанні. Немовлята, зачувши плач іншої дитини, самі починають плакати, немов від власного болю. Діти у віці всього лиш одного року, які ще не розмовляють, побачивши однолітка, який впав, виявляють ознаки співпереживання [18, с. 51]. Таким чином, неможливо заперечувати існування вроджених задатків, які є біологічною основою розвитку емпатії. Більше того, дослідники вважають, що люди «від природи» наді-

лені цією здатністю не однаковою мірою. Подібно до того, як у ранньому віці виявляється абсолютний музикальний слух, у деяких дітей з малих років може виявитися винятковий «емоційний слух», чутливість до переживань інших людей. На жаль, нерідко трапляється і навпаки, коли дитина, а згодом і дорослий, не в змозі відчувати і зрозуміти емоційні переживання іншого. Проте емоційна глухота і відсутність емпатії можуть зумовлюватися також несприятливими умовами соціалізації [18, с. 52].

Біолог Л. Бразерс стверджує, що здатність особистості до співпереживання значною мірою залежить від соціального і культурного контексту, умов соціалізації та виховання [18, с. 52]. На його думку, емпатійність людей вирішальною мірою визначається культурою, передусім її ціннісно-нормативною сферою. Без просоціальних ціннісних орієнтацій і моральних норм, без відповідного культурного оточення і виховання немислимі навіть прості акти співчуття і допомоги. До таких висновків приводять, зокрема, дослідження розвитку емпатії в ранньому дитячому віці, виконані М. Радке-Ярроу і К. Зен-Уокслер у Національному інституті ментального здоров'я США [1]. Ці дослідження показують, що співпереживання дитини одноліткам значною мірою залежить від батьківських ціннісних орієнтацій, «дисциплінарних установок», закладених вже на початковому етапі виховання. Якщо батьки регулярно звертають увагу дитини на те, що її дії заподіяли біль або шкоду іншому, вона більш активно виявляє співчуття [24, с. 93].

Таким чином, емпатія має вроджені передумови розвитку, однак її формування суттєво залежить від соціального оточення взагалі, й організації виховання, зокрема. Психологи і педагоги розробляють різні програми, спрямовані на розвиток емпатії, формування у вихованців здатності до співпереживання у міжособистісній взаємодії [7; 20].

М. Гофман виокремив чотири стадії становлення емпатії [23].

Перша стадія – «глобальна емпатія» («global empathy»), коли дитина ще не здатна диференціювати себе від інших людей. Немовля реагує реактивним або «заразливим» криком у відповідь на крик іншої дитини. Отже, дитина здатна відчувати емпатичний дистрес ще до того, як у неї з'являється здатність диференціювати себе від інших.

Друга стадія («егоцентрична емпатія») охоплює період другого року життя, коли дитина починає виявляти загальне розуміння емоцій інших людей. Але хоча вона може виявляти співчуття і намагається заспокоїти іншу людину, вона робить це тим способом, який заспокоїв би її саму в схожих обставинах.

Третій період – «співчуття до переживань інших» («empathy for another's feelings») – це період 2-3 року життя. У дитини формується здатність розуміти свої власні почуття, як і почуття інших людей. Вона стає здатною приймати інші ролі і діяти відповідно до потреб інших людей, а не власних бажань. У дитини формується здатність розуміти більш тонкі відмінності між емоціями, які вона спостерігає. У неї також розширюється словниковий запас для вербального вираження співчуття.

Четверта стадія – «співчуття до загального стану іншої людини» («empathy for another's general condition») – розпочинається в підлітковому віці, коли повністю формується здатність бачити себе як самостійну особистість, незалежну від інших. На цій стадії внутрішні стани інших людей можуть опосередковано переживатися особистістю як свої власні.

Психологічні умови розвитку емоційної сфери підлітків розглядали Л. Божович, Г. Бреслав, О. Запорожець, А. Зосимовський, І. Якобсон та ін. У підлітковому віці відбуваються важливі зміни в емоційній сфері особистості. Виникнення почуття дорослості супроводжується глибокими емоційними переживаннями у зв'язку з новим статусом в групі ровесників і стосунками з дорослими. Підлітковий вік – дуже важливий період розвитку, коли відбувається становлення психічних новоутворень, ускладнення яких створює сприятливі умови для формування рефлексії – здатності усвідомлювати свої думки, переживання і почуття. Цей період має важливе значення для формування моральної свідомості людини і водночас є сприятливим для розвитку емпатії як здатності до співпереживання іншим людям. Підлітковий вік є періодом зміцнення когнітивного базису емпатії, зокрема, розвитку особистісної рефлексії, вміння прогнозувати поведінку інших людей, контролювати власні переживання, усвідомлювати моральні норми міжособистісних взаємин.

Врахування закономірностей розвитку емпатії в підлітковому віці дає змогу визначити умови цілеспрямованого формування цієї якості. Однією з таких умов можна вважати організацію спільної діяльності підлітків (Д. Ельконін, Л. Виготський, Г. Костюк та ін.). Спільна діяльність учнів слугує свого роду школою почуттів, забезпечує умови для формування особистісних якостей, які сприяють розумінню почуттів навколишніх людей. Підліток вчиться співпереживати, проявляти своє ставлення до інших людей у доступних формах і видах діяльності. Кожен вид діяльності – навчальна, художня, ігрова, трудова, спілкування – містить у собі значні потенційні можливості для розвитку емпатії підлітків. Спільна діяльність є інтеграційною, тобто сприяє налагодженню міжособистісних стосунків, виникненню почуття єдності, формує вміння діяти спільно, розуміти і враховувати почуття партнера.

Важливою умовою розвитку емпатії в учнів підліткового віку є постановка перед ними завдань на ціннісне самовизначення у ситуаціях морального вибору. Моральний вибір особистості є важливим чинником

розвитку її емоційно-ціннісної сфери (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Титаренко та ін.). Його сутність полягає у самовизначенні особистості щодо моральних цінностей і способів їх реалізації за умови конфлікту між особистими інтересами та інтересами інших людей. У ситуаціях морального вибору особистості завжди присутній аспект емпатії, врахування почуттів іншої людини [1, с. 123].

Стимулювання емпатійних проявів підлітків у ситуаціях морального вибору доцільно здійснювати, дотримуючись таких вимог: по-перше, необхідно враховувати загальну логіку морального вибору і стимулювати розвиток усіх компонентів емпатії в єдності з морально-етичними принципами; по-друге, варто орієнтуватися на загальні вікові можливості школярів і спиратися на здобутки їх психічного розвитку (рефлексію, появу емоційного передбачення, розвиток самосвідомості, становлення ієрархії мотивів, вдосконалення аналітико-оцінних навичок, розширення соціального досвіду тощо).

Як свідчать психологічні дослідження, ефективним засобом розвитку емпатії підлітків може бути соціально-психологічний тренінг [7]. Спілкування в умовах тренінгової групи сприяє розвитку емоційної чутливості підлітків, пізнавального і поведінкового компонентів емпатії, особистісної рефлексії, формуванню вербальних і невербальних умінь спілкування, а також умінь і навичок самоконтролю, розвитку комунікативної впевненості та активності, відповідальності за власні почуття (переживання), корекції моральних цінностей і особливостей Я-концепції.

Тренінгова робота з розвитку емпатії підлітків має спрямовуватися на:

- створення атмосфери відкритості, довіри у взаєминах між учасниками, заохочення до вільного самовираження;
- усвідомлення підлітками проблем у спілкуванні та усунення емоційного дискомфорту учасників;
- засвоєння нових знань про спілкування, умінь та навичок взаємодії в малій групі;
- розвиток соціальної здатності до співчуття, співпереживання, кооперації, взаємодопомоги;
- вироблення вмій сприймати і розуміти психологічний стан іншої людини;
- формування навичок саморегуляції та схильності до управління власними емоціями в складних ситуаціях;
- сприяння визнанню цінності інших людей і формування настанов на позитивне ставлення до них;
- розвиток сенситивності, чуйності, здатності до рефлексії;
- зміцнення позитивного самоствавлення, впевненості в собі, почуття власної гідності;
- подолання внутрішніх суперечностей, тривожності та агресивності.

На наш погляд, найбільш ефективним у розвитку емпатії є тренінг інтегративного типу з елементами різних виховних і психокорекційних методів, заснованих на загальних принципах психологічної допомоги.

Як свідчать психологічні дослідження, розвиток емпатії дітей значною мірою залежить від характеру і стилю педагогічного спілкування з ними [17; 18; 21]. На думку К. Роджерса, розвивальний потенціал педагогічного спілкування, його вплив на формування здатності вихованців до співпереживання визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, який ґрунтується на безумовному позитивному ставленні до вихованців, емпатії та конгруентності переживань і поведінки педагога [17]. Безумовне позитивне ставлення К. Роджерс трактує як симпатію, позитивне, доброзичливе, зацікавлене ставлення педагога до дитини, незалежно від її реальної поведінки. Емпатія педагога має виявлятися у проникненні у внутрішній світ, думки і почуттів вихованців шляхом співпереживання й ідентифікації. Конгруентність педагога полягає в безпосередньому й усвідомленому вияві власних почуттів і емоцій. Протилежним конгруентному є закрите, відчужене спілкування, за якого педагог приховує від вихованців свої справжні почуття і переживання.

На наш погляд, виокремлені К. Роджерсом параметри педагогічного спілкування мають важливе значення для стимулювання розвитку емпатії підлітків. Саме безумовне позитивне ставлення до учнів, емпатія і конгруентність учителя дають змогу сформувати ту атмосферу захищеності, розкнутості і свободи, яка необхідна для осмислення вихованцями власних переживань і почуттів навколишніх людей.

У контексті розвитку емпатії підлітків важливе значення має така характеристика педагогічного спілкування, як діалогічність [7]. Мається на увазі не форма мовленнєвого спілкування, а тип міжособистісної взаємодії, за якого її суб'єкти з повагою ставляться один до одного, визнають право кожного на особисту позицію та прагнуть до порозуміння. Головною характеристикою діалогу, на думку Є. Єрмолаєвої, є діалогічне ставлення, що має комплексний характер і поєднує в собі «ставлення до Себе», «ставлення до Співрозмовника» і «ставлення до Діалогу» [11]. Його структура відповідає класичній тріаді М. Бубера: Я, Ти і Між. По-перше, діалогічне ставлення передбачає «утвердження Ти»: ставлення до Іншого як до самоцінності, відмови від його використання для досягнення яких-небудь зовнішніх по відношенню до нього цілей, прагнення зрозуміти його самотність, відчутти його. По-друге, діалогічне ставлення передбачає «утвердження Я» – ставлення до себе як до діалогічного суб'єкта, як до самоцінності. Для діалогу необхідне повноцінне суб'єктивне «Я» зі своєю позицією, унікальним світосприйняттям,

почуттям індивідуальності, здатністю до рефлексії і самовизначення, вірою в себе і свої творчі сили. Здатність педагога до діалогічного спілкування з вихованцями значною мірою залежить від його загальної особистісної зрілості [8].

І. Зязюн, описуючи вчителя, який дотримується діалогічної, суб'єкт-суб'єктної позиції у спілкуванні з учнями, називає такі його характеристики: 1) він відкритий і доступний для кожного учня, не викликає страху в дітей, даючи їм можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах; 2) демонструє дітям цілковиту до них довіру, не принижує їхньої гідності; 3) щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий; 4) виявляє емпатійне (позараціональне) розуміння учня – бачення його поведінки його ж очима, вміє «постояти в чужих черевиках», відчуваючи внутрішній світ дитини; 5) надає учням реальну допомогу [13, с. 204].

Аналогічні ознаки суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування називає Н. Островерхова: 1) особистісна орієнтація вчителя – готовність бачити і розуміти учнів, позитивне ставлення до них, визнання їх права на власний вибір; 2) рівність психологічних позицій співрозмовників: хоча вчитель і учні не рівні соціально, слід уникати домінування педагога і визнавати право школярів на особисту думку, позицію; 3) взаємне проникнення у світ почуттів, готовність стати на точку зору співрозмовника: спілкування на основі взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають; 4) нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя [16, с.9-11].

Отже, незважаючи на певні відмінності, більшість дослідників вважає найбільш ефективним для розвитку в учнів емоційної чутливості до переживань інших людей діалогічного стилю педагогічного спілкування, який передбачає: сприйняття вихованців як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них як особистостей; відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і співпрацю; надання вихованцям свободи вибору, права на власну позицію. Організація педагогічного спілкування на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства педагога та учнів виступає важливою умовою розвитку емпатії підлітків, їх чутливості до емоційних переживань інших людей.

З метою визначення рівня сформованості емпатії в учнів підліткового віку ми провели дослідження, в якому взяли участь 65 учнів 7 класу шкіл м. Вінниці. Оцінювалась сформованість трьох компонентів емпатії: емоційного, когнітивного і поведінкового. Для дослідження емоційного компонента емпатії використовувалася діагностична методика Ю. Афонькіної, спрямована на вивчення розуміння учнями емоційних станів людей, зображених на картинці [10]. Аналізуючи відповіді підлітків, ми дійшли висновку, що у багатьох із них знання про емоції ситуативні і не глибокі, орієнтовані здебільшого на зовнішні ознаки. Одночасно з розширенням соціальних контактів збагачується й емоційна сфера підлітків. Вони починають враховувати позицію партнера зі спілкування, виявляти здатність до децентрації, розуміння і прийняття емоцій іншої людини, особливо ровесників.

Дослідження когнітивного компонента емпатії здійснювалося за діагностичною методикою А. Кошелевої, спрямованою на вивчення емоційних проявів під час розігрування сюжетних ситуацій [22]. Виявилось, що більшість підлітків розуміють емоційні стани персонажів за зовнішніми ознаками, помічають зміни в їх настрої. Водночас спостерігалось різне ставлення підлітків до почуттів і переживань інших людей.

Дослідження поведінкового компонента емпатії проводилося за допомогою адаптованої діагностичної методики, спрямованої на вивчення проявів допомоги (співчуття) іншій людині (Д. Ельконін, А. Венгер) [22]. Ця методика дає змогу оцінити прояв підлітками співчуття на вербальному і поведінковому рівнях. З'ясувалося, що на вербальному рівні підлітки не лише прагнуть до спільної діяльності з ровесниками, але й готові до надання допомоги і підтримки. Однак у реальних ситуаціях спостерігається розбіжність між декларованою і дійсною поведінкою підлітків. На наш погляд, наявність у підлітків бажання на вербальному рівні допомагати, виявляти співчуття за певної психолого-педагогічної підтримки може забезпечити формування у них здатності виявляти емпатію в реальних ситуаціях.

Відповідно до структурних компонентів емпатії ми визначили три критерії її сформованості: емоційний, когнітивний і поведінковий. За результатами діагностики визначені три рівні розвитку емпатії в учнів підліткового віку: початковий (елементарний), середній (ідентифікаційний), високий (рефлексивний). Початковий (елементарний) рівень виявляється у відсутності співпереживання або його слабкій вираженості, простій констатації почуттів і переживань іншої людини, наслідувальному характері допомоги. Такий рівень розвитку емпатії виявлено у 25 % обстежених підлітків. Середній (ідентифікаційний) рівень, характерний для 52 % підлітків, виявляється у здатності підлітків до децентрації, співпереживання і співчуття навколишнім людям. Для нього характерні переживання суб'єктом з приводу почуттів іншого, зверненість до внутрішнього світу іншого, ідентифікація з об'єктом емпатії. Водночас допомога іншим має епізодичний характер і виявляється найчастіше лише на вербальному рівні. Високий (рефлексивний) рівень розвитку емпатії характеризується здатністю до розуміння емоційних станів іншої людини через усвідомлення власних переживань, критичного осмислення своїх

учинків, адекватної оцінки своєї поведінки, прагненням до надання дієвої допомоги іншому. Підлітків з таким рівнем сформованості емпатії виявилось 23 %.

Підсумком діагностичного етапу дослідження стало отримання даних про вихідний рівень сформованості емпатії в учнів підліткового віку. Це послужило основою для визначення мети формувального етапу дослідження, який полягав в апробації методики психолого-педагогічної підтримки розвитку емпатії підлітків, що забезпечувала реалізацію раніше визначених умов.

Оскільки емпатія може виявлятися в трьох формах (співчуття-констатації, співчуття-переживання і співчуття-дії [19]), розроблена методика передбачала послідовне використання у роботі з підлітками трьох типів ситуацій, спрямованих на: 1) констатацію власних емоційних станів та станів інших людей; 2) пізнання підлітками власного внутрішнього світу і переживань іншої людини; 3) надання допомоги, вияв альтруїстичної поведінки у відповідь на переживання іншого.

Основна мета першого етапу розвитку емпатії підлітків полягала в тому, щоб розвинути у школярів здатність до диференціації емоційних станів через усвідомлення власних переживань. Перший етап передбачав використання вправ і ситуацій, спрямованих на: визначення на ілюстративному матеріалі зафіксованої емоції; розвиток здатності розуміти свій емоційний стан і емоційний стан ровесників і дорослих; створення можливостей для самовираження, формування у підлітків умінь і навичок практичного володіння невербальними засобами спілкування: мімікою, жестами, пантомімікою; навчання підлітків розпізнавання інтонацій та інтонованого мовлення: тембр, темп, ритм, сила голосу; навчання підлітків мовленнєвих засобів спілкування і поведінкової етики на емоційній основі.

Процес емпатії має початкову стадію, на якій розпочинається сприймання іншої людини в міру того, як суб'єкт спостерігає і фіксує особливості вербальної і невербальної поведінки, фізичні характеристики іншої людини. Тому важливою метою тренінгу було підвищення компетентності підлітків щодо фіксації, реєстрації сенсорних вражень (як інша людина виглядає, що говорить і робить) та вміння відрізнити їх від похідних суб'єктивно проінтерпретованих експресивних вражень (почуттів, установок, мотивів, рис характеру) [7, с.391]. Щоб стати гарним спостерігачем, підліткові треба навчитися переключати свою увагу із суб'єктивного на об'єктивне, з себе на іншу особу.

Основними засобами розвитку на першому етапі виступали ситуації «співчуття-констатації», які спеціально організовувалися педагогом, а також вправи, спрямовані на фіксацію емоційних станів і їх подальше розпізнавання.

Перший етап методики спрямовувався на опанування підлітками «мовою емоцій». Для отримання підлітками досвіду розпізнавання різних емоційних станів використовувалися різноманітні вербальні (словесні) і реальні (практичні) ситуації, ігрові вправи. На цьому етапі проводилися вправи й ігри, спрямовані на: розвиток мімічних рухів; визначення і передачу емоційних станів людини за допомогою жестів і міміки; навчання виразних рухів; розпізнавання різних жестів; освоєння і використання різних варіантів поз, ходи й інших виразних рухів; розвиток уміння виражати інтерес, увагу, зосередженість, здивування, радість, задоволення, печаль, страждання, відразу, гнів, страх, провину, сором тощо.

Мета другого етапу полягала у формуванні в підлітків уявлень про внутрішній світ людини, розвиток умінь співпереживати іншим людям. Цей етап передбачав включення в спільну діяльність підлітків ситуацій «співчуття-переживання», спрямованих на: розвиток уміння відчувати і розуміти іншого; розвиток уяви, індивідуального самовираження підлітків; згуртування учнівського колективу; розвиток допитливості, спостережливості.

На другому етапі значна роль відводилася таким засобам виховання, як аналіз підлітками різних етичних ситуацій з художньої літератури, театралізована діяльність (драматизації), ігрова діяльність. Другий етап розвитку емпатії ми умовно назвали «мова почуттів і переживань». Важливе місце в роботі з підлітками на цьому етапі відводилося вирішенню моральних ситуацій, їх обговоренню з погляду почуттів і поведінки персонажів, а також включенню учнів у спільну діяльність. Модельовані ситуації спонукали підлітків до усвідомлення важливості врахування почуттів навколишніх людей, надання їм допомоги і підтримки.

Метою третього етапу був розвиток у підлітків умінь спілкуватися в різних життєвих ситуаціях і формування адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків інших людей. Цей етап передбачав включення в діяльність підлітків ситуацій «співчуття-дії», спрямованих на формування: уміння взаємодіяти і співпрацювати з ровесниками і дорослими в різних ситуаціях; бажання допомагати, підтримувати, співчувати, радіти за іншого; здатності до аналізу й оцінювання поведінки з погляду моральних еталонів і зразків, представлених у культурі; альтруїстичної поведінки; здатності приймати позицію іншого. Важливе місце на цьому етапі відводиться розвитку в підлітків поведінкового компонента емпатії. Великі можливості для цього створюються в спільних іграх і в організації спільної діяльності, що сприяє згуртуванню підлітків.

Таким чином, запропонована методика має поетапний характер і передбачає послідовне використання в розвитку емпатії підлітків на першому етапі ситуацій, орієнтованих на констатацію емоційних станів; на другому етапі – ситуацій, спрямованих на пізнання підлітком власного внутрішнього світу і переживань інших людей; на третьому етапі – ситуацій, спрямованих на допомагаючу, сприяючу, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого.

Діагностичний зріз, проведений після завершення формувального етапу дослідження, засвідчив, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни у розвитку емпатії підлітків: зменшилась кількість підлітків з початковим (елементарним) (з 25 % до 10 %) і середнім (ідентифікаційним) (з 52 % до 48 %) рівнем розвитку емпатії, натомість збільшилася – з високим (рефлексивним) рівнем (з 23 % до 42 %). Використання непараметричного критерію Вілкоксона засвідчило, що вказані зміни мають статистично достовірний характер ($\alpha=0,05$). Порівняно з експериментальною, у контрольній групі хоча й відбулися певні позитивні зрушення у розвитку емпатії підлітків, вони менш виражені і не досягають рівня статистичної значущості. Це дає підстави зробити висновок, що визначені умови психолого-педагогічного супроводу стимулюють розвиток емпатії підлітків, їх здатності до співчуття і співпереживання.

Отже, активізація розвитку емпатії в учнів підліткового віку можлива за таких психолого-педагогічних умов: організації спільної діяльності підлітків, що слугує своєрідною школою почуттів і сприяє кращому розумінню переживань навколишніх людей; постановки перед учнями завдань на ціннісне самовизначення у ситуаціях морального вибору; організації педагогічної взаємодії з підлітками на основі діалогічного підходу, що передбачає сприйняття вихованців як психологічно рівноправних партнерів, безумовно позитивне ставлення до них, відкритість і довір'я, налаштованість на взаєморозуміння, надання вихованцям свободи вибору, права на власну позицію. Проведене дослідження підтвердило ефективність методики поетапного розвитку емпатії в підлітків, яка передбачає послідовне використання на першому етапі ситуацій, орієнтованих на констатацію емоційних станів; на другому етапі – ситуацій, спрямованих на пізнання підлітками власного внутрішнього світу і переживань іншої людини; на третьому етапі – ситуацій, спрямованих на надання допомоги і вияв альтруїстичної поведінки у відповідь на переживання іншого.

Література

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование / Г. С. Абрамова. – Москва: Академия, 2000. – 267 с.
2. Ахмедзянова А.Э. Изучение эмпатии личности: определение понятия, механизмы проявления / А.Э. Ахмедзянова // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний – Казань: Изд-во «Юниверсум», 2010. – № 2 (8). – С. 14-19.
3. Бодалев А.А. Психология общения. Избр. психолог. труды / А. А. Бодалев. – М. – Воронеж, 1996. – 255 с.
4. Буравцова Н.В. Влияние суверенности личностных границ на проявление эмпатии у будущих педагогов и психологов / Н. В. Буравцова // Психология в вузе. – 2008. – № 1. – С. 47-56.
5. Боев О.И. Эмпатия в структуре индивидуально-психотипологических особенностей личности подростка и ее роль в работе педагога-психолога / О.И. Боев, В.М. Вартамян // Гуманитарные и социально-экономические науки. Научное издание. Педагогика. Спецвыпуск. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2006. – №6. – С.133-138.
6. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147-156.
7. Галузьяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
8. Галузьяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 77 – 82.
9. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик; [пер. з англ. В. Хомика]. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
10. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
11. Ермолаева Е. Б. Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога) / Е.Б. Ермолаева // Образование и наука. – 2012. – №7. – С. 18-34.
12. Кротенко В. І. Розвиток емпатії в дітей підліткового віку – складової риси гуманістичного розвитку суспільства / В.І. Кротенко // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 2 (9). Частина II. – Київ, 2000. – С. 55-58.
13. Майстерність педагога [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
14. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев : Лыбидь, 1990. – 191 с.
15. Орищенко О. А. Специфіка факторної структури особистості представників різних типів емпатії / О.А.Орищенко // Наука і освіта. – 2014. – № 11. – С.133-136.
16. Островерхова Н. Майстерність педагогічного спілкування / Н. Островерхова // Завуч. – 2006. – №4. – С.9-11.
17. Роджерс К. Р. Несколько важных открытий / К. Р. Роджерс // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 59–64.

18. Самарин А.Н. Социальная эмпатия: у истоков солидарного сознания / А. Н. Самарин // Конфликтология. – 2008. – № 3. – С. 45-61.
19. Свідерська Г.М. Чуйність у ранньому юнацькому віці: психологічний аспект / Г.М.Свідерська // Психологічні перспективи. – 2007. – Вип. 9. – С.59-65.
20. Удовенко М. В. Развитие эмпатии у подростков. / М. В. Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.12-15.
21. Федчишена Н. В. Феномен емпатії у психологічних дослідженнях / Н.В. Федчишена. – К., 2011. – 148 с.
22. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
23. Hoffman M. Empathy and moral development / M. Hoffman. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 264 p.
24. Radke-Yarrow M. Roots, Motives, and Patterns in Children's Prosocial Behavior / M. Radke-Yarrow, C. Zahn-Waxler // Development and Maintenance of Prosocial Behavior. – Boston, Springer, 1984. – P. 81-99.
25. Rogers C. Empatic: an unappreciated way of being / C. Rogers // A Way of Being. – Houghton Mifflin Harcourt, 1995. – 395 p.

References

1. Abramova G. S. Psihologicheskoe konsultirovanie / G. S. Abramova.– Moskva: Akademiya, 2000. – 267 s.
2. Ahmedzyanova A.E. Izuchenie empatii lichnosti: opredelenie ponyatiya, mehanizmy proyavleniya / A.E. Ahmedzyanova // Uchenye zapiski Instituta socialnyh i gumanitarnyh znaniy – Kazan: Izd-vo «Yuniversum», 2010. – № 2 (8). – S. 14-19.
3. Bodalev A.A. Psihologiya obsheniya. Izbr. psiholog. trudy / A. A. Bodalev. – M. – Voronezh, 1996. – 255 s.
4. Buravcova N.V. Vliyanie suverenosti lichnostnyh granic na proyavlenie empatii u budushih pedagogov i psihologov / N. V. Buravcova // Psihologiya v vuze. – 2008. – № 1. – S. 47-56.
5. Boev O.I. Empatiya v strukture nndividualno-psihotipologicheskikh osobennostej lichnosti podrostka i ee rol v rabote pedagoga-psihologa / O.I. Boev, V.M. Vartanyan // Gumanitarnye i socialno-ekonomicheskie nauki. Nauchnoe izdanie. Pedagogika. Specvypusk. – Rostov n/D.: RGPU, 2006. – №6. – S.133-138.
6. Gavrilova T.P. Ponyatie empatii v zarubezhnoj psihologii. Istoricheskij obzor i sovremennoe sostoyanie problemy / T. P. Gavrilova // Voprosy psihologii. – 1975. – №2. – S. 147-156.
7. Haluziak V. M. Dialoh yak zasib osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 56. – Vinnytsia, 2018. – S. 224-234.
8. Haluziak V. M. Osobystisna zrilist pedahoha yak faktor humanizatsii vykhovannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 27. – Vinnytsia: TOV firma “Planer”, 2009. – S. 77 – 82.
9. Holdshtein A. Treninh umin spilkuвання: yak dopomohty problemnym pidlitkam / A. Holdshtein, V. Khomyk; [per. z anhl. V. Khomyka]. – K.: Lybid, 2003. – 520 s.
10. Diagnostika zdorovya. Psihologicheskij praktikum / Pod red. prof. G. S. Nikiforova. – Spb.: Rech, 2007. – 950 s.
11. Ermolaeva E. B. Osnovnye harakteristiki dialogicheskogo vzaimodejstviya (k opredeleniyu aktualnyh zadach pedagogiki dialoga) / E.B. Ermolaeva // Obrazovanie i nauka. – 2012. – №7. – S. 18-34.
12. Krotenko V. I. Rozvytok empatii v ditei pidlitkovoho viku – skladovoi rysy humanistichnoho rozvytku suspilstva / V.I. Krotenko // Psykholohiia. Zbirnyk naukovykh prats NPU imeni M.P.Drahomanova. Vypusk 2 (9). Chastyna II. – Kyiv, 2000. – S. 55-58.
13. Maisternist pedahoha [za red. I.A. Ziaziuna]. – K.: Vyshcha shkola, 1997. – 349 s.
14. Obozov N.N. Psihologiya mezhlichnostnyh otnoshenij / N.N. Obozov. – Kiev : Lybid, 1990. – 191 s.
15. Oryshchenko O. A. Spetsyfyka faktornoj struktury osobystosti predstavnykiv riznykh typiv empatii /O.A.Oryshchenko // Nauka i osvita.– 2014.– # 11.– S.133-136.
16. Ostroverkhova N. Maisternist pedahohichnoho spilkuвання / N. Ostroverkhova // Zavuch. – 2006. – #4. – S.9-11.
17. Rodzhers K.R. Neskolkto vazhnyh otkrytij / K.R. Rodzhers // Vestnik MGU. Ser. 14. Psihologiya. – 1990. – № 2. – S. 59–64.
18. Samarин A.N. Socialnaya empatiya: u istokov solidarnogo soznaniya / A. N. Samarин // Konfliktologiya. – 2008. – № 3. – S. 45-61.
19. Sviderska H.M. Chuinist u rannomu yunatskomu vitsi: psykholohichni aspekt / H.M.Sviderska // Psykholohichni perspektyvy. – 2007. – Vyp. 9. – S.59-65.
20. Udovenko M. V. Razvitie empatii u podrostkov. / M. V. Udovenko // Praktichna psihologiya ta socialna robota. – 1999. – №5. – S.12-15.
21. Fedchyshena N. V. Fenomen empatii u psykholohichnykh doslidzhenniakh / N.V. Fedchyshena. – K., 2011. – 148 s.
22. Shetinina A.M. Diagnostika socialnogo razvitiya rebenka / A.M. Shetinina. – Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2000. – 88 s.
23. Hoffman M. Empathy and moral development / M. Hoffman. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 264 p.
24. Radke-Yarrow M. Roots, Motives, and Patterns in Children's Prosocial Behavior / M. Radke-Yarrow, C. Zahn-Waxler // Development and Maintenance of Prosocial Behavior. – Boston, Springer, 1984. – P. 81-99.
25. Rogers C. Empatic: an unappreciated way of being / C.Rogers // A Way of Being.– Houghton Mifflin Harcourt, 1995.– 395 p.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2020 р.

УДК 159.98:336.57

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-220-225

ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА НАПИСАННЯ ГРАНТОВИХ ПРОГРАМ

Т. О. Комар

orcid.org/0000-0002-3105-2888

У статті проаналізовано проблеми, що виникають під час психологічної допомоги ветеранам АТО/ООС та їхнім сім'ям. Серед найбільш гострих проблем психологічної роботи з ветеранами АТО/ООС та їхніми сім'ями були виявлені такі: відсутність у суспільній свідомості культури звернення до психологів, переважання психіатричної моделі в роботі із психічними (і навіть психологічними) проблемами індивіда, що спричиняє не лише стигматизацію клієнта, а й викликає залежність від медикаментозного лікування; відсутність спеціальної підготовки психологів для роботи з травмою, недосконала організація (особливо організація роботи з дружинами та дітьми), оплата та координація діяльності психологів. Проаналізовано можливості позабюджетних альтернативних джерел фінансування для навчання та організації діяльності психологів. Розкрито та систематизовано класифікацію донорів. Подано зразок програми «Психосоціальна реабілітація та адаптація демобілізованих військовослужбовців, членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників антитерористичної операції».

Ключові слова: гранти, проблеми практичної психології, донори, класифікація донорів, фонди, грантова програма.

PROBLEMS OF PRACTICAL PSYCHOLOGY AND WRITING GRANT PROGRAMS

T. Komar

The paper analyzes the issues that arise when psychological assistance is provided to veterans of ATO/JFO (Joint Forces Operation) and their families. The first problem was that psychologists were not fully prepared for the challenges relevant to modern Ukrainian society. An additional point is that among the problems of psychological work with veterans of ATO/JFO and their families are highlighted such as: the lack of a culture of referral to psychologists in the public consciousness, the predominance of a psychiatric model in dealing with mental (and even psychological) problems of an individual, which not only causes the stigmatization of a client, but also causes dependence on pharmaceutical treatment; the lack of special training of psychologists to work with trauma, that is, insufficient level of professional training of psychologists, insufficient organization (especially organization of work with wives and children), payment and coordination of psychologists' activities.

The possibilities of alternative non-budgetary source of financing for training and organizing the activities of psychologists have been analyzed. The classification of donors has been described and systematized. The sample program "Psychosocial rehabilitation and adaptation of demobilized military servicemen, their family members and family members of the fallen participants of the anti-terrorist operation" submitted.

Keywords: grants, problems of practical psychology, donors, classification of donors, fund, grant program.

Проблема надання психологічної допомоги учасникам антитерористичної операції в Україні набуває все більшої актуальності. Зазначене твердження базується на розумінні психологічною спільнотою сьогоденних реалій – фахівці-психологи не були повністю готові до викликів, актуальних для сучасного українського суспільства. Ці виклики стали об'єктивною несподіванкою для всього суспільства. Різкі зміни геополітичних векторів розвитку України, ведення реальних бойових дій (у тому числі за участю осіб, що в недавньому минулому взагалі не мали досвіду військових зіткнень), психологічне та побутове потрясіння мільйонів цивільних – все це не було очікуваним та передбачуваним. Не заглиблюючись у причинність виникнення наявної в нашій державі ситуації, дозволимо собі стверджувати, що для психології сьогодні випала особлива місія, незважаючи на те, чи готова вона повністю до її виконання, чи ні.

А визнані професіонали, на жаль, не завжди є доступними. Аналіз міжнародного досвіду проектної діяльності показує, що в багатьох розвинених країнах світу одним з важливих завдань органів місцевого самоврядування є спрямування роботи на пошук позабюджетних альтернативних джерел фінансування та налагодження співпраці з міжнародними фондами, програмами та грантами.

Пошук джерел позабюджетного фінансування – актуальна проблема для психологів усього світу. За даними Дж. Худ, у 1995 році філантропічна допомога в США сягнула \$ 143,8 млрд., що майже на 17 млрд. більше, ніж у 1993 році. Як благодійники виступають окремі особи, корпорації та фірми, добровільні фонди, урядові агенції. Благодійність у суспільстві спрямовується на церкву, освіту, охорону здоров'я тощо.

Згідно з даними Центру Європейських Фондів (ЕРО), у США зареєстровано близько 40 тис. благодійних фондів, в Європі їх кількість коливається від 80 до 100 тис.

Мета статті: аналіз написання грантових програм для покращення психологічної допомоги учасникам АТО/ООС.

В Україні зародження благодійництва відбулось у 19 столітті, коли відбувся перехід від традиційної системи церковних пожертв до створення спеціалізованих організацій, фондів, які активно брали участь у громадському житті. У кінці 19 століття та на початку 20 століття корпоративна благодійність була необхідним атрибутом суспільства. Так, цукровопромисловці витратили у 1904–1905 роках — 0,8%, а у 1905–1906 роках — 0,4% відносно свого прибутку [2].

З середини 19 століття корпоративне благодійництво стає престижною формою соціальної поведінки та всіяко заохочується державою. Благодійність поширилась серед підприємців та стала історичною традицією.

На початку 20 століття статус найбільшого благодійного центру України мав Київ. У місті налічувалось 86 благодійних організацій (1913 рік). Щедрими пожертвами відзначались родини: Терещенків, Бродських, Попових, Харитоненків, Ханенків, Симиренків, Демидових, І. Фундуклей, Г. Галаган. На кошти благодійників будували лікарні, притулки, гімназії, училища.

Відновлення традицій корпоративного благодійництва відбулось з часу отримання Україною незалежності. Переважна більшість підприємств (82%) займається благодійністю. Станом на 2005 рік частка підприємств які займались благодійництвом у регіонах склала: Захід — 86%, Схід — 86%, Центр — 77%, Південь — 82%. Структура спрямованості благодійництва є такою: соціальний захист — 79%, культура і мистецтво — 23%, наука і освіта — 27%, охорона здоров'я — 38%, екологія — 7%, релігійні організації — 26%, інше — 12%. Мотивами благодійності для вітчизняних підприємств є альтруїзм та намагання створити позитивний імідж, а головними утримувачами — брак коштів та побоювання щодо нецільового використання коштів [2].

Благодійність онтологічно ґрунтується на ідеї солідарності Дюркгейма та теорії консенсусу структурно-функціоналістського підходу [2].

З загальносоціологічної точки зору, за допомогою благодійності вирішуються дві важливі соціальної функції: по-перше, функція збереження й відтворення суспільства і, по-друге, функція розвитку суспільства.

Серед проблем психологічної роботи з ветеранами АТО/ООС та їхніми сім'ями виділяються такі як: відсутність у суспільній свідомості культури звернення до психологів, переважання психіатричної моделі в роботі із психічними (і навіть психологічними) проблемами індивіда, що спричиняє не лише стигматизацію клієнта, а й викликає залежність від медикаментозного лікування; відсутність спеціальної підготовки психологів по роботі з травмою, тобто недостатність рівня професійної підготовки психологів, недостатня організація (особливо організація роботи з дружинами та дітьми), оплата та координація діяльності психологів [3].

Гранти є найбільш поширеною формою фінансування проектів донорськими організаціями. Донори — це міжнародні організації, державні установи, комерційні структури, громадські некомерційні організації (релігійні, наукові тощо), приватні благодійні фонди або приватні особи, що надають громадянам та організаціям на некомерційній безповоротній основі необхідні додаткові ресурси різного виду, на цілі, які спрямовані в цілому на благо усього суспільства [1].

На практиці існує декілька класифікацій донорів, які можна систематизувати так:

За видами допомоги, що надається, донори поділяються на тих, хто:

- надає гранти;
- виділяє стипендії на навчання;
- здійснює експертну (консультативну) допомогу;
- надає технології, обладнання тощо[4;5].

За сферою інтересів донори поділяються на вузькоспеціалізовані (здійснюють підтримку в чітко визначених сферах діяльності, наприклад, Всесвітній фонд боротьби зі СНІДом, Глобальний екологічний фонд) та універсальні (пріоритетами діяльності яких є різноманітні суспільні проблеми).

За територіальними межами дії донори бувають національними та міжнародними. Хоча в цих рекомендаціях ми в основному зосереджуємось на міжнародній допомозі, не варто забувати й про вітчизняних грантодавців. Тим більше, що українські організації в рамках власних програм і великих проектів можуть здійснювати так зване субгрантування. Таким чином працює, наприклад, Український фонд соціальних інвестицій, який на конкурсній основі перерозподіляє кошти, отримані від іноземних фінансових організацій.

За джерелом капіталу можна виділити такі основні групи міжнародних донорів, які доступні для здобувачів з України: міждержавні організації, урядові, суспільні та корпоративні донори. Дещо докладніше про ці групи[1].

Міждержавні організації. До цієї групи донорів належать установи Організації Об'єднаних Націй (Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), ЮНІСЕФ, Світовий банк, Проект «Місцевий розвиток орієнтований на громаду (СВА), тощо) та Європейського Союзу (Європейська комісія, Рада Європи, ОБСЄ.) [8;9].

Урядові донори. Це можуть бути грантові програми окремих закордонних органів влади (Агенство США з міжнародного розвитку (USAID), Канадське агентство міжнародного розвитку (CIDA), Шведське агентство з питань міжнародної співпраці та розвитку (SIDA) та ін.), або посольств іноземних держав в Україні (США, ФРН, Норвегії тощо).

Суспільні донори можуть бути як національними (наприклад німецькі фонди політичних партій – Фонд К.Аденаура, Фонд Ф.Наумана та ін.) так і міжнародними (наприклад PHARE- Програма демократії, Міжнародний Вишеградський фонд). Вони будуються відповідно на фінансових надходжень з однієї або декількох країн та зобов'язані звітувати перед тими на чий гроші вони існують.

Приватні донори. До цієї категорії належать донори різного обсягу й характеру діяльності – від таких великих міжнародних організацій, як міжнародний фонд «Відродження» Дж. Сороса та Фонд Рокфеллера до невеликих сімейних фондів Фонд Кнута і Аліси Валенбергів, Фонд Раскоба заохочення католицької діяльності [5].

Корпоративні донори реалізують програми соціальної відповідальності великих компаній (Компанія «Монсанто», Інститут нетрадиційного газу компанії «Шелл»).

Найпоширенішим джерелом додаткових ресурсів неприбуткових організацій та соціально-значущих проектів, як уже зазначалося, є благодійні фонди, які, в свою чергу, надають допомогу у вигляді грантів.

Термін «фонд» (англ. – fund) означає суму коштів, заощаджених або приготованих для виконання конкретних визначених цілей і завдань. Фондами можуть бути державні установи різних країн, міжнародні організації, приватні благодійні фонди, комерційні структури, релігійні, наукові та інші громадські некомерційні організації, які володіють первинним капіталом (або вкладом), та надають підтримку або допомогу в благодійній, освітній, культурній, релігійній та інших видах діяльності, що приносить користь громадськості, та фінансує першочергово інші некомерційні організації [1].

Оскільки саме діяльність благодійних фондів (таких, як «Відродження») в Україні є одним із вагоміших джерел позабюджетного фінансування, далі докладніше зупинимося на тому, як слід правильно складати грант, готувати документи, щоб ваш оригінальний проект міг добре конкурувати серед інших.

Кожний фонд має власні вимоги до проектних документів, але є і цілком об'єктивні спільні вимоги, які можна звести до наступного.

По-перше, треба визначити ідею проекту та правильно й чітко сформулювати його тему, з'ясувати перспективи його прийняття фондом-благодійником. При визначенні ідеї проекту важливо пам'ятати, що проект пишеться та реалізується не для психологів, щоб полегшити роботу психолога, не для того, щоб замінити державне фінансування психологічної діяльності, а для реалізації суспільно важливого завдання, для того, щоб покращити доступ потенційних клієнтів до інформації та професійного надбання. Тому будь-яку ідею треба розглядати з точки зору клієнта, «примірити» її на себе, що я, як клієнт, виграю від реалізації такого проекту.

Необхідно проаналізувати наявні умови, які породжують потребу додаткового фінансування психологічної потреби за такими позиціями:

- Визначення та формулювання місії психології, її цілей і завдань.
- Можливість покращання обслуговування клієнтів на основі наявних ресурсів і коштів.
- Усвідомлення сильних та слабких сторін в аспекті своєї діяльності як психолога.
- Наявність і перспективи створення позитивного іміджу психологів в організації, районі, місті, області, країні.
- Результати вивчення клієнтів та їхніх потреб.
- Вивчення громадської думки, фінансового стану потенційного благодійника, з'ясування того, хто ще звертається за фінансовою підтримкою до тих самих організацій та осіб.
- Знаходження підтримки впливових, поважних, відомих осіб та організацій.

Для того, щоб розраховувати на сприятливе ставлення до себе потенційних благодійників, психолог повинен дбати про створення власного позитивного іміджу. Це надзвичайно копітка, системна й цілеспрямована діяльність, результатів у якій можна досягти, застосовуючи:

- виступи співробітників;
- особисті контакти: з журналістами (газети, журнали, радіо, телебачення), представниками культури, науки, місцевими діячами;
- повідомлення у пресі про основну діяльність бібліотеки, яскраві події і заходи, спеціальні програми, нові надходження, постійна рубрика про бібліотеку в місцевій газеті тощо;

- публікації співробітників кафедри;
- екскурсії по організації;
- участь у житті міста, району, установи;
- відеофільми про організацію;
- електронні форми, наприклад домашню сторінку на сервері Інтернету;
- повідомлення та написи з адресою організації, відомості про її структуру і послуги [8;9].

Проект має бути написаний чітко, грамотно, логічно, без використання професійно специфічної термінології, відповідним чином оформлений.

Зразок програми: «Психосоціальна реабілітація та адаптація демобілізованих військовослужбовців, членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників антитерористичної операції».

Анотація. Бойові дії на сході України нищівним чином впливають не лише на економіку держави, але й жахливо спотворюють психічне та психологічне здоров'я нації. Для ефективного відновлення психологічного здоров'я населення, зокрема учасників бойових дій та членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників АТО/ООС, необхідно розробляти і впроваджувати психосоціальні заходи, спрямовані на подолання психологічних наслідків травматичних подій. Проблема психосоціальної адаптації та реабілітації ветеранів і учасників бойових дій потребує розробки науково-практичної бази, негайного вирішення основних завдань та впровадження практичних програм. Програма спрямована на вирішення завдань по реабілітації та соціальній адаптації демобілізованих військовослужбовців, членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників антитерористичної операції.

1. Опис проблеми

Проблема психосоціальної реабілітації та адаптації демобілізованих військовослужбовців, членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників антитерористичної операції потребує розробки науково-практичної бази, негайного вирішення основних завдань та впровадження практичних програм. Зважаючи на досвід країн, які стали учасницями військових протистоянь, ми знаємо, що в більшості військовослужбовців, учасників бойових дій, як наслідок, розвиваються негативні особистісні зміни (особистісна дезадаптованість: важкі емоційні стани, розвиваються неадаптивні поведінкові та когнітивні стратегії, часте виникнення посттравматичного стресового розладу та інші), які тривають протягом усього життя, та викликають незворотні негативні особистісні зміни в самих ветеранів і у членів їхніх сімей та соціального оточення в цілому. Наявність в Україні антитерористичної операції перешкоджає типовому розвитку держави та викликає ускладнення психічного та психологічного здоров'я у всього населення. Із вищезазначеного можна зробити висновки, що проблема психосоціальної адаптації та реабілітації ветеранів і учасників антитерористичної операції (АТО) вимагає негайних дій щодо розв'язання її основних завдань.

2. Мета та завдання

Розробка та впровадження заходів психосоціальної реабілітації, спрямованих на відновлення психологічного здоров'я та подолання особистісної дезадаптованості, сприяння реабілітації та соціальній адаптації демобілізованих військовослужбовців, членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників антитерористичної операції шляхом створення Вінницького центру психосоціальної реабілітації ветеранів та учасників антитерористичної операції та членів їхніх сімей.

3. Цільова аудиторія

- Ветерани і учасники АТО/ООС;
- Учасники та ветерани АТО/ООС, які мають інвалідність;
- Члени сімей учасників АТО/ООС;
- Члени сімей загиблих учасників АТО/ООС.

4. Опис діяльності по програмі.

За результатами теоретичного аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних (на прикладі досвіду країн, на територіях яких раніше відбувалися військові дії) науковців та спеціалістів-практиків розробити практично-методичний комплекс заходів, метою якого буде оснащення спеціалістів психологів, соціальних працівників необхідним інструментарієм для соціально-психологічної роботи з учасниками, інвалідами та ветеранами антитерористичної операції та членами їх сімей.

Розробка та впровадження Мультидисциплінарної програми консультативної роботи із залученням спеціалістів різних профілів діяльності (психологи, соціальні працівники, юристи, фізичні реабілітологи, лікарі).

Розробка та впровадження комплексної програми психологічної діагностики, корекції та профілактики особистісної соціально-психологічно дезадаптованості ветеранів, інвалідів, учасників антитерористичної операції, членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників АТО.

Проведення індивідуальної та групової психокорекційної роботи з інвалідами, ветеранами, учасниками АТО/ООС і членами їхніх сімей та сімей загиблих учасників АТО.

Проведення заходів для підвищення кваліфікації психологів та інших фахівців із психосоціальної роботи, які працюють із наслідками антитерористичної операції – просвітницька робота, відвідування та проведення семінарів, тренінгів, конференцій для обміну досвідом та формування науково-практичної концепції організації роботи.

5. Географія програми

Проект виконуватиметься у м. Вінниці та Вінницькій області.

6. Очікувані результати

У результаті виконання проекту буде розроблено та впроваджено програму комплексних засобів психосоціальної реабілітації ветеранів та учасників АТО/ООС, членів їхніх сімей, а також осіб, що мають інвалідність. Реалізація проекту сприятиме відновленню їхньої психологічного здоров'я та подоланню особистісної дезадаптованості, що в подальшому покращить можливість їхньої соціальної адаптації, зокрема: у професійній (працевлаштування, професійне навчання, професійне самовдосконалення), особистісній (саморозвиток, стабілізація емоційних переживань, встановлення конструктивних моделей взаємодії з оточенням та ін.) та сімейній (гармонізація шлюбних стосунків, вироблення позитивного ставлення між членами сім'ї, позитивний виховний вплив на підростаюче покоління та інше) галузях.

7. Моніторинг і оцінювання

Робота Центру має бути організована за гуманістичними принципами та структурована відповідно до мети і завдань її діяльності.

Поточний моніторинг та оцінку якості роботи залучених фахівців на початковому етапі функціонування Центру здійснює Виконавчий директор. Після розширення видів діяльності Центру моніторинг та оцінку діяльності виконують керівники напрямків та надають звіт на Колегіальній раді.

Таблиця 1

Оцінка діяльності Центру проводиться за кількісними та якісними показниками

Кількісні показники	Якісні показники
У рамках проекту заплановано проведення 1300 психологічних консультацій	Якісні зміни особистісного психоемоційного стану клієнтів, які звернулись по психосоціальну допомогу в Центр
Проведення 325 групових консультацій, кожна тривалістю 3 години	Налагоджування сімейних і соціальних стосунків ветеранів і учасників АТО/ООС, які були деформовані внаслідок психоемоційних травм через участь в бойових діях

8. Життєздатність та самофінансування

Проект запроваджуватиме роботу, яка здійснюватиметься також і за рахунок фінансування від організацій та партнерів, залучених до виконання проекту протягом його реалізації.

9. Способи інформування

Діяльність в проекті буде висвітлюватись у місцевих ЗМІ (Друковані та інтернет-видання – газети «Місто», «33-канал», та ін.), соціальних мережах Фейсбук тощо, у програмах телеканалів м. Вінниці. Також результати роботи будуть оприлюднюватись у всеукраїнських ЗМІ.

10. Робочий план

Описуються терміни реалізації, заплановані заходи та місця їхнього проведення. Відповідальні особи.

Висновки. Аналіз міжнародного досвіду проектної діяльності показує, що в багатьох розвинених країнах світу одним із важливих завдань органів місцевого самоврядування є спрямування роботи на пошук позабюджетних альтернативних джерел фінансування та налагодження співпраці з міжнародними фондами, програмами та грантами. Для продуктивної роботи з психосоціальної реабілітації та адаптації демобілізованих військовослужбовців, членів їхніх сімей та членів сімей загиблих учасників антитерористичної операції велику роль відіграють позабюджетні альтернативні джерела фінансування для організації діяльності та залучення професіоналів, які працюють за цією програмою.

Література

1. Посібник щодо отримання типових грантів АМР США. – Київ : «Делойт», 2014. – 55с.
2. Корпоративна благодійність в Україні. Звіт про результати дослідження. – Київ : Творчий центр Каунтерпарт, 2005. – 40с.
3. Тетерук А.А. Психологічна допомога комбатантам та членам їх родин в Україні: проблеми та перспективи / А.А.Тетерук, С.О. Літвінчук // Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції : матеріали міжвідом. наук.- практич. конф. (Київ, 30 берез. 2016 р.) : у 2 ч. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2016. – 248 с.
4. Ресурсний центр «Гурт»: веб-сайт. URL: (<http://gurt.org.ua/>)
5. Інформаційний портал некомерційних організацій України «Громадський простір»: веб-сайт. URL: <http://www.prostir.ua/category/grants/>

6. Портал з управління знаннями “Knowledgeportal”: веб-сайт. URL: <http://www.kp.org.ua/>
7. “Mladinfo”: веб-сайт. URL: <http://www.mladiinfo.eu/>
8. “Unistudy”: веб-сайт. URL: (<http://unistudy.org.ua/short-term/training/>)
9. <http://foundations.org> – каталог грантодавців, який ведеться з 1995 року.

References

1. Posibnyk shchodo otrymannia typovykh hrantiv AMR SShA. – K.: «Deloit», 2014. -55s.
2. Korporatyvna blahodiinist v Ukraini. Zvit pro rezultaty doslidzhennia. – K: Tvorchyi tsentr Kaunterpart, 2005. – 40s.
3. Teteruk A.A., Litvinchuk S.O. Psykholohichna dopomoha kombatantam ta chlenam yikh rodyn v Ukraini: problemy ta perspektyvy. Psykholohichna dopomoha osobam, yaki berut uchast v antyterorystychnii operatsii : materialy mizhvidom. nauk.- prakt. konf. (Kyiv, 30 berez. 2016 r.) : u 2 ch. / A.A. Teteruk, S.O. Litvinchuk. – Kyiv : Nats. akad. vnutr. sprav, 2016. – 248 s.
4. Resursnyi tsentr «Hurt»: veb-sait. URL: (<http://gurt.org.ua/>)
5. Informatsiyni portal nekomertsiiynykh orhanizatsii Ukrainy «Hromadskyi prostir»: veb-sait. URL: <http://www.prostir.ua/category/grants/>
6. Portal z upravlinnia znanniamy “Knowledgeportal”: veb-sait. URL: <http://www.kp.org.ua/>
7. “Mladinfo”: veb-sait. URL: <http://www.mladiinfo.eu/>
8. “Unistudy”: veb-sait. URL: (<http://unistudy.org.ua/short-term/training/>)
9. <http://foundations.org> – kataloh hrantodavtsiv, yakyy vedetsia z 1995 roku

Стаття надійшла до редакції 10.03.2020 р.

УДК 373.3.015.31:159.922.6

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-225-229

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

I. Г. Сухопара

У сучасному світі важливими стають вміння розуміти та керувати своїми емоціями, визначати і впливати на емоційний стан інших людей, посилюється роль емоційного інтелекту, як чинника успішної реалізації, досягнення успіху в усіх сферах життя. У статті подається сутність емоційного інтелекту та його зміст у теоріях зарубіжних психологів. Змістовими складовими визначено: сприйняття, ідентифікація, розуміння, керування власними емоціями та інших людей, адекватна поведінка відповідно до емоцій. Встановлено, що молодший шкільний вік є чутливим періодом у розвитку емоційного інтелекту. Схарактеризовано вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів відповідно до змістових компонентів.

Ключові слова: емоції, емоційний розвиток, емоційний інтелект, молодші школярі, вікові особливості.

THE AGE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

I. Sukhopara

In today's world, the ability to understand and manage your emotions, to identify and influence other people's emotional states, the role of emotional intelligence, as a factor of successful realization, of success in all spheres of life is increasing. The article deals with the essence and content of emotional intelligence in foreign psychology. The semantic components of emotional intelligence are defined: perception, identification, understanding, management of one's own emotions and other people's behavior according to emotions. It is established that the younger school age is a sensitive period in the development of emotional intelligence. The age characteristics of the development of emotional intelligence of primary school pupils in accordance with the content components are characterized. It is determined the primary school pupils better understand positive emotions than negative ones, identify them on expressive traits, focusing on facial expressions, but find it difficult to choose words to describe due to limited vocabulary. The ability to understand emotions develops, feeling and experiences become meaningful, generalized, the logic of feeling is formed. Children feel the emotional state of another person, may put themselves in the place of others, but may not always explain the causes of emotions in other people and the consequences. There is an expansion of social space, a system of interpersonal relationships in the classroom is formed, they become emotionally saturated, connected with the assessment and recognition as a person. Behaviors develop a sense of responsibility, empathy. The primary school pupils relationship characterized him as a socialized person. Primary school pupils characterized by a violent reaction to events, meaningfulness, directness and frankness in their expression of joy, sadness, fear, but gradually with the help of volition efforts they begin to learn to respond to unwanted emotional reactions,

more restrained to express irritation, image, envy. There is an important mental neoplasm-reflections, which provides the child's ability to analyze and evaluate their own emotional experiences, promotes emotional self-awareness.

Keywords: *emotions, emotional development, emotional intelligence, primary school pupils, the age characteristics.*

Реформування сучасної початкової освіти в Україні передбачає орієнтацію на розвиток школяра, його потреби, інтереси, емоції, успіхи. Важливими ключовими компетентностями для успішної реалізації в соціумі, житті в Державному стандарті початкової освіти, концепції «Нова українська школа» серед інших визнані такі, як уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект. Відповідно посилюється роль емоцій в освітньому процесі початкової школи, необхідним стає розвиток емоційного інтелекту, вміння молодших школярів описувати, визначати, адекватно виражати, розумно керувати власними емоціями, використовувати їх для досягнення поставлених цілей, розуміти емоційний стан інших людей для успішної взаємодії, спілкування, прояву емпатії. Сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту вважається молодший шкільний вік, оскільки відзначається превалюванням емоційного компонента в розвитку дитини. Визначення вікових особливостей емоційної сфери молодшого шкільного віку, допоможе розкрити механізми розвитку емоційного інтелекту в учнів початкової школи.

Дослідженню проблеми емоційного інтелекту, його ролі та структури присвячені дослідження зарубіжних науковців І. Андрєєвої, Р. Бар-Она, Г. Гарднера, Г. Горскової, Д. Гоулмена, Д. Карузо, Д. Люсіна, Дж. Мейєра, П. Селовея, Дж. Стайн і вітчизняних учених О. Власової, С. Дерев'янка, Н. Ковриги, В. Моргуна, Е. Носенко, В. Юркевича. Результати пошуку науковців свідчать про необхідність розвитку емоційного інтелекту як фактору успішної реалізації людини в особистісному, професійному, соціальному становленні. Вивченню проблеми сутності емоцій і почуттів, їх функцій та класифікації присвячені роботи психологів Л. Виготського, В. Вілюнаса, Б. Додонова, Д. Ельконіна, К. Ізарда, Є. Ільїна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Я. Рейковського, С. Рубінштейна, П. Якобсона та ін.. Результати наукових досліджень емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку відображені в працях Л. Божович, Л. Венгер, О. Запорожця, К. Казанської, О. Кульчицької, В. Мухіної, Л. Обухової, І. Огаренко, О. Скрипченко, Л. Славіної. Особлива чутливість до різноманітних емоційно-образних стимулів, проявів сильних емоційних реакцій на безпосередні враження молодших школярів проаналізовано в дослідженнях психологів І. Беха, О. Киричука, О. Кононко, В. Котирло. Окремі аспекти проблеми розвитку емоційної сфери особистості розглядалися у працях, присвячених: розвитку емоційної культури молодших школярів (Л. Груша, Н. Калініна, Н. Ульянова), розвитку емпатії учнів початкових класів (Т. Гаврилова, Л. Журавльова, М. Шпак), формуванню емоційного ставлення, моральних почуттів (Н. Дмитракова, А. Ільїн, В. Тимченко, К. Радіонова).

Значний інтерес у контексті дослідження викликає також емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку Л. Журавльової, В. Найчук, Д. Рижова, М. Шпак. Проте не достатньо висвітлені вікові особливості дітей молодшого шкільного віку в аспекті змістових компонентів емоційного інтелекту учнів.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі й обґрунтуванні вікових особливостей молодшого шкільного віку в контексті розвитку емоційного інтелекту.

Науково-теоретичне осмислення феномену емоційного інтелекту дозволяє визначити такі напрями його вивчення в зарубіжній психології: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей; теорія емоційної компетентності; некогнітивна теорія; змішана двокомпонентна теорія.

Представники теорії емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Мейєр, П. Селовея, Д. Карузо визначають, що емоції й розумові здібності тісно пов'язані. Автори розуміють емоційний інтелект як здатність людини сприймати, розуміти прояви особистості, які виражаються в емоціях, керувати ними на основі інтелектуальних процесів. Дж. Мейєр і П. Селовея вважають емоційний інтелект сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та керування емоціями. В структурі дослідники виділяють: здатність визначати, точно виражати емоції і пов'язані з ними потреби; здатність зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно; вміння визначати джерело емоцій, класифікувати їх, інтерпретувати значення емоцій; вміння керувати власними і чужими емоціями [10, с. 196].

Теорія емоційної компетентності пов'язана з роботами Д. Гоулмана, який вбачає призначення емоційного інтелекту в тому, щоб встановлювати взаємостосунки, наполегливо прагнути мети, контролювати настрій. Американський психолог розглядає емоційний інтелект як здатність людини усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей та застосовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей. В його структурі науковець визначає такі складові: самосвідомість (емоційна самосвідомість, точна самооцінка); самоконтроль (впевненість у собі, управління емоціями, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм); соціальна чуйність (емпатія, ділова обізнаність, запобігливість); управління відносинами (насага, вплив, допомога в самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота і співробітництво) [3].

Некогнітивна теорія емоційного інтелекту представлена дослідженнями Р. Барона, який визначає емоційний інтелект як сукупність некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які дають людині можливість успішно долати різні життєві ситуації, адаптуватися до реального життя. На його думку, емоційний інтелект виявляється в пізнанні власної особистості (знання і розуміння власних емоцій, упевненість в собі, самоповага, самореалізація, незалежність); навичках міжособистісної взаємодії (вміння встановлювати міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання); здатності до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосованість); управлінні поведінкою в стресових ситуаціях (стійкість до стресу, імпульсивність, самоконтроль); переважанні позитивного настрою (щастя, оптимізм) [5].

Змішана двокомпонентна теорія розкрита в працях Г. Гарднер, Д. Люсіна, які розглядали емоційний інтелект в аспекті *міжособистісного* (здатність розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати, як краще взаємодіяти з оточуючими людьми і характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самоконтроль, мотивація досягнень) і *внутрішньоособистісного* (певна властивість людини спрямована на себе, тобто здатність формувати адекватну модель власного «Я» й використовувати її з метою більш ефективного функціонування в житті і включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність) [9, с. 9].

Отже, емоційний інтелект є вкрай важливою динамічною, інтегративною характеристикою особистості, яка реалізується в здатності виражати, розуміти власні емоції та емоційні переживання інших, керувати, підпорядковувати емоції розуму, впливати на емоційний стан інших для встановлення доброзичливих, толерантних стосунків, досягнення мети, успіху. Описані моделі дають підстави визначити змістову характеристику емоційного інтелекту як сприйняття, ідентифікація, розуміння, керування власними та емоціями інших людей, адекватна поведінка відповідно до емоцій, які переживаємо.

Молодший шкільний вік визначений у дослідженнях І. Андрєєвої, В. Зарицької, Л. Новікової, Д. Рижова, М. Шпак, В. Юркевича, С. Якобсона як сенситивний період для розвитку емоційного інтелекту, оскільки природна потреба в емоційному сприйнятті оточуючого світу доповнюється активним інтелектуальним розвитком. Варто зазначити, що в молодших школярів система емоцій і почуттів ще тільки формується. Учені Л. Божович, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, М. Якобсон зазначали, що емоційна сфера дітей змінюється в зв'язку зі зміною соціальної ситуації розвитку, розширенням соціального простору, кола спілкування, зі змістом і видом діяльності, збільшенням кількості емоційно насичених об'єктів. Характерною особливістю молодших школярів є емоційна вразливість, чутливість до всього яскравого, незвичайного, барвистого. Молодшим школярам властива висока емоційна нестійкість, часта зміна емоційних станів при загальному фоні життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності, схильність до короткочасних і інтенсивних емоційних реакцій. Джерелом емоцій у дітей є безпосередні спостереження тих чи інших подій, яскраві життєві уявлення, переживання, спілкування з ровесниками, вчителем, дорослими. З віком емоційні стани стають більш тривалими, більш стійкими і глибокими, виникають постійні інтереси, тривалі дружні відносини, засновані на уже досить стійких інтересах. В цьому віці відбувається соціалізація емоційної сфери. На думку Л. Виготського, емоції з розвитком дитини не придушуються і послаблюються, а, навпаки, йдуть вгору від аутистичного мислення (емоції відіграють провідну роль в інтелектуальному процесі, мислення підпорядковане логіці емоцій), до реалістичного інтелектуального процесу, відповідно відбувається «синтез» інтелектуального й емоційного процесів» [1].

Охарактеризуємо вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів відповідно до змістових компонентів.

Ідентифікація емоцій (здатність визначати, розпізнавати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом та поведінкою, адекватно виражати їх). Молодші школярі краще ідентифікують позитивні емоції, ніж негативні. Вони розпізнають емоції за експресивними ознаками їх прояву, переважно орієнтуються на міміку обличчя. При цьому молодші школярі легше розпізнають і краще розуміють емоційний стан людини тоді, коли сприймають і визначають її не тільки за експресією обличчя, а в контексті соціальної ситуації загалом. Легше розуміють емоції, що виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях. Однак, їм важко називати, описувати емоційні переживання словами, внаслідок того, що ще не достатньо розвинуто мовлення, незначний словниковий запас. Виняток складають базові емоції страху і радості, про які діти мають чіткі уявлення, можуть висловити вербально, називаючи синоніми, які позначають ці емоції.

Власні переживання, такі як, радість, смуток, страх, задоволення або незадоволення, діти молодшого шкільного віку передають досить щиро і відверто. Бурхливе емоційне реагування викликає гру, спілкування з ровесниками, досягнення в навчанні, оцінка своїх успіхів учителем, однокласниками. Також відбувається розвиток власної емоційної виразності, яка проявляється у збагаченні інтонацій голосу, відтінків міміки, жестів. Учням подобається бути акторами, виконувати певні ролі під час інсценізації художнього твору.

Розуміння емоцій (здатність розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою, аналізувати емоційні стани, причини виникнення емоційних переживань). У молодших школярів розвивається здатність до розуміння емоцій, усвідомленого орієнтування у власних переживаннях. З віком почуття і переживання стають складнішими, більш диференційованими. Учні починають усвідомлювати зміст почуттів, розуміти, що означають «я радію», «я сердита», «я сумую», їх переживання набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів. Відтак, дитина починає свідомо орієнтуватись у власних емоціях.

На даному етапі онтогенезу поряд з інтересом до себе виникає інтерес і до внутрішнього світу інших людей. Учні намагаються зрозуміти характер їхніх переживань, стосунки між ними, а також їх ставлення до нього. Молодші школярі здатні відчувати емоційний стан іншої людини, ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі, але не завжди розуміють і можуть пояснити причини виникнення тих чи інших емоцій в оточуючих людей та наслідки до яких вони можуть призвести.

Адекватна поведінка відповідно до емоцій (використання емоцій для ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, вирішення проблем). У молодшому шкільному віці відбувається поступова втрата безпосередності в соціальних відносинах. Розширюється соціальний простір молодшого школяра: дитина спілкується, взаємодіє з учителем, однокласниками в школі, ровесниками в студіях, спортивних секціях, клубах за інтересами. Їм доводиться стикатися з різною культурою мовного, національного, емоційного спілкування однолітків, з різними волею і почуттями особистості. Система особистих відносин є найбільш емоційно насиченою для кожної дитини, оскільки пов'язана з її оцінкою і визнанням як особистості. Непорозуміння з однолітками сприймається надзвичайно гостро і нерідко є причиною неадекватних афективних реакцій. Якщо в дитини є хоча б одна взаємна прихильність, вона не дуже переживає своє об'єктивно погане становище в системі міжособистісних взаємин у групі.

Учні опановують нові способи поведінки, з'являються нові друзі. У 6–7 років дружні зв'язки неміцні, недовготривалі, вони легко виникають і досить швидко можуть обірватися. Друзями зазвичай є ті, хто сидять за однією партою, живуть в одному будинку, відвідували разом дитячий садок. Своїх приятелів діти характеризують, як «друзі поводяться добре», «з ними весело». У 8 і 10 років діти вважають друзями тих, хто допомагає їм, поділяє їх інтереси, озивається на їхнє прохання, співчуває. Школярі значно гостріше переживають зауваження, отримані в присутності однокласників. Важливими стають такі якості особистості, як доброта й уважність, самостійність, упевненість у собі, чесність, справедливість.

Це розпочинає нову стадію емоційного розвитку дитини, яка характеризується проявом у неї здатності до емоційної децентрації, тобто вміння абстрагуватися від власних емоційних переживань, здатності до сприйняття емоційного стану іншої людини. У системі міжособистісних відносин дитини з іншими людьми виникає і розвивається складна сукупність почуттів, які характеризують її як соціалізовану особистість [8].

Позитивною якістю соціального розвитку дитини є її ставлення до інших людей (дорослих і дітей), яке під час безпосереднього спілкування виражається у внутрішньому почутті довіри до них, проявляється та розвивається в дитини здатність до співпереживання, створює особливу атмосферу солідарності між дітьми: всі учасники цієї ситуації стають уважнішими один до одного, доброзичливими. Розвиваються почуття відповідальності, емпатії, здатності поділитися з іншими знаннями, уміннями, переживаннями. У процесі міжособистісної взаємодії молодші школярі схильні більше до співпереживання та співчуття [2].

Поступово, з освоєнням дитиною шкільних норм і правил, у неї складається система особистих стосунків у класі. Її основу становлять безпосередні емоційні стосунки з однолітками і вчителем, які домінують над усіма іншими. Набуття навичок соціальної взаємодії із групою однолітків і вміння знаходити спільну мову, товаришувати характеризує наявність ознак емоційного інтелекту.

На розвиток емоційного стану і поведінки молодшого школяра впливають також стосунки з вчителем, авторитетною дорослою людиною, яка викликає або не викликає симпатію дитини. Вчитель є посередником між учнем і знаннями, які одержує учень, реальним носієм суспільних вимог до дитини як до учня. Діти молодшого шкільного віку знаходяться ще у великій емоційній залежності від вчителя, орієнтуються на те, щоб відповідати очікуванням вчителя і бути ним визнаним [4]. Саме вчитель своїм афективним ставленням до учня провокує певний тип поведінки, впливає на емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, до людей, однокласників.

Керування власними емоціями та інших людей (здатність до контролю власних емоцій, зниження прояву негативних і стимулювання позитивних емоцій, вміння керувати емоціями інших). Діти 6-7 років не вміють стримувати прояв своїх почуттів, обличчя і пози дітей дуже яскраво свідчать про їхні емоційні переживання. Вони не вміють контролювати їх зовнішній прояв, дуже безпосередні й відверті у вираженні радості, печалі, страху. Все, що вони бачать, чують, думають, роблять, викликає емоційно забарвлене ставлення. Діти бурхливо реагують на значущі для них події, людей. Таке безпосереднє виявлення своїх почуттів пояснюється, як зазначає психолог П. Симонов, недостатнім розвитком у дітей цього віку

гальмівних процесів у корі головного мозку. Кора великих півкуль мозку ще недостатньо регулює діяльність підкірки, з якою пов'язані найпростіші почуття і їх зовнішні прояви – сміх, сльози тощо. Цим також пояснюється й емоційна нестійкість, часта зміна настроїв, схильність до афектів, короткочасних і бурхливих проявів радості, суму, гніву, страху. Проте такі емоційні стани в молодших школярів не є стійкими і часто переходять у протилежні [7].

Учні 8-9 років поступово починають за допомогою вольових зусиль пригамовувати небажані емоційні реакції, більш стримано виражати роздратованість, образу, заздрість, особливо серед однолітків, щоб уникнути їх осуду. Відбувається відрив експресії (вираження почуттів, які проявляються у тій чи іншій формі) від пережитого емоційного стану: дитина стає здатною не виявляти пережиту емоцію, а також зобразити емоцію, яку не переживає в дану мить, що свідчить про перші прояви керування власними емоціями. Розвиток таких здібностей сприяє успішному спілкуванню, навчанню, грі та нагромадженню емоційного досвіду, навичок емоційного саморегулювання.

Важливим психічним новоутворенням молодшого шкільного віку, як зазначали В. Давидов, Д. Ельконін, є рефлексія, яка пов'язана, з осмисленням емоційного стану, з самоаналізом емоційних переживань [6]. Рефлексія забезпечує здатність дитини аналізувати та оцінювати власні емоційні переживання, відтак сприяє емоційному самоусвідомленню. Учні через переживання пізнають власний внутрішній світ. У них розвивається здатність до емоційної саморегуляції. Отже, в молодшому шкільному віці керування своїми емоціями зростає, розвивається самоконтроль, а відтак здатність керувати власними емоціями.

Висновки. Вивчення різних поглядів на проблему розуміння емоційного інтелекту виявило, що його змістову характеристику складають: сприйняття, ідентифікація, розуміння, керування власними та емоціями інших людей, адекватна поведінка відповідно до емоцій, які переживаємо. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці коректних методик психолого-педагогічного діагностування компонентів емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, виявлення критеріїв і рівнів його сформованості в учнів початкової школи.

Література

1. Выготский Л. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Лекции по психологии / Л. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.
2. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107 – 114.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 65 с.
4. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип / В. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
5. Практический интеллект / Р.Дж. Стенберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
6. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
7. Симонов П. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций / П. Симонов. – Москва : Наука, 1981. – 216 с.
8. Славина Л. Дети с аффективным поведением / Л. Славина. – Москва : Просвещение, 1966. – 150 с.
9. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983. 449 p.
10. Salovey P. J.D. Mayer. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. 1990. Vol. 9. P. 185-211.

References

1. Vygotskij L. Emocii i ih razvitie v detskom vozraste. Lekcii po psihologii / L. Vygotskij. – SPb. : Soyuz, 1997. – 144 s.
2. Gavrilova T.P. Eksperimentalnoe izuchenie empatii u detej mladshogo i srednego shkolnogo vozrasta / T.P. Gavrilova // Voprosy psihologii. – 1974. – № 5. – S. 107 – 114.
3. Goulman D. Emocionalnoe liderstvo: Iskusstvo upravleniya lyudmi na osnove emocionalnogo intellekta / D. Goulman. – Moskva : Alpina Biznes Buks, 2005. – 65 s.
4. Muhina V. Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: uchebnik dlya stud. vuzov. 4-e izd., stereotip / V. Muhina. – M. : Izdatelskij centr «Akademiya», 1999. – 456 s.
5. Prakticheskij intellekt / R.Dzh. Stenberg, Dzh.B. Forsajt, Dzh. Hedland i dr.. – SPb. : Piter, 2002. – 272 s.
6. Psichicheskoe razvitie mladshih shkolnikov / pod red. V.V. Davydova. – M. : Pedagogika, 1990. – 160 s.
7. Simonov P. Emocionalnyj mozg. Fiziologiya. Nejroanatomiya. Psihologiya emocij / P. Simonov. – Moskva : Nauka, 1981. – 216 s.
8. Slavina L. Deti s affektivnym povedenim / L. Slavina. – Moskva : Prosveshenie, 1966. – 150 s.
9. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983. 449 r.
10. Salovey P. J.D. Mayer. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. 1990. Vol. 9. P. 185-211.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2020 р.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

В. В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

У статті розкривається провідні соціально-психологічні детермінантами становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога: соціально-когнітивні, соціально-емоційні, соціально-мотиваційні та соціально-конотативні, що визначають успішність професійної підготовки у закладі вищої освіти та подальшу самореалізацію в професійній діяльності.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професійне становлення, самореалізація, локус-контроль, соціальний статус, соціальний контроль, самоуправління, соціабельність, самооцінка, ставлення, самоставлення, рефлексивність, образ-Я.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF STUDENTS, FUTURE PSYCHOLOGISTS

V. Shakhov

The article reveals the leading socio-psychological determinants of the formation of professional self-consciousness of the future psychologist: socio-cognitive, socio-emotional, social-motivational and socio-connotative, which ensure its further successful self-realization in professional activities. The main approaches of leading scientists to the understanding of the essence, structure, psychological mechanisms and factors of development of professional self-consciousness of the individual are determined. Based on the theoretical and methodological analysis of the phenomenon of professional self-awareness, we conducted an empirical study of the socio-psychological determinants of the formation of professional self-awareness of students. We clarified a set of socio-psychological determinants that affect the formation of professional self-awareness, and specified the socio-psychological determinants of the professional self-consciousness of the future psychologist: socio-cognitive, socio-emotional, socio-motivational and socio-connotative, which provide further successful his self-realization in professional activity. As a result of the conducted research it was found out that the basic social and psychological determinants of formation of professional her identity is.

Keywords: professional self-awareness, professional development, self-realization, locus control, social status, social control, self-management, sociability, self-esteem, attitude, self-attitude, reflexivity, self-image.

У студентському віці самосвідомість досягає високого рівня розвитку, що сприяє та визначає напрям розвитку професійної самосвідомості студентів. Такі моральні категорії, як совість, почуття відповідальності або особистісні якості, як сила волі, мужність, прагнення до творчості студенти визначають не тільки шляхом оцінки себе як об'єкта, а шляхом осмислення, переосмислення себе в різних ситуаціях, і ці якості можуть бути або перешкодою на шляху до досягнення мети, або, навпаки, полегшувати процес професійного становлення [3].

Становлення та розвиток професійної самосвідомості зумовлений низкою соціально-психологічних детермінант, від яких залежить успішність формування особистості фахівця, здатної реалізувати себе в професійному середовищі. Ці напрями реалізації співвідносяться з основними новоутвореннями студентського віку: спрямованість у майбутнє, професійне самовизначення, становлення світогляду тощо. Таким чином, зважаючи на те, що найбільш інтенсивне становлення самосвідомості особистості відбувається саме в студентський період її розвитку, що створює сприятливі передумови для активізації соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Як відомо з виконаних досліджень, становлення професійної самосвідомості особливо інтенсивно відбувається в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та триває впродовж всього періоду професійної діяльності (В. Столін, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) [3;4;5]. Становлення самосвідомості, що пов'язане з потребою в професійному самовизначенні в студентському віці, як найважливішої характеристики професійної самосвідомості [1], є однією із ключових ідей наукових дискурсів науковців щодо вивчення особистості студентського віку. Зокрема, О. Мерзлякова виділяє такі чинники саморозвитку особистості: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та психолого-педагогічні [1, с. 8]. До індивідуально-психологічних детермінант саморозвитку дослідниця відносить готовність студентів до самокерування процесом власного розвитку за рахунок оволодіння стратегіями самопобудови,

самовдосконалення, враховуючи свої індивідуальні властивості, які будуть сприяти саморозвитку, це саморефлексія, спрямованість на життєву та професійну самореалізацію та особистісну самоактуалізацію, інтернальний локус контролю, самопроекування, самоуправління, самоконтроль, позитивне світосприймання, оволодіння елементами асертивної поведінки.

До соціально-психологічних детермінант становлення належать різні впливи навколишнього середовища. Суб'єкт здійснює свій вибір з урахуванням існуючих у суспільстві норм, правил, які інтеріоризуються суб'єктом, і з урахуванням цього формується основа його системи внутрішніх норм і правил дій. При цьому суб'єкт не є розчиненим в оточуючих його стимулах, він здійснює контроль над своєю поведінкою [1].

Таким чином, на підставі проведеного аналізу літературних джерел, можемо зробити узагальнення, що основними соціально-психологічними детермінантами становлення професійної самосвідомості в студентському віці є компоненти розвитку самосвідомості особистості, які формуються під впливом зовнішнього, зокрема професійного оточення (С. Ставицька [2], В. Столін [3], Т. Титаренко [5] та ін.): соціально-когнітивні (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); соціально-афективні, (соціальна оцінка, самооцінка, ставлення, самоставлення); соціально-мотиваційні (потреба в утвердженні, потреба в досягненні, потреба в афіліації); соціально-конативні (соціальний статус, соціальний контроль, самоуправління, соціабельність).

Проблема розвитку самосвідомості та її професійного аспекту є однією з найбільш багатограних і актуальних проблем у сучасній психології. Доказом цього є значний масив теоретичних і прикладних досліджень, присвячених даній проблемі. Професійна самосвідомість як складний психічний феномен, багаторівнева психічна реальність охоплює різні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні та соціогенетичні основи. У своєму дослідженні ми розглядаємо професійну самосвідомість як складну інтегративну властивість особистості, яка відображає її єдність з професійною групою, справою, окремою людиною, що обумовлює наступність професійних характеристик (норм, ролей та статусів) особистості.

Незважаючи на великий обсяг теоретичних і прикладних досліджень, що стосуються проблем самосвідомості, питання професійної самосвідомості майбутнього психолога багато в чому залишаються нез'ясованими. У науці є різні думки щодо факторів, які впливають на формування професійної самосвідомості майбутнього психолога.

У даній статті ми хочемо представити результати проведеного емпіричного дослідження щодо з'ясування провідних соціально-психологічних детермінант, які впливають на становлення професійної самосвідомості студентів-психологів.

На основі виконаного раніше теоретико-методологічного аналізу феномену професійної самосвідомості [6;7;8;9;10] ми здійснили емпіричне дослідження соціально-психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості студентів, яке проводилося зі студентами першого та четвертих курсів бакалаврату спеціальності «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Вибірка складала 420 респондентів (по 105 осіб першого та четвертого курсу (по 210 від кожного навчального закладу), з них 302 особи жіночої і 118 – чоловічої статей.

Для дослідження впливу складових соціально-когнітивного чинника (рефлексивність, образ «Я» та цілепокладання) на розвиток професійної самосвідомості студентів ми використали наступні методики: «Тест 20-ти висловлювань» (модифікований на основі методики вивчення емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда), методика «Особистісного диференціалу» (адаптована в НДІ імені В. М. Бехтерева), методика «Діагностика соціального інтелекту» (тест Дж. Гілфорда і М. Саллівена).

Обрані нами вищевказані методики дозволили дослідити характеристики ідентичності, рефлексивності, а також систему сприйняття студентами своєї особистості («образ-Я»). Результати діагностики дослідження рівня розвитку рефлексивності досліджуваних подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку рефлексивності у студентів НПУ та ВДПУ 1 і 4 курсів спеціальності «Психологія» (n=400)

Рівень рефлексивності	1-й курс				4-й курс			
	ВДПУ		НПУ		ВДПУ		НПУ	
	№	%	№	%	№	%	№	%
Низький	4	8	3	6	7	14	7	14
Середній	43	86	41	82	33	66	32	64
Високий	3	6	6	12	10	20	11	22
Всього	50	100	50	100	50	100	50	100

Виконане дослідження рефлексивності майбутніх психологів засвідчило, що більшість студентів обох навчальних закладів як першого (86% студентів ВДПУ та 82% – НПУ), так і четвертого курсу (66% – ВДПУ та 64% – НПУ) мають середній рівень рефлексивності. Це свідчить про те, що такі студенти, як правило, вдаються до аналізу своїх намірів та поведінки, наслідків своєї діяльності, взаємодії з іншими людьми, але не повною мірою. Вони не завжди можуть зрозуміти позицію іншої людини, поставити себе на місце іншого, зрозуміти свою роль у власному житті та житті інших людей.

Серед студентів першого курсу високий рівень рефлексивності мають лише 6 % студентів спеціальності «Психологія» обох університетів (ВДПУ та (НПУ); серед студентів четвертого курсу 20% студентів ВДПУ та 22% студентів НПУ мають високий рівень рефлексивності. Ці студенти завжди можуть зрозуміти іншу людини, поставити себе на місце іншого, вдається до поглибленого внутрішнього аналізу своєї діяльності, а також вчинків, наслідків взаємодії з оточенням.

Низький рівень рефлексивності мають 8 % студентів першого курсу ВДПУ та 6 % студентів НПУ та по 10 % і 11 % студентів четвертого курсу відповідно з кожного навчального закладу, що свідчить про вкрай слабкий внутрішній аналіз такими студентами своєї діяльності, вчинків, особливо їх наслідків. Труднощі в навчанні, невизначена перспектива знайти роботу в подальшому супроводжуються низьким рівнем рефлексивності у таких студентів, а отже, вони вони потребують ґрунтовної психокорекційної роботи щодо розвитку рефлексивності.

Для дослідження складових соціально-когнітивного чинника становлення професійної самосвідомості у студентів ми використали методику «Особистісний диференціал» Ч. Осгуда (варіант адаптований в НДІ імені В. М. Бехтерева).

Досліджуючи характеристики «образу-Я» респондентів, ми отримали картину самоописів, які відображені в «образі Я» студентів (21 особистісна якість, які відповідають трьом класичним факторам семантичного диференціалу: оцінки, сили і активності). Результати досліджень подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні вираженості факторів оцінки, сили та активності у студентів ВДПУ та НПУ 1 та 4 курсів спеціальності «Психологія» (n=200)

Курс	Оцінка (О) – рівні			Сила (С) – рівні			Активність (А) – рівні		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1 ВДПУ	34	46	20	62	34	4	44	54	2
4 ВДПУ	20	54	26	44	42	14	22	58	20
1 НПУ	36	50	14	54	44	2	52	38	10
4 НПУ	40	50	10	60	40	0	60	36	4

Фактор О (оцінка) вказує на уявлення особистості про її реальні особистісні якості. Низькі показники у студентів 34% (ВДПУ, перший курс) і 20% (ВДПУ, четвертий курс) свідчать про те, що вони не вважають себе носіями позитивних особистісних якостей. Разом з тим, вибір професії психолога, як вважають більшість таких студентів, дозволить їм змінити їхнє уявлення стосовно власної особистості. Загалом, ці студенти потребують ґрунтовної корекційно-розвивальної роботи. Незначне зниження цього показника у студентів ВДПУ четвертого курсу, як ми вважаємо, пов'язане із тим, що вони частково адаптувалися до навчального процесу, почувають себе більш впевнено тому, що розуміють, які вимоги висувають викладачі. Зважаючи на те, що значна частина студентів 4-го курсу займаються волонтерською діяльністю, відвідуючи різні соціальні центри, вони навчаються надавати психологічну допомогу не тільки іншим, але й собі.

20% студентів 1-го курсу і 26% студентів 4-го курсу ВДПУ мають високі значення цих показників. Це свідчить про те, що вони усвідомлюють себе носіями позитивних особистісних, соціально бажаних якостей («я знаю, що я, толерантний, співчутливий, урівноважений, доброзичливий...»). На нашу думку, це позитивно впливає на розвиток професійної самосвідомості даної групи досліджуваних. Середні значення за фактором «оцінки» свідчать про те, що особистість знає про власні позитивні якості, приймає їх, задоволена власним образом «Я», але якщо виникають труднощі, може легко змінювати своє уявлення стосовно власних особистісних якостей.

Також значний відсоток студентів перших (36%) та четвертих (40%) курсів спеціальності НПУ ім. М.П. Драгоманова не задоволені власними рисами характеру та образом «Я». Вони не вважають себе носіями позитивних особистісно-професійних якостей, критично ставляться до власної поведінки, власних можливостей і перебувають на низькому рівні за цим фактором. Ще половина досліджуваних студентів НПУ (по 50% студентів 1-х і 4-х курсів) перебувають на середньому рівні показників задоволеності собою, і лише 14% студентів 1-го курсу і 10% студентів 4-го курсу повною мірою задоволені власними позитивними характеристиками.

Фактор С (сила) репрезентує уявлення особистості щодо розвитку її вольової сфери (реальна сила образу Я). Аналіз результатів дослідження показав, що більшість студентів ВДПУ спеціальності «Психологія» 1-го курсу (62 %) і 4-го курсу (44 %) мають низькі значення цього показника. Значний відсоток – середній рівень 34 % студентів 1-го курсу ВДПУ і 42 % студентів 4-го курсу ВДПУ. Високі показники за цим фактором мають лише 4 % студентів 1-го курсу ВДПУ і 14 % студентів 4-го курсу ВДПУ. Таким чином, уявлення студентів щодо розвитку їхніх вольових якостей, власну силу волі характеризують їх як таких, що мають недостатній рівень самоконтролю, не здатні утримати прийнятої власної лінії поведінки, їхні погляди залежать від зовнішніх обставин і оцінок.

Також більшість студентів НПУ ім. М.П. Драгоманова 1-х (54 %) та 4-х (60%) курсів мають низький рівень показників за вказаним фактором. На середньому рівні перебувають 44 % студентів НПУ 1-го курсу та 40 % студентів 4-го курсу. Високий рівень розвитку фактору «сила» притаманний лише 2 % досліджуваним 1 курсу НПУ (що скоріше обумовлено яскраво вираженими індивідуальними психофізіологічними характеристиками цих досліджуваних) і відсутній у студентів 4 курсу даної групи. Ми можемо зробити висновок, що уявлення студентів про власну силу й розвиток вольових якостей характеризують їх переважно як астеничних, тривожних, залежних від зовнішніх обставин й оцінок оточуючих; таких, що володіють достатнім рівнем самоконтролю, не в змозі триматися прийнятої лінії поведінки. Це викликає необхідність ґрунтовної системи роботи з розвитку вольової сфери цих студентів.

Фактор А (активність) відображає уявлення досліджуваних про власну особистісну активність (реальна активність Я образу). Проведене дослідження засвідчило, що серед студентів спеціальності «Психологія» ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського переважають ті, які визначають свій рівень активності Я-образу як середній – 54 % студенти 1-го курсу і 58 % студентів 4-го курсу. Значний відсоток осіб оцінює його як низький – 44 % студентів 1-го курсу ВДПУ і 22 % студентів 4-го курсу ВДПУ. І лише 2 % студентів 1-го курсу ВДПУ, проте вже 20 % студентів 4-го курсу ВДПУ – як високий. Це означає, що більшість студентів вважає себе малоактивними у проявах та особливостях вибудовуванні власного професійного становлення.

У студентів спеціальності «Психологія» НПУ ім. М.П. Драгоманова переважає низький рівень фактору «активність» (52 % – 1-й курс та 60 % – 4-й курс). Ще 38 % студентів 1-го курсу НПУ і 36 % студентів 4-го курсу НПУ мають середній рівень активності, і лише 10 % студентів 1-го курсу НПУ та 4 % студентів 4-го курсу НПУ мають високий її рівень. Цікавою тут є й тенденція зниження активності від першого до четвертого курсу, що, можливо, пов'язано з певною втомлюваністю або ж навпаки адаптованістю до вимог середовища, що робить їх професійне становлення більш структурованим. Проте все ж більшість студентів як 1-го, так і 4-го курсів обох університетів вважають себе досить пасивними, малоемоційними. Статистична обробка отриманих емпіричних даних за допомогою U-критерія Манна-Уїтні дозволяє говорити ствердно про статистично значущу різницю в отриманих даних між показниками активності (Фактор А – $U=886$ при $p \leq 0,01$) студентів першого і четвертого курсів спеціальності «Психологія». Студенти четвертого курсу більш активні при вирішенні різних проблем, порівняно зі студентами першого курсу. Інші показники (рефлексивність $U=1022$ при $p \leq 0,12$, фактор О (оцінка) $U=1002$ при $p \leq 0,09$, фактор С (сила) $U=1027$ при $p \leq 0,12$) не є статистично значущими.

Для дослідження складових соціально-когнітивного чинника розвитку професійної самосвідомості студентів ми використали такі методики: «Тест 20-ти висловлювань» (модифікований на основі методики вивчення емпіричних установок особистості М. Куна, Т. Макпарленда) та методику «Особистісного диференціалу» (адаптованої в НДІ імені В. М. Бехтерева).

Тест 20-ти висловлювань дозволяє дослідити змістовні характеристики рефлексивної ідентичності особистості, а також систему сприйняття людиною самої себе (образ «Я» та «Я-концепцію»).

Згідно зі шкалою, яка подана в даній методиці, було визначено три рівні рефлексивності: низький рівень – від 0 до 5 відповідей, середній рівень – від 6-ти до 19, високий рівень – від 20 і більше.

Відповідаючи на питання Хто Я?, Який Я?, Навіщо Я?, студенти проявляють характеристики власної самосвідомості як цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, моральних, вольових якостей; у них формується власне світосприйняття.

Для дослідження складових соціально-мотиваційного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку (потреба в досягненні, в соціальному визнанні, афіліації) ми використали такі методики: опитувальник «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості», Діагностика мотивів афіліації та мотивів досягнення (авт. А. Мехребіан), методику «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокич).

Мотивація досягнення, на думку Г. Меррея, виявляється в потребі долати перешкоди і досягати високих показників у праці, самовдосконалюватися, змагатися з іншими і випереджати їх, реалізовувати свої таланти і тим самим підвищувати самоповагу. Даний тест призначений для діагностики двох мотивів особистості – прагнення до успіху та уникнення невдачі.

Таблиця 3

Рівні реалізації потреби в досягненні студентів 1-х та 4-х курсів спеціальності «Практична психологія» та «Психологія» (n= 200)

Рівні	1 ВДПУ		1 НПУ		4 ВДПУ		4 НПУ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Низький	1	2	0	0	1	2	2	4
Середній	24	58	28	56	25	50	22	44
Високий	25	40	22	44	24	48	26	52
всього	50	100	50	100	50	100	50	100

Згідно отриманих даних, значний відсоток студентів, які мають середній рівень такої потреби (1-й курс ВДПУ – 58 %; 1-й курс НПУ – 56 %, 4-й курс ВДПУ – 50 %, 4-й курс НПУ – 44 %), не готові до її активної реалізації через недостатнє задіяння соціально-психологічних механізмів її активізації. Низькі показники свідчать про небажання студентів ставити перед собою найвищі цілі у процесі свого професійного становлення (1-й курс ВДПУ – 2 % і 4-й курс – ВДПУ 2 %). Також ми спостерігаємо тенденцію до деякого зменшення високого рівня реалізації потреби в досягненні в студентів спеціальності «Практична психологія» ВДПУ (40 % – ВДПУ 1-й курс; 35 % – ВДПУ 4-й курс). Така ситуація вимагає цілеспрямованої системної корекційно-розвивальної роботи. Позитивна динаміка показників високого рівня реалізації потреби в досягненні від першого до четвертого курсу в студентів спеціальності «Психологія», на нашу думку, пов'язана, передусім, із завершенням у частини студентів кризи студентського віку, прийняттям обраних соціальних ролей та активним процесом становлення професійної самосвідомості. Такі студенти чітко усвідомлюють свої соціальні ролі та наполегливо йдуть до досягнення поставленої мети.

Подальше дослідження полягало у визначенні провідних ціннісних орієнтацій досліджуваних за методикою «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич). Методика включає аналіз двох видів цінностей: термінальних (цінності-цілі) та інструментальних (цінності-засоби). Якісний аналіз ми проводили з цінностями, які зайняли перші три позиції, оскільки саме вони є найбільш значущими та актуальними в житті респондентів, і останні три позиції, які є незначущими та малоактуальними. Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій студентства дозволить нам скласти уявлення про деякі аспекти розвитку професійної самосвідомості в студентському віці. Отримані результати дослідження подані у таблиці 4 і 5.

Таблиця 4

Ієрархія термінальних цінностей у студентів 1-х та 4-х курсів спеціальності «Психологія» (n= 200)

Змістова характеристика цінності	ВДПУ 1-й курс		ВДПУ 4-й курс		НПУ 1-й курс		НПУ 4-й курс		Разом	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Щастя інших	12,3	1	10,66	4	12,16	3	11,96	3	11,77	3
Упевненість у собі	11,74	2	12,8	2	13,16	1	12,52	1	12,55	2
Творчість	11,46	3	13,1	1	12,44	2	12,01	2	12,27	1
Розваги	10,8	4	9,9	11	10,82	5	11,52	4	10,76	4
Пізнання	10,7	5	10,56	5	8,8	11	9,08	11	9,79	10
Щасливе сімейне життя	10,1	6	9,92	8	10,78	6	11,36	5	10,54	7
Розвиток	9,96	7	9,7	12	10,42	7	9,24	10	9,83	8
Суспільне визнання	9,96	8	12,4	3	9,92	9	10,7	6	10,65	6
Продуктивне життя	9,56	9	9,5	13	9,98	8	10,26	8	9,825	9
Свобода як незалежність вчинків	9,52	10	10,54	6	11,94	4	10,7	6	10,67	5
Наявність хороших, вірних друзів	9,06	11	10,1	7	9,06	10	9,68	9	9,48	11
Матеріальна забезпеченість	8,7	12	9,22	10	8,18	13	9,04	12	8,79	13
Життєва мудрість	8,66	13	7,72	15	7,46	16	8,16	13	8	14
Цікава робота	8,64	14	8,1	14	8,26	12	6,88	14	7,97	15
Краса природи і мистецтва	8,62	15	9,88	9	7,96	15	10,34	7	9,2	12
Здоров'я	7,94	16	7,6	16	6,68	17	6,26	16	7,12	17
Любов	7,88	17	6,5	17	8	14	6,72	15	7,275	16
Активне, діяльне життя	5,36	18	5,18	18	4,58	18	5,28	17	5,1	18

Як видно з узагальнених результатів дослідження, поданих у таблиці 4, перші три ранги серед досліджуваних перших та четвертих курсів обох університетів посіли такі термінальні цінності (цінності-цілі): упевненість у собі – перший ранг (середнє значення 12,56); творчість – другий ранг (середнє значення – 12,28); щастя інших – третій ранг (середнє значення 11,77). Такий вибір домінуючих цінностей, на нашу думку, пов'язаний з тривалим військовим конфліктом на Сході країни; бажанням допомагати іншим; мати рівні права, можливості; підтримувати інших людей в скрутній ситуації, що є очевидним, особливо для чутливої психіки студентів. Окремо хочемо зауважити, що в індивідуальних показниках цінностей для студентів 4 курсу спеціальності «Психологія» важливим є суспільне визнання – третій ранг (середнє значення – 12,41), хоча за узагальненими показниками воно займає лише шостий ранг (середнє значення – 10,66). Зрештою, це пояснюється специфікою майбутньої професійної діяльності, її суспільним характером.

Останні три позиції за узагальненими показниками зайняли такі термінальні цінності, як: активне діяльнісне життя – останній 18 ранг (середнє значення – 5,11); здоров'я (фізичне і психічне) – 17 ранг (7,12); любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною) – 16 ранг (середнє значення – 7,28).

Власне ігнорування чи «заперечення» таких цінностей має дуже негативну тенденцію, оскільки студентами ігноруються важливі сторони (новоутворення студентського віку) становлення їхньої самосвідомості – спрямованість у майбутнє, зокрема в плані професійної діяльності; створення сім'ї на основі духовної близькості, а не меркантильного інтересу; збереження здоров'я на основі ведення здорового способу життя. Таким чином, ці студенти потребують соціально-психологічної допомоги стосовно розвитку вказаних цінностей.

Отримані результати дослідження інструментальних цінностей (цінності-засоби), подані в таблиці 5 дають підстави говорити про їх певну ієрархію, зокрема, перші три ранги серед студентів перших та четвертих курсів обох університетів посіли такі цінності терпимість до думок і поглядів інших – перший ранг (середнє значення $\Delta = 11,14$); широта поглядів – другий ранг ($\Delta = 11,135$); ефективність у справах – третій ранг ($\Delta = 11,13$).

Таблиця 5

Ієрархія інструментальних цінностей у студентів 1-х і 4-х курсів спеціальності «Психологія» (n= 200)

Змістова характеристика цінності	ВДПУ 1-й курс		ВДПУ 4-й курс		НПУ 1-й курс		НПУ 4-й курс		Разом	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Охайність	7,14	16	6,3	17	5,54	18	6,8	16	6,46	16
Вихованість	7,14	16	7,84	16	5,88	17	6,86	15	6,93	15
Високі запити	8,66	14	9,68	8	10,74	7	9,2	13	9,53	9
Життєрадісність	8,74	13	9,28	13	7,74	14	7,3	14	8,27	13
Ретельність, дисциплінованість	9	11	9,92	4	9,84	10	10,54	8	9,83	8
Незалежність	10,64	4	9,3	12	6,3	16	3,18	18	7,36	14
Непримиримість до вад у собі та ін.	10,42	5	11,74	1	7,32	15	6,54	17	9,01	11
Освіченість	9,92	8	9,82	6	8,86	11	9,5	12	9,53	9
Відповідальність	7,84	15	8,32	15	8,44	13	9,9	11	8,63	12
Раціоналізм	10,34	6	10,08	3	12,14	1	11,02	5	10,9	5
Самоконтроль	9,4	12	9,6	9	8,56	12	10,7	7	9,45	10
Сміливість, відстоювання своєї думки	9,08	10	9,54	10	11,44	4	11,14	4	10,3	7
Тверда воля	9,3	9	8,72	14	10,6	8	10,78	6	9,72	9
Терпимість до думок інших	10,76	3	9,76	7	11,84	3	12,8	2	11,29	1
Широта поглядів	9,92	8	9,9	5	12,6	2	12,12	1	11,14	2
Чесність	10,04	7	9,54	10	10,4	9	10,3	10	10,07	6
Ефективність у ділах	11,26	2	11,64	2	11,14	5	10,46	9	11,13	3
Дбайливість (піклування)	11,68	1	9,36	11	11,4	6	11,88	3	11,08	4

Окремо можна зазначити, що в індивідуальних показниках цінностей для студентів 1-х і 4-х курсів важливими є такі цінності, як дбайливість (піклування) – перший ранг – (1 курс ВДПУ – $\Delta = 11,68$), а для студентів 4-го курсу ВДПУ – непримиримість до вад, недоліків у собі та інших – перший ранг ($\Delta = 11,74$); та раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати усвідомлені, раціональні рішення для студентів 1-го

курс НПУ ($\Delta=12,14$) – перший ранг, а для студентів 4-го курсу (ВДПУ – $\Delta=10,08$) – третій ранг, що, на наш погляд, визначається їх професійною спрямованістю та набутим практичним досвідом.

Останні місця серед інструментальних цінностей (цінності-засоби) у досліджуваних посіли такі цінності: охайність (здатність утримувати в порядку свої речі, порядок у справах) ($\Delta= 6,46$); вихованість (гарні манери) ($\Delta= 6,93$); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче) ($\Delta= 7,36$).

Високий рейтинговий вибір певних цінностей та ігнорування інших ми пов'язуємо із тим, що процес соціалізації студентів відбувається в ситуації соціально-економічної нестабільності, ціннісно-нормативної напруженості, яка є характерною для сучасного етапу суспільного розвитку. Тому до певної міри такий вибір термінальних цінностей, на нашу думку, може бути ситуативним, залежним від тих умов, у яких знаходяться студенти, а також від характерних особливостей сімейних цінностей, які вони запозичують у батьків, та цінностей, запозичених від безпосереднього найближчого оточення, зокрема ровесників.

Отже, розвиток професійної самосвідомості майбутнього фахівця-психолога обумовлений цілим рядом соціально-психологічних детермінант, серед яких ціннісні орієнтації займають одне з чільних місць.

Висновки. Таким чином, на підставі проведеного аналізу літературних джерел, а також виконаного емпіричного дослідження можемо зробити узагальнення, що провідними соціально-психологічними детермінантами становлення професійної самосвідомості в студентському віці є такі компоненти: соціально-когнітивні (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); соціально-афективні (соціальна оцінка, самооцінка, ставлення, самоставлення); соціально-мотиваційні (потреба в утвердженні, потреба в досягненні, потреба в афіліації); соціально-конативні (соціальний статус, соціальний контроль, соціабельність).

Рівень сформованості складових соціально-психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості та особливості їх змістових характеристик визначають особливості розвитку професійної самосвідомості студентів, зокрема тих, що отримують фах психолога. Так, студенти-психологи, які мають низький рівень розвитку складових означених груп детермінант, мають нижчий рівень розвитку професійної самосвідомості, ніж студенти з високим рівнем їх розвитку, що й визначає напрям та зміст нашої подальшої роботи щодо активізації соціально-психологічних ресурсів професійної самосвідомості студентів – майбутніх психологів.

Література

1. Мерзлякова О. Л. Саморозвиток старшокласників: модель процесу та шляхи його активізації / О. Л. Мерзлякова // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 7. – С. 423-432.
2. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в студентському віці: Монографія / С. О. Ставицька. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 727 с.
3. Столин В. В. Самосознание личности: Монографія / В. В. Столин. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
4. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монографія / В. А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
5. Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях» / Т. М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 83-96.
6. Шахов В. В. Становлення професійної самосвідомості студента-психолога // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 49 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С.178-183.
7. Шахов В.В. Формування компетенції самоорганізації навчально-професійної діяльності як чинника розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 55 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С.197-203.
8. Шахов В. І., Шахов В. В. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 53 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С.238-244.
9. Шахов В. І., Шахов В. В. Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С.200-206.
10. Шахов В. І., Шахов В. В. Психологічні особливості формування професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С.208-214.

References

1. Merzliakova O. L. Samorozvytok starshoklasnykiv: model protsesu ta shliakhy yoho aktyvizatsii / O. L. Merzliakova // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2010. – Vypusk 7. – S. 423-432.

2. Stavyska S. O. Dukhovna samosvidomist osobystosti: stanovlennia i rozvytok v studentskomu vitsi : Monohrafiia / S. O. Stavyska. – K. : NPU im. M.P. Drahomanova, 2011. – 727 s.
3. Stolyn V. V. Samosoznanye lychnosti : Monohrafiia / V. V. Stolyn. – M. : Yzd-vo Moskovskoho unyversyteta, 1983. – 284 s.
4. Tatenko V. A. Psykholohyia v sub'ektnom yzmerenyy : Monohrafiia / V. A. Tatenko. – K.: Vydavnychi tsestr «Prosvita», 1996. – 404 s.
5. Tytarenko T. M. Postmoderni kontseptualizatsii poniat «osobystist» ta «zhyttievyy shliakh» / T. M. Tytarenko // Psykholohiia i suspilstvo. – 2009. – № 4. – S. 83-96.
6. Shakhov V. V. Stanovlennia profesiinoi samosvidomosti studenta-psykholoha // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho unyversytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 49 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. – S.178 –183.
7. Shakhov V.V. Formuvannia kompetentsii samoorhanizatsii navchalno-profesiinoi diialnosti yak chynnyka rozvytku profesiinoi samosvidomosti studentiv-psykholohiv // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho unyversytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 55 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. – S.197 -203.
8. Shakhov V. I., V. V. Shakhov. Profesiina identychnist psykholoha yak skladova yoho profesiinoi samosvidomosti // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho unyversytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 53 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. – S.238 -244.
9. Shakhov V. I., V. V. Shakhov. Dynamika rozvytku fakhovo vazhlyvykh yakosteï u strukturi profesiinoi samosvidomosti studentiv spetsialnosti psykholohiia // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho unyversytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 57. – S.200 -206.
10. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi identychnosti studentiv – maibutnikh psykholohiv // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho unyversytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 58. – S.208 -214.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2020 р.

НАШІ АВТОРИ

Балтремус Володимир Євгенійович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

Балтремус Катерина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології, природничих та математичних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти».

Баярко Наталія Васиївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри біології ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бекас Ольга Олександрівна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання і фізичної реабілітації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Биков Іван Вікторович – директор ПП ЗОШ «Майбуття» І–ІІІ ступенів, м. Одеса.

Білоус Павло Данилович – доктор психологічних наук Інститут Педагогіки і Психології Університет Яна Кохановського Кельце, Польща.

Бойван Олеся Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Бойко Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Бровчак Людмила Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та соціальних питань ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Возносименко Дарія Анатоліївна – викладач кафедри вищої математики та методики навчання математики УДПУ імені Павла Тичини.

Воронєцька Валентина Володимирівна – заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ «Гуманітарна гімназія №1 імені М.І. Пирогова Вінницької міської ради».

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гапчук Яна Анатоліївна – асистент кафедри громадської і слов'янської філології та зарубіжної літератури, аспірант кафедри педагогіки та професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гоголь Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Головченко Гліб Олександрович – кандидат педагогічних наук, секретар Національної спілки журналістів України, директор Коледжу преси та телебачення, генеральний продюсер телеканалу ТАК TV.

Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

Грінченко Тетяна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Губіна Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Єрмоменко Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент, докторант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії.

Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету.

Замашкіна Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та фізичної культури Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Запухляк Ірина Михайлівна – старший викладач теорії і практики перекладу Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Зузяк Тетяна Петрівна – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Іщенко Галина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та методики навчання математики УДПУ імені Павла Тичини

Кавицька Тамара Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка.

Квасова Ольга Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка.

Кіржа Надія Василівна – аспірантка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, викладач української мови Вінницького медичного коледжу імені акад. Д. К. Заболотного.

Кобися Володимир Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Комар Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кравець Олена Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній і початковій освіті ЖДУ імені Івана Франка.

Лисюк Світлана Ремізівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри загального та спеціалізованого фортепіано Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової.

Ліхницька Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Марущак Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Марцева Людмила Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент державного університету «Житомирська політехніка».

Марчук Оксана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука».

Орлова Людмила Дмитрівна – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу.

Осідак Вікторія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка.

Подольчук Станіслав Вікторович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, декан факультету математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Постемська Інна Сергіївна – асистент кафедри громадської і слов'янської філології та зарубіжної літератури ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Починкова Марія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Радкевич Олександр Петрович – кандидат юридичних наук старший науковий співробітник науково-організаційного відділу Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Рибалко Антоніна Павлівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики та економіко-математичних методів ХНЕУ імені Семена Кузнеця.

Самохвал Олеся Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Сапогов Микита Володимирович – аспірант, завідувач лабораторії кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Свириденко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Старовойт Леся Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри художніх дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Сторонська Оксана Степанівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Сухопара Ірина Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

Фурсенко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Штифурак Віра Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Юденюк Віталій Михайлович – аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 62 • 2020 р.

Підписано до друку 22 квітня 2020 р.

Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 25,1

Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.