Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

3’2017

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2017. – № 3 – 215 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 26 вересня 2017 року (протокол № 2)

Головний редактор ***Григорій Терещук*** — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора ***Володимир Чайка*** — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна)

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Віра Поліщук— доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Галина Мешко — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Бердн Меєр — доктор педагогічних наук, професор (Німеччина)

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: Світлана Григорчук

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017

Ministry of education and science of Ukraine
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

3’2017

Ternopil

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy. – 2017. – № 3. – 215 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 26 of September 2017 (record of proceedings № 2)

Journal Editor ***Gregory Tereshchuk***, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Subeditor ***Volodymyr Chaika*****,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Iryna Zadorozhna**,** Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)

Volodymyr Kravets**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Meyer Berdn**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)

Halyna Meshko**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Liliya Morska**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Bohuslav Petrulevych**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Vira Polishchuk**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Myroslav Freiman**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Stanislava Freiman**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

Olexandra Yankovych**,** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: Svitlana Hryhorchuk

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

© Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2017

Збірник – наукове фахове видання
(затверджено наказом МОН України
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

Edition is included in the list of ***scientific professional publications*** *of Ukraine*
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане
Міністерством юстиції України 26.10.09.

Certificate of registration KB №15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.09.

Електронну версію журналу включено до
Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

The electronic version of the journal is included in the database
of ***Vernadsky National Library of Ukraine***

Збірник зареєстровано в міжнародних
каталогах періодичних видань та базах даних:

The journal is registered in the International
catalogs, periodicals and databases:

РІНЦ (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.)
Scientometric Database of Russian Science Citation Index
(agreement #454-07/2014 July 23, 2014)

CiteFactor

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Google Scholar

Index Copernicus

The Journals Impact Factor (JIF)

Open Academic Journals Index (OAJI)

OpenAIRE

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)

Scientific Indexing Services (SIS)

Universal Impact Factor

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.015.31:316. 346.2 «XIX»

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 1

ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ

kravets@tnpu.edu.ua
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ПРОБЛЕМИ СЕКСУАЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ XX СТОЛІТТЯ

Показано становлення вітчизняної сексуальної педагогіки у XX столітті. Розглянуто труднощі в розумінні терміна «сексуальна педагогіка». Узагальнено сексуальний педагогічний дискурс у вказаний період. Проаналізовано ідеї основних напрямків сексуальної соціалізації учнів в 1920-30-і роки. Вказано на причини, які гальмували розвиток сексуальної педагогіки і вирішення проблем сексуальної соціалізації учнівської молоді у 1970-80-і роки, при цьому особливий акцент зроблено на впливі тотальної ідеологізації радянського суспільства на сексуальну соціалізацію молоді. Проаналізовано внесок П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших видатних педагогів у розвиток вітчизняної сексуальної педагогіки. Показано невдалі спроби запровадження навчального курсу «Етика та психологія сімейного життя» в радянській школі. Накреслено перспективи розвитку сексуальної педагогіки в незалежній Україні.

***Ключові слова**: секс, сексуальна педагогіка, сексуальна соціалізація, сексуальна просвіта, статеве виховання, сублімація.*

ВЛАДИМИР КРАВЕЦ

kravets@tnpu.edu.ua
доктор педагогических наук, профессор,
академик НАПН Украины
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

ПРОБЛЕМЫ СЕКСУАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧЕНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА

Показано становление отечественной сексуальной педагогіки в XX веке. Указаны трудности в понимании понятия «сексуальная педагогика». Обобщен опыт педагогического сексуального дискурса в указанный период. Рассмотрены и проанализированы идеи основных направлений сексуальной социализации учеников в 1920–30-е годы. Указаны причины, которые препятствовали развитию сексуальной педагогики и решению проблем сексуальной социализации учащейся молодежи в 1970–80-х годах. Особый акцент сделан на влиянии тотальной идеологизации советского общества на сексуальную социлизацию учащихся. Проанализирован вклад П. Блонского, А. Макаренко, В. Сухомлинского и других выдающихся педагогов в развитие отечественной сексуальной педагогики. Показаны неудачные попытки внедрения учебного курса «Этика и психология семейной жизни» в советской школе. Отмечены перспективы развития сексуальной педагогики в независимой Украине.

***Ключевые слова**: секс, сексуальная педагогика, сексуальная социализация, сексуальное просвещение, половое воспитание, сублимация.*

VOLODYMYR KRAVETS

kravets@tnpu.edu.ua
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Maksyma Kryvonosa 2 St.

THE PROBLEM OF SECXUAL SOCIALIZATION OF PUPILS IN THE NATIONAL PEDAGOGICS OF THE 20TH CENTURY

In the article the analysis of the national sexual pedagogics formation is done, the difficulties of understanding the term "sexual pedagogics" are shown; sexual pedagogical discourse of the 20th century is generalized. The ideas of the main trends of sexual socialization of the 1920-30's are analyzed; the causes which restrained sexual pedagogics development in 1970-80's are pointed out. In the article the different trends of sexual socialization development are presented, in particular a gender education, sexual education and sexual culture formation. The main problems of national sexual-pedagogical discourse are pointed out: the age in which the gender education and sexual awareness should start was grounded and also the main sources of social socialization were defined, its content and process were analyzed. The main concepts of sexual socialization were analyzed. The main stress was made on the influence of total ideologization of soviet society on sexual socialization of the school youth. The contribution of the prominent pedagogues P. Blonskyi, A. Makarenko, V. Suhomlynskyi and others into the development of the national sexual pedagogics was analyzed. The unsuccessful attempts to implement the course of "Ethics and Pedagogics of Sexual Life" into a soviet school were shown. The perspectives of the development of sexual pedagogics in independent Ukraine were sketched.

***Keywords**: sex, sexual pedagogics, sexual socialization, sexual education, sublimation.*

Ставлення до дитячої сексуальності, а отже, й до сексуальної соціалізації – одна з найскладніших проблем, яку XX ст. залишило нам у спадщину. Нині ніхто не вважає, що такою природньою і фундаментальною функцією, як статева, можна управляти, тримаючи дітей у темноті і неуцтві. Статеве виховання, сексуальна просвіта, формування сексуальної культури – це різні напрямки сексуальної соціалізації.

Статеве виховання і сексуальна просвіта з труднощами пробивають собі дорогу в українському суспільстві. А стосовно формування сексуальної культури, то тут взагалі справжня цілина. Не випадково про актуальність дослідження сексуальної соціалізації сьогодні пишуть дуже багато. З метою успішного вирішення цієї проблеми на сучасному етапі розвитку нашого суспільства доцільно розпочати з дослідження еволюції розвитку ідей сексуальної педагогіки в минулому столітті.

На початку XX ст. у вітчизняному педагогічному дискурсі під впливом праць З. Фройда науковці і методисти все ближче підходять до вирішення проблем сексуальної соціалізації дітей і підлітків. Цьому сприяли і феміністичні рухи другої половини XIX ст., і поява перших жіночих журналів, і поява шкіл та класів спільного навчання дітей різної статі тощо. Проблематика сексуальної соціалізації дітей найчастіше включалася в контекст статевого питання, що визнавалося актуальним в педагогічній думці багатьма педагогами, хоч далеко не всі знали, як правильно його вирішувати. Звідси й назви педагогічних публікацій: «Пояснення статевого питання (чи як на світі всі народжуються)» (Н. Жарінцева, 1907), «Перевтома і статеве питання в школі» (В. Ільїнський, 1908), «Школа і статеве питання» (І. Сімонов, 1909), «Діти і статеве питання» (К. Сидорович, 1909), «Статеве питання в житті дітей» (В. Каннель, 1909) та ін. Велика кількість статей про сексуальну соціалізацію (Н. Жарінцева, М. Лішневська, В. Половцева, Г. Ролледер й ін.) з'являється у багатьох педагогічних журналах початку XX ст., що виходили, зрозуміло, російською мовою («Вісник виховання», «Педагогічний вісник» тощо).

Узагальнюючи сексуальний педагогічний дискурс, що склався на початку XX ст., можна виокремити кілька вузлових проблем, а саме: *ким, коли і як повинна здійснюватися сексуальна соціалізація підростаючого покоління.* Перше коло питань було пов'язане з обґрунтуванням основних агентів сексуальної соціалізації: сім'я чи школа, батьки чи вчителі; друге – з визначенням віку, з якого повинні починатися сексуальна просвіта та статеве виховання дітей; третє – з розробкою форм і змісту сексуальної соціалізації дітей (принципів, підходів, методів та методик). Основні концепції сексуальної соціалізації, що склалися у вітчизняній педагогіці, відрізнялись за формою і змістом залежно від вибору відповіді на те чи інше питання.

На початку XX ст., як і сьогодні, всі цивілізаційні процеси в Україні (тоді більша її частина входила до Російської імперії, а Буковина, Галичина і Закарпаття – Австро-Угорській імперії) проходили під впливом та у взаємодії із Заходом, «цивілізація» сприймалася як європеїзація та вестернізація і викликала прямо протилежні почуття. Одні бачили в цьому прогресивну індивідуалізацію і збагачення життєвого світу, а інші – розклад і деградацію.

Вітчизняні педагоги активно вивчали зарубіжний досвід вирішення статевого питання. Були видані російською мовою праці Дж. Бедлея, І. Блоха, О. Вейнінґера, А. Молля, А. Фореля, З. Фройда, С. Штіля та інших вчених, які вплинули на суспільну думку того часу. Відзначалась важливість статевого виховання та сексуальної просвіти як запобіжних заходів, покликаних огородити юнацтво від аморальних вчинків, розвивати у юнаків і дівчат почуття соромливості та охайності, зміцнювати їх волю. Поступово питання статевої поведінки починають розглядати як складну соціальну проблему, при цьому сама сексуальність та її прояви все частіше обговорюються поза християнським моральним контекстом.

Незважаючи на різні інтерпретації, сутність сексуальної соціалізації залишалась незмінною – сексуальна просвіта. Так, педагог К. Житомирський вважав: «Якщо ми бажаємо, щоб наші діти були чисті й вільні від помилкових (брудних) уявлень, що стосуються любові, шлюбу, дітонародження, материнства, годування, статевої зрілості, то треба дітей учити істині, а не залишати їх наодинці з собою» [6, с. 128]. Моральній складовій питання приділялася мінімальна увага. Розроблялись переважно медичні аспекти: вивчались джерела збудження статевої чуттєвості і заходи попередження її передчасного прояву, статеве утримання, попередження і боротьба зі статевими збоченнями.

Дуже популярним було питання про методи первісного ознайомлення дітей з фізіологією статевих стосунків людей. Щоправда, з'являлися праці (наприклад, О. Водовозової), в яких зазначалося, що одним інформуванням проблеми сексуальної соціалізації вирішити неможливо, оскільки знання основ гігієни статі самі собою не забезпечують соціальну статеву поведінку. Воно має доповнюватися правильною організацією статевого виховання, спрямованого на формування волі, розвиток добропорядних звичок і почуття обов'язку.

До безсумнівних успіхів вітчизняної психолого-педагогічної думки в її теоретичних розробках проблем сексуальної соціалізації варто віднести певні положення, котрі, навіть за давності років, продовжують залишатися актуальними і нині. Ось найважливіші, на нашу думку, з них:

– сексуальна соціалізація не може бути прерогативою лише або сім'ї, або школи, вона потребує злагодженої і систематичної роботи всіх зацікавлених учасників виховного процесу, включаючи державну владу (В. Канель);

– сексуальна соціалізація повинна бути орієнтована на цілі підготовки молоді до їх майбутніх обов'язків подружжя і батьків (О. Водовозова);

– випереджувальний характер сексуальної просвіти (Г. Зоргенфрей);

– сексуальну просвіту необхідно здійснювати від раннього віку дітей і робити це поступово, від простого до складного, на прикладах з життя природи, розмежовуючи зміст статевої просвіти хлопців і дівчат відповідно до їхніх соціальних функцій (Н. Жарінцева);

– ніколи не треба забігати наперед і давати відповіді на ще не озвучені запитання (В. Половцов);

– доцільним є введення у викладання природознавства статевого питання (Л. Севрук);

– в організації сексуальної соціалізації треба диференціювати біологічну і соціальну стать (Т. Локоть) тощо.

Суттєві зміни в поглядах на проблему врахування статевої диференціації в освітньому процесі відбулись у перші роки становлення радянського режиму. Вона продовжує залишатися у центрі уваги педагогів у зв'язку з проблемою спільного навчання. Науково-педагогічний аналіз дав змогу зробити висновок про два шляхи вирішення вказаної проблеми. Перший – це ліквідація відкритої диференціації за ознакою статі системи народної освіти, яка існувала у дореволюційний час, через запровадження спільного навчання дітей обох статей, створення єдиної трудової школи. Другий – вирішення проблеми врахування статевої диференціації було пов'язане зі спробами окремих педагогів приховано, всередині навчально-виховного процесу враховувати статеві особливості учнів.

У 1920-ті роки проблеми дитячої сексуальності і сексуальної соціалізації активно розроблялись переважно в рамках педології. У працях Є. Аркіна, М. Басова, В. Бехтерєва,

К. Веселовської, А. Залкінда, Б. Райкова, М. Серебровської та багатьох інших авторів показана наявність ранніх проявів сексуальності у здорових і хворих дітей, проаналізовані її вікова динаміка і варіації, вивчені відхилення в сексуальній поведінці дітей, сформульовано уявлення про статеве виховання як про сукупність організованих педагогічних впливів на особистість, що розвивається, з метою вироблення свідомої сексуальної поведінки, вказано на необхідність тісного зв'язку статевого виховання з іншими сферами навчально-виховної роботи в школі, розроблені методики сексуальної просвіти і статевого виховання в процесі викладання різних навчальних предметів.

Одним з перших сформулював основні ідеї сексуальної соціалізації учнівської молоді педолог А. Залкінд: 1) немає особливого, спеціально організованого статевого виховання, яке вилучене з навчально-виховного процесу, «необхідно добитися, щоб тема статі ніколи не підкреслювалась особливо, ізольовано, щоб у всіх заходах вона виступала як часткова серед інших тем» [7, с. 40]; 2) кожна ланка педагогічного процесу повинна містити елементи статевого виховання; 3) виховання статей має здійснюватися на кожному віковому етапі розвитку; 4) центром статевого виховання повинно бути утвердження здорових, міцних, повноцінних соціальних контактів; 5) зв'язок сім'ї і школи; 6) індивідуальний підхід; 7) головне в сексуальній соціалізації – відвернути думку молоді від неспокою статі і спрямовувати її до вічно живих конкретних ідеалів. «Метою наполегливої боротьби повинно бути втілення в життя принципів аболіціонізму, тобто повного статевого утримання до настання фізичної і соціальної зрілості (аболіціонізм)» [7, с. 42]; 8) всі види людської творчості є не що інше, як сублімована сексуальність.

У розробці педологами проблеми сексуальної соціалізації можна виокремити певні напрямки. Представники соціально-педагогічного напрямку (Д. Азбукін, О. Залужний, С. Моложавий, І. Соколянський) вважали основним завданням виховних зусиль ослаблення статевого потягу. Представники психоаналітичного напрямку (М. Рубінштейн й ін.) пропонували створення сприятливих умов, за яких статеве почуття дитини не придушувалось би, а сублімувалось завдяки цим умовам. Представники медично-гігієнічного напрямку(В. Бехтєрєв й ін.) на перший план висували фізіологічну складову статевих стосунків. Представники антропологічного напрямку (А. Бернштейн, А. Віреніус, І. Мечніков) підходили до вирішення питання з позиції людинознавства, вбачаючи основну причину відхилень у статевій поведінці у невідповідності природи людини і культурних установок в суспільстві, а саме: у невідповідності між періодом статевого дозрівання (12–15 років) і віком вступу у шлюб, відсунутим на ціле десятиліття.

Культурно-історичну теорію розвитку особистості, що визнає примат соціального над натурально-біологічним у психічному розвитку людини, обґрунтував Л. Виготський. У «Педології підлітка» вчений відзначив, що «немає особливого спеціального статевого виховання, відірваного від звичайної навчально-виховної роботи» [5, с. 138]. Він вважав, що підлітковий період є найбільш сенситивним для статевого виховання, оскільки в структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, непорушного, кінцевого. Головне завдання сексуальної соціалізації, на думку Л. Виготського, – перемогти сліпоту статевого інстинкту, олюднити, ввести його у загальну сферу свідомості, навчити людину любити.

До кінця 1920-х років тотальна ідеологізація радянського суспільства повністю негативно позначилась на сексуальній соціалізації учнівської молоді. Окремі педологи розглядали статеве життя як перешкоду на шляху будівництва «нового соціалістичного суспільства», бо начебто індивідуальні любовні почуття відривають юнаків і дівчат від цілей комунізму. Офіційною точкою зору з питань сексуальної соціалізації стала вульгарно-соціологічна позиція, котра декларувала, що статеве має в усьому підпорядковуватися класовому. Стосовно власне педагогіки і школи, то вже з 1930 р. проблеми статевого виховання й просвіти, статеворолевої соціалізації відходять на периферію, стають непотрібними, навіть небезпечними, а згодом і взагалі забороненими. В країні «змінюється педагогічна парадигма: з досить вільного й ліберального пошуку методологічних засад педагогічної науки на жорстке прив'язування до ідеології марксизму-ленінізму» [9, с. 174].

Після ліквідації педології в СРСР у 1936 р. дослідження, зокрема з питань статевої соціалізації і статевого дозрівання дітей, були заборонені, опитування з питань сексуальної політики не здійснювалися, статева просвіта припинена. Появилась нова радянська педагогіка як наука про «комуністичне виховання підростаючого покоління». Поступово в країні

складалася ситуація, яку А. Петровський назвав «святенницькою десексуалізацією». За умов тоталітарного режиму педагоги бачили своє завдання в тому, щоб «заборонити», «викорінити» кохання в школі чи просто не помічати його.

Проблеми сексуальної педагогіки вивчалися багатьма українськими педагогами довоєнного періоду. Так, Г. Ващенко, розкриваючи сутність традицій народу, акцентував увагу на українському побуті з його вірністю в коханні, статевою розбірливістю і здоровим сімейним життям. Аналізуючи історію становлення виховного ідеалу в українців, педагог розглядав проблему статевої моралі і здорового побуту. При цьому він особливу увагу звертав на формування досвіду нестатевої любові. «У юнацтва, – писав він, – треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої чи юнацької чести, стриманість, підкорення статевих почувань принципам моралі» [3, с. 132].

Цінний внесок у розробку проблем статевого розвитку і сексуального виховання дітей і підлітків вніс П. Блонський. Його праця «Нариси дитячої сексуальності» (1935) стала, з одного боку, узагальненням ідей і положень вітчизняної сексуальної педагогіки, а з другого – вироком радянській педагогіці. Оцінюючи стан морально-статевого виховання в радянській школі 1930-х років, він відзначав, що по суті ніякої сексуальної соціалізації в країні немає. Педагог звернув увагу на два існуючі підходи і показав, що перший з них, медичний, пропонує обмежуватися повідомленням знань біологічного і гігієнічного характеру, тоді як другий, педагогічний, намагається надати сексуальності ідеальний характер.

П. Блонський постійно вказував, що до настання статевого дозрівання підлітки мають бути підготовлені, адже неуцтво в майбутньому може стати перешкодою в їхньому повноцінному статевому розвитку. Він переконував, що сексуальна педагогіка повинна не стільки інформувати, скільки виховувати, а оскільки людське сексуальне життя має багатий соціальний зміст, то і статеве життя повинно бути передовсім суспільно-моральним [1]. При цьому вчений вважав, що головне в справі сексуальної соціалізації – правильна організація навчальної і позашкільної діяльності дитини.

Основними засобами статевого виховання П. Блонський називав: усунення всього, що подразнює нервові центри (тертя, свербіж, теплові подразники, сексуально збуджуючі картини, порнографія); розвиток моторного контролю (спорт, фізична праця); розвиток соціального контролю (громадська думка, розвиток співчуття і поваги до іншої статі); розвиток розсудливого контролю (ідеологія статевої стриманості, статева гігієна); сублімація, концентрація уваги на інтелектуальній, суспільній чи технічній праці; боротьба зі шкідливими звичками [2].

Метою сексуальної соціалізації, на думку А. Макаренка, є виховати дітей так, аби вони ставилися до кохання як до серйозного і глибокого почуття, щоб свою насолоду, кохання і щастя реалізували в сім'ї. Педагог зазначав: «Статеве виховання не може бути вихованням фізіології. Статевий акт не може бути відособлений від усіх досягнень людської культури, від умов життя соціальної людини, від гуманітарного шляху історії, від перемог естетики» [8, т. 5, с. 218].

А. Макаренко справедливо стверджував, що «питання про статеве виховання стає важким лише тоді, коли його розглядають окремо і коли йому надають надто великого значення» [8, т. 4, с. 406]. Правильне статеве виховання дітей, на думку педагога, досягається на кожному кроці, якщо в сім'ї добре організоване життя, якщо склалися правильні стосунки між юнаками і дівчатами. Сили «любовної» любові можуть бути знайдені, вважав А. Макаренко, тільки в досвіді нестатевої людської симпатії. «Молодий чоловік ніколи не буде кохати свою наречену і дружину, якщо він не любив своїх батьків, товаришів, друзів. І чим ширша сфера цієї нестатевої любові, тим благороднішою буде любов статева», – писав педагог [8, т. 5, с. 172].

Велику увагу А. Макаренко приділяв проведенню в школі серйозних бесід (з хлопцями і дівчатами окремо) з питань статевої гігієни, а в старшому віці – з проблем небезпеки венеричних захворювань. Такі бесіди повинні торкатися «статевої моралі», а приводом для них мають бути: цинічні розмови, підвищений інтерес до чужих сімейних справ, підозріле і не зовсім пристойне ставлення до любовних пар, легковажна дружба хлопців з дівчатами, неповага до жінки, надмірне захоплення вбранням, раннє кокетство, інтерес до книг, які відкрито зображають статеві стосунки, тощо.

Аналізуючи досягнення керованих ним навчальних закладів у питаннях сексуальної соціалізації, А. Макаренко писав:

«1. Ми утримуємося на лінії морального впливу, не перейшовши на лінію зовнішнього придушення.

2. Ми не допустили в комуні скільки-небудь помітної розпусти і безладних статевих контактів, локалізувавши статевий потяг у межах окремої пари і поєднавши його з основами дружби.

3. Ми сильно скоротили кількість пар і майже призупинили утворення нових.

4. Ми зробили обов'язковим положення, що кохання завершується шлюбом. Це надавало питанням кохання засади відповідальності і значно збільшило кількість гальмуючих стимулів» [8, т. 1, с. 202].

Повоєнний період характеризується суттєвим підвищенням інтересу до моральних аспектів взаємин статей. У дослідженнях Л. Верб, В. Карпікова, Е. Костяшкіна й інших науковців загалом стверджується, що моральний аспект статевого виховання включає в себе встановлення гуманних, колективістських взаємин чоловіків і жінок у широкій сфері соціального життя. «Серцевиною статевого виховання, – пише Л. Верб, – є моральний аспект, оскільки йдеться передовсім про формування культури міжособистісних стосунків» [4, с. 78].

У численних працях В. Сухомлинського присутні ідеї та практичні рекомендації щодо виховання статей, які ґрунтуються на неупередженому ставленні до особи та повазі до неї незалежно від статевої належності. Цінними є ідеї педагога про необхідність готувати юнаків і дівчат в системі стосунків «чоловік – жінка»: «благородство у взаєминах між хлопцем і дівчиною, чоловіком і жінкою – це дерево, яке зеленіє тоді, коли його краса живиться глибоким корінням людської гідності, честі, поваги до людей і до самого себе, непримиренності до зла, бруду, приниження людської гідності» [10, т. 3, с. 313].

Видатний український педагог закликав так організувати діяльність учнівського колективу, щоб не було «спеціально чоловічих і спеціально жіночих видів діяльності». Неодноразово він повторював: «Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчули: ми – слабші, наша доля – підкорятися» [10, т. 1, с. 574]. Закликаючи до чуйності і тактовності, В. Сухомлинський вважав неприпустимим для вихователя пояснювати ті чи інші позитивні або негативні риси дитини приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше протиставляти дівчат хлопцям і навпаки.

Вже після смерті В. Сухомлинського, у 1983 р., вийшов збірник його праць під назвою «Книга про кохання», де комплексно представлено авторське бачення проблеми кохання [11]. «Кохання і моральний прогрес людини», «Єдність духовно-психологічних і морально-естетичних стосунків чоловіка і жінки», «Жіночність і кохання», «Моральна гідність жінки» – ці й інші розділи книги дають можливість усвідомити шляхи підготовки молодої людини до кохання, її прагнення до особистого щастя.

Із запровадженням у вітчизняну школу навчального курсу «Етика і психологія сімейного життя» в 1983 р. появилася надія на підготовку молоді до сімейного життя і правильних міжстатевих стосунків. Але непродуманий зміст навчального предмета, його методична непідготовленість і відірваність від інших ланок сексуальної соціалізації учнівської молоді, відсутність державної підтримки, декларативний, абстрагований характер проголошення сексуально-сімейних цінностей, низький рівень викладання, непрофесійність у роботі вчителів, їх закомплексованість й удаване святенництво, несприйняття предмета освітянськими чиновниками, вчителями і батьками – все це призвело до того, що проблеми сексуальної соціалізації, формування у дітей і підлітків здорового ставлення до питань статі, сексуальності і взаємин статей, планування сім'ї та засобів запобігання вагітності залишились поза межами цього курсу. Загалом радянська педагогіка із завданнями сексуальної соціалізації, як і дошлюбної підготовки молоді не впоралась. Педогогізація сексуальності провалилася.

З початком перебудови й особливо коли радянський режим упав і почалася новітня історія Української держави, сексуальний дискурс почав відроджуватися. Лібералізація українського суспільства в питаннях статевої моралі пройшла кілька етапів:

1. З початком гласності (1985 р.) поступово знімається табу із сексуальної тематики, про секс починають писати, видаються і поширюються твори З. Фройда, Е. Фромма й інших мислителів. Продаються посібники з сексу з непоганими ілюстраціями, які, одначе, багатьох шокували.

2. Другий етап сексуальної лібералізації суспільства настав із проголошенням України незалежною державою в 1991 р. У містах масово почали продавати еротично-порнографічні видання, різноманітні плакати, що рекламували вільність кохання, відкривати спеціальні

магазини для торгівлі предметами сексу. Газети замайоріли рекламою еротичних клубів. Масово продукувалися відеокасети з еротичними і порнографічними фільмами.

3. З настанням XXI ст. розпочався наступний етап сексуальної свободи. Спостерігається ще більша комерціалізація сексу. Еротичні фільми заполонили більшість телевізійних каналів. З'явилось кабельне телебачення, де транслюються спеціальні нічні передачі.

Разом з тим ставлення до сексуальної соціалізації учнівської молоді в Україні було і нині є суперечливим. Вона до сьогодні має декларативний характер, з офіційних трибун лунають слова про необхідність такого виховання, а реально проблема віддана на відкуп аматорам та ентузіастам (без економічних і фінансових субсидій, організаційної та матеріальної допомоги тощо), за своїм змістом залишається морально-етичною і не зачіпає питань розвитку репродуктивної системи людини, її сексуальності, тобто є, з позиції нинішньої термінології, ґендерною.

Сексуальна революція в Україні, на відміну від західних країн, відбувалася в умовах медичної та сексуальної неосвіченості не тільки підлітків, а й дорослих, нерозвиненості служб планування сім'ї, відсутності підліткової гінекологічної служби, стала радше революцією інформаційною, ніж за сутністю. Організованою сексуальною соціалізацією підлітків не займається практично ніхто, бо вона начебто неминуче потягне за собою психічні і сексуальні відхилення. Сексуальна безграмотність в нашому суспільстві провокує безвідповідальну і небезпечну сексуальну поведінку. Як висловився хтось з відомих, сексуальна поведінка підлітків відповідає XXI ст., а їх сексуальна свідомість і знання залишаються на рівні середини XX ст.

Становлення незалежної України засвідчило, що, не зважаючи на попередні репресії і соціальну ізольованість від Заходу, основні тенденції динаміки сексуальної поведінки тут, як і століття тому, ті ж, що й там: більш раннє сексуальне дозрівання і пробудження еротичних почуттів у підлітків; зниження віку сексуального дебюту; соціальне та моральне прийняття дошлюбної сексуальності і співжиття; емансипація сексуальної мотивації від матримоніальної; зростання кількості розлучень, дошлюбних і позашлюбних зачать і народжень; підвищення інтересу до еротики, підвищення сексуальної активності; звуження сфери забороненого в культурі й зростання суспільного інтересу до еротики; зростання терпимості стосовно девіантних форм сексуальності, особливо гомосексуалізму; еротизація, сексуалізація, порнографізація засобів масової інформації тощо.

Сучасний світ увійшов в нову цивілізацію – цивілізацію еросу, для якої характерна глобальна еротизація. Невипадково останнім часом активізувалися дослідження не лише фізіологічних, медичних, ґендерних проблем сексуальності, а й психологічних і педагогічних основ сексуального становлення особистості.

Проблеми сексуальної соціалізації учнівської молоді відображені в дисертаційних і монографічних дослідженнях українських педагогів. Останні вивчали такі аспекти зазначеної проблеми: теоретичні основи сексуальної соціалізації (І. Петрище, Л. Слинько); статеве виховання в сім'ї (Т. Говорун, Г. Дейнега, О. Шарган); формування правильних міжстатевих стосунків у шкільному колективі (М. Боришевський, В. Вечер, І. Мезеря, В Поплужний, В. Черній); особливості статеворолевого самовизначення дівчат і юнаків (В. Васютинський, О. Кікінежді, Ю. Тарнавський, Т. Титаренко); гігієнічні питання статевого виховання (І. Юнда); формування культури інтимних почуттів (Т. Гурлєва, Л. Кульчицька, Л. Мороз); підготовка вчителя до статевого виховання учнів (В. Бойко, О. Главацька, О. Рибалко). Проблемними зонами сучасної сексуальної педагогіки стали понятійний апарат, віковий параметр, провідна соціальна інституція, змістовий і методичний параметри.

Євросоюз вступає в епоху єдиних соціальних стандартів. Сексуальна соціалізація на початку XXI ст. відбувається в усіх країнах, насамперед у тих, що підписали «Європейську соціальну хартію». Враховуючи це, можна впевнено говорити про перспективи розвитку нового напрямку педагогіки, а саме сексуальної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Отношения между полами / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 521–524.
2. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические произведения. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – С. 202–277.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Т. 1: Підручник для педагогів, молоді і батьків. – 3-є вид. / Г. І. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.

4. Верб Л. Я. Половое воспитание старшеклассников как морально-педагогическая проблема: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Я. Верб. – Л., 1972. – 161 с.
5. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1929. – 191 с.
6. Житомирский К. Г. Эмансипация педагогики. Педагогические статьи, главы из книги «Молох XX века (Правописание)» / К. Г. Житомирский. – М.: Янус-К, 2002. – 280 с.
7. Залкинд А. Б. Половое воспитание. – 2-е изд. / А. Б. Залкинд. – М.: Работник просвещения, 1930. – 337 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 томах / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1985.
9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976.
11. Сухомлинский В. А. Книга о любви / В. А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 191 с.

REFERENCES

1. Blonskii P. P. Otnosheniia mezhdu polamy` / P. P. Blonskyi // Izbrannyie pedahohichieskiie proizvedeniia. – M.: Nzd-vo APN RSFSR, 1961. – S. 521–524.
2. Blonskii P. P. Ocherki detskoi seksualnosti / P. P. Blonskii // Izbrannyie pedahohichieskii i psikholohicheskiie proizviedieniia. T. 1. – M.: Pedahohika, 1979. – S. 202–277.
3. Vashchenko G. Vykhovnyi ideal. T. 1: Pidruchnyk dlia pedahohiv, molodi i batkiv. – 3-ie vyd. / G. I. Vashchenko. – Poltava: Poltavskyi visnyk, 1994. – 191 s.
4. Verb L. Ya. Polovoie vospitaniie starsheklassnikov kak moralno-pedahohicheskaia problema: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01 / L. Ya. Verb. – L., 1972. – 161 s.
5. Vyhotskii L. S. Pedolohiia podrostka / L. S. Vyhotskii. – M.: Izd-vo BZO pri pedfake 2-go MGU, 1929. – 191 s.
6. Zhitomirskii K. G. Emansipatsiia pedahohiki. Pedahohicheskie stati, hlavy iz knihi «Molox XX veka (Pravopisanie)» / K. G. Zhitomirskii. – M.: Yanus-K, 2002. – 280 s.
7. Zalkind A. B. Polovoe vospitanie. – 2-e izd. / A. B. Zalkind. – M.: Rabotnik prosveshcheniia, 1930. – 337 s.
8. Makarenko A. S. Pedahohicheskie sochineniia: v 8 tomax / A. S. Makarenko. – M.: Pedahohika, 1985.
9. Sukhomlinska O. V. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem / O. V. Sukhomlynska. – K.: A.P.N., 2003. – 68 s.
10. Sukhomlinskii V. O. Vybrani tvory: v piat tomax / V. O. Sukhomlynskyi. – K.: Rad. shkola, 1976.
11. Suxomlinskii V. A. Knyha o liubvi / V. A. Suxomlinskiij. – M.: Molodaia hvardiia, 1983. – 191 s.

Стаття надійшла в редакцію 22.08.2017 р

УДК 377.8.091.3(477.44)"19"(091)

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 2

ТЕТЯНА ЗУЗЯК

zuzyak@ukr.net
кандидат мистецтвознавства, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, вул. Острозького, 32

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ВІННИЦЬКІЙ УЧИТЕЛЬСЬКІЙ СЕМІНАРІЇ

На основі архівних джерел розкрито історію становленняі діяльності Вінницької чоловічої вчительської семінарії на початку XX століття. Охарактеризовано навчальні плани та програми цього навчального закладу, зокрема програму курсу «Педагогіка». Розглянуті процес формування професійних умінь і навичок у семінарії. Відзначено особливості проведення практичних занять з учнями, що сприяли розвитку у семінаристів педагогічних навичок у викладанні і вихованні учнів початкової школи. Охарактеризовано теми письмових творів з мови, та літератури, метою яких було навчити вихованців послідовній та зв'язній розповіді, вправного описування та логічно правильного розмірковування. Показано, що разом з теоретичним навчанням і належним викладанням у Вінницькій чоловічій учительській семінарії особливе значення для формування умінь і навичок мала практична робота учнів у зразковому училищі. Доведено, що вихованці вчительської семінарії були найбільш підготовленими до ведення занять в початкових школах, добре знали програми і підручники та були достатньо

компетентними з основних шкільних предметів. Зазначено, що випускники Вінницької чоловічої вчительської семінарії добре знали побут сільського населення, його духовні та матеріальні потреби, що сприяло успішній постановці навчально-виховної справи. Однак, скрутне матеріальне становище семінарії, відсутність загальноосвітньої бази, неусвідомлення чиновниками ролі вчителя у суспільстві гальмували розвиток педагогічної освіти в Поділлі в розглядуваний період.

Ключові слова: *педагогічна освіта, Вінницька чоловіча вчительська семінарія, уміння і навички, практична підготовка.*

ТАТЬЯНА ЗУЗЯК

zuzyak@ukr.net
кандидат искусствоведения, доцент,
Винницкий государственный педагогический університет
имени Михаила Коцюбинского
г. Винница, ул. Острожского, 32

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ВИННИЦКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ

На основе архивных источников раскрыта история становления Винницкой мужской учительской семинарии в начале XX века. Охарактеризованы учебные планы и программы учебного заведения, в частности программа курса «Педагогика». Рассмотрены особенности формирования профессиональных умений и навыков в семинарии. Рассмотрены особенности проведения практических занятий с учащимися, которые способствовали развитию у семинаристов педагогических навыков в преподавании и воспитании учащихся начальной школы. Охарактеризованы темы письменных произведений по языку и литературе, целью которых было научить воспитанников последовательному и связному рассказу, качественного описания и логически правильного рассуждения. Доказано, что наряду с теоретическим обучением и надлежащим преподаванием в Винницкой мужской учительской семинарии особое значение для формирования умений и навыков имела практическая работа учащихся в образцовом училище. Доказано, что воспитанники учительской семинарии были наиболее подготовленными к ведению занятий в начальных школах, хорошо знали программы и учебники и были достаточно компетентными по основным школьным предметам. Отмечено, что выпускники Винницкой мужской учительской семинарии хорошо знали быт сельского населения, его духовные и материальные потребности, что способствовало успешной постановке учебно-воспитательной дела. Однако тяжелое материальное положение семинарии, отсутствие общеобразовательной базы, непонимание чиновниками роли учителя в развитии общества тормозили развитие педагогического образования в Подолье в рассмотренный период.

Ключевые слова*: педагогическое образование, Винницкая мужская учительская семинария, умения и навыки, практическая подготовка.*

TATIANA ZUZIAK

zuzyak@ukr.net
Candidate of Art Criticism, Associate Professor,
Vinnytsia M. Kotsiubynkskyi State Pedagogical University
Ostrozkogo street 32, Vinnitsa, Ukraine, 21100

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SKILL FORMATION IN VINNITSA TEACHERS' SEMINARY

The article reveals the history of the formation of Vinnitsa male seminary in the early 20th century using the archival sources. Educational curriculum and programs of the teachers' seminary have been analyzed, in particular the syllabus of the course «Pedagogy». Peculiarities of the professional skills formation in the seminary are considered. The peculiarities of conducting practical classes for seminary students, which promoted the development of teaching skills in the teaching and education of elementary school students, are analyzed. The acticle characterizes the topics for written works of the course 'Russian language and literature'which aimed at teaching the students consistent and eloquent story-telling, skillful descriptions and logically correct presentation of their arguments. It has been proved that along with theoretical studies and the observation of exemplary teaching in Vinnitsa male seminary, students' practical work in the exemplary school had special significance for the formation of their skills. The great educational effect of the subjects of aesthetic

education (compulsory for all pupils) such as singing, graphic arts, music, theory and practice of gardening, handicraft, carpentry and physical education, introduced in the seminary curriculum has been shown. It has been proved that the pupils of Vinnitsa male teaching seminary were best trained for conducting classes in primary schools, they were well-aware of the curriculum and textbooks of the schools and were competent enough about the basic subjects taught in elementary schools. It has been distinguished that a significant feature of Vinnitsa male teacher's seminary was the practical familiriazing students with the educational work of public schools in exemplary schools that operated at the seminary. It has been proved that the graduates of the teachers' seminary were mainly peasants who knew the life of the rural population, its spiritual and material needs well, what, in turn, contributed to the successful formulation of the educational work. The hardship of the material situation of the seminary, the lack of general educational system, and the lack of awareness of the teacher's role in the progress of society by the state officials prevented development of pedagogical education in Podillia.

***Keywords**: pedagogical education, Vinnitsa teacher's seminary, skills and abilities, practical training.*

Для підготовки вчителів початкових шкіл впродовж другої половини XIX – на початку XX ст. в системі освіти Російської імперій (до складу якої входило Східне Поділля) вперше стали виникати державні спеціальні педагогічні навчальні заклади – чоловічі вчительські семінарії, що здійснювали загальноосвітню та спеціальну педагогічну підготовку майбутніх вчителів початкових шкіл. Проте на Східному Поділлі впродовж XIX ст. не було створено жодної вчительської семінарії, МНО Російської імперії свідомо гальмувало розвиток спеціальних педагогічних закладів, не зважаючи на те, що число початкових народних училищ швидко зростало, не говорячи вже про бажану заміну безправних вчителів. І лише у 1907 р. в с. Потоки Вінницького повіту було відкрито першу на Східному Поділлі Вінницьку чоловічу вчительську семінарію відповідно до законів Російської імперії.

Джерельною базою нашого дослідження слугували документи Державного архіву Вінницької області (ДАВіО) та матеріали дореволюційного періодичного друку.

Метою статті є розглянути особливості формування професійних умінь і навичок у Вінницькій вчительській семінарії на початку XX ст.

Історія чоловічої 4-класної Вінницької вчительської семінарії, відкритої 6 грудня 1907 р. в с. Потоки Вінницького повіту Подільської губернії розпочалась ще в 1880–81 р., коли Вінницька міська Дума постановила передати ділянку міської землі для улаштування в м. Вінниці вчительської семінарії для підготовки вчителів народних училищ. У 1884 р. навіть був надісланий огляд діяльності від попечительства жіночої учительської семінарії м. Москви для набуття досвіду, проте лише в 1903 р. «Селянська спілка» с. Потоки викупила у поміщика Мерінга маєток та запропонувала Подільському земству через Вінницького повітового предводителя дворянства графа Д. Гейдена прийняти в дар ділянку в 4-ри десятини для будівництва вчительської семінарії. Подільським губернським комітетом було порушено клопотання перед МНО про відкриття вчительської семінарії, яке було задоволене лише в 1907 р. А вже у 1908 р. на утримання семінарії виділили з державної скарбниці 24 тис. крб. [11, с. 233]. Директором учительської чоловічої семінарії в жовтні 1907 р. в с. Потоки був призначений колишній вчительський стипендіат університету, в якому прослухав курс педагогіки, випускник історико-філологічного факультету університету Св. Володимира В. Осташков [8, арк. 243–244].

Семінарія керувалась «Положенням» про вчительські семінарії» від 17 березня 1870, р., «Інструкцією» від 1875 р. та затвердженим 11 березня 1902 р. штатним розкладом 4-класних учительських семінарій Російської імперії та постановами та розпорядженнями попечителя КНО, тимчасовими програмами за 1903 р. З перших днів діяльності семінарії допускались певні відступи у навчальних програмах з дозволу попечителя КНО, зокрема в 1907–09 рр. викладання педагогіки здійснювалось із першого класу, а не з другого; основи алгебри – з підготовчого класу; в першому півріччі малювання не викладалось, а також у зв'язку із відсутністю викладача не було креслення, ручної праці; не відбувались заняття в саду та на городі, співи та музика. Станом на 1 січня 1908 р. семінарія нараховувала 77 учнів, на 1 січня 1910 р. – 115 осіб, на 1 січня 1912 р. – 150 учнів [1, арк. 9,12].

Аналіз архівних документів дає підстави стверджувати, що ідея про відкриття у Вінниці справжньої вчительської семінарії не полишала розум свідомих громадян. Впродовж 1906–09 рр. велась постійна переписка з попечителем КНО, і навіть були пропозиції щодо тимчасового розміщення семінарії у будинку Вінницької ЦВШ. І нарешті у зв'язку з тим, що земство не

змогло утримувати семінарію в с. Потоках, виникло питання про переведення її до м. Вінниці. Вінницьке міське управління з ініціативи Вінницького міського голови Н. Оводова звернулось до попечителя КНО з проханням про переведення семінарії із с. Потоки до м. Вінниці. На основі особливого розпорядження Ради міністрів від 23 червня 1909 р. Потоцька вчительська семінарія була фактично переведена до м. Вінниці і перейменована з Потоцької в Вінницьку1 жовтня 1909 р. З 1-го вересня 1910 р. семінарія розміщувалась у будинку в передмісті «Старої Вінниці». Міське управління надалі відвело семінарії маєток у Замостянській частині міста (2,5 десятини землі), де розміщувалось головна будівля семінарії, 2-класне початкове училище, яке почало діяти 1 листопада 1909 р., і де були облаштовані квартири директора, садок і город.

Проте матеріальне становище семінарії було жалюгідним, про що свідчить лист директора семінарії попечителю КНО: «Навіть меблі довелося позичити у Вінницькому реальному училищі….» [2, арк. 9–9 зв., 18–18 зв; 10, арк. 219 зв.]. Крім того, аналізуючи архівні документи, нами виявленні відомості про жахливі умови проживання вихованців семінарії. Учні були надзвичайно малозабезпеченими, їхні квартири розкидані по місту, а це відповідно негативно впливало на хід навчання. Неодноразово впродовж 1910–14 рр. виникало питання щодо побудови будинку для інтернату та квартир для вчителів семінарії перед Вінницькою міською управою, проте міська дума не знаходила невідкладних причин для їх відкриття, аргументуючи тим, що семінарія готувала вчителів не для міських училищ, а для сільських [9, арк.1–2 зв., 239–242]. Жахливі умови існування семінаристів підтверджують і статистичні дані, зокрема: в 1912 р. було 180 захворювань на 148 учнів, майже кожен рік – смерті, впродовж 1911–12 рр. по одному випадку, в 1912 р. учнями було пропущено 5562 уроки, тобто на одного вихованця – 35,6 % уроків [2, арк. 60].

Від 1910-11 н. р. заняття у Вінницькій вчительській семінарії проводились відповідно до Міністерської програми за 1903 р. та вказівок з’їзду директорів інститутів та семінарій КНО від 16 червня 1910 р. [2, арк. 51]. У 1909–10 н. р. кількість годин на педагогіку як основний предмет, була збільшена і ця дисципліна викладалась з 1 класу (2 год. на тиждень у кожному класі) [3, арк. 170 зв., 171; 7, арк. 134–135 зв.]. На переконання керівника закладу метою викладання педагогіки в семінарії було опанування провідних основ та правил навчально-виховної справи в застосуванні до початкових шкіл, ознайомлення з правами та обов’язками вчителів цих шкіл. У курсі педагогіки містилися відомості про моральне, розумове, фізичне та духовне виховання, відомості про наукові та дидактичні методи учіння, загальні про дидактику та її зв’язок із загальною педагогікою. Для ретельного тлумачення основних правил морального та розумового виховання В. Осташков уводив до курсу відомості про класну і предметну системи навчання, методи розташування навчального матеріалу, форми навчання, навчальні засоби, дисципліну, загальні положення психології дитячого віку, шкільного порядку. Особливого значення директор приділяв особистості вчителя, розглядаючи нормативні акти, що стосувались обов’язків сільських учителів, а також короткі відомості з історії виховання та російської школи. На думку В. Осташкова, оскільки вивчення курсу педагогіки дуже обмежене, то вивчення надбань найбільш видатних діячів освіти всіх країн та часів (їхні прізвища зустрічались у педагогічних статтях та творах) потрібно було продовжувати шляхом опанування наукових статей цих педагогів [3, арк. 56–57].

Проте, як нами з’ясовано, В. Осташков у листі від попечителя КНО отримав зауваження щодо самовільного відхилення від тимчасових програм затверджених у 1903 р., [7, арк. 146]. У 1911–12 р.. викладачі семінарії намагалися впроваджувати власну тематику в навчальні програми, мотивуючи це тим, що їх розширення може позитивно впливати на світогляд учнів, хоча й не було дозволу попечителя округу на цю діяльність [3, арк. 192]. Аналізуючи розклад на 1910–11 н. р. спостерігаємо вивчення педагогіки лише у 3 та 4 класах (по 3 год. на тиждень в кожному класі) [3, арк. 82–82 зв.].

Вищенаведені факти свідчать про те, що програма навчання Вінницької вчительської семінарії суворо контролювалася з боку попечителя КНО та міністерства народної освіти Російської імперії.

Варто зазначити, що у вихованців 3 та 4 класів, де вивчалась педагогіка, практикувались написання двох домашніх творів на рік. Щодо цього директор семінарії зазначав: «Твори поповнювали знання учнів з предмету шляхом читання, виробляли вміння висловлюватись письмово науковою мовою». Впродовж 1911–14 рр. творчі роботи виконувались на теми: «Значення уваги для природного розвитку дітей у дошкільному та шкільному віці», «Зв’язок

між шкільним та домашнім вихованням», «Які умови необхідні для розвитку сильного характеру?», «Виховне значення праці», «Релігія як основа морального виховання», «Виховне значення фізичної та розумової праці» [2, арк. 2]. Твори вінницьких семінаристів з педагогіки були представлені, зокрема, на Всеросійській фабрично-заводській, торгово-промисловій, сільськогосподарській і науково-художній виставці, яка проходила з 14 травня до 1 жовтня 1913 р у Києві. Ці роботи охоплювали напрями: «Про виховання уваги у дітей», «Які умови потрібні для розвитку сильного характеру?», «Значення пам'яті в розумовому розвитку учнів», «Значення наочності в навчанні», «Значення уваги для дітей дошкільного та шкільного віку», «Практичні заняття в учительській семінарії», «Вчитель – душа школи», Крім того, з педагогіки учні в канікулярний час складали конспекти з метою повторення курсу [2, арк. 26–26 зв.].

Велика кількість годин у семінарії відводилась на вивчення російської мови (16 год. на тиждень у всіх 4 класах), Закону Божого та наук про природу (10 год. на тиждень у всіх класах). Менше годин надавалось таким предметам, як історія, арифметика, геометрія та географія (по 7 год. на тиждень у всіх класах), алгебра (4 год.), фізика (6 год.) [3, арк. 82–83].

Письмові роботи виконувались також із Закону Божого, історії та російської мови. Варто відзначити твори з російської мови, історії російської літератури (класні та домашні), метою яких було навчити вихованців послідовній та зв'язній розповіді, вправного описування та логічно правильного розмірковування. Досягнення цієї мети зумовлювалось різнобічним розвитком вихованців і поступовим переходом від простого завдання до складного. У розподіленні творів за класами у Вінницькій семінарії дотримувалися такої послідовності: 1 клас – розповідь та опис, 2 клас – характеристики, порівняння, 3 клас – роздуми на різні теми з історії російської літератури за власним планом, 4 клас – роздуми на загальні теми, наприклад: «Іспити та перші дні мого перебування в семінарії» [2, арк. 29, 49–49 зв.; 3, арк. 40].

Вихованці 4 класу самостійно складали та обговорювали рецензії на книги та розповсюдженні в початкових школах підручники – букварі, збірники задач, роботи з праці, креслення, малювання. Складанню рецензій передувала бесіда, на якій з'ясовувалась мета, значення та вимоги, яким повинна задовольняти гарна навчальна книга або посібник, передбачалися питання, які потрібно було мати на увазі при складанні рецензій, зокрема: яка мета розглянутої книги; чи відповідає мета зібраному матеріалу; чи відповідає дитячій природі мова книги; яка освітньо-виховна роль книги та ін. 2, арк. 39].

Особлива увага в чительській семінарії надавалась проведенню практичних занять учнів 4 класу (12 уроків на тиждень), які сприяли розвитку у семінаристів педагогічних навичок у викладанні і вихованні учнів початкового училища. Навіть з'їзд директорів учительських інститутів та семінарій у 1910 р. постановив відмінити недільні чергування в зразковому училищі вихованців 4 класу у зв'язку з негативним впливом для класних занять [2, арк. 34]. Практичні заняття проходили у зразковому училищі, розподіл уроків був подібним до розподілу уроків у семінарії, а їх кількість з кожного предмета відповідало міністерській програмі для зразкових при семінаріях училищах 1903 р. Згідно з розкладом практичні заняття в зразковій школі проходили з арифметики, співів, російської мови, наук про природу (з понеділка до суботи), про що свідчать архівні документи [2, арк. 11].

Метою практичних занять з російської мови (навчання грамоті, пояснювального читання, граматиці) у Вінницькій учительській семінарії було ознайомити учнів з технічними прийомами викладання цієї мови в народній школі. На початку навчального року головна увага зверталась на заняття з першою групою, що давало можливість вихованцям практично ознайомитись із прийомами проведення вступних уроків (предметних бесід, усних розповідей), вправ, які підготовлювали до читання та письма, уроків читання та письма. На уроках пояснювального читання вихованці знайомились із прийомами проведення уроків: типового уроку пояснювального читання, уроків за допомогою аналізу та синтезу, складання плану, читання повчальних статей, художніх творів та народних казок. Уроки з граматики ознайомлювали з прийомами практичного вивчення у відповідності до завдань правопису, з методами правопису [2, арк. 30–31].

Таким чином, поряд із теоретичним навчанням і спостереженням зразкового викладання у Вінницькій учительській семінарії особливого значення для формування умінь і навичок набувала практична робота учнів у зразковому училищі. Теоретичне та практичне навчання продовжувалось 2 роки. Завданням педагогічної практики було ознайомити вихованців з тими

методами та прийомами, які на практиці виявлялися дієвими, дати можливість засвоїти технічні прийоми процесу учіння за допомогою практики, а теоретичне навчання мало за мету дати вихованцю уявлення про його педагогічну й дидактичну компетентність. Це досягалось за допомогою відвідування уроків вчителів, які демонстрували високий рівень педагогічної майстерності і професіоналізму.

Варто відзначити, що профільне міністерство почасти піклувалось про введення в курс семінарії предметів (обов'язкових для всіх вихованців) естетичного виховання: співів, графічного мистецтва, музики, прикладних знань із садівництва, городництва, ручної праці, столярного ремесла, фізичного виховання.

У навчальній програмі встановлювалась приблизна кількість годин естетичного циклу: малювання та креслення (10 год. на тиждень у всіх класах), чистописання (5 год.), співи (4 год. та 1 урок в суботу для всіх класів), ручна праця (13 год.), гімнастика (9 год.) [7, арк. 23, 82 зв.].

Співам приділяли особливе значення у семінарії, бо вихованці повинні були закінчувати курс з ґрунтовними теоретичними та практичними знаннями з викладання співу та влаштування хору. Згідно з міністерським розпорядженням на посаду вчителя співів призначались особи зі спеціальною педагогічною освітою або хоча б які мали вчительські звання та виявили себе у викладанні співів у початкових училищах [12, с. 458]. Варто зазначити, що зі співами безпосередньо було пов'язане навчання музиці, без її ґрунтовного вивчення вчителю важко викладати співи та організувати хор і керувати ним [13, с. 138]. Систематичні заняття з музики впродовж 1908–1912 рр. у Вінницькій учительській семінарії не проводились. Наставник зі співів О. Лазарєв не мав фахової підготовки з музики, а лише освіту регентського класу придворної капели [5, арк. 2 зв., 10]. Згідно з програмою на музику виділялося недостатньо часу – лише 2 уроки на тиждень у кожному класі. Однак на практиці уроки подвоювались, вчитель проводив додаткові уроки із розспівування, необхідного для звучання семінарського хору. Викладач музики був, зазвичай, керівником семінарського оркестру. У склад оркестру входили фісгармонія, 8 скрипок, по 2 альти, віолончелі, флейти, кларнети і мандоліни, контрабас, тромбон, бубен, барабани, корнет, 3 балалайки.

Також у семінарії був організований оркестр балалаєчників. Усього в педагогічному закладі існували 2 хори, на репетицію яких відводилось додатково 7 год. на тиждень. Перший хор складався із 24 випускників семінарії, 8 учнів зразкового училища та 6 учнів міських училищ, другий – лише із 40 вихованців семінарії. До речі, у всій семінарії 25 % учнів були невстигаючими зі співів [3, арк. 48 зв.; 2, арк. 77].

Графічні мистецтва (малювання та креслення) в семінарії розглядали як естетичну освіту і графічну грамотність, знання з цих предметів було тісно пов'язані з промисловістю Подільської губернії. Під час навчання малюванню учні набували навичок правильно зображувати видимі предмети, каліграфічно та швидко писати, уміння креслити, використовуючи просторове уявлення при виконанні перспективних зображень. Наставник графічних мистецтв у семінарії з 1910 р. (з 1912 р. одночасно працював і в Вінницькому вчительському інституті) І. Шульга мав освіту вищого художнього училища при Російській Академії мистецтв, з 1914 р. цю посаду обіймав випускник Київського художнього училища В. Сильвестров [2, арк. 78]. Також з 1910 р. І. Шульга виконував обов'язки наставника із сільського господарства, займався з учнями садівництвом та городництвом [3, арк. 97]. Елементарні знання з ведення сільськогосподарських робіт, що були уведені в навчальні плани семінарій, сприяли в майбутньому підтримці авторитету вчителів серед місцевого населення, особливо в сільській місцевості.

Запровадження навчання ремеслам (ручній праці) було дуже важливим для майбутніх учителів, оскільки це впливало на фізичний розвиток учнів, розвивало естетичний смак. Вміння виготовляти прості наочні навчальні засоби та предмети домашнього вжитку, знайомство з обробкою дерева місцевих порід також розвивало навички та знання для життя, а також розвивало уміння, які використовувались у вивченні креслення, фізики, малювання, сільського господарства, наук про природу [13, с. 140].

Наставник з ручної праці в семінарії В. Юркевич, який працював з 1911 р., мав освіту Несвіжської вчительської семінарії Мінської губернії, в 1908 і 1911–1914 рр. навчався на 6-тижневих літніх курсах з ручної праці (художньої обробки деревини та металу) при Санкт-Петербурзькому вчительському інституті [6, арк. 8, 10]. Програма ручної праці з художньої

обробки деревини була розроблена цим викладачем відповідно до умов, в яких розташовувся клас ручної праці, і залежно від кількості учнів та за ступенем складності. Кімната ручної праці перебувала в незадовільному стані, у ній було із 13 верстатів та 1 токарний станок. В ній одночасно могли працювати не більше 15–18 осіб, а на кожного учня відводилась 1 год. заняття ручної праці, лише 1/6 часу від необхідного обсягу [2, арк. 9 зв., 74–75].

Уроки гімнастики проводились в рекреаційній залі одночасно з двома класами педагогом, який мав освіту випускника кадетського корпусу або артилерійського училища. 2 тижні перед Різдвом та Масляною учні займались танцями [1, арк. 72].

Велика увага у вчительській семінарії приділялась позакласним заняттям: читанню книг, екскурсіям, музично-вокальним вечорам з танцями.

Розвиток бажання до розумного та всеохоплюючого читання в учнів – одне з головних завдань семінарії, яка повинна була випускати освічених та професійно спрямованих учителів. В бібліотеці для вчителів семінарії станом на 1 січня 1910 р. налічувалося 999 назв у 1816 томах. Серед них журнали тільки російською мовою: «Журнал Министерства Народного Просвещения», «Киевская старина», «Церковний вестник», «Русский паломник», «Исторический вестник», «Филологический вестник», «Русская школа», «Педагогический сборник», «Сельский хозяин», «Плодоводство», «Родник», «Природа и люди», «Русское чтение», «Вестник народного образования», «Физическое обозрение», «Музыка и пение», «Вестник учителей рисования», «Вестник Европы», «Екскурсионный вестник», «Педагогический листок», «Воспитание и обучение», «Вестник воспитания» та ін [4, арк. 24]. Популярними для читання були твори Л. Толстого, Ф. Достоєвського, І. Тургенєва, І. Гончарова, М. Гоголя, І. Потапенка, В. Скотта, Ч. Дікенса, Й. Гете та ін. [2, арк. 22–22 зв.].

У зв'язку з необхідністю розширення світогляду та із суто освітньо-виховною метою в семінарії проводились екскурсії на околиці Вінниці, а також кількаденні увіддаленні міста Росії. Екскурсії проводив наставник з наук про природу для ознайомлення з місцевою флорою, фауною та геологічною будовою, історією та географією, для ознайомлення із старовиною і топографією місцевості, для спостереження форм поверхні, особливостей зрошення ґрунтів, рослинності. Наставник із геометрії проводив екскурсії для ознайомлення з землемірними вимірюваннями та для навчання учнів складанню земельних планів. Упродовж 1910–1911 н. р. відбулось 3 такі екскурсії з наставником геометрії, 2 – з викладачем наук про природу, в 1911–12 н. р. – 2 із землеулаштування, 4 з наук про природу та 2 історико-географічних. У 1908 р. та 1913 рр. учні 3 та 4 класів відвідали Київ, потім спустились по Дніпру до Черкас. У 1911 р. відбулась екскурсія за маршрутом Вінниця – Вільно – Санкт-Петербург – Москва – Київ – Вінниця, у 1912 р. на пожертви графа Гейдена в розмірі 200 крб. – за маршрутом Вінниця – Смоленськ – Бородіно – Москва – Троїце-Сергієва лавра – Санкт-Петербург – Вільно – Вінниця [2, арк. 24-24 зв.; 4, арк. 65]. Зауважимо, що екскурсії сприяли локалізації навчального матеріалу, який міг бути перевіреним безпосередніми спостереженнями лише на місцевості.

Один чи два рази на рік у семінарії проводились літературно-музичні вечори з танцями, літературно-музичні ранки з нагоди ювілейних святкувань та історичних подій, зокрема: в 1909 р. – Гоголівський ювілей, в 1910 р. – на честь М. Пирогова, в 1911 р. – день звільнення селян, до 200-річчя від дня народження М. Ломоносова, в 1912 р. – до 100-річчя Бородінської битви, річниці заснування семінарії тощо. Вихованці брали участь, у декламуванні віршів, зокрема М. Некрасова й інших поетів, виступі учнівського хору (наприклад, виконання уривків з опери «Фауст»), грі учнівського оркестру (мазурки Ф. Шопена), постановці п'єс, танців та ін [2, арк. 35–35 зв.; 4, арк. 5; 3, арк. 38–38 зв.].

У Вінницькій учительській семінарії до праці, порядку та дисципліни учні привчались шляхом точного розподілу часу між заняттями і відпочинком, розумовою та фізичною працею, у навчальні дні у вихованців взагалі не залишалось вільного часу. За незадовільну поведінку навіть практикувалося зниження бала і можливість позбавлення стипендії за згодою педагогічної ради; наприклад, у 1911–1912 рр. було позбавлено стипендії 3 учнів. Керівництво закладу дбало про моральне виховання, учні відвідували церкву міської гімназії. Крім того, у 1911 р. попечитель шкільного округу П. Зілов видав циркуляр про обов'язкові молитви перед класними заняттями [2, арк. 13–14 зв.]. Отже, життя вихованців Вінницької чоловічої вчительської семінарії було регламентовано у суворо православному російському дусі: беззастережне виконання настанов

церкви, дотримання постів, читання релігійно-моральноих книг, духовні співи відповідно впливали на їх самостійне життя поза семінарією.

Таким чином, Вінницька чоловіча вчительська семінарія була першим спеціальними педагогічним закладом для підготовки вчителів сільських народних училищ в Східному Поділлі. Після її закінчення молодь не мала змоги продовжити свою освіту в жодному вузі. Діючи в дуже складних умовах, передусім через політику русифікації, та воєнний стан, цей навчальний заклад не зміг суттєво вплинути на розвиток педагогічної освіти в регіоні. Попри це вихованці Вінницької вчительської семінарії були найбільш підготовленими до ведення занять в початкових школах, добре знали навчальні програми і підручники училищ, були достатньо компетентними з основних предметів, що викладались у школі. Істотною відмінністю цього навчального закладу було практичне ознайомлення його вихованців з навчально-виховною справою народних шкіл завдяки зразковій школі, що діяла при семінарії. Учнями і випускниками вчительської семінарії в основному селяни, які були переважно вихідці із селянських родин, тож вони добре знали побут сільського населення, його духовні та матеріальні потреби, а це, відповідно, сприяло успішній постановці навчально-виховної справи. Проте, скрутне матеріальне становище семінарії, відсутність належної загальноосвітньої бази, неусвідомлення державними чиновниками ролі вчителя у поступі тодішнього суспільства гальмували розвиток педагогічної освіти в Поділлі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Вінницької області (ДАВіО). – Ф.-13. – Оп. 1. – Спр. 2. – 253 арк.
2. ДАВіО. – Ф. Р-13. – Оп. 1. – Спр. 5. – 186 арк.
3. ДАВіО. – Ф. Р-13. – Оп. 1. – Спр. 6. – 198 арк.
4. ДАВіО. – Ф. Р-13. – Оп. 1. – Спр. 7. – 187 арк.
5. ДАВіО. – Ф. Р-13. – Оп. 1. – Спр. 17. – 24 арк.
6. ДАВіО. – Ф. Р-13. – Оп. 1. – Спр. 36. – 23 арк.
7. ДАВіО. – Ф. Р-13. – Оп. 1. – Спр. 48. – 414 арк.
8. ДАВіО. – Ф. Р-230. – Оп. 1. – Спр. 32. – 477 арк.
9. ДАВіО. – Ф. Р-230. – Оп. 1. – Спр. 1279. – 255 арк.
10. ДАВіО. – Ф. Р-256. – Оп. 1. – Спр. 634. – 772 арк.
11. Об учреждении учительских семинарий в городах: … и в селе Потоках, Винницкого уезда, Подольской губ. // Циркуляр по управлению Киевским учебным округом. – 1908. – № 6. – С. 232–233.
12. По вопросу об образовательном цензе учителя пения в учительских семинариях / Циркуляр по Киевскому учебному округу. – 1902. – № 9. – С. 458.
13. Тарнавский, А. Об учительских семинариях / А. Тарнавский // Русская школа. 1901. – № 1. – С. 135–147.

REFERENCES

1. Derzhavnyy arkhiv Vinnytskoyi oblasti (DAViO). – F. R-13 – Op. 1. – Spr.2. – 253 ark.
2. DAViO. – F. R-13 – Op. 1. – Spr. 5. – 186 ark.
3. DAViO. – F. R-13 – Op. 1. – Spr. 6. – 198 ark.
4. DAViO. – F. R-13 – Op. 1. – Spr. 7. – 187 ark.
5. DAViO. – F. R-13 – Op. 1. – Spr. 17. – 24 ark.
6. DAViO. – F. R-13 – Op. 1. – Spr. 36. – 23 ark.
7. DAViO. – F. R-13 – Op. 1. – Spr. 48. – 414 ark.
8. DAViO. – F. R-230 – Op. 1. – Spr. 32. – 477 ark.
9. DAViO. – F. R-230 – Op. 1. – Spr. 1279. – 255 ark.
10. DAViO. – F. R-256 – Op. 1. – Spr. 634. – 772 ark.
11. Ob uchrezhdenii uchitelskikh seminarii v gorodakh: … i v sele Potokakh, Vinnytskoho uezda, Podolskoi hub. [About the establishment of teachers' seminaries in the cities: ... and in the village of Potokah, Vinnytsia Uyezd, Podolskaya Gubernia] // Tsyrkuliar po upravleniiu Kievskim uchebnym okruhom. – 1908. – № 6. – P. 232–233.
12. Po voprosu ob obrazovatelnom tsenze uchitelia peniia v uchitelskikh seminariiakh [About the educational qualification of the singing teacher in teachers' seminaries] / TSyrkuliar po Kievskomu uchebnomu okruhu. – 1902. – № 9. – P. 458.
13. Tarnavskii, A. Ob uchitelskikh seminariiakh [About teachers' seminaries] / A. Tarnavskii // Russkaia shkola. 1901. – № 1. – P. 135–147.

Стаття надійшла в редакцію 27.08.2017 р.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147.091.33:[37:001](1-87+477):001.891

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 3

ЛІНА КРІВШЕНКО

linusja2012@ukr.net
аспірантка,
Сумська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 25
м. Суми, вул. Декабристів, 80

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Розглянуто окремі зарубіжні й вітчизняні науково-теоретичні ідеї щодо сутності та особливостей навчального діалогу як засобу модернізації освітніх процесів у підготовці вчителя до діалогової взаємодії з учнями на уроці. Зосереджено увагу на евристичному (сократівському) діалозі як першоджерелі і компоненті інноваційної освіти, а також пізнавально-творчої, евристичної діяльності суб'єктів навчання. Діалог розглянемо як надважливий спосіб постійного професійного вдосконалення і самовдосконалення діючого та майбутнього педагога. Визначено умови, за яких діалог стає гуманістичним, рівноправним, продуктивним. Виокремлено запитальну діяльність школяра як невід'ємну складову евристичного навчального діалогу. Важливий акцент зроблено на тому, що розвиток особистості передбачає становлення умінь вступати в діалог, насамперд, шляхом запитування. Представлено окремі методичні поради фахівців щодо особливостей організації і проведення евристичного навчального діалогу в початковій школі.

Ключві слова: *діалог, сократівський діалог, евристичний навчальний діалог, запитальна діяльність, евристична діяльність, самовдосконалення.*

ЛИНА КРИВШЕНКО

linusja2012@ukr.net
аспиантка,
Сумская специализированная школа І–ІІІ ступеней № 25
г. Сумы, ул. Декабристов, 80

ИССЛЕДОВАНИЯ ЭВРЕСТИЧЕСКОГОУЧЕБНОГО ДИАЛОГА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Рассмотрены отдельные зарубежные и отечественные научно-теоретические идеи относительно особенностей учебного диалога как средства модернизации образовательных процессов в подготовке учителя к учебному диалоговому взаимодействию на уроке. Сосредоточено внимание на эврестическом (сократовском) диалоге как первоисточнике и компоненте инновационного образования, а также познавательно-творческой, эвристической деятельности субъектов учебы. Диалог рассмотрен как сверхважный способ постоянного профессионального совершенствования и самосовершенствования действующего и будущего педагога. Определены условия, при которых диалог становится гуманистическим, равноправным, продуктивным. Выделено вопросительную деятельность школьника как неотъемлемую составляющую эвристического учебного диалога. Важный акцент сделан на том, что развитие личности предусматривает становление умений вступать в диалог, прежде всего, путем вопрошания. Представлены отдельные методические советы специалистов относительно организации и проведения эвристического учебного диалога в начальной школе.

Ключевые слова*: диалог, сократовский диалог, эвристический учебный диалог, вопросительная деятельность, эвристическая деятельность, самосовершенствование.*

LINA KRIVSHENKO

linusja2012@ukr.net
graduate student,
Sumy specialized school № 25 for levels I-III
Sumy, Dekabrystiv Street, 80

THE INVESTIGATION OF TEACHING DIALOGUES IN FOREIGN AND NATIVE PEDAGOGICAL SCIENCE

The article deals with foreign and native scientific theoretical and individual methodological principles of using the dialogue as a means to modernize educational processes in preparing teachers for teaching dialogue interaction at a class. Dialogue interaction can be realized in the paradigm of personally oriented education, which confirms the idea of partnership, cooperation, attention to the growth of the personality of the teacher and student, student and teacher, their creative self-realization, namely, in heuristic learning, based on a heuristic (Socratic) dialogue. The expediency of the educational dialogue lies in its subject-subjective and heuristic entity with increased amount of independent search, reconstructive, constructive and heuristic learner's activity. The focus is on the Socratic Dialogue as the primary source and component of innovative education as well as cognitive, creative, heuristic learner's activities. The dialogue is considered to be a powerful way of the current and future teachers' continuous professional self-improvement. The conditions under which the dialogue becomes humanistic, equal, productive means of study have been determined. The students' activity of posing questions is singled out as an integral part of the heuristic educational dialogue. An important emphasis is placed on the fact that personal development implies the ability to get engaged in dialogues, primarily through inquiry. A modern teacher of elementary school in the conditions of the New Ukrainian School must be capable to organize heuristic educational dialogue, have the skills to apply it in the educational process as a means of attitude to the culture of the individual and the culture of society. According to this, the dialogue requires careful teacher's preparation, which has a theoretical and practical basis for its application. Therefore, the article presents separate methodological advice of experts on the peculiarities of organizing and conducting a heuristic educational dialogue in elementary school. The sequence of teacher training for dialogue is outlined, in addition, the most common and most appropriate methods of creating heuristic situations in primary schools are described in order to develop the cognitive interests of children and to encourage them to raise questions. The ways to motivate younger students to the activity of posing questions by means of introducing games and competition, giving preference in the inquiry are stipulated. Schoolchildren perform cognitive actions from algorithmic to creative.

***Keywords**: dialogue, Socratic dialogue, heuristic educational dialogue, activity of posing questions, heuristic activity, self-perfection.*

Концепція Нової української школи, зміни, що нині відбуваються в суспільстві, потребують від сучасного педагога використання інноваційних моделей, технологій, форм і методів навчання, що ґрунтуються на співпраці між викладачем і студентом, учителем і учнем, суб'єкт-суб'єктній діалоговій взаємодії та активізують їх творчо-пізнавальну діяльність. Вітчизняна й зарубіжна педагогіка наголошує на доцільності застосування діалогу в навчанні, висвітлюючи певні особливості його застосування. Однак до сьогодні традиційна освіта залишається переважно монологічною, стверджуючи авторитарний характер освітнього процесу. В зв'язку з цим проблема організації навчання на засадах діалогу є дуже актуальною.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців переконливо доводять необхідність перетворення навчального процесу в діалог і розкривають сутність діалогічного типу навчання (А. Алексюк, Л. Бурман, І. Глазкова, Л. Вовк, М. Барбаліс, Т. Довженко, М. Євтух, С. Золотухіна, О. Кондратюк, Л. Кондрашова, А. Король, М. Лазарєв, В. Лозова, В. Морозов, О. Савченко П. Фрейре, А. Хуторськой та ін.). Окрім цього, умови й вимоги щодо успішної організації діалогової взаємодії, експериментально перевірені технології й моделі організації підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх і діючих учителів, на засадах рівноправного діалогу висвітлено у працях О. Адаменка, В. Вихруща, В. Гриньової, В. Євдокимова, Л. Зеленської, С. Золотухіної, О. Іонової, М. Лазарєва, В. Лозові, Н. Побірченко, Т. Плохути, І. Проценко та інших сучасних науковців У наукових роботах О. Волошенко, Н. Дудніченко, В. Загвязинського, І. Зязюна, Н. Максименко, Л. Мільто, С. Сисоєвої розкриваються концептуальні положення професійної підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності. Аналіз професійної підготовки майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованої освіти представлено в дослідженнях І. Беха, О. Гохберг, Л. Карташової, В. Луценко й ін. Проблемам

комунікативної взаємодії вчителя й учнів, підготовки майбутнього вчителя до комунікативної професійної діяльності присвячені наукові працы М. Васильєвої, М. Демидової, В. Каліш, І. Комарової, О. Кузьменко, В. Полторацької й ін. Однак наявні лише окремі дослідження (А. Король, К. Лазарєва, М. Кондратюк) щодо підготовки вчителя початкової школи до систематичного використання навчального діалогу в освітній діяльності.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сутності й особливостей застосування евристичного навчального діалогу в зарубіжній і вітчизняній педагогічні науці та висвітлити окремі особливості його використання.

На нашу думку, сучасний учитель початкових класів в умовах Нової української школи має бути здатним до проведення евристичного навчального діалогу, першоджерелом якого стала сократична бесіда.

Проведення евристичного навчального діалогу потребує від учителя не тільки ретельної теоретичної та практичної підготовки, а й постійного самовдосконалення, розвитку особистої допитливості та позбавлення сорому від своїх помилок. На цьому зосереджували увагу й основоположник евристичної бесіди Сократ, і його послідовники різних епох, серед яких М. Барбаліс, В. Біблер, Р. Гарліков, М. Лазарєв, О. Савченко, П. Фрейре та ін.

Діяльність, що організовувалася Сократом, орієнтувала учнів не на одержання відповідей (знань), а на вишукування й аналіз запитань (незнаного) і завжди приводила їх до створення освітніх продуктів. Такий дидактичний процес за своєю сутністю протилежний розповсюдженому до сьогодні «вивченню відомих знань», що визнано його дослідниками [7, с. 216].

У модернізацію освітніх процесів важливий внесок зробив П. Фрейре. Його ідеї «постають інноваційним синтезом екзистенціалізму, феноменології, гегелівської діалектики та історичного матеріалізму» [1, с. 93]. У науковій роботі «Педагогіка пригноблених» він висвітлює дві освітні концепції: «накопичувальну» та «проблематизуючу». Вчений вважає, що в «накопичувальній» моделі освіти учень – не творець знань. Знання є «власністю педагога», яку він «вкладає у формі повідомлення в учнів», а останні «терпеливо його приймають, запам'ятовують і відтворюють» [16, с. 54]. Такий підхід унеможливлює розвиток творчого потенціалу і вчителя, і учня, перетворює їх на споживачів, трансляторів і зберігачів уже «готових» істин [2, с. 285].

В основу «проблематизуючої» освіти покладено діалогову взаємодію вчителя й учнів, співробітництво у колективному пошуку і відкритті істини [16, с. 61]. Сутність цієї освіти за П. Фрейре полягає у колективному створенні суб'єктами навчання умов для спільного пошуку, відкриття і народження нових знань, що, вимагає від учителя постійного вдосконалення, не соромитися своїх помилок, бути переконаним, що є певні речі, які вчитель знає, а є й такі, яких не знає, однак може багато дізнатися. Щоб навчати, учитель повинен стати допитливим. У процесі діалогу тільки допитливий педагог здатний розвивати природну допитливість школяра. «Украй важливим для допитливості є стимулювання запитальної активності і критичного осмислення запитань… І для вчителя, і для учня важливо визнати і прийняти свою епістемологічну допитливість [17, с. 46]. «Допитливість – це те, що примушує вчителя ставити запитання, пізнавати, діяти, знову запитувати, визнавати свою необізнаність і незавершеність…Лише допитливий і зацікавлений учитель може стати сократівським педагогом» [7, с. 224].

Впровадження філософсько-педагогічних ідей П. Фрейре у систему вітчизняної освіти сприятиме переосмисленню перспектив перебудови сучасних освітніх процесів на засадах соціального партнерства, гуманістичного, особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів, що є необхідними для успішної самореалізації майбутніх учителів у період здобуття фахових умінь і в подальшій професійній діяльності та провадженні активного громадського життя.

Н. Барбаліс, досліджуючи сучасні педагогічні віяння в американській школі, розглядає діалог як ключовий фактор навчання, що завдяки продуктивній співпраці суб'єктів навчання трансформує їх учіння з монологічно-відтворювального процесу у пізнавально-творчу, тобто евристичну діяльність. Щоб бути продуктивним і успішним, справжній діалог має будуватися на засадах взаєморозуміння, поваги і довіри між співрозмовниками, вимагаючи від них толерантності, відкритості, терпіння, самообмеження, здатності слухати і давати слово співрозмовнику [18 с. 39–40].

Викликає особливий педагогічний інтерес обстоювання Н. Барбалісом діалогу, започаткованого Сократом, у контексті метафори гри, використовуючи креативні можливості якої, дослідник робить акцент саме на процесі, а не на результаті. Враховуючи це, він детально аналізує найважливіші риси гри – наявність правил і набору ходів, що дає можливість зрозуміти, коли комунікація може бути діалогом і коли вона не є діалогом. Для розвитку і тривалості гри, гравці повинні дотримуватися правил [12, с. 50]. Основними ідеальними й характерними складовими діалогу З позицій метафори гри дослідник виокремлює наступні: діалог як бесіда, діалог як дослідження, діалог як дебати, діалог як інструктаж. Розрізняються ці діалоги наборами певних типів запитань, що можуть бути поставлені під час навчального діалогу суб'єктами навчання. Крім цього, «діалог, розпочатий в одному стилі, може бути продовжений в іншому, або взагалі перестати бути діалогом і перетворитися на щось інше» [15, с. 215].

Таким чином, Н. Барбаліс обстоює діалог як провідний чинник навчання, що перетворює його монологічний процес в інноваційну евристичну діяльність. Пропозиції вченого розглядати діалог через метафору гри цілком можуть бути спроектовані в практику діалогового навчання Нової початкової школи у нашій країні.

Різновидом сучасного діалогового навчання можна вважати спроби відродження евристичного (сократського) діалогу в освітніх практиках. Це набуває поширення у системах американської та європейської освіти, насамперед у США та Німеччині. Впровадження такого діалогу в сучасну освіту зумовлено як прагненням пробудження самостійного творчого мислення в учнів чи студентів, так і свідомим провокуванням громадськості з метою надання імпульсів для зняття «закритих тем», усунення заборон на обговорення певних проблем. Як зазначає М. Триняк, «саме через такий діалог населення перетворюється з мовчазних мас на громадянське суспільство, яке констатується і самоутверджується через сократичний діалог». Сучасний сократичний діалог у його макровимірі є нелінійним, здатним подолати одноколійне мислення [15, с. 213–214].

Американський науковець Р. Гарліков говорить, що сократівський (діалоговий) метод допомагає песимістично налаштованим та неактивним студентам опанувати матеріалом більш оптимальним для них шляхом. Цей метод дає можливості провести опитування всіх учасників навчального процесу. Під час діалогу педагог бачить, наскільки творчо мислять студенти і якої складності завдання їм варто давати, може виявити, скільки потрібно нової інформації, щоб матеріал був цікавішим. Тому педагог повинен постійно самовдосконалюватися професійно [19].

Н. Сілаї, стверджує, що вчитель, який наважується на використання в навчальній практиці сократівського методу, зростає не тільки інтелектуально, але й набагато збільшує свої можливості в сфері культури, тому що, наслідуючи Сократа, він повинен бути «провідником» у веденні діалогу та дуже культурною особистістю [20].

Отже, сократівський метод (діалог) є незамінним першоджерелом і компонентом інноваційного навчання, що перетворюється в пізнавально-творчий, евристичний процес.

Наприклад, згідно із засадами «школи діалогу культур» діалогічне спілкування, обстоюється як діалог «різних епох», невимушене спілкування вчителя й учнів, де останні взаємодіючи висловлюють своє бачення світу й себе в ньому, а при зіткненні протилежних точок зору, спільних поглядів і думок покладаються на внутрішній діалог. Саме в цих різновидах діалогу здійснюється творча самореалізація особистості [4]. Суть діяльності учнів на уроці під час діалогу з культурою і міжкультурного діалогу криється у творенні оригінальних авторських творів. Тому, у школі І ступеня предметом навчання є навчальний діалог, де кожна навчальна дія через постановку учнями запитань піддається сумніву [9, с. 239].

Щоб для школяра навчання було ефективним, він повинен стати дивовижним сам для себе, вражатися природою, дивуватися «словом, числом» і, головне, власним образом як особистості, котра здобуває знання. Саме із запитальних вузликів подиву випливають різні теми, які в подальшому вивчатимуться на різних предметах, різними науками. Тому формування вмінь вільного діалогу (культури сумніву) у тісному зв'язку з діалогом за правилами (культурою спілкування) відбувається у процесі здобуття знань. Ці дві форми діалогу є основними й визначальними «програмно-технологічними ланками» навчально-виховного процесу в початковій «школі діалогу культур».

Ми погоджуємося з думкою Н. Дикої, що сучасні ідеї співробітництва ґрунтуються на створенні комунікативного середовища у процесі пізнавально-творчої діяльності шляхом ведення діалогу і дружньої дискусії на підвалинах інтерактивного навчання [4, с. 44].

Л. Павлова вважає що, інтерактивна взаємодія – це суб'єкт-суб'єктне комунікативне поле, організоване в освітньому просторі школи, що стимулює потреби його учасників (і дітей, і педагогів) до самоактуалізації та самореалізації здібностей і можливостей і здійснюється в режимі діалогу [11].

На думку Т. Розумної, в інтерактивному навчанні діалог виконує інтелектуальну, емоційну та соціальну функції. Для навчального інтерактивного діалогу головними є інтелектуальна та емоційна функції. Інтелектуальна функція передбачає розумовий розвиток учнів. Емоційна функція полягає в тому, що під час зазначеного діалогу набувають розвитку емоції комунікативні (бажання спілкуватися, ставити запитання, ділитися думками тощо), гностичні (прагнення зрозуміти, почуття подиву, радість відкриття істини, насолода від пізнання нового), флористичні (бажання досягти успіху, почуття гордості) і праксичні емоції (захопленість роботою) [13, с. 284].

Наявний у наш час вітчизняний і зарубіжний досвід застосування інтерактивного навчання у ВНЗ переконує, що воно забезпечує вимоги й умови оптимізації навчально-виховного процесу. Так, О. Пометун та О. Комар проведеними дослідженнями доводять, що інтерактивні технології дають можливості студентам: опановувати новими знаннями на більш доступному й оптимальному рівнях; правильно й доказово висловлювати свої думки й точки зору; наводити аргументи і дискусувати; слухати з повагою опонентів та сприймати альтернативні думки; збагачувати особистий соціальний досвід шляхом моделювання і вирішення різних життєвих ситуацій; налагоджувати у процесі групової діяльності конструктивну взаємодію з її членами; уникати за допомогою діалогу конфліктів та шукати компроміси; спільно вирішувати проблеми; здійснювати креативний підхід до опанування новими знаннями та аналізу навчального матеріалу; удосконалювати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт тощо [12, с. 3–4].

О. Савченко розглядає навчальний діалог, що може відбуватися в групах чи колективно, як засіб організації співпраці, коли учні усвідомили навчальну мету як особистісно значущу. Дослідниця визначає заохочення різноманітних форм пізнавальної активності на уроках та спеціальне формування у дітей умінь запитувати й відповідати обов'язковою передумовою, що найліпше сприяє підготовці учнів до навчального діалогу з учителем і однокласниками, без якої не може бути суб'єктивності учіння, діалогу «на рівних». «В особистісно зорієнтованому діалозі педагог не гальмує альтернативної думки, а робить кроки на їх зближення». Вона погоджується з В. Сухомлинським, що знаючий учитель робить усе, щоб у дітей на уроці з'являлися запитання – «вузлики знань». Мислення під час уроку починається тоді, коли в дітей з'являється прагнення й необхідність дати відповідь на запитання. Тому діалог у навчально-виховному процесі є як важливим способом гуманізації навчання й освітнього середовища, так і засобом організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії [14, с. 152].

На методичній підготовці вчителя до організації навчального діалогу зосереджує увагу О. Кондратюк. Вона окреслює послідовність такої підготовки: визначення мети, змісту, місця діалогу в процесі навчальної діяльності на конкретному уроці; конструювання такої навчальної ситуації, в якій учні, спільно діючи, матимуть змогу «відкривати» для себе (конкретизувати, оцінити) певний спосіб дії; вибір доцільної форми організації навчального діалогу; моделювання різних варіантів можливого перебігу обговорення. [6, с. 9, 12].

Досліджуючи підготовку вчителя до діалогової взаємодії з молодшими школярами, Л. Крівшенко визначає учнівське запитання епіцентром успішного навчального діалогу та зосереджує увагу на тому, що в навчальному процесі робить запитання евристичними навчальна ситуація. Науковець говорить, що вчитель чи студент-практикант, готуючись до навчального діалогу на уроці, повинен зважати на те, що у початкових класах доцільним є створення таких евристичних ситуацій, які здатні викликати в дітей бажання та спроможність вирішити проблеми. А це виникає лише за наступних умов: коли учень відчуває, що він спроможний вирішувати проблему; коли зміст ситуації спричиняє природній інтерес учня; коли в учня виникають запитання щодо вирішення проблеми [6, с. 265].

К. Лазарєва, вивчаючи формування у молодших школярів умінь ставити запитання у процесі оволодіння описовими знаннями, метою теоретичної підготовки до застосування евристичного діалогу визначає критичне освоєння педагогами основ теорії та практики евристичного навчання, вироблення особистісних переконань і наукових підходів до технології евристичного освоєння гуманітарних предметів у початковій школі, а метою практичної підготовки – опанування вчителями технологією навчання дітей запитальних умінь [8, с. 82–83].

Таким чином, зарубіжна і вітчизняна педагогічна наука робить акцент на тому, що в основу сучасних освітніх процесів має бути покладено евристичний навчальний діалог як незамінне першоджерело і компонент інноваційного навчання, що перетворює процес учіння в пізнавально-творчий. Провідним чинником навчання на засадах соціального партнерства, рівності, гуманістичного, особистісно зорієнтованого й компетентісного підходів є діалог, що необхідний для успішної самореалізації особистості, спрямовує її на постійне вдосконалення і самовдосконалення як особистісних якостей, так і професійних умінь. Евристичний навчальний діалог спроможний формувати пізнавально-творчі якості особи, котра вчиться, а саме: вміння знаходити проблему, критично мислити, запитувати, щоб пізнати нове, досі незнане й невідоме, створювати власний освітній продукт.

Однак евристичний навчальний діалог потребує визначення спеціальних педагогічних умов, що будуть розглядатися в наших подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре // Філософія освіти. – – 2006. – № 2 (4). – С. 91–98.
2. Ганаба С. О. Діалог в філософсько-освітній концепції П. Фрейре / С. О. Ганаба // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 36. – С. 280–285.
3. Дика Н. М. Урок-діалог у системі інтерактивного навчання / Н. М. Дика // Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Україна в євроінтеграційних процесах» (23–24 лютого 2008). – К., 2008. – Вип. № 16. – С. 44–51.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібик / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Кондратюк О. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу учнів 6–8-річного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.09 / О. М. Кондратюк. – Х., 2009. – 20 с.
6. Крівшенко Л. М. Запитання молодшого школяра як епіцентр успішної діалогової взаємодії / Л. М. Крівшенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2014. – № 7 (41). – С. 261–270.
7. Лазарєв М. О. Педагогічна творчість: навч. посібник. – 2-е вид. доп. і перероб. – Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. – 294 с.
8. Лазарєва К. С. Формування у молодших школярів умінь ставити запитання у процесі оволодіння описовими знаннями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / К. С. Лазарєва – Х., 2013. – 20 с.
9. Машкіна Л. А. Теоретичні засади педагогічної технології «Школа діалогу культур» / Л. О. Машкіна // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 13. – С. 237–240.
10. Павлова Л. Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л. Д. Павлова // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 2–15.
11. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар та ін. – Умань: РВЦ «Софія», 2009.
12. Проценко І. І.: Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / І. І. Проценко – Суми, 2012. – 220 с.
13. Розумна Т. С. Діалог як форма інтерактивної взаємодії / Т. С. Розумна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць – Запоріжжя, 2010. – Вип. 60. – С. 280–285.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
15. Триняк М. В. Евристичний потенціал діалогічної педагогіки: відповідь на виклики інформаційного суспільства / М. В. Триняк // Мультиверсум: Філософський альманах – К., 2008. – Вип. 70. – С. 210–220.
16. Фрейре П. Педагогіка пригноблених; пер. з анг. О. Демянчука / П. Фрейре. – К.: Юніверс, 2003. – 166 с.
17. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність; пер. з анг. О. Дем'янчука. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
18. Burbules N. Postmodern Doubt and Philosophy of Education // Philosophy of Education 1995. Philosophy of Educational Society. Alven Neiman: Urbana 111. 1996.

19. Garlikov R. The Socratic method: Teaching by asking instead of by telling [Електронний ресурс] / R. Garlikov. – Retrieved, August, 2006. – Режим доступу: http://www.garlikov.com/Soc_Meth.html.
20. Seiple G. The Socratic method of inquiry. Dialogue / G. Seiple // Albany: SUNY Press. – 1985. – P. 16–22.

REFERENCES

1. Haidenko V. Filosofiia osvity v Brazylii: krytychna pedahohika Paulo Freye// Filosofiya osvity. [Philosophy of Education in Brazil: Critical Pedagogy by Paulo Freire // Philosophy of Education]. – №2(4). – 2006, 91–98
2. Hanaba S. O. Dialoh v filosofsko-osvitnii kontsepcii P. Freire / C. O. Hanaba//Hileia. Istorychni nauky. Filosofski nauky. politychni nauky. [Dialogue in Philosophical and Educational Concepts P. Freire / S. O. Ganaba // Gilea. Historical sciences. Philosophical sciences. Separate Sciences]: zb. nauk. prats. – K.: Vyd-vo NPU im. Drahomanova, 2010. – Vyp.36, 280–285
3. Dyka N. M. Urok-dialoh u systemi interaktyvnoho navchannia [A lesson-dialogue in the system of interactive learning]// Vypusk № 16. Materialy XIII Mizhnarodnoii naukovo-praktychnoii konferencii « Ukraina v yevrointehratsiinykh protsesakh» (23–24 lutoho 2008). – K., 2008, 44–51
4. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]: navch. posibnyk/ I. M. Dychkivska. – K.: Akademvydav, 2004. 352 p.
5. Kondratiuk O. M. Dydaktychni umovy orhanizatsii navchalnoho dialohu uchniv 6–8-richnoho viku [Didactic conditions for organizing the educational dialogue of pupils of 6-8 years of age]: avtoref. dys. kad. ped. nauk: 13.00.09 / O. M. Kondratiuk. – Kh., 2009, 20 p.
6. Krivshenko L. M. Zapytannia molodshoho shkoliara yak epitsentr uspishnoi dialohovoi vzaiemodii [Question of a junior student as an epicenter of successful dialogue interaction]/ L. M. Krivshenko// Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – № 7 (41), – 2014: – Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka. 2014, 261–270.
7. Lazariev M. O. Pedahohichna tvorchist: navch. posibnyk [Pedagogical work: a manual for students, masters, post-graduate students of the pedagogical university]: 2-e vydannia, dopovnene i pereroblene. – Sumy: FOP Tsoma S. P. 2016. – 294p.
8. Lazarieva K. S. Formuvannia u molodshykh shkoliariv umin stavyty zapytannia u protsesi ovolodinnia opysovymy znanniamy [Formation in the younger students of ability to ask questions in the process of mastering descriptive knowledge]: avtoref. dys….kand. ped. nauk: 13.00.09./ K.S. Lazarieva. – Kh., 2013. – 20 p.
9. Mashkina L. A. Teoretychni zasady pedahohichnoi tekhnolohii «Shkola dialohu kultur» [Theoretical foundations of pedagogical technology "School of Dialogue of Cultures"]/ L. O. Mashkina // Pedahohichnyi dyskurs. – 2012. – Vyp.13, 237–240
10. Pavlova L. D. Metodolohichni pidkhody do problem interaktyvnoi pedahohichnoi vzaiemodii [Methodological approaches to the problem of interactive pedagogical interaction]/ L. D. Pavlova // Upravlinnia shkoloiu. – 2006. – № 13, 2–15.
11. Pometun O. I., Komar O. A. Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv: interaktyvni tekhnolohii u VNZ [Preparation of primary school teachers: interactive technologies in higher educational institutions]. – Uman: RVTS «Sofiia», 18–21
12. Protsenko I. I. Evrystychnyi dialog u formuvanni profesiino-tvorchykh umin maibutnioho vchytelia humanitarnykh dystsyplin [Heuristic dialogue in shaping the professional and creative skills of the future teacher of humanities]: dys….kand. ped. nauk: 13.00.09./ I. I. Protsenko – Sumy, 2012. – 220 p.
13. Rozumna T. S. Dialoh yak forma interaktyvnoii vzaiemodii [Dialogue as a form of interactive interaction]/ T. S. Rozumna // Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky [Pedagogy and psychology of formation of a creative person: problems and searches]: zb. nauk. prats. – Zaporizhzhia. 2010. – Vyp. 60, 280–285.
14. Savchenko O. Y. Dydaktyka pochatkovoi osvity [Didactics of elementary education]: pidruchnyk / O.Y. Savchenko. – K.: Hramota, 2012. – 504 p.
15. Tryniak V. M. Evrystychnyi potentsial dialohichnoi pedahohiky: vidpovid na vyklyky informatsiinoho suspilstva [Heuristic Potential of Dialogical Pedagogy: The Answer to the Challenges of the Information Society]/ M. V. Tryniak // Multyversum: Filosofskyi almanakh – K., 2098. – Vyp. 70 – P. 210–220
16. Freire P. Pedahohika pryhnoblenykh [Pedagogy of the oppressed]: per. z angl. O. Demianchuka / Freire P. – K.: Yunivers, 2003, 166 p.
17. Freire P. Pedahohika svobody: etyka, demokratiia i hromadianska muzhnist [Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage]: per. z angl. O. Demianchuka. – K.: Vydav. dim «KM Akademiia», 2004. – 124 p.
18. Burbules N. Postmodernistski sumnivy ta filosofiya osvity [Postmodern Doubt and Philosophy of Education] // Philosophy of Education 1995. Philosophy of Educational Society. Alven Neiman: Urbana 111. 1996.

19. Garlikov R. The Socratic method: Teaching by asking instead of by telling [Електронний ресурс] / R. Garlikov. – Retrieved, August, 2006. – Available at: http://www.garlikov.com/Soc_Meth.html.
20. Seiple G. The Socratic method of inquiry. Dialogue / G. Seiple // Albany: SUNY Press. – 1985. – P. 16–22.

Стаття надійшла в редакцію 27.08.2017 р.

УДК 378.14

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 4

ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

yankov@tnpu.edu.ua
доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Куявсько-Поморська вища школа (Бидгощ, Польща)
orcid.org/0000-0003-4253-5954

ПРАКСЕОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Здійснено порівняльний аналіз праксеологічної підготовки майбутніх учителів в Україні та Польщі, визначено перспективи її вдосконалення. Показано внесок українських та польських учених у розвиток праксеології та обґрунтування праксеологічних засад підготовки фахівців. Наведено підходи до трактування понять «праксеологічна компетенція», «праксеологічні вміння». Виявлено елементи праксеологічної компетентності у ключових компетентностях Концепції Нової української школи. Конкретизовано сутність поняття «праксеологічна підготовка майбутнього вчителя». Висвітлено досвід праксеологічної підготовки майбутніх учителів у процесі викладання навчальних дисциплін «Освітні (виховні) технології» та «Організація успішної діяльності». Відображено форми й методи їх вивчення та підготовки студентів до виховання успішної особистості школяра, якими передбачено визначення життєвих цілей, виконання вправ, реалізацію проектів, участь у ділових іграх зі створення іміджу, оволодіння методикою подолання перешкод. Показано значення успіху для самореалізації особистості дитини, взаємозв'язок між життєвим успіхом окремого індивіда та благополуччям держави. Визначено можливості вдосконалення праксеологічної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ України й Польщі. Акцентовано увагу на необхідності обґрунтування інноваційних шляхів реалізації праксеологічної підготовки майбутніх учителів, обмін досвідом її здійснення між науковцями цих держав.

Ключові слова: *праксеологія, праксеологічна компетенція, праксеологічні вміння, праксеологічна підготовка майбутнього вчителя, праксеологічна технологія, успішна діяльність, освітні технології.*

АЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

доктор педагогических наук, професор,
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
(г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2)
Куявско-Поморская Высшая школа
(ул. Торуньская 55-57; 85-023 Быдгощ, Польша)

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ И ПОЛЬШИ

Осуществлен сравнительный анализ праксеологической подготовки будущих учителей в Украине и Польше, определены перспективы ее усовершенствования. Показан вклад украинских и польских ученых в развитие праксеологии и обоснование праксеологических принципов подготовки специалистов. Приведены подходы к трактовке понятий «праксеологическая компетенция», «праксеологические умения». Обнаружены элементы праксеологической компетентности в ключевых компетентностях Концепции новой украинской школы. Конкретизирована сущность понятия «праксеологическая подготовка будущего учителя». Отражен опыт праксеологической подготовки будущих учителей в

процессе преподавания учебных дисциплин «Образовательные (воспитательные) технологии» и «Организация успешной деятельности». Отражены формы и методы их изучения и подготовки студентов к воспитанию успешной личности школьника, которыми предусматривается определение жизненных целей, выполнения упражнений, реализацию проектов, участие, в деловых играх из создания имиджа, овладения методикой преодоления препятствий. Показано значение успеха для самореализации личности ребенка, взаимосвязь между жизненным успехом отдельного индивида и благополучием государства. Определены возможности усовершенствования праксеологической подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях Украины и Польши. Акцентировано внимание на необходимости обоснования инновационных путей реализации праксеологической подготовки будущих учителей, обмена опытом ее осуществления между научными работниками этих государств.

***Ключевые слова**: праксеология, праксеологическая компетенция, праксеологические умения, праксеологическая подготовка будущего учителя, праксеологическая технология, успешная деятельность, образовательные технологии.*

OLEKSANDRA YANKOVYCH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(2 Maksyma Kryvonosa Street, Ternopil, 46027)
Kujawy and Pomorze University (Bydgoszcz)
(Toruńska St. 55-57, Bydgoszcz 85-023, Poland)

PRAXEOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE AND POLAND

The comparative analysis of praxeological training of future teachers in Ukraine and Poland has been carried out in the article. The prospects of this training improvement have been determined. The contribution of Ukrainian and Polish scientists to the development of praxeology as well as to the substantiation of praxeological principles of the specialist training has been shown. The approaches to the interpretation of the terms "praxeological competence", "praxeological skills" have been presented. There have been found out the elements of praxeological competence in the key competencies of the New Ukrainian School Concept. The essence of the term "praxeological training of the future teacher" (the component of educational and professional program) has been specified. Professional competence which is defined as the ability to organize teaching activities effectively and to form students' knowledge and skills necessary for achieving success in life has been proved to be a part of this program. The experience of praxeological training of future teachers in the teaching process of such subjects as "Educational Technologies", "Organization of Successful Activities" has been cleared up. Forms and methods of teaching these subjects and training students for developing successful pupil's personality have been described. Such forms and methods include determination of life aims, doing exercises, doing projects, participation in business games for creating an image, mastering the method of overcoming obstacles. The history of the schools of success founded by C. Freinet and W. Glasser has been highlighted. The importance of success for child's self-realization; interconnection between the lifetime success of an individual and the welfare of the state has been shown. The necessity of cooperation between family and school in the formation of praxeological skills has been substantiated. Creation of the atmosphere of family love and the use of positive suggestion have been proved as important factors for a child to achieve success. The possibilities of improving the praxeological training of future teachers in universities of Ukraine and Poland have been determined. The attention has been focused on the need of grounding the innovative ways of praxeological training of future teachers, the exchange of the experience of its realization among scientists of these states.

***Keywords**: praxeology, praxeological competence, praxeological skills, praxeological training of the future teacher, praxeological technology, successful activities, educational technologies.*

Як в Україні, так і в Польщі в галузі освіти відбуваються реформені процеси. Вони зумовлюють необхідність праксеологічної підготовки майбутніх учителів, що полягає в здатності ефективно організовувати професійну діяльність, діагностувати відповідність результатів визначеним цілям, а також спрямовувати учнів на досягнення успіху.

Незважаючи на те, що саме польські вчені Т. Котарбинський та Т. Пщоловський й український науковець Є. Слуцький заклали основи розвитку праксеології у світі, а згодом учені України (Ю. Богоявленська, С. Вовканич, С. Злупко, М. Сацков, Є. Ходаківський та ін.) й Польщі (К. Войтила, В. Гаспарський, Т. Домбровський, С. Віткевич, К. Завірський,

Я. Зеленевский, Х. Левандовський, С. Лесневський, О. Ланге, Я. Суйка й ін.) представили вагомі результати наукових розвідок у цій галузі, праксеологічній підготовці майбутніх учителів, як засвідчує аналіз змісту педагогічної освіти, приділяється недостатньо уваги.

Українські вчені, зокрема А. Василюк, А. Вільчковська, Е. Вільчковський, Ю. Калічак, В. Пасічник, Ю. Плиска, М. Радишевська, відобразили праксеологічну компетенцію польського вчителя як компонент його професійної підготовленості. Висвітленню сутності й структури цієї компетенції присвячені праці польських учених, а саме: К. Денека, Я. Новака, М. Новіцької, Ю. Новотняка, І. Пасько, Е. Пежицької, Е. Салати, Е. Скжетиської й ін. Стосовно українського вчителя, то такий термін у структурі його підготовки не використовується. Натомість суттєва увага приділяється праксеологічній підготовці (В. Майборода, М. Василина), праксеологічним засадам підготовки (А. Малихін, В. Поліщук, О. Романишина, Т. Садова, В. Чайка й ін.), педагогічній праксеології (І. Коновальчук, О. Янкович та ін.), праксеологічним технологіям (І. Коновальчук).

Проте, незважаючи на значні здобутки в розвитку праксеології в Україні та Польщі, у працях учених не з'ясована сутність понять «праксеологічна підготовка» і «праксеологічна технологія», а терміни «праксеологічна компетентність (компетенція)» і «праксеологічні вміння» не набули однозначного тлумачення. Не здійснено також порівняльного аналізу праксеологічної підготовки майбутніх учителів цих країн, хоча доведено доцільність опануваннями вміннями ефективної організації діяльності та потребу впровадження інновацій через реалізацію праксеологічної технології.

Отже, набуває актуальності **мета** наукового пошуку: здійснити порівняльний аналіз праксеологічної підготовки майбутніх учителів в Україні та Польщі, визначити перспективи її вдосконалення.

Реформування системи підготовки вчителя на праксеологічних засадах вимагає аналізу термінів у цій галузі. У працях українських та польських науковців використовуються поняття «праксеологічні вміння», «праксеологічна компетенція», але суть цих термінів однозначно не з'ясована. У польській педагогіці набув популярності термін «компетенція», що трактується як пізнавальна структура, складне особистісне утворення, гармонійна єдність знань, умінь і переконань, необхідних для успішної реалізації завдань освітньої концепції. Їх основні компоненти – це риси особистості, здібності, справність, знання і досвід [7, с. 76–77].

Серед провідних компетенцій майбутнього вчителя польські вчені (К. Денек, М. Новіцька, Е. Салата, Е. Скжетиська) у дослідженнях розглядають такі: «а) компетенції праксеологічні (згодом перейменовані у прагматичні), які реалізуються вчителем у плануванні, організації, контролі й оцінюванні освітніх процесів; б) компетенції комунікативні, які проявляються в доцільності використання мовленнєвих конструкцій у різних навчальних ситуаціях; в) компетенції взаємодії, які полягають в ефективності соціальної поведінки й активності інтеграційної діяльності; г) компетенції креативні, які необхідні для інноваційної та нестандартної діяльності вчителя; д) компетенції інформатичні, що передбачають використання новітніх інформаційних джерел; е) компетенції моральні, які відображені в можливості поглибленої моральної рефлексії при оцінці будь-якого етичного вчинку» [5, с. 235; 8, с. 78]. Проте така класифікація не є особистим науковим надбанням авторів. Охарактеризовані компетенції були визначені 13 листопада 1997 р. на засіданні Комітету педагогічних наук Польської академії наук, де розглядалося питання професійної підготовки вчителя.

Праксеологічні компетенції педагога можна трактувати ще ширше, ніж планування, організація, контроль і оцінювання освітніх процесів, оскільки професійні дії вчителя пов'язані, серед іншого, і з навчанням учнів життєвому успіху.

Науковці визначили структуру праксеологічної компетенції (або компетенції діяльності, що трактується також як ставлення особистості до завдань, викликів, дій):

– мотивація: зацікавлення, позитивні емоційні стани, ініціативність та оптимізм, що зумовлюють визначення цілей або полегшують їх досягнення;

– адаптаційні здібності: уміння керувати власним внутрішнім станом, долати труднощі у змінених умовах середовища, здатність діяти і приймати рішення у стресових ситуаціях;

– сумлінність: здатність брати відповідальність за виконання завдань, уміння отримувати задоволення від виконання обов'язків, перебувати в гармонії із собою.

Проте варто виокремити ще один компонент – діагностико-цілетворний – здатність визначати цілі, діагностувати їх досягнення, підвищувати коефіцієнт успіху завдяки виконанню

спеціальних вправ, адже праксеологічні компетенції передбачають діагностику, планування й організацію педагогічної діяльності, а також контроль та оцінку освітніх результатів. Роль цього компонента є значимою, зважаючи на те, що будь-яка діяльність розпочинається з визначення цілей, а її успішність залежить від відповідності результату і мети.

У працях польських науковців використовується також термін «праксеологічні вміння». Але він часто ототожнюється з компетенцією [9, с. 80].

Термін «пракселогічна компетенція» (у вітчизняній педагогіці в цьому значенні використовується термін «компетентність») відомий в Україні на основі праць українських учених (А. Василюк, А. Вільчковська, Е. Вільчковський, Ю. Калічак, В. Пасічник, М. Радишевська й ін.), які досліджують досвід підготовки вчителів та вихователів у Польщі. Однак у їхніх розвідках не виявлено трактування дефініцій ні праксеологічної компетентності, ні праксеологічних умінь.

На основі аналізу публікацій авторів та емпіричного досвіду варто трактувати праксеологічні вміння як уміння організації успішної діяльності, тобто соціально цінної діяльності, результат якої відповідає визначеній меті [6, с. 169].

Елементи праксеологічної компетентності можна відстежити в Концепції Нової української школи. Компетентність у цьому документі трактується як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [4, с. 10].

Уже на основі аналізу дефініції «ключові компетентності» можна робити висновок, що вони є праксеологічними, оскільки від їх сформованості залежить досягнення успіху. Уміння ж учитися протягом життя як ключова компетентність означає не що інше, як уміння організовувати успішну навчальну діяльність. Це «здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [4, с. 10–11]. Сформованість компетентності вміння вчитися даватиме змогу особистості визначати навчальні цілі, а вміння формулювати цілі та способи їх досягнення передбачає праксеологічна компетентність.

Такими ж важливими, як уміння вчитися, для досягнення успіху є ініціативність і підприємливість. Це «уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо» [4, с. 11]. Елементи праксеологічної компетентності можна простежити також у соціальній та громадянській компетентностях, а саме: уміння працювати з іншими на результат, попереджувати і розв’язувати конфлікти, досягати компромісів. Безперечно, ці вміння суттєво сприяють організації успішної діяльності.

Отже, у польській педагогіці більш поширеним є термін «праксеологічна компетенція», тоді як українські вчені досліджують і популяризують праксеологічний підхід. Водночас праксеологічні знання й уміння є складниками ключових компетентностей для життя, визначених у Концепції Нової української школи. Доцільно припустити, що в майбутньому варто виділити праксеологічну компетентність як ключову для самореалізації особистості й досягнення нею життєвого успіху, а також виокремити праксеологічну підготовку (таке поняття використовується в працях М. Василини, В. Майбороди) майбутнього вчителя як складову професійної підготовки. Так, В. Майборода вважає, що така інновація сприятиме посиленню практичної спрямованості навчання у ВНЗ. Учений зазначає, що «…праксеологічна підготовка є базовою ціннісною орієнтацією фахівця, містить сукупність взаємозалежних настанов щодо ставлення до самого себе, до колег, роботодавців, до організації взаємодії. Вона являє собою найважливішу змістову характеристику професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця... Вона спрямована на розвиток таких особистісних настанов, що дають

кожному студенту можливість стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами до професії. Праксеологічна підготовка – обов'язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті вироблення навичок і вмінь ефективної та якісної професійної діяльності студентів. Це складник, підсистема професійної компетентності» [3, с. 33].

У праксеологічній підготовці майбутнього вчителя важливе місце займатиме опанування праксеологічними технологіями, оскільки вони сприяють реалізації освітніх інновації. Особливістю цих технологій є чітка «продуманість дій на основі використання передового досвіду й досягнень сучасної науки» [1, с. 176].

Аналіз педагогічних джерел та емпіричного досвіду дає можливість визначити праксеологічну підготовку майбутнього вчителя як компонент освітньо-професійної програми, складовою якої є професійна компетентність, що полягає в здатності ефективно організувати педагогічну діяльність та сформувати в учнів знання й уміння, необхідні для досягнення життєвого успіху.

У ВНЗ України під час вивчення педагогічних дисциплін майбутні вчителі опановують технологію «Створення ситуації успіху», однак вона не передбачає системну роботу в школі для виховання успішної особистості.

Аналіз досвіду викладання педагогічних дисциплін у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка засвідчує, що великим потенціалом щодо реалізації праксеологічної підготовки майбутніх учителів володіють такі навчальні курси: «Освітні технології» (у їх структурі виділено соціально-виховну технологію «Організація успішної діяльності») та «Організація успішної діяльності».

Мета цієї технології – формування праксеологічних умінь, тобто вмінь ефективно організовувати діяльність із відповідністю її результату визначеній меті.

Алгоритм технології, тобто послідовна реалізація таких етапів:

1. Підготовчий етап: а) діагностування особистісних якостей; б) створення психологічних передумов (формування мотивації, позитивного емоційного стану, психологічної стратегії переможця).

2. Початковий етап: а) визначення мети діяльності; б) складання плану реалізації мети; в) визначення осіб, які долучаються до виконання завдань.

3. Етап виконання: а) реалізація початкового плану; б) усунення непередбачуваних перешкод; в) корекція початкового задуму; г) залучення додаткових ресурсів.

4. Досягнення результату.

Під час практичних занять студенти вивчають вимоги до формулювання цілей, а також визначають життєві цілі на близьку й далеку перспективи, здійснюють вибір інших видів діяльності (спортивної, трудової тощо) відповідно до здібностей, нахилів та інтересів.

З метою формування праксеологічних умінь, підвищення коефіцієнта успіху студенти виконують вправи для відображення особистих досягнень, визначення цілей на перспективу, аналізу здобутків, обговорюють фільми з проблем досягнення успіху. Розвиток праксеологічних умінь передбачає систематичне виконання вправ у позанавчальний час. Студентам рекомендується виконувати вправи «Постава успішної людини», «Ідеальний слухач», «День схвалень», «День без критики», «Контроль невиробничих витрат часу» та ін.

Досягнення успіху можливе за умови вироблення вміння долати перешкоди. Для цього студенти вивчають методику подолання перешкод.

Важливе місце у формуванні праксеологічних умінь майбутніх учителів займає виготовлення проектів, серед яких такі: «Історія успіху», «Основні чинники досягнення успіху», «Як допомогти стати успішною особистістю учневі з проблемами в розвитку», «Як допомогти стати успішною особистістю важковиховуваному учневі», «Чи варто визначати цілі учневі початкової школи», «Як побороти лінощі (учневі та студентові)» тощо. Зазвичай проектна діяльність завершується створенням мультимедійної презентації. Під час роботи над проектами студенти вивчають способи досягнення успіху славетних особистостей, визначають, завдяки яким чинникам вони стали успішними.

Успіх діяльності залежить від уміння створити імідж. Тому студенти беруть участь у діловій грі «Я – іміджмейкер», знайомляться з компонентами іміджу, професією іміджмейкера.

Опанування технологією «Організація успішної діяльності» передбачає підготовку майбутнього вчителя до навчання школярів досягненню успіху, ознайомлення з діяльністю шкіл успіху в історії педагогіки.

Одна з перших технологій успіху, відомих у педагогічній практиці, – це технологія С. Френе. Його школу ще називають «Школою успіху і радості». Технологія С. Френе передбачала чітке детальне планування діяльності дітей. Кожна дитина у школі за допомогою вчителя складала індивідуальний план, де було визначено обсяг навчальної роботи, який мав бути виконаний за тиждень. Щоп'ятниці учні аналізували, чи вдалося їм виконати заплановане. Школа мала багато переваг порівняно з традиційними закладами: уроки-прогулянки, розвиток мислення, використання природного методу навчання, єдність розумового та морального виховання, застосування механічної праці, демократизація шкільного життя та ін.

Значенню успіху в становленні особистості приділяв увагу американський педагог В. Глассер. Інтереси дитини, її прагнення досягнути визначеної мети є основними пріоритетами створеної ним «Школи без невдах». На думку В. Глассера, якщо дитині вдається стати успішною в школі, у неї є хороші шанси на успіх у дорослому житті. Завдання школи полягає в забезпеченні системи, у якій успіх був би реальним, учні могли б реалізовувати свої здібності. В іншому разі дитина цілком може стати невдахою, що є причиною не тільки її особистої біди, а й соціальних негараздів. Зростання соціальної нестабільності, збільшення кількості ув'язнених у тюрмах, а також пацієнтів психіатричних лікарень відбувається тому, що втрачена будь-яка надія на успіх. Отже, у виховній системі В. Глассера простежується взаємозв'язок між життєвим успіхом окремого індивіда та благополуччям держави. На таку залежність вказував також американський психолог Дж. Макклелланд. Він у книзі «Суспільство досягнення» (1961) показав зв'язок між потребами індивідів в успіхові та економічним зростанням суспільства [2, с. 88]. Завдяки розвитку у громадян праксеологічних умінь можна вирішувати соціальні проблеми країни.

На практичних заняттях студенти демонструють фрагмент виховної справи для учнів, технологічну карту якої вони розробили самостійно. Вагоме місце в цих фрагментах відводиться трактуванню успішної діяльності як альтруїстичної, гуманістичної, виконаної в правовому полі, суспільно необхідної. Студенти акцентують увагу на тому, що успішна діяльність не завжди призводить до заможності, вона може здійснюватися з метою реформування суспільства, побудови демократичної держави.

Уміння організувати успішну діяльність формуватиметься у школярів ефективніше за умови залучення батьків до співпраці з учителями. З цією метою студенти вивчають цикл лекцій для батьків. Одним із запропонованих завдань є обґрунтовувати необхідність створення атмосфери сімейної любові, використання позитивної сугестії як важливих чинників досягнення успіху дитини.

У польських ВНЗ серед результатів (ефектів) навчання є ті, на основі яких можемо стверджувати, що формуванню праксеологічних компетенцій приділяється суттєва увага. Зокрема, студент має володіти знаннями щодо проектування шляхів власного розвитку, уміти самостійно здобувати знання і розвивати професійні вміння, бути готовим до активної співпраці з групами, організаціями та інституціями, які реалізують педагогічну діяльність. Окрім того, створюються школи лідерства, активно функціонує студентське самоврядування, участь у яких дає змогу розвинути якості, необхідні для досягнення успіху. Проте не виявлено спеціального навчального предмета, метою якого було б формування праксеологічних компетенцій майбутніх учителів. Одним із шляхів праксеологічної підготовки є викладання дисципліни за вибором (wykład monograficzny) виховних технологій, зокрема й технології «Організація успішної діяльності» («Organizacja sukcesywnej działalności»), яка спрямована на формування праксеологічної компетенції студента. Саме такий підхід реалізовується в Куявсько-Поморській вищій школі в м. Бидгощі (Польща).

Аналіз праксеологічної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ України та Польщі засвідчує недостатність уваги до такої підготовки. Перспективними напрямами її поліпшення є:

– подолання розбіжностей учених у трактуванні понять «праксеологічна компетенція» і «праксеологічні вміння»;

– визначення суті понять «праксеологічна технологія» та «праксеологічна підготовка майбутнього вчителя», структури, форм, методів і засобів вказаної технології;

– обмін досвідом між викладачами України й Польщі щодо формування праксеологічних компетенцій (компетентностей) студентів ВНЗ.

В останні десятиріччя відбувається розвиток ідей відомих праксеологів України та Польщі, зокрема Ю. Богоявленської, Т. Котарбінського, Т. Пщоловського, Є. Слуцького та ін., що актуалізує проблему праксеологічної підготовки майбутніх учителів. У Польщі в кінці XX ст. праксеологічна компетенція була визначена серед провідних компетенцій учителя. І хоча згодом була перейменована у прагматичну, формування саме праксеологічної компетенції є предметом досліджень сучасних польських науковців, здобутки яких відображаються українськими вченими для використання у вітчизняних закладах освіти.

В українських педагогічних ВНЗ під час навчання студенти знайомляться з технологією «Створення ситуації успіху». Вона не є відомою в польській педагогіці, оскільки акцент робиться лише на інформаційних технологіях. Водночас у Куявсько-Поморській вищій школі у м. Бидгощі як спецкурс вивчаються виховні технології. Однією з провідних є технологія «Організації успішної діяльності». Однак залишаються проблеми, що потребують вирішення: трактування понять «праксеологічна компетенція» і «праксеологічні вміння», обґрунтування шляхів реалізації праксеологічної підготовки майбутніх учителів та обмін досвідом її реалізації між науковцями України та Польщі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коновальчук І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх закладах / І. Коновальчук // Українська полоністика. – Вип. 10. Педагогічні дослідження. – 2013. – С. 170–177. [Електронний ресурс] – Режим доступу: file:///C:/Users/admin/Downloads/Up_2013_10_22.pdf
2. Лукашевич Н. П. Самоменеджмент: как достигнуть успеха в деловой карьере. Кн. 1. Деловая карьера: путь к успеху / Н. П. Лукашевич. – Харьков: ОКО, 1998. – 127 с.
3. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України / В. Майборода // Вища освіта України. – 2012. – № 4. – С. 31–36. [Електронний ресурс] – Режим доступу: file:///C:/Users/admin/Downloads/vou_2012_4_7.pdf
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/Новини202016/12/05/konczepcziya.pdf
5. Плиска Ю. С. Теоретичні рефлексії Я-образу вчителя в польській науковій літературі / Ю. С. Плиска // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Психологія і педагогіка. – 2010. – Вип. 14. – С. 231–247. [Електронний ресурс] – Режим доступу: file:///C:/Users/admin/Downloads/Nznuoapp_2010_14_26%20(1).pdf
6. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008): монографія; за ред. В. М. Чайки / О. І. Янкович. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 320 с.
7. Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce // redakcja naukowa Ewa Skrzetuska, Marzenna Nowicka. –Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016. – 298 s.
8. Sałata E. Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczycieli / Sałata Elżbieta. [Wyd. elektroniczne] – URL: http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Pavelka2/pdf_doc/salata.pdf
9. Strategia nauczania – uczenia się infotechniki / pod red. Stanisława Dulaka, Stanisława Ubermanowicz. – Poznań: Fundacja Wolnego i Otwartego Opragromowania, 2014. – 157 s. [Wyd. elektroniczne] – URL: http://e-swoi.pl/media/SWOI_TOM1_Idee.pdf

REFERENCES

1. Konovalchuk I. Holovni zavdannia ta mozhlyvosti prakseolohii u rozrobtsi tekhnolohii realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh zakladakh [The Main Tasks and Possibilities of Praxeology in the Development of Technologies for the Implementation of Innovations in General Educational Institutions] [Elektronnyi resurs], Ukrainska polonistyka, vypusk 10, Pedahohichni doslidzhennia, 2013, S. 170–177, rezhym dostupu: file:///C:/Users/admin/Downloads/Up_2013_10_22.pdf
2. Lukashevich N. P. Samomenedzhment: kak dostignut uspekha v delovoy karere [Self-management: How to Achieve Success in a Business Career]. Kn. 1, Delovaya karera: put k uspekhu, Kharkov, OKO, 1998, 127 s.
3. Maiboroda V. K. Problemy rozvytku prakseolohichnykh umin maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv vyshchoi shkoly Ukrainy [Problems of the Development of Future Qualified Specialists Praxeological Skills in Higher Educational Institutions of Ukraine] [Elektronnyi resurs], Vyshcha osvita Ukrainy, 2012, № 4, S. 31–36, rezhym dostupu: file:///C:/Users/admin/Downloads/vou_2012_4_7.pdf

4. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform] [Elektronnyi resurs], rezhym dostupu: http://mon.gov.ua/Novyny202016/12/05/konczepcziya.pdf
5. Plyska Yu. S. Teoretychni refleksii Ya-obrazu vchytelia v polskii naukovii literaturi [Theoretical Reflections of the Teacher's I-image in the Polish Scientific Literature] [Elektronnyi resurs], Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu „Ostrozka akademiia"], ser.: Psykholohiia i pedahohika, 2010, vyp. 14, s. 231-247, rezhym dostupu: file:///C:/Users/admin/Downloads/Nznuoapp_2010_14_26%20(1).pdf
6. Yankovych O. I. Osvitni tekhnolohii v istorii vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy (1957–2008): monohrafiia [Educational Technologies in the History of Higher Pedagogical Education of Ukraine (1957–2008): Monograph], za red. V. M. Chaiky, Ternopil, Pidruchnyky i posibnyky, 2008, 320 s.
7. Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce [Problems of Primary School Teacher Training in Higher Educational Institutions of Poland], pod red. Ewa Skrzetuska, Marzenna Nowicka, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016, 298 s.
8. Sałata E. Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczycieli [Opinions of the Researched Teachers as to the Realization of Teachers' Competences], [Wyd. elektroniczne], URL: http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Pavelka2/pdf_doc/salata.pdf
9. Strategia nauczania – uczenia się infotechniki [Educational Strategy – Self-study of Infotechnology] [Wyd. elektroniczne], pod red. Stanisława Dulaka, Stanisława Ubermanowicz, Poznań, Fundacja Wolnego i Otwartego Opragromowania, 2014, 157 s., URL: http://e-swoi.pl/media/SWOI_TOM1_Idee.pdf

Стаття надійшла в редакцію 25.08.2017 р.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.147:811.111

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 5

ОКСАНА ПИСАРЧУК

pysarchukoksana04@gmail.com
кандидат педагогічних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури охарактеризовано зміст основного поняття дослідження «освітньо-розвивальне середовище». Конкретизовано основні вимоги принципів (інтегративності навчання і виховання, адаптивності та активності навчання, полікультурності, комунікативності) та функцій (освітня, розвивальна, виховна, емоційно-регулювальна, інформаційна, соціокультурна, стимулювальна, інтеграційна, адаптивна, комунікаційна, компенсаційна, координаційна) моделювання освітньо-розвивального середовища початкової школи. Виокремлено основні компоненти (просторово-предметний, соціально-комунікаційний, психолого-дидактичний компонент, пізнавально-мотиваційний) освітньо-розвивального середовища. Визначено дидактико-психологічні можливості освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи. Змоделювано структуру і функції освітньо-розвивального середовища як чинника ефективності професійної діяльності вчителя початкової школи. Науково обґрунтовано моделі та різні технології створення освітнього середовища загальноосвітнього і вищого навчальних закладів. На основі змодельованої системи організації освітньо-розвивального середовища було розроблено комплекс практичних завдань з моделювання умов та особливостей формування освітньо-розвивального середовища.

***Ключові слова**: початкова школа, освітньо-розвивальне середовище, функції та принципи моделювання освітньо-ровивального середовища, компоненти освітньо-розвивального середовища початкової школи.*

ОКСАНА ПИСАРЧУК

pysarchukoksana04@gmail.com
кандидат педагогических наук,
ТНПУ им. В. Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

На основе анализа психолого-педагогической литературы охарактеризовано содержание основного понятия исследования «образовательно-развивающая среда». Конкретизированы основные требования принципов (интегративности обучения и воспитания, адаптивности и активности обучения, поликультурности, коммуникативности) и функций (образовательная, развивающая, воспитательная, эмоционально-регулирующая, информационная, социокультурная, стимулирующая, интеграционная, адаптивная, коммуникационная, компенсационная, координационный) моделирование образовательно -розвивального среды начальной школы. Выделены основные компоненты (пространственно-предметный, социально-коммуникационный, психолого-дидактический компонент,

познавательно-мотивационный) образовательно-развивающей среды. Определены дидактико психологические возможности образовательно-развивающей среды в деятельности учителя начальной школы. На основе этого змоделювано структуру и функции образовательно-развивающей среды как фактора эффективности профессиональной деятельности учителя начальной школы Научно обоснованные модели и различные аспекты создания образовательной среды общеобразовательного и высшего учебных заведений. На основе смоделированной системы организации образовательно-развивающей среды был разработан комплекс практических задач по моделированию условий и особенностей формирования образовательно-развивающей среды.

***Ключевые слова**: начальная школа, образовательно-развивающая среда, функции и принципы моделирования образовательно-ровивального среды, компоненты образовательно-развивающей среды начальной школы.*

OKSANA PYSARCHUK

pysarchukoksana04@gmail.com
candidate of pedagogical sciences,
TNPU them V. Hnatyuk
Ternopil, st. Maxim Krivonos, 2

MODELING OF THE EDUCATIONAL AND DEVELOPING ENVIRONMENT IN THE ACTIVITY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

The professional activity of the elementary school teacher is characterized by a rather high level of complexity, tension and intense interpersonal relations. The teacher organizes the educational process during which the pupils acquire the new knowledge, reproduce social experience, culture of social behavior, self-stimulation of social, mental and physical activity. They master the system of value orientation, acquire means of the knowledge of the world and become capable of communicating with other people.On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the basic concept of research is defined as 'educational and developing environment'. The basic requirements of the principles and functions of the design of the educational and developing environment of elementary school have been specified. The basic components (space, social and communication, psychological and pedagogical component, cognitive and motivational) of the educational and developing environment are distinguished. There have been defined the didactic and psychological possibilities of the educational and developing environment in the activity of the elementary school teacher. On this basis there have been modeled the structure and functions of the educational and developing environment as a factor of the efficiency of the professional activity of the elementary school teacher. There have been scientifically grounded the models and various aspects of creating the educational environment of secondary and higher educational establishments. On the basis of the created system of the educational and developing environment, there has been developed a set of practical tasks for modeling the conditions and characteristics of the formation of the educational and developing environment. It has been determined that the formation of the components of educational and cognitive activity of pupils should take place in the conditions of partnership, cooperative management and intersubject relations. In the process of such interaction it is necessary to solve the tasks of the development of value orientations, creative potential of pupils and aspiration for self-realization by means of optimal selection of forms, methods and means of training interaction taking into account individual characteristics. The main value of educational and cognitive activity and its outcome consist in changes in the intellectual, moral, and personal development of pupils. Similarly, its subject consists in the process and the result of the formation of mechanisms of self-organization.

***Keywords**: educational and developing environment, functions and principles of modeling the educational and developing environment, components of educational and developing environment of elementary school.*

Основним напрямом реформування сучасної початкової школи є перехід молодших школярів до розвивального навчання, упровадження в практику різних технологій розвивального навчання та організації освітньо-розвивального середовища (ОРС). Це зумовлює необхідність розробки теоретичних основ їх здійснення в діяльності вчителя початкової школи.

Професійна діяльність вчителя початкової школи характеризується досить високим рівнем складності, напруженості та інтенсивними міжособистісними відносинами. Вчитель організовує навчально-виховного процес, під час якого учень здобуває нові знання, відтворює соціальний досвід, культуру суспільної поведінки, самостимулювання соціальної, психічної і фізичної активності; засвоює систему ціннісних орієнтацій; набуває засобів пізнання навколишнього світу; стає здатним до спілкування з людьми, що його оточують.

Науково обґрунтовані моделі та різні аспекти створення освітнього середовища (простору) загальноосвітнього і вищого навчальних закладів досліджували українські (Н. Гонтаровська, Т. Ісаєва, О. Кіліченко, О. Смолінська, О. Федій, А. Цимбалару, О. Ярошинська) та зарубіжні (А. Бондаревська, В. Слободчиков й ін.) вчені.

Проблема моделювання ОРС у діяльності вчителя початкової школи зумовлена також розв'язанням основних суперечностей між значними дидактичними можливостями ОРС як чинника формування особистості молодшого школяра та функціональною системою його організації в діяльності вчителя початкової школи, а також ускладненням змісту і технологій професійної діяльності вчителя початкової школи та слабким забезпеченням процесу формування його компетентностей з організації освітньо-розвивального середовища.

Мета – змоделювати структуру і функції освітньо-розвивального середовища як чинника ефективності професійної діяльності вчителя початкової школи.

У широкому сенсі ОРС початкової школи можна охарактеризувати як сукупність факторів, що визначають зміст і технології навчання та розвитку особистості, соціокультурні та економічні умови, що впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних відносин, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем. У вузькому значені ОРС насамперед асоціюють з розвивальним навчанням [5].

Результати вивчення наукової літератури [2; 5; 6] дають змогу констатувати, що багато дослідників (Коваль Л., Матвієнко О., Пріма Р., Цимбалару А.) виокремлюють різні аспекти освітнього середовища, його компонентний склад, при цьому часто поза увагою залишаються питання обґрунтування структури освітнього середовища, його дидактичні, розвивальні можливості, оптимальні умови для формування навчально-пізнавальної діяльності учня в навчально-виховному процесі початкової школи. Освітнє середовище, на нашу думку, є системою, (сукупністю певних умов, елементів, засобів), яка має певну структуру.

На основі результатів аналізу наукових досліджень нами виокремлено такі структурні компоненти ОРС: просторово-предметний, психолого-дидактичний, соціально-комунікаційний та пізнавально-мотиваційний. Модель ОРС початкової школи представлена на рис. 1.1.

Розвивальний ефект кожного компонента освітнього середовища можна забезпечити лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Отже, наше розуміння структури ОРС початкової школи побудоване на основі взаємодоповнення системи мотивів та потреб індивіда і певних властивостей зовнішнього світу, які надають чи обмежують можливості для його навчання і розвитку.

Характеризуючи сутність кожного компонента, акцентуємо особливу увагу на діяльнісній функції цих компонентів – реалізація принципу єдності навчання і розвитку шляхом оволодіння видами діяльності, необхідними для вікової соціалізації учнів (навчальна, ігрова, комунікативна, проектно-дослідницька та ін.).

Охарактеризуємо більш глибоко компоненти ОРС початкової школи.

Особливої уваги педагогів потребує організація *просторово-предметного поля* ОРС, до якого діти молодшого шкільного віку надзвичайно чутливі.

Просторово-предметний компонент ОРС – це і художньо-предметне оточення, в якому розвивається особистість, і інтер'єр навчального закладу, і виставкові експозиції, і спільні виховні заходи. Предметне оточення відіграє роль передавача інформації та стимулятора її осмислення і художнього пізнання.

У гнучкому зонуванні ОРС передбачено наявність різних просторів (зон, куточків, секторів, центрів і т. д.) Для здійснення вільного вибору предметів зони поділяють за різними видами діяльності. Зони повинні трансформуватися: залежно від освітньо-виховних завдань та індивідуальних особливостей учнів, змінюватися, доповнюватися і об'єднуватися.

Приблизний перелік зон для організації ОРС в початковій школі:

- для сюжетно-рольових і режисерських ігор (театралізована діяльність, освоєння соціальних ролей і професій та ін.);
- для пізнавальної активності (експериментування з різними матеріалами, розвиток мовлення, спостереження за природними явищами, розвиток математичних уявлень та ін.);

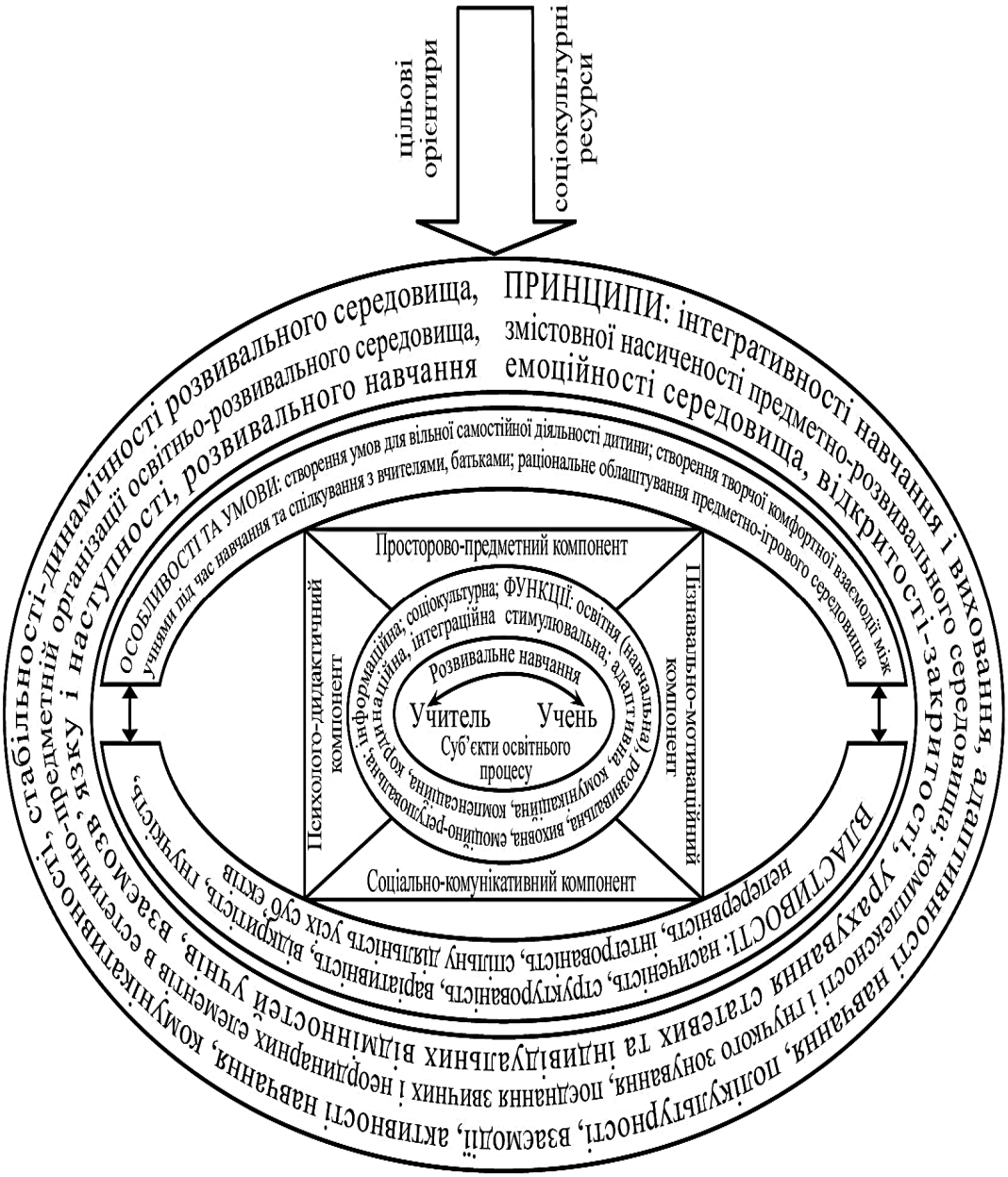

Рис. 1.1 Модель структури освітньо-розвивального середовища початкової школи

- для самостійної діяльності дітей (конструювання з різних матеріалів, художньо-продуктивна діяльність, ознайомлення з літературою, виставка дитячої творчості, центр патріотичного виховання та ін.);
- для рухової активності (спортивні ігри, змагання та ін.);
- для настільно-друкованих та розвивальних ігор (ілюстрований матеріал, дидактичні ігри та ін.);
- для експериментування і спостереження за природними явищами (експериментальні лабораторії, календар природи, центри для організації різних проектів та ін.);
- для відпочинку (усамітнення, спілкування, куточки рекреації, відпочинку та ін.).

Соціально-комунікаційний компонент забезпечує розширення життєвого простору у стосунках, відображає соціальні відносини та види діяльності в учнівському чи студентському колективі. Він виявляється як засіб обміну інформацією, вироблення групових цінностей, розвиток професійно значущих намірів, соціально-ціннісних традицій, визначає спрямованість настроїв і суспільної думки.

Виокремлений компонент забезпечує вплив соціального та емоційного розвитку на міжособистісні стосунки та навчання; планування процесу навчання, що розвиває самопізнання, самоефективність, готовність до неперервної освіти; створення безпечного навчального середовища, що стимулює активну індивідуальну та групову діяльність з розвитку незалежності, взаємозалежності та позитивних стосунків з однолітками. Усе це сприяє організації ОРС та набуття інтелектуального досвіду.

Соціально-комунікативний розвиток також охоплює:

- розвиток ігрової діяльності учнів для засвоєння різних соціальних ролей. Цей напрям пов'язаний безпосередньо з притаманною для дітей молодшого шкільного віку ігровою діяльністю, а також залученням до елементарних загальноприйнятих норм і правил взаємини з однолітками і дорослими;
- формування основ безпечної поведінки в побуті, соціумі, природі;
- формування моральних уявлень про працю та практичного досвіду трудової діяльності;
- патріотичне виховання як виховання духовно-моральної особистості: формування патріотичних почуттів, любові до Батьківщини, свого народу.

Психолого-дидактичний компонент ОРС спрямований на роботу для формування навчально-пізнавальної діяльності, враховуючи концептуальні засади теорії розвивального навчання, колективні та індивідуальні прояви учнів.

Формування компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів має відбуватися за умов партнерства, співуправління, суб'єкт-суб'єктних відносин. У процесі такої взаємодії треба розв'язувати завдання розвитку ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу учнів, прагнення до самореалізації; оптимального добору форм, методів і засобів навчальної взаємодії, ураховуючи індивідуальні особливості. Основне значення навчально-пізнавальної діяльності, її результат – це зміни в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку учнів, а її предмет – процес і результат формування механізмів самоорганізації [7].

Серед основних засобів розвитку психолого-дидактичного компонента пріоритет належить навчально-розвивальним завданням, під час яких використовують інноваційні методи навчання, рольові ігри, творчі вправи, спостереження, аналіз додаткових джерел інформації та книг. Це сприяє активізації думки, уяви дитини.

Пізнавально-мотиваційний компонент пов'язаний з наявністю індивідуальної емоційної комфортності, атмосферою довіри, співпраці, співтворчості; зі знайомством з соціальним світом, спрямований на формування основних пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уявлення), він є наскрізним в ОРС, оскільки формує позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до постановки значущих цілей, наполегливість та самостійність у їх досягненні.

Засобом розвитку мотивації учнів є використання традиційних та інноваційних, а особливо інтерактивних методів навчання, проблемних ситуацій, комунікативних вправ, креативних завдань, що ними заохочують учнів, залучають до активної пізнавальної діяльності, занурюють у колективне навчальне спілкування. Отже, пізнавально-мотиваційний компонент ОРС є синтезом пізнавальних процесів, розвиненого інтелекту, волі та емоцій, що забезпечує реалізацію ідей та думок у практичній діяльності.

У структурі ОРС важливою складовою є його функції [6].

ОРС виконує основні та специфічні функції. До основних належать: освітня (навчальна), розвивальна, виховна. До специфічних функцій належать: емоційно-регулювальна; інформаційна; соціокультурна; стимулювальна; інтеграційна; адаптивна, комунікаційна, компенсаційна, координаційна.

Комунікаційна функція реалізується через організацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу, обмін навчальною інформацією, стилі спілкування. Компенсаційна спрямована на створення комфортного мікроклімату для розвитку особистості в освітній установі, забезпечує її емоційний заряд. Інтеграційна функція забезпечує взаємодію різних видів і компонентів освітнього середовища, вироблення спільних підходів до організації ОРС. Адаптивна – сприяє покращенню адаптаційних та функціональних можливостей суб'єктів освітнього процесу, готує до навчання, забезпечує своєрідне пристосування до вимог тих, хто створює нормативні ситуації. Стимулювальна функція спрямована на формування світоглядних позицій, морально-етичних і ціннісних орієнтирів, виховання позитивних якостей учнів. Її реалізують через

взаємодію суб'єктів освітнього процесу, його зміст, загальну організацію навчання, організацію діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, надання права вибору навчальних курсів, способу оцінювання знань, використання системи методів, форм, засобів навчання для підтримки стійких інтересів і мотивації до і під час навчального процесу. Інформаційну функцію реалізовують через задоволення інформаційно-освітніх потреб учасників навчально-виховного процесу, які відрізняються за конкретними видами та створюють умови для інформаційного обміну. Координаційна функція ОРС дає можливості оцінювати та порівнювати результати власної діяльності з попередніми досягненнями основних суб'єктів ОРС, що сприяє формуванню вмінь здійснювати рефлексію, самоконтроль і підвищує мотивацію до організації ОРС. Соціокультурна функція ОРС виявляється у формуванні ментальності, ціннісних орієнтацій, моральних принципів соціокультурного оточення, у збереженні духовної спадщини поколінь; у ній передбачено створення умов для успішного входження в нове середовище для набуття досвіду навчально-пізнавальної діяльності.

Функції між собою взаємопов'язані та реалізуються комплексом виховних і дидактичних цілей, змістом діяльності основних суб'єктів освітнього процесу, різними технологіями навчання і виховання.

У моделі структури ОРС початкової школи важливе місце належить принципам, що регулюють його функціонування.

Результати аналізу наукової літератури [6; 7] дали змогу виокремити такі принципи організації ОРС: принцип інтегративності навчання і виховання, адаптивності навчання, полікультурності, принцип активності навчання, принцип комунікативності.

1. Принцип інтегративності навчання і виховання обумовлює єдність усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків, адміністрації), ураховуючи ієрархічний комплексу їхніх потреб, а саме: потреби в безпеці, повазі, самоповазі, визнанні у суспільстві, потреби в праці, суспільно-корисній діяльності, задоволенні інтересів, в естетичному оформленні навколишнього середовища, потреби вироблення самостійного світогляду, у досягненні високого рівня професійної майстерності, у самоактуалізації.

2. Принцип адаптивності навчання вимагає формування комунікативної компетентності та соціальної адаптивності учнів, а також формування передумов конкурентноздатної особистості на основі професійної компетентності педагогічного персоналу, що її формують в логіці модернізації освіти за допомогою освоєння і введення в навчальний процес сучасних технологій: проектної, модульної, особистісно-орієнтованої, інформаційно-комп'ютерної.

3. Принцип полікультурності означає встановлення толерантних відносин між учителями, учнями, батьками як особистої культурної норми, формування в учнів сприйняття, розуміння та відкритості щодо інших культур, уявлення про толерантність як готовність поважати права інших, доброзичливості, емпатії.

4. Принцип активності навчання. У ньому передбачено створення умов для перемог кожного учня і формування особистості з позитивною мотиваційною спрямованістю, установкою на успіх; організацію спільної пізнавальної проектувальної діяльності дорослих і дітей; залучення учнів до продуктивної співпраці з учителями та батьками.

5. Принцип комунікативності ґрунтується на пріоритетності взаємодії всіх учасників освітнього процесу, враховуючи різні форми спілкування, розширення діапазону взаємодії на основі проектної діяльності.

Дотримання вимог основних принципів забезпечує якісне моделювання і організацію ОРС. Окрім основних принципів, можна виокремити специфічні принципи організації ефективного функціонування ОРС, які є концептуальною основою побудови освітньо-розвивальної дидактичної системи. До цих принципів належать такі: принцип стабільності-динамічності, змістовної насиченості предметно-розвивального середовища; комплексності і гнучкого зонування, емоційності, поєднання звичних і неординарних елементів в естетично-предметній організації ОРС, відкритості-закритості, урахування статевих та індивідуальних відмінностей учнів, взаємозв'язку і наступності, розвивального навчання.

У принципі взаємодії передбачено особистісно-орієнтовану взаємодію дорослих і дітей, встановлення контакту між ними. Особистісно-орієнтована позиція педагога – партнерська. Її можна позначити як «поруч», «разом». При цьому розвивальне середовище створює умови для відповідної фізичної позиції – спілкування з дитиною на основі просторового принципу «очі в очі».

Принцип стабільності-динамічності розвивального середовища створює можливість його зміни відповідно до побажань, смаків і настроїв учнів, ураховує різні педагогічні завдання.

Принцип змістовної насиченості предметно-розвивального середовища містить засоби навчання (ураховуючи і технічні), матеріали (також і роздаткові), інвентар, ігрове, спортивне та оздоровче обладнання, що дає змогу забезпечити ігрову, пізнавальну, дослідницьку і творчу активність усіх категорій учнів, експериментів з матеріалами; рухову активність, а також розвиток великої та дрібної моторики, участь у рухливих іграх і змаганнях.

Принцип комплексності і гнучкого зонування тісно пов'язаний з попереднім принципом стабільності-динамічності і більш широко розкриває саме динамічність. Життєвий простір у початковій школі має бути таким, що можливість для побудови різних сфер активності.

Принцип емоційності середовища, індивідуальної комфортності та позитивну емоційність вимагає пробуджувати в учнів активність, створювати їм можливість виконувати різні види діяльності, отримувати радість від них. Водночас навколишнє оточення повинно мати властивості при необхідності «гасити» таку активність, давати можливість відпочивати.

Принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетично-предметній організації ОРС вимагає досягнути категорії естетичного, яке починається із засвоєння «Елементарних цеглинок», своєрідної мови мистецтва: краси звуків, кольорових гам, абстрактних ліній, дотепного трактування образу лаконічними графічними засобами.

Принцип відкритості-закритості можна охарактеризувати в декількох аспектах. Відкритість Природі – це організація «зелених куточків» – маленьких внутрішніх двориків з рослинами – квітами, кущами, вазонами, догляд домашніх тварин – кішок,риб, собак. Відкритість Культурі – присутність елементів справжнього «дорослого» живопису, літератури, музики.

Принцип урахування статевих та індивідуальних відмінностей дітей. У ньому передбачено побудову середовища, ураховуючи статеві відмінності, надання можливостей хлопчикам і дівчаткам виявляти свої схильності відповідно до прийнятих в суспільстві еталонів мужності і жіночності [3].

У принципі взаємозв'язку та наступності враховано своєрідність кожного етапу, де часто змінюються форма і зміст знань, а також умови їх засвоєння, цей принцип набуває діалектичного характеру зв'язку, якісно різного.

Принцип розвивального навчання характеризується акцентуванням на такій побудові навчання, коли виникає можливість керувати темпом та змістом психічного розвитку школярів, створювати умови та передумови розвитку дитини.

Усі принципи повинні спиратися на вікові можливості учнів. Таким чином, успішне формування навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи можлива в умовах ОРС як особливого чинника організованого соціокультурного та педагогічного простору, у межах якого структуруються кілька взаємопов'язаних підпросторів, у яких створено найбільш сприятливі умови для розвитку і саморозвитку кожного в ньому суб'єкта.

Дотримання цих принципів під час побудови ОРС дасть змогу забезпечити його насиченість (збагачення ресурсного потенціалу), структурованість (оптимальний спосіб організації), варіативність (забезпечення індивідуальних траєкторій розвитку суб'єктів освітнього процесу), гнучкість, неперервність, інтегрованість, спільну діяльність усіх суб'єктів.

Важливим завданням дослідження є результати практичних питань організації ОРС. На основі змодельованої системи організації ОРС було розроблено комплекс практичних завдань з моделювання умов та особливостей формування ОРС. Так, для реалізації освітньо-розвивальної функції просторово-предметного та пізнавально-мотиваційного компонентів вчителі та керівники загальноосвітніх шкіл м. Тернополя № 3, № 16, № 9 створювали варіативні дизайн-проекти ОРС початкової школи, які наповнювали тематичними наборами посібників, іграшок, аудіовізуальними та інформаційними засобами навчання та виховання. Здійснювалося зонування простору трансформуванням різноманітних стендів (рубрик), які оточують дітей, залежно від освітньо-виховних завдань та індивідуальних особливостей учнів: «Як живуть у нашій школі ваші дочки і сини» («Це ми»; «Наші доручення»; «Розклад дзвінків»; «Тут я живу»; «Наші свята», «Вітаємо»; « «Кращий зошит»), «Міс та містер каліграфії»; «Будиночок досягнень», «Сиди правильно», «Пиши правильно»; «Ми мандруємо»; «Етикет учня», «Календар природи»; «Група продовженого дня» і т. п.); «Державна символіка»: шануємо

народні традиції, ми талановиті, у світі цікавого; «Поради лікаря»; «Абетка безпеки» – рубрика, що містить поради та рекомендації для учнів та батьків з безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях; «Гра – це серйозно!» – тут батьки отримують інформацію про вікові особливості розвитку ігрової діяльності, конкретні поради щодо організації дитячих ігор удома, а також ознайомлюються з варіантами різних ігор; «Наше життя день за днем» – рубрика, у якій учитель у різних формах надає інформацію батькам про щоденне життя учнів у класі: чого навчалися, що читали, які вірші, пісні вивчали, куди ходили на екскурсію, яку дивилися виставу тощо; «Увага! Конкурс!», «Поспішайте брати участь!»; «Сімейний вернісаж» – випуски сімейних газет, результати проектної діяльності, малюнки, різноманітні вироби, виготовлені батьками разом зі своїми дітьми); «Читайлик», «Книги наші друзі» радимо прочитати (це поради читачам). Візитка класу: (емблема класу девіз («У нас немає «Ти», у нас немає «Я», «Ми єдиний клас, ми одна сім'я»).

Для розвитку психолого-дидактичного компонента використовували розвивальні завдання, а також організовуючи навчальну діяльність, ураховувати психологічні особливості учнів і коригувати свою поведінку відповідно до цілей і змісту організації освітньо-розвивального середовища:

- застосовували «ефект шуму» (участь учнів у комунікативних ситуаціях, під час яких їм дозволено рухатися по класу, спілкуватися, маніпулювати предметами, що позитивно впливає на запам'ятовування навчальної інформації, розвиток мовлення);
- дозволяти учням допускати помилки;
- застосовувати змагання у навчанні (це активізує учнів, підвищує увагу тощо);
- сприяти створенню «портфоліо» кожного учня на основі його робіт та виробів [1].

Пропонуємо назви тем розвивальних завдань, які є «умовними», оскільки на кожному занятті відбувається розвиток пізнавальних процесів комплексно (мислення, уваги, пам'яті, зорово-моторної координації, просторових уявлень), а не одного якогось процесу.

Розвивальні заняття (1–4 клас):

Вправи на розвиток уміння класифікувати предмети і слова («Допиши за аналогією», «Розділи на групи», «Намалюй за точками», «Знайди зайве слово», «Розфарбуй картинку»).

Вправи на розвиток уміння узагальнювати, аналізувати, зіставляти поняття («Знайди слово в слові», «Шифрувальник», «Повтори фігуру», «Вибери правильну відповідь», «Перетвори одні слова в інші», «Встав слово», «Допиши вірш», «З'єднай склади», «Зроби рівність вірною», «Знайди пару», «Склади слова»).

Вправи на розвиток понятійного мислення (уміння узагальнювати) («Знайди загальну назву», «З'єднай половинки слів», «Продовж ряд слів», «Допиши навпаки»).

Вправи на розвиток уміння встановлювати зв'язки між поняттями. («Встав слово за аналогією», «Слова розсипалися», «Намалюй таку ж фігуру», «Склади нові слова», «Перетворення слів», «Продовж числовий ряд», «Чарівний квадрат», «Шифрувальник», «З двох слів склади одне»).

Вправи на розвиток уваги, асоціативної пам'яті («Допиши визначення», «Проведи аналогію», «Розвивай зорову пам'ять», «Розвивай логічне мислення», «Намалюй по клітинках», «Склади пропорції», «Встав відсутнє слово», «Подвійні значення», «Тренуй увагу»).

Таким чином, на нашу думку, ОРС початкової школи – це компонент її системи, у якому передбачено організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до вікових особливостей в умовах урочної, позаурочної та виховної форм, забезпечує динамічну єдність компонентів і суб'єктів освітнього процесу (учень, вчитель, батьки) і системи їх відносин.

Організовуючи освітній процес, треба будувати «розвивальну міжособистісну взаємодію» суб'єктів, що опосередковує вплив на особистість відповідних стимулів, залучає її до діяльності в контексті освітнього процесу (соціально-комунікаційний компонент ОРС), організовує розвивальну діяльність суб'єктів освітнього процесу (психолого-дидактичний компонент); забезпечує вплив комплексу «розвивальних стимулів» (просторово-предметний і пізнавально-мотиваційний компоненти).

ЛІТЕРАТУРА

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі / А. Басіна. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.

2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Ч. 1 / К. Крутій. – К.: Освіта, 2009. – 302 с.
4. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. В. Матвієнко. – К., 2010. – 36 с.
5. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник / Р. М. Пріма. – Луцьк: Вета, 2007. – 128 с.
6. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі 1 ступення: теорія і практика: монографія / А. Д. Цимбалару. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 692 с.
7. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія; за ред. Г. В. Терещука / В. Чайка. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.

REFERENCES

1. Basina A. Metodyka vykladannia inozemnoi movy v pochatkovii shkoli [Method of teaching foreign language in elementary school] / A. Basina. – K.: Shkilnyi svit, 2007. – 128 s.
2. Koval L. V. Profesiyna pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: tekhnolohichna skladova: monohrafiia [Professional training of future teachers of elementary school: technological component: monograph]/ L. V. Koval. – Donetsk: Yuho-Vostok, 2009. – 375 s.
3. Krutiy K. Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu [Educational space of pre-school educational institution]: monohrafiia: u 2 ch. CH. 1 / K. Krutiy. – Kyiv: Osvita, 2009. – 302 s.
4. Matviienko O. V. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi vzaiemodii u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi shkoly pershoho stupenya: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenia doktora ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesinoii osvity» [Theoretical and methodological principles of preparation of future teachers for pedagogical interaction in the educational-educational environment of the school of the first degree] / O. V. Matviшenko. – Kyiv, 2010. – 36 s.
5. Prima R. M. Profesiina mobilnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: navchalno-metodychnyi posibnyk [Professional Mobility of the Future Teacher of Elementary Schools: A Methodological Manual] / R. M. Prima. – Lutsk: Veta, 2007. – 128 s.
6. Tsymbalaru A. D. Pedahohichne proektuvannia osvitnoho prostoru v shkoli 1 stupennia: teoriia i praktyka: monohrafiia[Pedagogical design of educational space in the school of the 1st stage: theory and practice: monograph] / A. D. Tsymbalaru. – Kyiv: Pedahohichna dumka, 2013. – 692 s.
7. Chayka V. M. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do samorehuliatsii pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia [Preparation of the future teacher for self-regulation of pedagogical activity: monograph]/ Volodymyr Chayka / za red. H. V. Tereshchuka. – Ternopil: TNPU, 2006. – 275 s.

Стаття надійшла в редакцію 02.09.2017 р.

УДК 378.011.3-051:796]-027.21

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 6

ОКСАНА В'ЯЛА

oksnv@ukr.net
викладач,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, вул. Пирогова, 9

СЕРГІЙ ПУТРОВ

sergiy_putrov@ukr.net
доктор філософських наук, доцент,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, вул. Пирогова, 9

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Вказано, що соціально-економічні перетворення, які відбуваються в нашій країні та інтеграція України в єдиний європейський освітній простір орієнтують на якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності розглянуто як процес набуття студентами кваліфікації, що забезпечить їм ефективну реалізацію власних здібностей, розкриття свого творчого потенціалу, оволодіння певним соціальним досвідом, підвищення професійної майстерності та удосконалення в професії, спрямованої на залучення учнів до занять фізичними вправами на уроках фізичної культури, при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня, позакласної та позашкільної фізкультурно-оздоровчої роботи. Зазначено, що вища школа активно шукає відповіді на питання, які поставила сучасна дійсність, та на питання, пов'язані із збереженням і зміцненням здоров'я учасників освітнього процесу. Акцентовано увагу на тому, що вчителі фізичної культури покликані вирішувати складні завдання фізичного виховання молоді, прилучення дітей та юнацтва до занять фізичною культурою і спортом. Показано, що оздоровча діяльність є однією з необхідних умов розгортання процесу самореалізації майбутнього вчителя фізичної культури, здатного спрямувати свої зусилля на зміцнення та збереження здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *формування готовності, майбутні вчителі фізичної культури, професійна самореалізація, оздоровча діяльність.*

ОКСАНА ВЯЛАЯ

oksnv@ukr.net
преподаватель,
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова
м. Киев, вул. Пирогова, 9

СЕРГЕЙ ПУТРОВ

sergiy_putrov@ukr.net
доктор философских наук, доцент,
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова
м. Киев, вул. Пирогова, 9

СУЩНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Указано, что социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране и интеграция Украины в единое европейское образовательное пространство ориентируют на качественно новый уровень профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в вузах. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к профессиональной самореализации в оздоровительной деятельности рассмотрено как процесс приобретения студентами квалификации, которая обеспечит им эффективную реализацию собственных способностей, раскрытие своего творческого потенциала, овладение определенным социальным опытом, повышение профессионального мастерства и совершенствование в профессии, направленной на привлечение учеников к занятиям физическими упражнениями на уроках физической культуры, при проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня, внеклассной и внешкольной физкультурно-оздоровительной работы. Отмечено, что высшая школа активно ищет ответы на вопросы, которые поставила современная действительность, и на вопросы, связанные с сохранением и укреплением здоровья участников образовательного процесса. Акцентировано внимание на том, что учителя физической культуры призваны решать сложные задачи физического воспитания молодежи, приобщения детей и юношества к занятиям физической культурой и спортом. Подчеркнуто, что оздоровительная деятельность является одним из необходимых условий развертывания процесса самореализации будущего учителя физической культуры, способного направить свои усилия на укрепление и сохранение здоровья учащихся общеобразовательных учебных заведений.

***Ключевые слова**: формирование готовности, будущие учителя физической культуры, профессиональная самореализация, оздоровительная деятельность.*

OKSANA VYALA

oksnv@ukr.net
The Lecture,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str. 9, Kyiv

SERGIY PUTROV

sergiy_putrov@ukr.net
Doctor of Philosophy Science, Associate Professor,
National Pedagogical Dragomanov University
Pirogova str. 9, Kyiv

THE ESSENCE OF THE FORMATION OF THE READINESS OF THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION FOR THE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN HEALTH-IMPROVING ACTIVITIES

The issues of the professional self-realization in health-improving activities are relevant in the current conditions of the European integration of educational systems and improving the efficiency of the training of the future teachers of physical education in higher educational establishments. The integration of Ukraine into the world system of higher education is aimed at reconsidering the main directions of the training of the future teachers of physical education in higher educational establishments. The formation of the readiness of the future teachers of physical education for professional self-realization in health-improving activity is considered as process of acquiring skills by students, which will ensure the effective implementation of their abilities, the manifestation of their creativity and mastering certain social experience, enhancing professional skills and improvment in the profession with the purpose of the involvement of pupils in physical exercises at the lessons of physical education, and carrying out sports-improving actions during the day, out-of-class and out-of-school physical culture and health-improvement work. It is noted that higher school is actively seeking answers to the questions posed by the present-day reality, and to questions related to the preservation and strengthening of the health of participants in the educational process. The need for the program for the modernization of higher physical education is determined by the internal patterns of the development of higher education and the long-term development needs of the individual, the society and the state that have developed in the system of professional training of future physical education teachers in higher education institutions on the basis of preserving and multiplying the best traditions of domestic and world experience. Attention is focused on the fact that the teachers of physical education are called upon to solve the complex tasks of physical education of the youth, to involve children and young people in physical culture and sports.

***Keywords**: the formation of readiness, the future teachers of physical education, professional self-realization, health-improving activity.*

Питання професійної самореалізації в оздоровчій діяльності є актуальними в сучасних умовах європейської інтеграції освітніх систем та підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ. Інтеграція України зі світовою системою вищої освіти спрямована, зокрема, і на переосмислення основних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Тенденції розвитку сучасної освіти – гуманізація, інтеграція, диференціація, інтенсифікація і зростаючий обсяг інформації визначають модернізацію теоретичних основ адаптаційних механізмів соціалізації, а також виховання і навчання учнів, які за станом здоров'я належать до спеціальної медичної групи. Тому доречним з позицій сьогодення є дослідження формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності.

Вітчизняні вчені О. Ю. Ажиппо, П. Б. Джуринський, Є. А. Захаріна, Л. І. Іванова, В. Г. Омельяненко, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Б. М. Шиян та інші акцентували увагу на ґрунтовному розкриттю теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до різних видів фахової діяльності була предметом розвідок науковців. Ними досліджено підготовку майбутніх учителів фізичної культури до: позакласної виховної роботи у старшій школі (Л. П. Арефьєва); застосування інформаційних технологій у професійній діяльності (Г. Р. Генсерук); формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури (М. Т. Данилко); виховання здорового способу життя молодших школярів на засадах гендерного підходу (А. В. Заікін); формування моральних якостей молодших школярів (С. О. Ігнатенко); викладання основ безпеки життєдіяльності в загальноосвітній школі (Г. Д. Кондрацька); реалізації міжпредметних зв'язків у процесі фізичного виховання молодших школярів (О. Я. Кругляк); позакласної роботи з учнями основної школи (О. А. Стасенко); самовдосконалення та формування основ здорового способу життя (І. В. Шаповалова).

Мета статті – охарактеризувати сутність формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності.

Л. П. Арефьєва [1], Д. В. Бермудес [2], Н. Г. Денисенко [4], С. О. Ігнатенко [5], О. А. Стасенко [10] та інші спрямовують свої зусилля на тлумачення понять, які характеризують підготовку майбутніх учителів фізичної культури до здійснення різних видів професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Так, на підставі теоретичного аналізу літератури і власного досвіду Л. П. Арефьєва тлумачить поняття «підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної виховної роботи у старшій школі» як «процес оволодіння студентами сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішну різноманітну фізкультурно-оздоровчу роботу, спрямовану на задоволення інтересів і запитів старшокласників щодо зміцнення їх здоров'я та організовану в позаурочний час» [1, с. 9].

Д. В. Бермудес трактує поняття «підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності» як цілеспрямований навчально-виховний процес у ВНЗ, що забезпечує професійну спрямованість (сукупність форм, методів і прийомів виховної діяльності) та спрямований на формування спеціальних знань, умінь і навичок, формує професійну готовність до реалізації засобів фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням сучасних вимог діючої навчальної програми «Фізична культура. 5–11 класи» [2, с. 202].

Н. Г. Денисенко тлумачить поняття «підготовка майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами» як «навчально-виховний процес, який відбувається у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації з метою набуття студентами кваліфікації, яка дозволить їм успішно працювати у початковій школі та формувати здоровий спосіб життя і життєво важливі рухові вміння та навички учнів молодшого шкільного віку, сприяти фізичному розвитку і підвищенню працездатності молодших школярів, самостійному та свідомому виконанню ними фізичних вправ у режимі дня, усвідомленню необхідності удосконалення основних якостей фізичного розвитку» [4, с. 9].

С. О. Ігнатенко визначає поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів фізичної культури» як «сукупність знань, вмінь і навичок, оволодіння якими дає змогу працювати вчителем у школі, а також формування психологічних і моральних якостей особистості вчителя фізичного виховання, важливих для визначення характеру мети і завдань його педагогічної діяльності» [5, с. 6].

О. А. Стасенко розглядає поняття «підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи» як «процес, що спрямований на формування мотивацій (усвідомлення важливості позакласних занять фізичними вправами з учнями основної школи, зацікавленість цією роботою; бажання досягнути успіху в майбутній професійній діяльності, підвищення рівня професійної підготовленості та фахової кваліфікації), знань (особливостей організації та проведення позакласної роботи з учнями основної школи, методики лікарсько-педагогічного контролю за навчально-тренувальним процесом, особистісно-орієнтованих технологій фізичного розвитку учнів основної школи, обізнаність зі способами спрямування діяльності колективу фізичної культури школи й наданні повсякденної допомоги в його роботі), умінь (вдало організовувати навчально-тренувальний процес у масовому спорті, планувати позакласну роботу з учнями основної школи, якісно проводити всі форми позакласних занять, надавати допомогу учням щодо

самостійних занять фізичними вправами, систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності), навичок та особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури (навичок комунікативної і творчої діяльності)» [10, с. 151].

Нами формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності розглядається як процес набуття студентами кваліфікації, що забезпечить їм ефективну реалізацію власних здібностей, розкриття свого творчого потенціалу, оволодіння певним соціальним досвідом, підвищення професійної майстерності та удосконалення в професії, спрямованої на залучення учнів до занять фізичними вправами на уроках фізичної культури, при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня, позакласної та позашкільної фізкультурно-оздоровчої роботи.

Професійна самореалізація майбутніх учителів фізичної культури в процесі навчання у ВНЗ має свою специфіку. В студентські роки відбувається становлення особистості, її саморозвиток і формування цілісного «Я». Професійна самореалізація особистості майбутніх учителів фізичної культури пов’язана з прагненням стати кращим професійно та особистісно.

Основні підходи до розуміння самореалізації особистості відображено у філософській, психологічній і педагогічній науках і визначається: по-перше, як реалізація особистістю сутнісних сил або людської природи; по-друге, як максимальне розкриття творчого потенціалу особистості; по-третє, як якнайповніше використання її здібностей і можливостей в прагненні розкрити себе з відчуттям повноти життя. Так, у філософському аспекті самореалізація є свідомим процесом опредмечування сутнісних сил людини у взаємодії індивідів з соціокультурною дійсністю, який може набувати форми творення об’єктів матеріальної та духовної культури, усе різноманіття соціальної діяльності. Психологічний аспект дослідження припускає розуміння самореалізації як елементу мотиваційної сфери, що відноситься до вищих потреб людини, і як психологічної основи діяльності та її об’єктивний і суб’єктивний результат. У педагогіці самореалізація визначається однією з цілей освіти і полягає в допомозі особистості в здійсненні позитивних можливостей та розкритті здібностей.

До основних видів прояву самореалізації особистості М. Г. Ватковська відносять: діяльнісну самореалізацію, соціальну самореалізацію та особистісну самореалізацію [3, с. 5]. На думку вченої, «діяльнісна самореалізація суб’єкта характеризується самовираженням у різних видах діяльності й забезпечує високий рівень професійної компетенції» [3, с. 5]. Соціальна самореалізація пов’язана з виконанням гуманітарної місії, суспільно-господарською, суспільно-політичною, суспільно-освітньою або будь-якою іншою громадсько-корисною діяльністю. Особистісна самореалізація сприяє духовному зростанню людини, забезпечуючи на перших етапах розвиток особистісного потенціалу: відповідальності, допитливості, товариськості, працьовитості, наполегливості, ініціативності, ерудиції, креативності, моральності тощо.

Під особистісною самореалізацією О. П. Савчук розуміє «знайдення, пізнання себе, і як наслідок цього, розвиток своїх особистісних можливостей та здібностей, зусиль у професійній діяльності, співтворчості, взаємодії, співдіяльності з іншими учасниками навчального процесу, збагачення особистісних та професійних сенсів діяльності і поведінки, задоволення спектру потреб, розкриття і посилення свободи індивідуального розвитку і творчості» [9, с. 154].

В. І. Муляр зазначає, що самореалізація «спрямована на розкриття саме гуманістичної, загальнолюдської сутності особистості, відповідних культурних цінностей, то для неї ступінь зрілості життєвої програми визначається, насамперед, співпаданням індивідуальної та суспільної значущості останньої, тим, наскільки широко і повно відображаються в ній загальнолюдські ідеали і особистісний смисл» [7, с. 150].

Саме в самореалізації проявляються, на думку О. Коропецької, «унікальність і глибина людської особистості, цілісність, збалансованість і гармонійність розвитку різних її сторін, здійснюються можливості розвитку «Я» особистості, розкриваються і реалізуються її екзистенційні потреби» [6, с. 156]. Ми погоджуємося з цією думкою. О. Коропецька вважає, що «продуктивне ставлення до світу передбачає здатність людини гармонійно поєднувати в собі як уміння репродуктивно сприймати світ, так і здатність до генеративного перетворення світу, його збагачення й оживлення за рахунок спонтанної активності своїх розумових й емоційних сил» [6, с. 157]. На думку вченої, «задоволення екзистенційних потреб людини в різних варіантах і модифікаціях з неповторними суб’єктивними й об’єктивними умовами її

унікального життя приводять до самореалізації, яка в кожної людини індивідуальна, що відповідає лише їй і її способу буття» [6, с. 162].

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення поняття «професійна самореалізація». Це поняття тлумачать як: «соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу» (О. І. Артемова); «розкриття якостей, можливостей, здібностей та досягнення максимуму потенціалу в професійній діяльності» (В. А. Лісовий); складний організований та багатоетапний процес поступового перетворення професійного потенційного на реальне шляхом залучення до професійних відносин, що відбувається протягом усього життя особистості (П. Ю. Семенухін); як «сукупність прояву індивідуальних професійно-особистісних якостей і властивостей фахівця, внаслідок чого він відтворює себе у своїй сутності в багатовимірній практичній та професійній діяльності» (Н. Є. Тимошенко).

Однією із важливих якостей професійної самореалізації вчителя фізичної культури є творчість.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури та її осмислення дозволив Ю. П. Ненько запропонувати наступний підхід до визначення творчої особистості. Науковець визначає поняття «творча особистість» як «креативну особистість (особистість, що має внутрішні передумови творчої активності), яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють дослідженню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [8, с. 250].

Нами було проведено анкетування 95 майбутніх учителів фізичної культури, які навчаються у Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова. Позитивним в опитуванні студентів є те, що 58,95 % респондентів вважають за доцільне формувати їх готовність до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності, 7,37 % – вважають це недоцільним, 33,68 % опитаних студентів важко було відповісти на це питання (рис. 1).

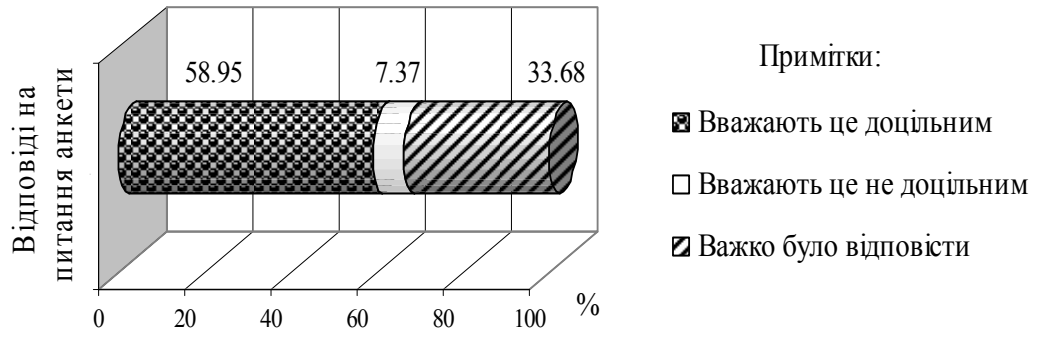

Рис. 1. Результати анкетування щодо формування у ВНЗ готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності (%).

Незначна частина опитаних студентів, а саме 14,74 %, володіють термінологією, необхідною для професійної самореалізації в оздоровчій діяльності, 44,21 % респондентів частково володіють цією термінологією, а 31,58 % опитаних студентів не володіють. Відповідь «важко відповісти» обрали 9,47 % респондентів (рис. 2).

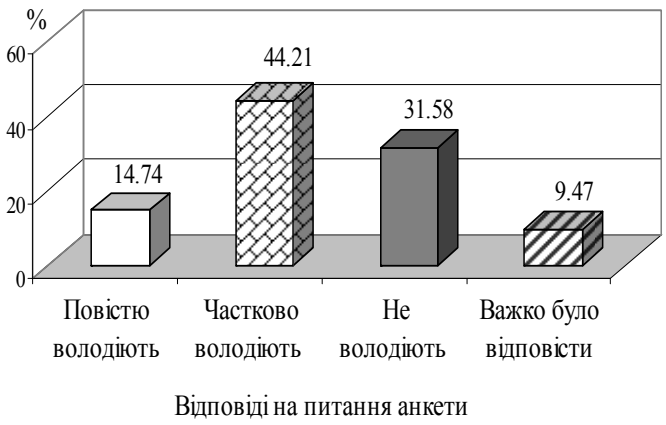

Рис. 2. Результати анкетування майбутніх учителів фізичної культури щодо володіння термінологією, необхідною для професійної самореалізації в оздоровчій діяльності (%).

Варто вказати на зв'язок професійної самореалізації та професійного самовдосконалення. Основні функції готовності до професійного самовдосконалення, на думку І. В. Шаповалової, зводяться до таких: 1) діагностична – передбачає визначення нахилів та здібностей, виявлення рівня їх підготовленості та індивідуально-психологічних особливостей з метою забезпечення ефективності підвищення кваліфікації; 2) компенсаторна – пов'язана з ліквідацією прогалин в освіті, зумовлених недоотриманням знань майбутніх учителів фізичної культури, застарінням раніше здобутих знань, необхідністю більш глибокого оволодіння предметно-професійними та педагогічними знаннями й уміннями; 3) адаптаційна – розвиток інформаційної культури, навчання, самоосвіти, основ педагогічного менеджменту з метою орієнтації в діяльності; 4) пізнавальна – забезпечує задоволення інформаційних, професійних та інтелектуальних потреб особистості; 5) прогностична – розкриває творчий потенціал, виявляє їх можливості й готовність до професійно-педагогічної діяльності [11, с. 433].

Таким чином, нині вища фізкультурна освіта, як складова частина системи вищої освіти України, виконує актуальне завдання кадрового забезпечення галузі фізичної культури та спорту. Необхідність програми модернізації вищої фізкультурної освіти визначається внутрішніми закономірностями розвитку вищої освіти і перспективними потребами розвитку особистості, суспільства і держави, що склалися в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ на основі збереження і примноження кращих традицій вітчизняного та світового досвіду. Готовність майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності розглядається як інтегративне динамічне особистісне утворення, що визначає налаштованість на вирішення педагогічних завдань, пов'язаних зі зміцненням і збереженням здоров'я учнів, підвищення їх рухової активності та рівня фізичного розвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні моделі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьєва Л. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної виховної роботи у старшій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Арефьєва. – К., 2010. – 22 с.
2. Бермудес Д. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності / Д. В. Бермудес // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 137. – С. 200–203.
3. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в постіндустріальному суспільстві / М. Г. Ватковська // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2014. – № 3. – С. 3–8.
4. Денисенко Н. Г. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Г. Денисенко. – К., 2011. – 22 с.
5. Ігнатенко С. О. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування моральних якостей молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. О. Ігнатенко. – Одеса, 2007. – 21 с.

6. Коропецька О. Самореалізація як екзистенційна потреба особистості / О. Коропецька // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2011. – Вип. 16 (2). – С. 156–163.
7. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «індивід – суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз): монографія / В. І. Муляр. – Житомир, 2005. – 320 с.
8. Ненько Ю. П. Сутність поняття «творчість», «творча самореалізація» / Ю. П. Ненько // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2009. – Ч. 2. – С. 245–251.
9. Савчук О. П. Педагогічна підтримка особистісної самореалізації майбутніх учителів / О. П. Савчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2010. – Вип. 12 (22). – С. 154–158.
10. Стасенко О. А. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: шляхи та перспективи / О. А. Стасенко // Молодой ученый. – 2016. – № 9.1 (36.1). – С. 51–156.
11. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до самовдосконалення та формування основ здорового способу життя: теоретичний аспект / І. В. Шаповалова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 427–437.

REFERENCES

1. Arefieva, L. P. (2010). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do pozaklasnoi vykhovnoi roboty u starshii shkoli [Preparation of the future teachers of the physical culture for extracurricular education work in the high school]. Extended abstract of candidate's thesis. Kiev. [In Ukrainian].
2. Bermudes D. V. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do realizatsiyi variatyvnykh moduliv u protsesi profesiynoyi diyal'nosti [Training future physical education teachers to realize variable modules in their professional activity]. Scientific Journal of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences. S. 137, 200 – 203s. [In Ukrainian].
3. Vatkovska M. H. Samorealizatsiya osobystosti v postindustrial'nomu suspil'stvi. [Self-realization of an individual in the post-industrial society] Visnyk Natsional'noyi akademiyi kerivnykh kadriv kul'tury i mystetstv.– S.3, 3–8. [In Ukrainian].
4. Denysenko N. H. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do ozdorovchoyi roboty z molodshymy shkolyaramy [Preparation of future teachers of physical culture for improving work with junior school children] Extended abstract of candidate's thesis. Kiev. [In Ukrainian].
5. Ihnatenko, S. O. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do formuvannia moralnykh yakostei molodshykh shkoliariv [Preparation of future teachers of physical education for the formation of moral qualities of junior pupils]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa. [In Ukrainian].
6. Koropetska O. Samorealizatsiya yak ekzystentsiyna potreba osobystosti. [Self-realization as an existential need of a person] Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology. 16(2), 156–163. [In Ukrainian].
7. Muljar V. I. Problema stanovlennya osobystosti v systemi «indyvid – suspil'stvo» (filosofs'ko-kul'turolohichnyy analiz): [monohrafiya], [Issue of identity in the «individual – society» (philosophical and cultural analysis): Monograph], Zhitomir. 320s. [In Ukrainian].
8. Nenko Yu. P. Sutnist'ponyattya «tvorchist'», «tvorcha samorealizatsiya» [The essence of understanding «creativity», «creating self-actualization»] Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu.– S. 2, 245–251. [In Ukrainian].
9. Savchuk O. P. Pedahohichna pidtrymka osobystisnoyi samorealizatsiyi maybutnikh uchyteliv [Pedagogical support for personal self-realization of future teachers] Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University.– S. 12(22), 154–158. [In Ukrainian].
10. Stasenko O. A. Orhanizatsiya fizkul'turno-ozdorovchoyi roboty u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh: shlyakhy ta perspektyvy. [Organization of sports and health recreation work at institutions of general education: means and prospects] «Young Scientist» –S. 9.1 (36.1), 151–156. [In Ukrainian].
11. Shapovalova I. V. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do samovdoskonalennya ta formuvannya osnov zdorovoho sposobu zhyttya: teoretychnyy aspekt. [Preparation of the Future Physical Education Teachers for Self-Improvement and Formation of the Foundations of a Healthy Lifestyle: Theoretical Aspect.] Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh. S. 36, 427–437. [In Ukrainian].

Стаття надійшла в редакцію 24.08.2017 р.

УДК 378.011.3-051:796.011.1]:615.8

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 7

АНАСТАСІЯ ПРИМА

ifvs1992@ukr.net
викладач
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, вул. Пирогова, 9

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФІТНЕС-ІНДУСТРІЇ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Вказано, що розвиток системи вищої освіти є об'єктивним процесом, що відображає зміни соціальних, економічних, культурних і політичних пріоритетів суспільства. Відзначено, що трансформація в сучасному суспільстві зумовлює модернізацію професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ), спрямування зусиль професорсько-викладацького складу на використання нових підходів до змісту й організації навчально-виховного процесу, які стимулюють активність студентів до оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками. Показано, що формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії є цілісним процесом, який здійснюється у ВНЗ з метою отримання студентами кваліфікації згідно з освітніми ступенями «бакалавр» і «магістр», що дозволить їм ефективно надавати послуги, зорієнтовані на застосовування засобів фітнесу для оздоровлення громадян, ефективного розвитку їх рухових здібностей при проведенні спеціально організованих фітнес-програм чи досягнення відповідних морфофункціональних кондицій для успішного виступу на спортивних змаганнях. Зазначено, що фітнес є цілеспрямованим процесом оздоровлення, який ґрунтується на добровільності вибору форм і методів рухової активності та з метою зміцнення і збереження здоров'я, зниження ризику захворювань та їх профілактики, залучення до здоровому способу життя задля особистої успішності та соціального благополуччя.

Ключові слова: *формування готовності, майбутні фітнес-тренери, професійна діяльність, фітнес-індустрія.*

АНАСТАСИЯ ПРИМА

ifvs1992@ukr.net
преподаватель,
Национальный педагогический університет имени М. П. Драгоманова
г. Киев, ул. Пирогова, 9

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ФИТНЕС-ТРЕНЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФИТНЕС-ИНДУСТРИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Указано, что развитие системы высшего образования является объективным процессом, который отображает изменения социальных, экономических, культурных и политических приоритетов общества. Отмечено, что трансформация в современном обществе обусловливает модернизацию профессиональной подготовки будущих специалистов в вузах, устремление усилий профессорско-преподавательского состава на использование новых підходів до содержания и організації навчально-воспитательного процесу, которые стимулируют активность студентов к овладению професійно ориентированными знаниями, умениями и навыками. Показано, что формирование готовности будущих тренеров фитнесса к профессиональной деятельности в индустрии фитнесса является целостным процессом, который осуществляется в вузах с целью получения студентами квалификации в соответствии с образовательными степенями «бакалавр» и «магистр», который позволит им эффективно оказывать услуги, сориентированные на применение средств фитнесса для оздоровления граждан, эффективного развития их двигательных способностей при проведении специально организованных программ фитнесса или достижения соответствующих морфофункціональних кондиций для успешного выступления на спортивных соревнованиях. Отмечено, что фитнесс является

целеустремленным процессом оздоровления, который основывается на добровольности выбора форм и методов двигательной активности и с целью укрепления и сохранения здоровья, снижения риска заболеваний и их профилактики, привлечения к здоровому образу жизни за для личной успешности и социального благополучия.

***Ключевые слова**: формирование готовности, будущие тренеры фитнесса, профессиональная деятельность, фитнесс-индустрия.*

ANASTASIYA PRIMA

ifvs1992@ukr.net
The Lecturer,
National Pedagogical DragomanovUniversity
Kyiv, st. Pirogov, 9

THE FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE FITNESS TRAINERS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE FITNESS INDUSTRY

The leading areas in the field of physical culture and sports development of higher education these days include: training competence and mobiity in the field of physical culture and sports; the development of new standards for training of future specialists; improving the content of the higher pedagogical education in accordance with modern requirements for the level of professional competence of future professionals; development and testing of innovative technologies of physical training and the inclusion of the most effective ones to the content of higher education in the field of physical culture and sports; implementation of continuous interaction with educational authorities, general educational institutions and youth schools in order to develop a standardizated strategy for the practical implementation of the new educational paradigm; development, testing and implementation of innovative forms and methods of organization of extracurricular sports and recreation activities. Forming of readiness of future trainers of fitness to professional activity in fitness-industry is an integral process allowing them to effectively render the services, orientated on the application of facilities of fitness with the purpose of effective development of their motive capabilities during the realization of the specially organized fitness program or achievement corresponding to the morfofunctional standard for successful students' performance in sport competitions.

***Keywords**: the formation of readiness, future trainers of fitness, professional activity, fitness-industry.*

З позицій сьогодення розвиток фітнес-індустрії характеризується наявністю і значним збільшенням кількості фітнес-клубів, розробкою фітнес-технологій і програм з організації сімейного дозвілля, адаптацією програм занять до конкретних груп населення, зближенням діяльності фітнес-клубів, медичних і соціально-психологічних установ, а найголовніше залученням широкого кола споживачів фітнес-послуг.

Мета статті – охарактеризувати проблеми та перспективи формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії.

Нині значна увага приділяється професійній підготовці кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці майбутніх фітнес-тренерів, здатних до професійної діяльності у фітнес-індустрії на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Основними завданнями фітнесу, як вважає В. У. Кренделєва, є «підвищення працездатності; збільшення рухової активності при дефіциті часу, розрахованого на фізичні заходи в режимі дня; формування правильної постави; покращення психологічного стану; розвиток музичності, пластичності тощо; нормалізація маси тіла за рахунок активізації обмінних процесів; підвищення інтересу до занять фізичної культури» [4, с. 176].

Поняття «фітнес», з позицій сьогодення використовується дуже широко в різних випадках:

- загальний фітнес як оптимальна якість життя, що включає соціальні, інтелектуальні, моральні і фізичні компоненти, асоціюючись з уявленнями про здоров'я і здоровий спосіб життя;
- фізичний фітнес, як оптимальний стан показників здоров'я, що дають можливість мати високу якість життя, корелюючи з рівнем фізичної підготовленості.

У цьому разі наводяться наступні похідні цього поняття:

- оздоровчий фітнес, метою якого є досягнення і підтримка фізичного благополуччя і зниження ризику розвитку захворювань (серцево-судинної системи, обміну речовин та ін.);
- фітнес як рухова активність спеціально організована у рамках фітнес-программ;
- атлетичний фітнес, який сприяєй досягненню спеціальних морфофункциональных кондицій для успішного виступу на змаганнях;
- спортивно-орієнтований або руховий фітнес, спрямований на розвиток здатності до вирішення спортивних завдань на дуже високому рівні [5, с. 25].

Повне й обґрунтоване визначення поняття «фітнес-тренер» подає, на нашу думку, М. М. Василенко. Науковець трактує це поняття як «фахівець, який в груповому або індивідуальному форматі надає послуги з навчання, викладання та розробки програм застосування фізичних вправ, інвентарю та обладнання для різних груп населення з урахуванням їх потреб, пов'язаних із прагненням до оптимальної якості життя, що включає соціальний, психічний, духовний і фізичний компоненти» [1, с. 7].

О. В. Завальнюк трактує поняття «фітнес-індустрія», ми його поділяємо, як «сферу діяльності, а також сектор економіки, що включає в себе розроблення, виробництво та реалізацію товарів і послуг, зорієнтованих на досягнення здоров'я та підтримку загальної фізичної форми» [3, с. 130].

Для вітчизняної системи підготовки майбутніх фітнес-тренерів важливим є аналіз позитивних здобутків, який мається у зарубіжному досвіді.

У Великій Британії професіоналів з фітнесу готують у школах Future Fit Training, які були засновані в 1993 р. Ці школи призначені для здобуття студентами найкращого досвіду для подальшої роботи у фітнес-індустрії. Галузь знань у Future Fit Training тісно пов'язана з урахуванням потреб студентів і включає в себе все необхідне, щоб майбутні фахівці стали кращими у своїй галузі.

Fit Training був створений з метою навчання і виховання фітнес-професіоналів, кращих у фітнес-індустрії, для підвищення стандартів у тренажерних залах і фітнес-клубах в усій країні. У Fit Training існують три школи: Personal Training (Персональний тренер), Nutrition Training (Навчання з харчування), Pilates Teacher Training (Тренер з пілатесу).

Школа Personal Training випускає майбутніх фахівців відповідно до трьох рівнів: другого, третього та четвертого. Студенти, які закінчують другий рівень, отримують диплом Gym Instructor Course (Інструктор тренажерного залу), а випускники третього рівня − диплом Complete Personal Trainer (Особистий тренер) та диплом Nutrition and Weight Management (Інструктор з харчування та оптимізації ваги).

Студенти, які закінчують четвертий рівень навчання, отримують диплом Total Immersion Diploma (повний імерсійний диплом), до якого входять Level 2 Gym Instructor (диплом другого рівня інструктора тренажерного залу), Level 3 Personal Training (диплом третього рівня інструктора тренажерного залу), Nutrition and Weight Management (диплом інструктора з харчування та управління вагою), Exercise for Management of Low Back Pain (диплом інструктора з вправ для управління малим болем у спині), Pre and Postnatal Exercise (диплом інструктора з передпологових і післяпологових вправ), Nutrition for Sport & Exercise (диплом інструктора зі спортивного харчування та харчування для тренування).

У школі Nutrition Training студенти після закінчення отримують Diploma in Weight Loss Management (диплом у сфері управління вагою та її втрати) та Advanced Diploma Nutrition & Weight Management (диплом розширений диплом у сфері управління та оптимізації ваги).

Зарубіжний Diploma in Weight Loss Management передбачає вивчення дисциплін у сфері Nutrition and Weight Management (харчування і управління вагою) та Behaviour Change Coaching (тренування зі зміни поведінки). Студенти, які отримають Advanced Diploma Nutrition & Weight Management, вивчають дисципліни, пов'язані з харчуванням і управлінням вагою (Nutrition and Weight Management), тренуванням (Behaviour Change Coaching), спортивними вправами та харчуванням (Nutrition for Sport and Exercise), передпологовим і післяпологовим харчуванням (Pre & Postnatal nutrition), дитячим харчуванням і профілактикою ожиріння (Childhood Nutrition and Obesity prevention).

У Pilates Teacher Training студенти отримують три дипломи: Diploma in Mat Pilates (диплом з пілатесу), Specialist Diploma in Mat Pilates (диплом фахівця з пілатесу) та Exercise Specialist Diploma (диплом фахівця з вправ). Залежно від дипломів майбутні випускники цієї

школи отримують знання з таких сфер: Level 3 Anatomy and Physiology (третій рівень з анатомії та фізіології), Basic Mat Pilates (основи пілатесу), Intermediate Mat Pilates (проміжний пілатес), Advanced Mat Pilates (розширений пілатес), Pilates with Small Equipment (пілатес з малим обладнання), Pilates for Common Orthopedic Conditions (пілатес для ортопедичних захворювань), Pre and Postnatal Exercise (передпологові і післяпологові вправи), Type I and II Diabetes (діабет I та II типу), Pulmonary diseases (легеневі захворювання) та Postural and functional assessments of clients with low back pain (фізичне та функціональне оцінювання клієнтів з болем у спині).

У Великій Британії підготовка фітнес-тренерів здвійснюється ще у Southamptom Solent University. В цьому університеті існують курси, пов'язані з підготовкою фітнес-тренерів: BA (Hons) Fitness Management and Personal Training (фітнес-менеджмент, персональний тренінг), BSc (Hons) Fitness and Personal Training (бакалавр з фітнесу, персональний тренер). Курс BA (Hons) Fitness Management and Personal Training (фітнес-менеджмент, персональний тренінг) передбачає навчання протягом трьох років. Перший рік студенти вивчають: Health, Fitness and Programme Design (програми здоров'я, спорту і дизайну), Client Testing and Training (тестування та навчання клієнта), Functional Anatomy and Kinesiology (функціональна анатомія і кінезіологія), Nutrition, Obesity and Weight Management (харчування, ожиріння та управління вагою), Skills for Sport and Exercise (навички для спорту і фізичних вправ). Другий рік студенти додають собі знання з таких галузей: Research Methods for Sport and Exercise (методи дослідження в галузі спорту та фізичних навантажень), Functional Movement and Corrective Exercise (функціональний рух та коректувальні вправи), Advanced Training Principles (L5) (принципи навчання), Exercise Psychology (Behaviour Change) (психологія фізичних вправ (зміна поведінки). На третьому році навчання студенти проходять професійну практику (Professional Practice in Personal Training) та складають проект (Project).

На курсі (BSc (Hons) Fitness and Personal Training) (бакалавр з фітнесу та персональний тренер) навчаються також три роки і вивчають такі основні блоки: Health, Fitness and Programme Design (здоров'я, фітнес та дизайн програми), Client Testing and Training (тестування клієнта і навчання), Nutrition, Obesity and Weight Management (харчування, ожиріння та управління вагою), Functional Anatomy and Kinesiology (функціональна анатомія та кінезіологія), Skills for Sport and Exercise (навички для спорту і фізичних вправ), Research Methods for Sport and Exercise (методи дослідження в галузі спорту та вправ), Functional Movement and Corrective Exercise (функціональний рух та коректувальні вправи), (L5) Advanced Training Principles (принципи підвищення кваліфікації), Exercise Psychology (Behaviour Change) психологія фізичних вправ (зміна поведінки). На третьому курсі складають проект та проходять практику.

Варто розглянути сучасний стан професійної підготовки фітнес-тренерів у Польщі.

У Вищій школі освіти в спорті (Wyższa Szkoła Edukacja w Sporcie) у м. Бельсько-Бяла готують майбутніх фахівців, які отримують кваліфікацію instruktor fitness (фітнес-інструктор) за освітнім ступенем «бакалавр». Навчання триває 6 семестрів (3 роки). Система освіти − стаціонарна та нестаціонарна.

У м. Ратибор у Державній вищій професійній школі (PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W RACIBORZU) також готують фітнес-тренерів. Ступінь бакалавра в галузі фізичного виховання, отримують як в стаціонарній так і в нестаціонарній системах освіти. Диплом отриманий у цій школі дасть можливість працювати в спортивних клубах, фітнес-клубах чи самостійно працевлаштуватись. Випускники спеціальності «Персональний тренер» (Trener personalny) можуть розпочати роботу в представництвах, які надають послуги такого тренера: фітнес-клубах, спортивно-оздоровчих центрах, готелях, курортах, оздоровчих центрах, а також мають можливість самостійно працевлаштуватися, відкриваючи осередки персонального тренінгу.

Професійно-зорієнтовані дисципліни зі спеціальності «Персональний тренер» (Trener Personalny) починають викладати на III курсі (п'ятий та шостий семестр), а саме: «Фізіологія фізичного навантаження в спортивному тренінгу» (Fizjologia wysiłku fizycznego w treningu sportowym) − 3 кредити; «Управління і маркетинг в спорті підстави бізнесу в фітнес-індустрії, цілі та потреби клієнта» (Zarządzanie i marketing w sporcie − podstawy biznesu w fitnessie, indentyfikacja celów i potrzeb klienta) − 1 кредит; «Функціональна діагностика» (Diagnostyka funkcjonalna) − 3 кредити; «Теорія спортивного тренінгу» (Teoria treningu sportowego) − 3

кредити; «Проектування, види, реалізація і контроль спортивного тренінгу» (Projektowanie, rodzaje, realizacja i kontrola treningu sportowego); біологічні аспекти тренінгу (Biologiczne aspekty treningu); «Методи та тренувальні ресурси» (Metody i środki treningowe); «Сучасні тренди в тренінгу» (Współczesne trendy w treningu); «Монографічні лекції» (Wykłady monograficzne) − 2 кредити; «Теоретичні основи персонального тренінгу» (Teoretyczne podstawy treningu personalnego) − 2 кредити; «Персональний тренінг» (Trening personalny) − 6 кредитів; «Функціональний тренінг» (Trening funkcjonalny) – 2 кредити; «Кросфіт» (CrossFitt) − 2 кредити; «Медичний фітнес» (MedicalFitt) − 2 кредити; «Техніка релаксації» (Techniki relaksacji) − 1 кредит; «Біологічне відновлення в спорті та рекреації» (Odnowa biologiczna w sporcie i rekreacji) – 5 кредитів; «Спортивне харчування» (Żywienie sportowca) − 2 кредити; «Форми рухової активності старших осіб» (Sport ludzi III wieku; Formy aktywizacji ruchowej osób starszych) − 1 кредит.

Проведений нами аналіз інтернет-ресурсів дозволив стверджувати, що у м. Софія (Болгарія) у приватному професійному коледжі «Міжнародна служба із захисту та безпеки» («Международни услуги за охрана и сигурност») готують фахівців за спеціальністю «Фітнес-інструктор» (Инструктор по фитнес). Метою з цієї спеціальності є підготовка компетентних фахівців, які будуть практикувати фітнес, професійно й ефективно виконувати свої функції в навчально-тренувальному процесі та змагальній діяльності, а також сприятимуть розвитку і популяризації спорту. У програму навчання входять такі основні модулі: «Теорія і методика фізичного виховання і спортивного тренування» («Теория и методика на физическото възпитание и на спортната тренировка»), «Анатомія і фізіологія» («Анатомия и физиология»), «Біохімія і біомеханіка» («Биохимия и биомеханика»), «Конкретна фізична і технічна підготовка з фітнесу» («Специфична физическа и техническа подготовка по ФИТНЕС»), «Створення індивідуальних фітнес-програм» («Създаване на индивидуални фитнес програми»), «Здоров'я і етика в спортивних заходів» («Здравни и етични апекти в заниманията със спорт»), «Психолого-педагогічна підготовка» («Психологическа и педагогическа подготовка»), «Правове навчання і знання правил» («Правна подготовка и правилознание»), «Спортивна медицина» («Спортна медицина»).

Термін навчання становить 2 роки і закінчується державним іспитом зі спеціальності та отриманням свідоцтва з кваліфікації в професії «Фітнес-інструктор» («Инструктор по фитнес»).

Також у Болгарії існують курси в освітньому центрі «DAVITOZ» («Образователен център ДАВИТОЗ»). Тут здійснюють професійну підготовку за спеціальністю «Фітнес». Курси охоплюють такі знання та навички: здоров'я та безпека на робочому місці (здравословни и безопасни условия на труд); психологія і професійна етика (психология и професионална етика); анатомія і фізіологія, спортвина гігієна (анатомия и физиология, спортна хигиена); основи біомеханіки, технології навчання в тренажерному залі (основи на биомеханиката, технология на тренировките по фитнес); спортивні споруди (спортни съоръжения); спортивні травми, медичне обслуговування на спортивних заходах (спортен травматизъм, медицинско обслужване при спортни дейности); харчування і спорт, спортивні та соціальні питання (хранене и спорт, спорт и социално дело); практика: технології навчання в тренажерному залі (учебна практика: технология на тренировките по фитнес).

Студенти зі спеціальності «Фітнес» після закінчення навчання та складання іспиту, отримують сертифікат діючий в Болгарії і за кордоном. За необхідності, документ видається безкоштовно англійською або німецькою мовою.

Одним з університетів в Данії, які готують фітнес-тренерів, є Aalborg Sportshøjskole (Ольборгский спортивний університет). Тут готують фітнес-інструкторів та фітнес-тренерів на річних курсах. Випускники цих курсів є дипломованими тренерами, які спеціалізуються на індивідуальному навчанні та групових заняттях.

Зміст освіти за програмою фітнес-тренера включає такі дисципліни: «Формування м'язів за допомогою силових тренажерів та тренування з власною вагою тіла» (Muskeltræning (herunder styrketræning i maskiner, frivægtstræning og træning med egen kropsvægt); «Навчання на відкритому повітрі (фітнес тренажер на відкритому повітрі)» (Outdoortræning (naturfitness og maskintræning i det fri); «Навчання TRX» (TRX træning); «Тренування з м'ячем (фітнес-м'яч і набивний м'яч)» (Boldtræning (Redondobold, fitnessbold og medicinbold); «Пілатес і йога» (Pilates og yoga); «Командний велоспорт» (Holdcykling); «Велике фітнес-тренувань» (Crossfit træning);

«Кругове тренування» (Cirkeltræning); «Тренування з гирями» (Kettlebell træning); «Тренування зі старими людьми» (Seniortræning); «Лижний фітнес» (Skifitness); «Планування програми на різних рівнях» (Programplanlægning på forskellige niveauer); «Методи навчання та диференціації» (Træningsteknikker og træningsdifferentiering); «Аналіз вправ і репертуар» (Øvelsesanalyse og øvelsesrepertoire); «Програмування для команди та індивідуальних клієнтів» (Programudvikling til hold og individuelle klienter); «Фітнес-тестування» (Fitnesstestning); «Здоров'я і спосіб життя» (Sundhed og livsstil) та загальні базові знання з педагогіки, психології, анатомії, фізіології, харчування, охорони здоров'я, управління.

У Копенгагені функціонує Fitness Institute (Фітнес-інститут), в ньому можна пройти курс «Особистий тренер» з міжнародної атестацією. Навчальна програма для особистого тренера ділиться на 3 модулі. Процес починається з першого модуля «Анатомія та фізіологія» («Anatomi & Fyisologi»), він триває 4 тижні. Після чого можна перейти на другий модуль «Фітнес-інструктор» («Fitnessinstruktør»), який триває 5 тижнів. Останній третій модуль «Особистий тренер» («Personlig Træner») триває 6 тижнів.

Для дослідження сучасного стану формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії нами було проведено анкетування викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Як стало відомо з результатів опитування, 16,67 % викладачам було важко відповісти на питання: «Чи застосовуєте Ви у професійній підготовці майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії такий метод навчання, як моделювання професійної ситуації?». 33,33 % респондентів не застосовують моделювання професійної ситуації як метод навчання, а 33,33% викладачів застосовують його, але частково. І лише 16,67 % респондентів застосовують у професійній підготовці майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії моделювання професійної ситуації (рис. 1).

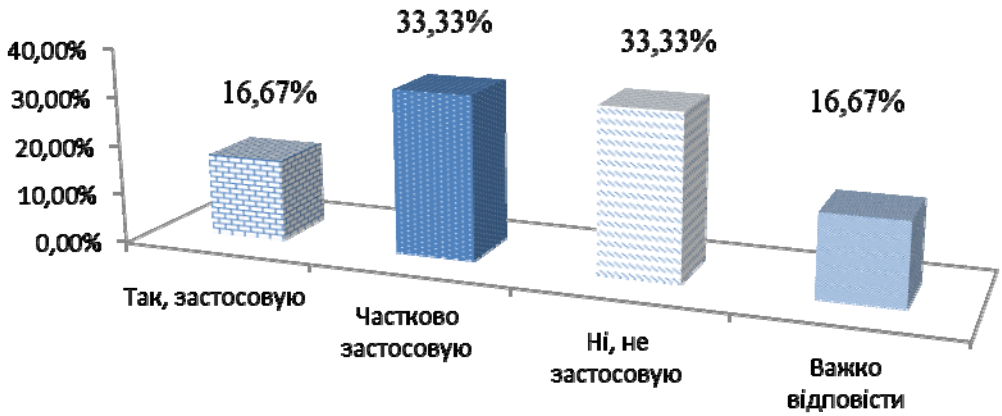

Рис. 1. Результати анкетування щодо використання моделювання професійної ситуації як методу навчання у професійній підготовці майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії.

Результати анкетування викладачів свідчать, що 16,67 % з них використовують у професійній підготовці майбутніх фітнес-тренерів (елекронний журнал) ПС-журнал успішності студентів, 33,33 % використовують, але частково. На жаль, 33,33% опитаних викладачів взагалі не використовують ПС-журнал успішності і 16,67 % ще не визначилися, тому й обрали варіант «важко відповісти» (рис. 2).

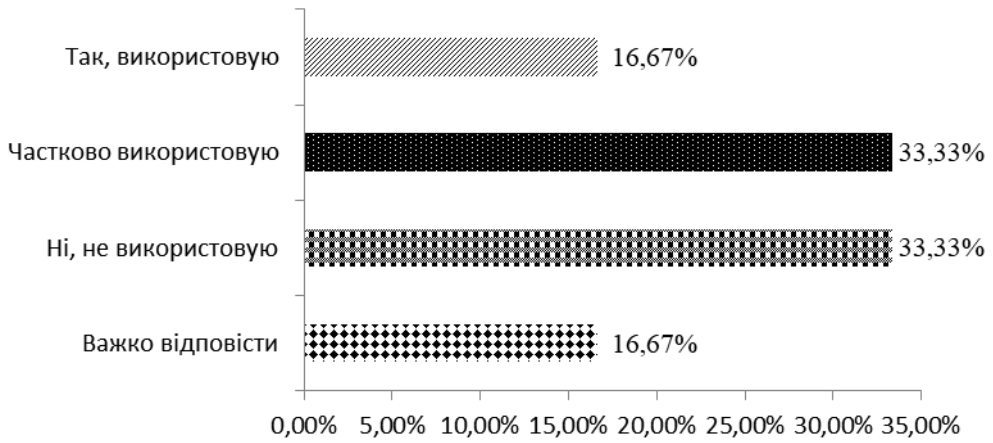

Рис. 2. Результати анкетування щодо використання ПС-журнал успішності (електронний журнал) у професійній підготовці майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії.

Нині розвиток інновацій у формуванні готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії зумовлений певним соціокультурним запитом. Значна увага приділяється професійній підготовці кваліфікованих і конкурентоздатних на ринку праці майбутніх фітнес-тренерів, здатних до професійної діяльності у фітнес-індустрії на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та фахової мобільності.

На сучасному етапі розвитку суспільства, акцентує увагу М. М. Василенко, «спостерігається формування масштабної галузі економіки та бізнесу, яка пропонує фітнес-послуги мільйонам людей у всіх країнах світу» [2, с. 19]. В зв'язку з цим екстенсивне зростання попиту на фітнес-послуги, зумовлене популяризацією здорового способу життя, фізичної краси, нині є стимулом для модернізації та реформування системи вищої освіти, що визнає пріоритом людину та її здатність цілісно сприймати дійсність, створювати картину світу в єдності з багатьма явищами та процесами, які розвиваються.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні структури готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко М. М. Тезаурус дослідження професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищому навчальному закладі / М. М. Василенко // ScienceRise. Pedagogical Education. – 2016. – № 8 (4). – С. 4–10.
2. Василенко М. М. Сучасний стан та проблеми підготовки фітнес-тренерів в США / М. М. Василенко // Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – Вип. № 11. – С. 19–22.
3. Завальнюк О. В. Філософська інтерпретація фітнесу як складової здоров'я та благополуччя людини / О. В. Завальнюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури /фізична культура і спорт/» зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 3К 2 (71)16. – С. 128–131.
4. Кренделєва В. У. Вплив оздоровчого фітнесу на рівень фізичної підготовленості учнів старших класі / В. У. Кренделєва // Молодий вчений. − 2015. − № 3 (2). − С. 175–178.
5. Физкультурно-оздоровительные технологии формирования фитнес-культуры студентов: учеб. пособие / под ред. Ю. А. Усачева. – К.: Логос, 2015. – 200 с.

REFERENCES

1. Vasylenko M. M. Tezaurus doslidzhennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fitnes-treneriv u vyshchomu navchalnomu zakladi [A thesaurus of research of professional preparation of future trainers of fitness is in higher educational establishment]. ScienceRise. Pedagogical Education, 2016, Vol. 8 (4), pp. 4–10.
2. Vasylenko M. M. (2012). Suchasnyy stan ta problemy pidhotovky fitnes-treneriv v SShA [The modern state and problems of preparation of trainers of fitness are in the USA]. Pedahohika, psykholohiya i medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu, 2012, Vol. 11, pp. 19–22.

3. Zavalniuk O. V. Filosofska interpretatsiia fitnesu yak skladovoi zdorovia ta blahopoluchchia liudyny [Philosophical interpretation of fitness as a constituent of health and prosperity of man]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury. fizychna kultura i sport. zbirnyk naukovykh prats, 2016, Vol. 3K 2 (71)16, pp. 128–131.
4. Krendelieva V. U. Vplyv ozdorovchoho fitnesu na riven fizychnoi pidhotovlenosti uchniv starshykh klasi [Influence of health fitness on the level of physical preparedness of students senior class]. Molodyi vchenyi. Young scientist, 2015, Vol. 3(2). pp. 175–178.
5. Fyzkulturno-ozdorovytelnыe tekhnolohyy formyrovanyia fytnes-kulturы studentov [Athletic-health technologies of forming of фитнес-культуры students]. uchebnoe posobye. pod. red. Yu.A. Usacheva. K. Lohos, 2015. 200 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.08.2017 р.

УДК 37.091.3:796.035(043.3)

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 8

ОЛЕНА КУЗНЄЦОВА

kuz_lena@ukr.net
кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
Національний університет водного господарства та природокористування
Рівне, Соборна, 11

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто педагогічні умови формування методичної готовності майбутніх фахівців до використання оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання та життєдіяльності. Охарактеризовано їх складові: організаційно-педагогічні, дидактичні та психолого-педагогічні умови. Розкрито сутність поняття «педагогічні умови», проаналізовано погляди вчених на їх тлумачення та класифікацію. Обґрунтовано педагогічні умови інноваційної методичної системи, які забезпечать ефективне формування знань, умінь та навичок, необхідних у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Подано трактування педагогічних умов методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів, під якими розуміють чинники, що позитивно впливають на ефективність методичної підготовки майбутніх фахівців, сприяють формуванню в них методичної готовності до застосування оздоровчих технологій в процесі фізичного виховання і життєдіяльності, підвищенню результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів загалом.

***Ключові слова**: педагогічні умови, оздоровчі технології, процес фізичного виховання, методична система.*

ЕЛЕНА КУЗНЕЦОВА

kuz_lena@ukr.net
кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент,
Национальный университет водного хазяйства и природопользования,
г. Ровно, ул. Соборна, 11

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассмотрены педагогические условия формирования методической готовности будущих специалистов к использованию оздоровительных технологий в процессе физического воспитания и жизнедеятельности. Охарактеризованы их состовляющие: организационно-педагогические,

дидактические и психолого-педагогические. Раскрыта сущность понятия «педагогические условия», проанализированы взгляды ученых на толкование и классификацию педагогических условий. Обоснованы педагогические условия инновационной методической системы, обеспечивающие эффективное формирование знаний, умений и навыков необходимых в физкультурно-оздоровительной деятельности. Представлена трактовка педагогических условий методической системы применения оздоровительных технологий в процессе физического воспитания студентов, под которыми следует понимать факторы, которые положительно влияют на эффективность методической подготовки студентов, способствуют формированию у них методической готовности к применению оздоровительных технологий в процессе физического воспитания и жизнедеятельности в частности, и повышению результативности физкультурно-оздоровительной деятельности участников учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении (ВУЗ) в целом.

***Ключевые слова**: педагогические условия, оздоровительные технологии, процесс физического воспитания, методическая система.*

OLENA KUZNETSOVA

kuz_lena@ukr.net
Candidate in Physical Education and Sports (PhD), Associate Professor
National University of Water and Environmental Engineering, Rivne
Rivne, 11 Soborna St, NUWEE

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF STUDENTS' READINESS TO THE USE OF HEALTH TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION AND LIFE ACTIVITIES

The research is devoted to the problem of creating pedagogical conditions for the formation of methodological readiness of future specialists to use health-improving technologies in the process of physical education and future life. The essence of the concept "pedagogical conditions" is determined, the views of scientists on the interpretation and classification of pedagogical conditions are analyzed. The results of the analysis of special scientific and methodological literature have shown the diversity of modern scientific research in relation to preparation of future specialists, but most of them are aimed at improving the process of preparation by introducing appropriate pedagogical technologies into this process. The generalization of the results of scientific researches of domestic scientists made it possible to determine the leading pedagogical conditions for the students' preparation for the application of health-improving technologies in the process of physical education: forming of internal positive motivation to the use of health-improving technologies; optimization of educational process through deepening and systematization of theoretical knowledge; creation of a health-saving educational environment of a higher educational establishment. The pedagogical conditions of the innovative methodological system, that will provide the effective forming of knowledge, abilities and skills necessary in physical culture and health activities, are substantiated. Pedagogical conditions of the methodical system of application of health-improving technologies in the process of students' physical education are interpreted as factors that positively influence the efficiency of students' methodical preparation, contribute to the formation of their methoological readiness for the application of health-improving technologies in the process of physical education and life in particular, and increase the effectiveness of athletic-health activity of participants in the educational process in higher educational establishment on the whole. The pedagogical conditions of formation of students' readiness in a higher educational establishment to the introduction of health-improving technologies into the process of physical education and life activity are described: organizational and pedagogical, didactic, psychological and pedagogical. The essence of the concept "health-preserving educational environment of higher educational establishment" is determined and the means of formation of health-preserving educational environment of the university are presented.

***Keywords**: pedagogical conditions, health-improving technologies, process of physical education, methodical system.*

Обґрунтування дієвості методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання передбачає визначення відповідних педагогічних умов, реалізація яких забезпечить успішну проектувальну діяльність, дозволить доповнити зміст концепції авторським баченням перспектив і можливостей її

подальшого розвитку, визначить її місце в освітній системі, а також адаптованість до реальних умов існування системи педагогічних взаємозв'язків і взаємодій.

В умовах сьогодення відбувається зміна цільової спрямованості фізичного виховання, що вимагає визначення інтересів і потреб у сфері тілесного й духовного вдосконалення студентів. Пріоритет оздоровчого спрямування професійно-кваліфікаційного становлення особистості зумовлює прикладну значущість фізичної культури, а це потребує систематичного вивчення намірів, поведінки студентів та викладачів. Очевидно, що головною метою фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів є належний рівень фізичного здоров'я завдяки оптимальній фізичній активності та підготовленості.

Сучасна система фізичного виховання, по суті, має бути спеціальним взірцем використання змісту, організаційних аспектів і заходів з урахуванням специфіки навчання й особливостей фаху [6, с. 53]. Тому настає потреба в створенні таких педагогічних умов, які би сприяли повноцінній підготовці студента не тільки під час аудиторних занять (обсяг яких з кожним роком зменшується), а й під час самостійного навчання, на яке відводиться все більше часу у вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Педагогічні умови ефективного впровадження інноваційної методичної системи й одержання успішних кінцевих результатів – сформованості фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання як їх готовності до застосування оздоровчих технологій – постають перед нами у вигляді умов організаційно-педагогічних, дидактичних, психолого-педагогічних.

Аналіз праць вітчизняних науковців з проблем здоров'я (Н. Башавець, С. Гаркуша [1; 2], М. Гончаренко, Г. Грибан [3], М. Гриньова, О. Дугобай, Н. Завидівська [5; 6], А. Магльований, О. Міхєенко [9], С. Присяжнюк [11], С. Футорний [12], А. Цьось та ін.) свідчить про значні напрацювання й творчі здобутки у сфері здоров'язбереження, формування культури здоров'я і ціннісного ставлення до нього, валеологічного виховання, підготовки фахівців до оздоровчої діяльності.

Склалися певні напрями дослідження здоров'язбереження: організація здоров'язбережувального середовища, формування здорового способу життя, культури здоров'я (О. Дубогай, Ж. Малахова, О. Міхєенко, М. Носко, Л. Сущенко, С. Футорний); науково-теоретичні засади здоров'язбереження школярів та студентів (А. Магльований, І. Поташнюк, С. Присяжнюк); виховання гігієнічних навичок, безпеки життєдіяльності (Г. Грибан); теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців до застосування здоров'язбережувальних технологій (С. Гаркуша, О. Міхєенко).

Результати аналізу спеціальної науково-методичної літератури засвідчили різноплановість сучасних досліджень щодо підготовки майбутніх фахівців, проте переважна частина робіт спрямовується на вдосконалення процесу підготовки шляхом впровадження у цей процес відповідних педагогічних технологій.

Узагальнюючи думки науковців, вважаємо, що провідними педагогічними умовами підготовки студентів до застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання та життєдіяльності є формування внутрішньої позитивної мотивації до використання оздоровчих технологій, оптимізація навчального процесу через поглиблення та систематизацію теоретичних знань, створення здоров'язбережувального освітнього середовища ВНЗ.

Мета статті – виокремити та обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективне застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання та життєдіяльності.

Визначено основні завдання дослідження: проаналізувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці; теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх фахівців.

Основою інноваційних процесів в удосконаленні методичної системи фізичного виховання студентів різних навчальних відділень є впровадження наукових досягнень (інноваційних технологій) у навчальний процес, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду на кафедрах фізичного виховання ВНЗ України. Педагогічні умови – це категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, та необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [10].

О. Міхеєнко серед педагогічних умов виокремлює такі: вдосконалення когнітивного компонента як підґрунтя для формування професійної компетентності, певних цінностей і мотивів здоров'я, становлення професійної самосвідомості та самоствердження; залучення майбутніх фахівців до оздоровчої діяльності як засобу формування творчого оздоровчого мислення, стимулювання до практичного застосування здоров'язміцнювальних технологій під час навчання та виконання професійних завдань; створення відповідного професійно-педагогічного освітнього середовища (наукового, навчально-методичного, організаційного, кадрового забезпечення), яке сприяє усвідомленню власної відповідальності за стан свого здоров'я, формуванню відповідального ставлення як до власного здоров'я, так і здоров'я оточуючих, стимулює студента до самоосвіти, розвиває гнучкість оздоровчого мислення, вчить аналізувати, узагальнювати, робити висновки, вчасно корегувати індивідуальну оздоровчу програму [9, с. 332–333].

Серед педагогічних умов, які сприяють досягненню мети формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій, С. Гаркуша називає такі: міждисциплінарна інтеграція та вдосконалення науково-методичного забезпечення; впровадження здоров'язбережувальних інтерактивних технологій в освітній процес фізичного виховання; забезпечення інструментального педагогічного контролю за процесом формування готовності студентів використовувати здоров'язбережувальні технології в освіті [2, с. 98].

Н. Завидівська вважає організаційно-педагогічні умови важливим підґрунтям реалізації взаємозв'язків у змісті теоретико-методичних засад фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти, від яких залежить результативність та ефективність процесу здоров'язбережувального навчання. Науковець стверджує, що організаційно-педагогічні умови навчання здоров'язбереження в умовах фундаменталізації відображають ієрархічні взаємозв'язки між змістовними блоками, а тим аспектом, який визначає значущість усіх підходів, є спеціально визначені принципи [5, с. 19]. Дослідниця також акцентує увагу на організаційній складовій педагогічних умов фізичного вдосконалення студентської молоді на сучасному етапі реорганізації системи фізичного виховання вищої школи. Н. Завидівська впевнена, що організаційні психолого-педагогічні умови – це своєрідне комунікативне середовище фізичного виховання, що виконує інформативні, кібернетичні, консультаційні й творчо-освітні функції, а засвоєння теоретико-методичного матеріалу повинно відбуватися за допомогою міждисциплінарних зв'язків в формі дискусій, ділових ігор, інтелектуальних штурмів, відкритих творчих конкурсів тощо [6, с. 53].

На думку Г. Грибана, педагогічні умови формування і розвитку методичної системи фізичного виховання доцільно розділити на три групи: 1) зовнішні умови, що створюють активне фізкультурно-оздоровче або спортивне середовище, яке забезпечує розвиток системи; 2) внутрішні, що залежать від власного потенціалу студента (мотивація, індивідуально-психологічні якості, рівень фізичної підготовленості, стан здоров'я тощо); матеріально-технічні (наявність спортивної бази та її оснащення), які створюють комфортні умови для занять з фізичного виховання через організацію фізкультурно-спортивної активності студентів. Здоров'язбережувальна система фізичного виховання розглядається як єдина сукупність різноспрямованих технологій і їх складових, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді, її соціальний, психічний, фізичний і духовний комфорт за рахунок створення у ВНЗ мікросередовища, яке розвиває інтереси і мотиви до активних занять фізичними вправами, спонукає до ведення здорового способу життя, викликає позитивне ставлення до навчального процесу з фізичного виховання [3, с. 63].

С. Футорний серед груп педагогічних умов підготовки студентів ВНЗ до формування здорового способу життя виділяє умови організаційні та дидактичні [12, с. 20].

С. Присяжнюк обґрунтовує комплекс організаційно-методичних умов фізичного виховання студентів спеціального навчального відділення із використанням здоров'язбережувальних технологій: узгодженість позицій викладачів фізичного виховання, медичних працівників та адміністрації факультетів щодо фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи; оптимізація форм фізичного виховання; врахування стану здоров'я, нозології захворювань студентів при виборі методів і форм фізичного виховання тощо [11, с. 130].

В. Єлізаров, визначаючи педагогічні умовивважає, що сама по собі умова (принаймні, у філософському аспекті) є тим осередком, в якому виникають, існують та розвиваються ті чи інші явища або процеси [4, с. 76]. Педагогічні умови науковець розуміє як сукупність необхідних дій і обставин, заходів, що сприяють оптимізації процесу підготовки студентів у ВНЗ та за його межами у контексті підвищення рівня сформованості валеологічної компетентності майбутніх педагогів. Науковець окреслює наступні умови формування валеологічної компетентності майбутніх вчителів: удосконалення змісту валео-педагогічної підготовки; забезпечення методичної та практичної підготовки щодо застосування на особистісному рівні та в майбутній професійній діяльності оздоровчих технологій зі спрямуванням на різні аспекти здоров'я; формування у студентів мотивації до власного оздоровлення у тісному взаємозв'язку з духовним розвитком та забезпечення валеоосвіченості майбутніх вихованців [4, с. 78–81].

Узагальнення результатів наукових досліджень вітчизняних вчених дало можливість визначити педагогічні умови як взаємопов'язаний комплекс спеціально впроваджених заходів у навчально-виховний процес ВНЗ. У контексті проведеного наукового пошуку окреслено педагогічні умови формування готовності студентів ВНЗ до впровадження оздоровчих технологій у процес фізичного виховання та життєдіяльності: організаційно-педагогічні, дидактичні та психолого-педагогічні.

Таким чином, педагогічні умови методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання майбутніх фахівців варто розуміти як чинники, що позитивно впливають на ефективність методичної підготовки студентів, сприяють формуванню в них методичної готовності до застосування оздоровчих технологій в процесі фізичного виховання і життєдіяльності зокрема, підвищенню результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ загалом. Варто брати до уваги той факт, що кожна умова – це підґрунтя для наступної, що характеризує їх тісний взаємозв'язок.

До організаційно-педагогічних умов формування готовності до застосування оздоровчих технологій варто відносити аналіз інтересів і потреб студентів для індивідуального та диференційованого підходів включення їх в здоров'язбережувальну діяльність; безперервність та послідовність фізкультурно-оздоровчих занять, адекватність фізичних навантажень; орієнтацію на саморозвиток; можливість підбирати й використовувати основні критерії діагностування процесу адаптації організму студента до фізичних навантажень з використанням сучасних комп'ютерних технологій для управління процесом оздоровчого тренування; реалізацію системних механізмів застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання з отриманням бажаного результату – оздоровлення студентів, підготовку їх до майбутньої професійної діяльності; запровадження консультаційно-інформаційної роботи серед педагогічного колективу для формування готовності до багаторівневого застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів; забезпечення навчального процесу сучасними матеріально-технічними засобами навчання; створення здоров'язбережувального освітнього середовища ВНЗ.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище ВНЗ ми розглядаємо як цілеспрямовану систему умов навчальної діяльності, що сприяють здоров'ю, застосування форм і методів навчання, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу, наявність комфортної психологічної атмосфери під час навчальних занять, обізнаність педагогів і студентів зі способами збереження здоров'я і дотримання ними здоров'язбережувальної поведінки. Під час організації здоров'язбережувального освітнього середовища ВНЗ нами були враховані питання якості здоров'язбереження, а також взаємозв'язок з рівнем готовності до професійного вдосконалення майбутніх фахівців. Засобами формування здоров'язбережувального освітнього середовища Національного університету водного господарства та природокористування (НУВГП) є залучення студентів до конкурсів, КВН, брейн-рингів, спортивно-оздоровчих заходів (традиційних спортивних свят, велопробігів, універсіади НУВГП з видів спорту, спартакіади студмістечка тощо), науково-практичних та науково-методичних конференцій. Здоров'язбережувальне інформаційно-комунікаційне середовище ВНЗ – це система дистанційного навчання Moodle, особистий кабінет викладача, корпоративна електронна пошта тощо.

Реалізація дидактичних умов передбачає: врахування дидактичних принципів, закономірностей, способів, форм організації навчального процесу; формування в майбутнього фахівця комплексу знань та вмінь, що відображають здоров'язбережувальні аспекти фізичної культури; оновлення змісту методичного забезпечення кафедр фізичного виховання; наявність науково обґрунтованого, професійно спрямованого плану навчального процесу з фізичного виховання; впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Будь-яка використовувана у навчальному процесі педагогічна технологія повинна бути здоров'яформуючою. У контексті дослідження у межах існуючих груп та підгруп педагогічних умов виокремлюємо самостійні педагогічні технології, які часто є альтернативою традиційним формам організації навчального процесу: технології навчання на основі особистісної і життєтворчої орієнтації педагогічного процесу (особистісно-зорієнтовані технології, технології індивідуалізації навчання, оздоровчі технології); технології навчання на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів (інтерактивне навчання, технології застосування ситуаційної методики навчання, технології проектування здоров'язбережувального освітнього середовища ВНЗ); технології навчання на основі ефективності організації та управління навчального процесу (технологія дистанційного навчання, технологія самоосвіти); застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у здоров'язбережувальному освітньому середовищі ВНЗ.

У процесі підготовки студентів до застосування оздоровчих технологій використовувались інформаційно-розвивальні (лекції (проблемні, оглядові, мультимедійні, лекції-бесіди, лекції-консультації), семінари-конференції, семінари-диспути, складання рефератів щодо професійної діяльності, самостійна робота студентів, проведення оздоровчих тренувань з найбільш популярних серед студентської молоді видів спорту тощо) та проблемно-пошукові (вирішення ситуаційних завдань, використання рольових ігор) форми та методи, включення студентів у проектну діяльність.

До психолого-педагогічних умов належать: розробка системи засобів (психологічних, педагогічних, фізкультурно-оздоровчих), що дозволяють побудувати навчальний процес з фізичного виховання студентів спеціального навчального відділення на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, а саме: орієнтація на формування внутрішнього позитивно мотивованого ставлення студентів до використання оздоровчих технологій; розробка стратегії побудови фізкультурно-оздоровчої діяльності з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей та рівня фізичного стану тих, хто займається; реалізація особистісно орієнтованої взаємодії у системах «викладач – студент», «студент – студентський колектив»; усвідомлення значущості фізичної культури, основ здорового способу життя для життєдіяльності студентів та їх професійної діяльності.

Підвищенню рівня готовності студентів сприяло використання в навчальному процесі навчального посібника «Оздоровче тренування» [8]. Він містить загальнотеоретичні відомості про оздоровчу рухову діяльність, основні принципи збереження людиною свого здоров'я та шляхи формування культури здоров'я молоді, включає тренувальні програми, які впливають на розвиток різних фізичних якостей, відомості про лікарсько-педагогічний контроль та тестування функціональної підготовленості студентської молоді, розкриває особливості методики проведення оздоровчого тренування.

Розроблено нове навчально-методичне забезпечення викладання дисципліни й контролю її якості: навчально-методичний комплекс, який містить робочу програму навчальної дисципліни, тематику лекційних, практичних та самостійних занять, тестові контрольні завдання [9], методичні рекомендації до проведення студентами самоконтролю теоретичних знань за допомогою комп'ютерної програми, методичні рекомендації до використання у навчальному процесі інформаційної бази даних та комп'ютерної програми визначення рівня соматичного здоров'я, методичні рекомендації, що вміщують матеріал з професійно-прикладної фізичної підготовки студентів (за групами спеціальностей).

Інформаційно-комунікативні технології у дослідженні представлені мультимедійними технологіями та інтернетом. Розроблені та активно використовуються у навчальному процесі електронні навчальні засоби, практикуми, комп'ютерне тестування. У НУВГП в електронний формат переведено більшість наукових і методичних розробок автора. На сайті кафедри фізичного виховання університету (http://nuwm.edu.ua/kaf-fv) навпроти прізвища викладача

розташований файл, що відображає статистику завантажень його навчально-методичних праць, яка має тенденцію до зростання.

Подальшого розвитку набувають нові форми освітньої діяльності, що базуються на перевагах новітніх мультимедійних технологій, до яких належить передусім дистанційна освіта з системою дистанційного навчання Moodle. З роботою викладача у WEB-орієнтованій системі підтримки навчального процесу Moodle (http://moodle.nuwm.edu.ua) викладачі та співпрацівники НУВГП мали змогу досконало ознайомитися під час навчання у школі-семінарі «Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій у підготовці майбутнього фахівця», покликаної не лише підвищити кваліфікацію, а й забезпечити інноваційність у навчальній діяльності викладачів. Курс школи-семінару передбачав розгляд: «Електронне портфоліо та кабінет викладача в середовищі Moodle», «Міжнародна проектна діяльність», «Поняття «мультимедійні технології» та їх місце в навчальному процесі вищої школи», «Організація контролю знань та самостійної роботи студентів шляхом застосування мультимедійних технологій» тощо. Серед ключових моментів роботи варто виділити можливість створення викладачем особистого електронного профілю, наповнення його змістом (http://moodle.nuwm.edu.ua/moodle/mod/assign/view.php?id=5051), присутність у соціальних мережах, корпоративні сервіси, особистий кабінет викладача у Moodle та його можливості тощо. Запропоновано перелік ресурсів, якими можна користуватися при створенні не лише електронного портфоліо, а й презентацій.

Отриманню свідоцтва передує випускна кваліфікаційна робота зі створення власного електронного профілю на сторінці кафедри фізичного виховання НУВГП та «запуск» власного кабінету у Moodle. Відділом інформаційних технологій НУВГП забезпечується користування корпоративною електронною поштою (http://nuwm.edu.ua/kabinet). Система корпоративної е-пошти використовується з інформаційною метою, у т. ч. для оповіщення, організації роботи, забезпечення внутрішніх та зовнішніх комунікацій. Так, протягом 2016–2017 н. р. інформаційна підтримка у вигляді консультацій студентів, що за станом здоров'я самостійно займалися оздоровчим тренуванням, відбувалася лише за допомогою корпоративної пошти.

Основою оновленої методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання є створений нами навчальний курс «Професійно-прикладна фізична підготовка студентів», зміст якого не лише сприяє підвищенню фізичної підготовленості, а й формує у студентів фізкультурно-оздоровчу компетентність. Основу змісту спецкурсу становлять оздоровчі технології покращення фізичного стану, ліквідації наслідків перенесених захворювань та підвищення професійної працездатності. Розроблено пакет документів, який характеризує курс загалом: вступ; робоча програма; календарний план; посилання на джерела; глосарій. Крім того, одним з нововведень у НУВГП є запровадження спеціального силлабуса (Syllabusa) – робочої програми для студентів, яка містить мету і завдання курсу, анотацію, теми і тривалість кожного заняття, завдання самостійної роботи, графік консультацій, науково-дослідні завдання, вимоги викладача, критерії оцінювання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні критеріїв і показників для оцінювання ефективності кожної із перерахованих педагогічних умов та експериментальній перевірці їх результативності у ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаркуша С. В. Теоретичні та методичні засади формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. В. Гаркуша. – Чернігів, 2015. – 40 с.
2. Гаркуша С. В. Модель формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій / С. В. Гаркуша // Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту. Вип. № 118. – Т. ІІ. – С. 94–99.
3. Грибан Г. П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія / Г. П. Грибан. – Житомир: Вид-во «Рута», 2012. – 514 с.
4. Єлізаров В. П. Формування валеологічної компетентності студентів у поза аудиторній виховній роботі університету: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / В. П. Єлізаров. – Харків, 2016. – 223 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://philosophy.karazin.ua/ua/nauka/rada/elizarov_disser.pdf.

5. Завидівська Н. Н. Теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів у процесі здоров'язбережувального навчання: автореф. дис. … д.-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Н. Завидівська, – К., 2013. – 44 с.
6. Завидівська Н. Реорганізація системи фізичного виховання студентів вищої школи: проблеми й перспективи / Н. Завидівська, О. Ханікянц // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2016. № 1 (33). – С. 51–56.
7. Кузнєцова О. Т. Оздоровче тренування студентів: навч. посібник. / О. Т. Кузнєцова. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2010. – 310 с.
8. Кузнєцова О. Т. Оздоровче тренування. Тестові завдання для модульного контролю: навч. посібник / О. Т. Кузнєцова. – Рівне: НУВГП, 2013. – 116 с.
9. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій: дис. … д.-ра пед. наук: 13.00.04 / О. І. Міхєенко. – Тернопіль, 2016. – 492 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/naukova-robota/spets-al-zovana-vchena-rada-d58-053-03-13-00-04-teor-ya-metodika-profes-yno-osv-ti.php.
10. Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О. М. Пєхота та ін. – К.: Видво А.С.К., 2003. – 240 с.
11. Присяжнюк С. І. Обґрунтування структурно-функціональної моделі фізичного виховання студентів спеціального медичного відділення із використанням здоров'язбережувальних технологій / С. І. Присяжнюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 2014. – Вип. 6 (49). – С. 126–134.
12. Футорний С. М. Теоретико-методичні основи інноваційних технологій формування здорового способу життя студентів в процесі фізичного виховання. – автореф. дис. … д.-ра пед. наук: 24.00.02 – К., 2015. – 45 с.

REFERENCES

1. Harkusha S. V. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia do vykorystannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii [Theoretical and methodical principles of forming the readiness of future specialists of physical education for the use of health-preserving technologies]. Avtoref. diss. … d. p. n.: zi spets. 13.00.04, Chernihiv, 2015. – 40 p.
2. Harkusha S. V. Model formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia do vykorystannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii [Model of forming of readiness of future specialists of physical education for the use of health-preserving technologies]. Pedahohichni aspekty profesiinoii pidhotovky maibutnoho fakhivtsia z fizychnoho vykhovannia i sportu: Visnyk № 118, Vol. II, pp. 94–99.
3. Hryban H. P. Fizychne vykhovannia studentiv ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Physical education of students of agrarian higher educational establishments: monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo Ruta, 2012. – 514 p.
4. Yelizarov V. P. Formuvannia valeolohichnoii kompetentnosti studentiv u pozaaudytornii vykhovnii roboti universytetu [Formation of valeological competence of students in out-of-class educational work at the university]. Dys…k.p.n. zi spets. 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (fizychna kultura, osnovy zdorovia). Kharkiv, KHNU im. V.N. Karazina, 2016. – 223 p. Available at: http://philosophy.karazin.ua/ua/nauka/rada/elizarov_disser.pdf
5. Zavydivska N. N. Teoretyko-metodychni zasady fundamentalizatsiii fizkulturno-ozdorovchoii osvity studentiv u protsesi zdoroviazberezhuvalnoho navchannia [Theoretical and methodical principles of fundamentalization of students' physical culture and health-improving education in the process of health-preserving education]: avtoref. dys… d. p. n.: spets. 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya (fizychna kul'tura, osnovy zdorov'ya)»; Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukraiiny, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiiv, 2013. – 44 p.
6. Zavydivska Nataliia, Khanikyants Olena. Reorhanizatsiia systemy fizychnoho vykhovannia studentiv vyshchoii shkoly: problemy i perspektyvy [Reorganization of the system of high school students' physical education: problems and prospects]. Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi: zbirnyk naukovykh prats Skhidnoievrop. nats. un-tu im. Lesi Ukraiinky / uklad. A. V. Ts'os', S. P. Kozibrots'kyy. Luts'k: Skhidnoyevrop. nats. un-t im. Lesi Ukrayinky, 2016. Vol. 1 (33), pp. 51–56.
7. Kuznietsova O. T. Ozdorovche trenuvannia studentiv [Students' health-improving training]: Navch. posib. K.: Vyd-vo Yevropeiskoho un-tu, 2010.– 310 p.
8. Kuznyetsova O.T. Ozdorovche trenuvannya. Testovi zavdannya dlya modul'noho kontrolyu [Students' health-improving training. Tests for modular control]: Navch. posib. Rivne: NUWEE, 2013. –116 p.
9. Mikheienko O. I. Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv zi zdorovia liudyny do zastosuvannia zdoroviazmitsniuvalnykh tekhnolohii [Theoretical and methodical

bases of professional training of the future specialists in human health to the application of health-preserving technologies]. Dys… d. p. n. zi spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoii osvity. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 2016.–492 p. Available at: http://www.tnpu.edu.ua/naukova-robota/spets-al-zovana-vchena-rada-d58-053-03-13-00-04-teor-ya-metodika-profes-yno-osv-ti.php

10. Piekhota O. M. Pidhotovka maibutnioho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohiy [Preparing a future teacher for the implementation of pedagogical technologies]: Navch. posib. K.: V-vo A.S.K., 2003. –240 p.
11. Prysiazhniuk S. I. Obgruntuvanni strukturno-funktsionalnoii modeli fizychnoho vykhovannia studentiv spetsialnoho medychnoho viddilennia iz vykorystanniam zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii [Substantiation of the structural-functional model of physical education of students in a special medical department using health-preserving technologies] / S. I. Prysiazhniuk // Naukovi chasopys Nats. ped. un-tu im. M.P. Drahomanova. Seriya 15: Nauk.-ped. problemy fiz. kultury (fiz. kul'tura i sport): Zb. nauk. pr. Kyiiv, 2014. Vol. 6 (49),– pp. 126–134.
12. Futornyi S. M. Teoretyko-metodychni osnovy innovatsiinykh tekhnolohii formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia studentiv v protsesi fizychnoho vykhovannia [Theoretical and methodical bases of innovative technologies for the formation of students' healthy lifestyle in the process of physical education]. – Avtoref. dys. …d. n. 24.00.02 fizychna kultura, fizychne vykhovannia riznykh hrup – 45 p.

Стаття надійшла в редакцію 23.08.2017 р.

УДК 387.147:[615.825:796]

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 9

ОЛЕГ БАЗИЛЬЧУК

oleg.bazylchuk@gmail.com
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11

РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

Проаналізовано використання викладачами українських вузів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в організації навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Відзначено на тому, що актуальною проблемою сьогодення є розробка і впровадження у навчально-вихований процес вищої освіти ІКТ, які здатні модернізувати традиційні форми навчання з метою підвищення якості навчального процесу у вузі. Визначено рівень використання викладачами вітчизняних вузів сучасних ІКТ, зокрема, підсистеми модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища (Moodle) та підсистеми «Електронний журнал on-line» для обліку різних форм контролю навчальних досягнень студентів. Вказано, що використання цих підсистем є ефективним засобом підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в умовах нинішнього розвитку України.

***Ключові слова**: сучасні інформаційно-комунікаційні технології,професійна підготовка, майбутні фахівці з фізичної терапії, ерготерапії.*

ОЛЕГ БАЗИЛЬЧУК

oleg.bazylchuk@gmail.com
кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент,
Хмельницкий национальный университет
м. Хмельницкий, ул. Институтская, 11

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ, ЭРГОТЕРАПИИ

Проанализировано использование преподавателями украинских вузов современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации учебно-воспитательного процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии. Отмечено, что актуальной проблемой современности является разработка и внедрение в учебно-воспитанный процесс высшего образования информационно-коммуникационных технологий, которые способны модернизировать традиционные формы обучения с целью повышения качества учебного процесса в вузе. Определен уровень использования преподавателями отечественных вузов современных ИКТ, в частности, подсистемы модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды (Moodle) и подсистемы «Электронный журнал on-line» для учета различных форм контроля знаний студентов. Указано, что использование этих подсистем является эффективным средством подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии в условиях современного развития Украины.

Ключевые слова: *современные информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка, будущие специалисты по физической терапии, эрготерапии.*

OLEH BAZYLCHUK

candidate of physical education and sports associate professor of the department of human health
Khmelnytsky National University
Khmelnytskyi, 11 Instytutska str.

THE ROLE OF MODERN INFORMATIONAL AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

Informatization of education calls for implementation of content-innovational forms, methods, and means of professional training of future specialists of the new generation, creation of efficient informational infrastructure within higher educational establishments with a developed informational and computer educational environment, implementation of Internet technologies, e-studies, communication networks (global, national, local and others). The author has conducted the analysis of use of modern informational and communication technologies in the organization of educational process of training of future specialists in physical therapy, ergotherapy by teachers of higher educational establishments. It is emphasized that an urgent problem of nowadays is the development and implementation of informational and communication technologies that can modernize traditional forms of higher educational process with the purpose to improve the quality of educational process in a higher educational establishment. Contradictions have been revealed between the increase of demand on labor market in specialists in physical therapy, ergotherapy who are able to be adapted to professional innovations, quickly react to modern and perspective processes of the development of society under conditions of its informatization, effectively use benefits of informational technologies in professional activity, and insufficient development of methods that allow the usage of informational and communication technologies in the process of professional training in higher educational establishments, which determines the topicality of the selected topic. With the purpose of defining the level of application of modern informational and communication technologies in organization of educational process of future specialists in physical therapy, ergotherapy, 192 teachers from 13 Ukrainian universities have been surveyed. The level of application of modern informational and communication technologies, namely the subsystem of object-oriented dynamic educational environment (MOODLE) and "on-line electronic register" subsystem to register various forms of control of students' educational performance by teachers of higher educational establishments has been defined. The author has emphasized that the use of module object-oriented dynamic educational environment and "on-line electronic register" subsystem turn out to be an effective tool for training of future specialists in physical therapy, ergotherapy under conditions of postindustrial stage of developments of society in modern Ukraine.

Keywords*: modern informational and communication technologies, training, future specialists in physical therapy, ergotherapy.*

Сучасний перехід України до інформаційного суспільства вимагає від вітчизняної системи вищої фізкультурної освіти вирішення принципово нових підходів у підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у вузах. Інформаційно-комунікаційні

технології в світовій практиці визнані ключовими технологіями сучасності, що на найближчі десятиліття будуть основними двигунами науково-технічного прогресу.

Вивчення вітчизняного (Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Л. П. Сущенко, І. Ю. Шахіна, та ін.) та зарубіжного (А. Петерсон, Ю. Петті) науково-педагогічного досвіду свідчить, що зусилля багатьох науковців спрямовані на пошуки оптимальних шляхів удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах формування інформаційно-інтелектуального суспільства.

У наукових дослідженнях розкриваються питання психолого-педагогічного обґрунтування дидактичних і методичних підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців різних сфер професійної діяльності. Проте, на сьогоднішній день відсутні науково обґрунтовані рекомендації для їх використання в процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Мета статті полягає в характеристиці ролі сучасних ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Відомо, що основу професійної підготовки студентів у вузах становлять не тільки спеціальні знання, а й система певних особистісних якостей, на розвиток яких впливають тенденції та закономірності переходу в інформаційно-інтелектуальне суспільство. Цей перехід детермінує практичні завдання створення і використання інформаційних ресурсів, надання інформаційних послуг, розробки механізмів інформаційної безпеки, що зумовлює необхідність наукового переосмислення сутності інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Істотним недоліком у сучасній підготовці майбутніх фахівців, як стверджують вчені, «є їхній недостатній професіоналізм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що негативно впливає на ефективність та рівень викладання. Випускник ВНЗ повинен не тільки володіти знаннями в галузі комп'ютерної техніки, а й бути фахівцем із застосування ІКТ у своїй професійній діяльності, вміти спілкуватися в інформаційному середовищі» [1, с. 11].

Інформатизація освіти вимагає впровадження інноваційних за змістом форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх фахівців нової генерації, створення потужної інформаційної інфраструктури у вузах із розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем, впровадження інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж (глобальних, національних, локальних та ін.).

На думку вчених (М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна), «оволодіння сучасними інформаційними та інформаційно-комунікаційними технологіями, методикою їх використання в навчальному процесі сприятиме модернізації освіти – підвищенню якості професійної підготовки майбутнього фахівця, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях.» [2, с. 79].

Для досягнення поставленої мети нами проведено аналіз структури програмного комплексу модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища, запровадженого у навчально-виховний процес деяких вузів України.

У межах інформаційної системи Хмельницького національного університету (ХНУ)з 2006 р. функціонує підсистема «Модульне середовище для навчання», яка містить електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК) усіх дисциплін і забезпечує ефективну самостійну роботу студентів усіх напрямів і спеціальностей (рис. 1).

На сьогодні у ХНУ розроблені понад 2500 ЕНМК. Створення ЕНМК навчальних дисциплін полягає у наповненні його окремими елементами: 1) програмно-методичними матеріалами навчальних дисциплін; 2) змістом інформаційних матеріалів навчальних дисциплін; 3) методичними вказівками для виконання різних видів навчальної роботи та проведення контрольних заходів тощо [3, с. 257].

Основними характеристиками ЕНМК є: структурованість навчально-методичного матеріалу; логіка вивчення навчальної дисципліни;; налагоджена система інтерактивної взаємодії викладача і студента, студентів між собою засобами електронних освітніх ресурсів (ЕОР) та дистанційними технологіями у процесі вивчення дисципліни; якісно виконані навчальні матеріали, які дозволяють набути компетентностей, задекларованих у робочій

програмі; система контролю та оцінювання якості виконання усіх видів навчальної діяльності студентів [3, с. 261].

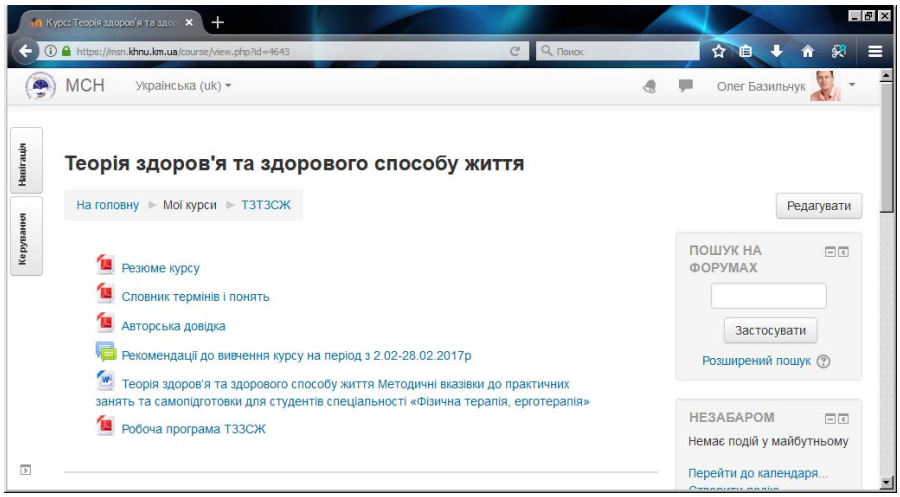

Рис. 1. ЕНМК навчальної дисципліни Moodle.

ЕНМК навчальної дисципліни має таку структуру: вихідні дані про дисципліну та її автора чи авторів, їх фото, рекомендації студенту; робоча програма дисципліни та рекомендована траєкторія її вивчення; електронний навчальний посібник, підручники, задачники; тексти лекцій (тем); практикум або практичний посібник з дисципліни; лабораторний практикум або віртуальні лабораторні роботи; методичні вказівки до практичних (семінарських), лабораторних занять; методичні вказівки до виконання курсових проектів (робіт); методичні вказівки до виконання контрольних робіт студентами заочної форми навчання; методичні рекомендації щодо самостійного вивчення дисципліни або її частини; завдання для самостійної роботи студентів; тренувальні вправи (тести) для самоконтролю знань студента; перелік контрольних заходів та критерії оцінювання результатів навчання для різних видів контролю: вхідного, поточного, семестрового, підсумкової атестації; додаткові інформаційні матеріали: довідкова література; періодичні (галузеві) видання; наукова література; хрестоматії; посилання на бази даних; довідкові системи, електронні словники та мережні ресурси тощо [3, с. 262].

Матеріали модульного середовища проходять структурно-редакційну експертизу. Статус навчально-методичної праці надається ЕОР, що пройшов науково-змістову, незалежну та редакційно-видавничу або технічну експертизу і одержав Сертифікат науково-методичної ради (НМР) університету.

Інформацію про сертифікацію курсу (номер сертифікату, номер протоколу та дату затвердження НМР університету) автор подає до початку наступного навчального року відповідальному інформаційної підсистеми ХНУ для розміщення у відповідному розділі навчального курсу чи розміщує сам у модульному середовищі. І лише після цього курс може використовуватись у навчальному процесі [3, с. 265].

З метою визначення рівня застосування сучасних ІКТ в організації навчально-виховного процесу майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії нами було проведено анкетування викладачів вузів.

В анкетуванні взяли участь 192 викладачі, зокрема: 18 викладачів Бердянського державного педагогічного університету, 9 – Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 18 – Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту, 13 – Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івна Франка, 19 – Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 14 – Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука, 11 – Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 12 – Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 15 – Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 19 – Харківської державної академії фізичної культури, 9 – Херсонського державного університету, 8 – Хмельницького інституту

соціальних технологій Університету «Україна», 12 – Хмельницького національного університету і 15 – Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Аналіз результатів опитування свідчить, що серед респондентів тільки незначна кількість, а саме 20 % загальної вибірки, в організації навчально-виховного процесу для студентів спеціальності «Фізична терапії, ерготерапія» постійно використовують Moodle (рис. 2).

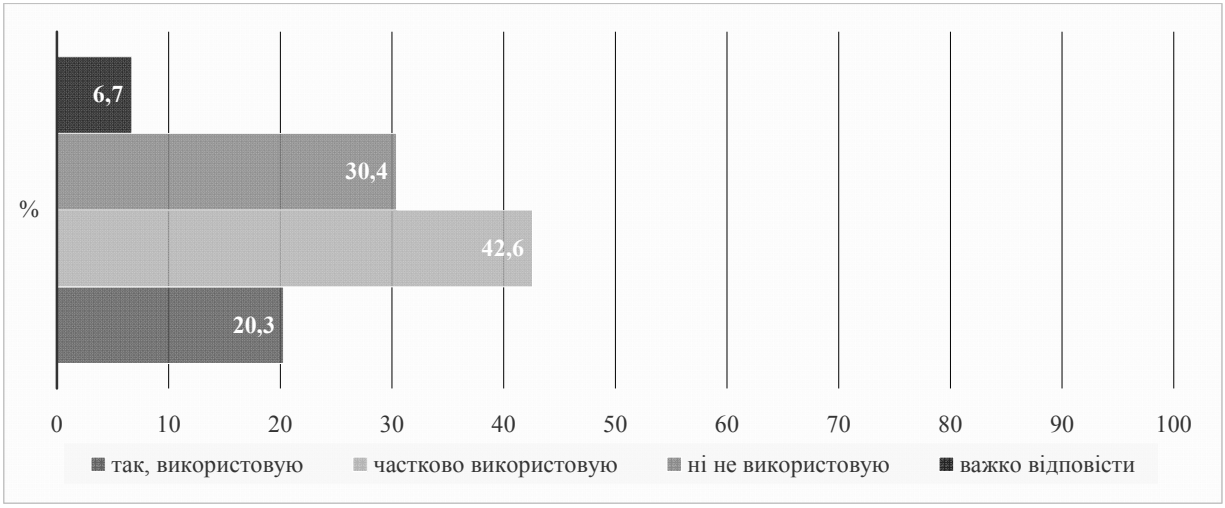

Рис. 2. Відповіді викладачів про використання Moodle в організації навчально-виховного процесу для студентів спеціальності «Фізична терапії, ерготерапія» (%).

Менше половини всіх опитаних викладачів (42,6 %) на достатньому рівні використовують Moodle; на жаль, майже третина (30,4 %) опитаних його не застосовують; 6,7 % респондентів важко було відповісти на це питання.

Найбільш активними викладачами, котрі в організації навчально-виховного процесу майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії використовують Moodle, виявилися респонденти з ХНУ (95,60 %). Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (54,55 %) і Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (46,66 %).

Для здійснення контролю за якістю знань та вмінь студентів традиційно використовуються: контрольні роботи; індивідуальні співбесіди; колоквіуми; заліки; іспити; захист курсових і дипломних робіт; комплексний іспит за фахом, державні кваліфікаційні іспити.

Удосконалення підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів посилюється інтеграційними процесами в Європі, в яких задіяна Україна. Так, відбувається поступовий перехід до більш складних методик оцінювання та застосування багатобальних оцінювальних шкал, диференційованих підходів в оцінюванні навчальних досягнень студентів.

У ХНУ прийнята модель контрольно-оцінювальної системи навчальних досягнень студентів, що базується на таких основних елементах: навчальні параметри, структура знаннєвих компонентів дисципліни, критерії, шкала оцінювання, інтервальна шкала переходу до оцінок ECTS, форми підсумкового і поточного контролю. Відповідно запроваджене співвідношення національної шкали оцінювання та шкали ECTS, яке дозволяє об’єктивно оцінити результати навчальних досягнень студентів через інтервальну шкалу переходу.

Поточний контроль навчальних досягнень кожного студента здійснюється упродовж семестру з метою оцінювання засвоєння ним навчального матеріалу під час усіх видів аудиторних занять. Головним завданням поточного контролю є допомога студентам в організації їх самостійної роботи з вивчення навчальної дисципліни. Видами поточного контролю можуть бути: оперативний контроль на лекційних, семінарських і практичних заняттях, тестування, перевірка та прийом домашніх практичних завдань, рефератів, звітів тощо, захист лабораторних і розрахунково-графічних робіт.

Середньозважений бал з дисципліни визначається на основі середньоарифметичного значення оцінок, отриманих за кожний вид роботи згідно з робочою програмою за національною шкалою, та встановлених для них вагових коефіцієнтів. При цьому оцінювання навчальних досягнень студентів відбувається за національною 4-бальною шкалою: («відмінно», «добре»,

«задовільно», «незадовільно»). Поточні результати навчальних досягнень студентів заносяться в електронний журнал викладача і доступні для перегляду та аналізу як завідувачу кафедри та декану, так і студентам та їх батькам (рис. 3).

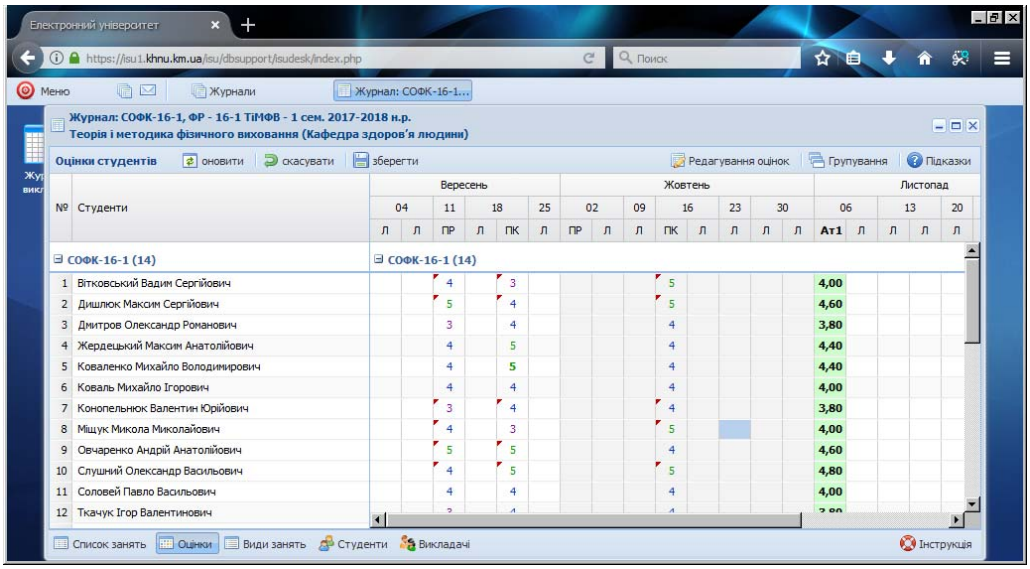

Рис. 3. Фрагмент електронного журналу викладача з дисципліни з поточними оцінками студентів.

За підсумками навчальної роботи студента визначається його рейтинг. Загальний семестровий рейтинг студента фіксується в його індивідуальному навчальному плані і може використовуватись для надання рекомендацій щодо навчання на та наступних ОКР, при розподілі на роботу тощо.

При цьому семестровий рейтинг охоплює всі дисципліни, що вивчаються у семестрі, незалежно від форми підсумкового контролю (іспит чи залік), виставляється в індивідуальний навчальний план студента (ІНПС) та навчальній картці студента. Усі види рейтингу визначаються в автоматизованому режимі на основі залікових та екзаменаційних відомостей.

Аналіз результатів опитаних викладачів вітчизняних вузів щодо використання в організації навчально-виховного процесу системи «Електронний журнал on-line» для обліку різних форм контролю навчальних досягнень майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, виявив наступний розподіл їх відповідей. Так, лише 15,6 % опитаних викладачів у своїй професійній діяльності використовують вказано систему; майже третина (31,7 %) – використовують її частково; майже половина (48,9 %) опитаних викладачів не мають досвіду використання системи; 3,8 % – важко було відповісти (рис. 4). На нашу думку, це вказує на відсутність в більшості українських вузів, які спеціалізуються на професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, відповідної програмно-нормативної системи «електронний журнал on-line» для обліку різних форм контролю навчальних досягнень студентів.

Найбільш активними викладачами, які в організації навчально-виховного процесу майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, використовують «електронний журнал on-line» виявилися 95,60 % респонденів з ХНУ, 45,45 % – з Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і 33,33 % – з Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Перевірка ефективності запровадженої контрольно-оцінювальної системи навчальних досягнень студентів у ХНУ дозволяє стверджувати про очевидні переваги такого підходу: зникає одночасне використання різних систем оцінювання у вітчизняній вищій школі, процес контролю базується на добре відомій викладачам чотирибальній шкалі оцінювання; зменшується час на процедури оцінювання і підведення підсумків з дисципліни, використання інтегральної шкали переходу дозволяє гармонізувати вітчизняну шкалу оцінювання та шкалу ECTS; без додаткових зусиль і витрат часу фіксувати результати навчання студентів за прийнятою Болонською декларацією шкалою ECTS та видавати додаток до диплому європейського зразка, що значно розширить можливості працевлаштування молодого фахівця на європейському ринку праці.

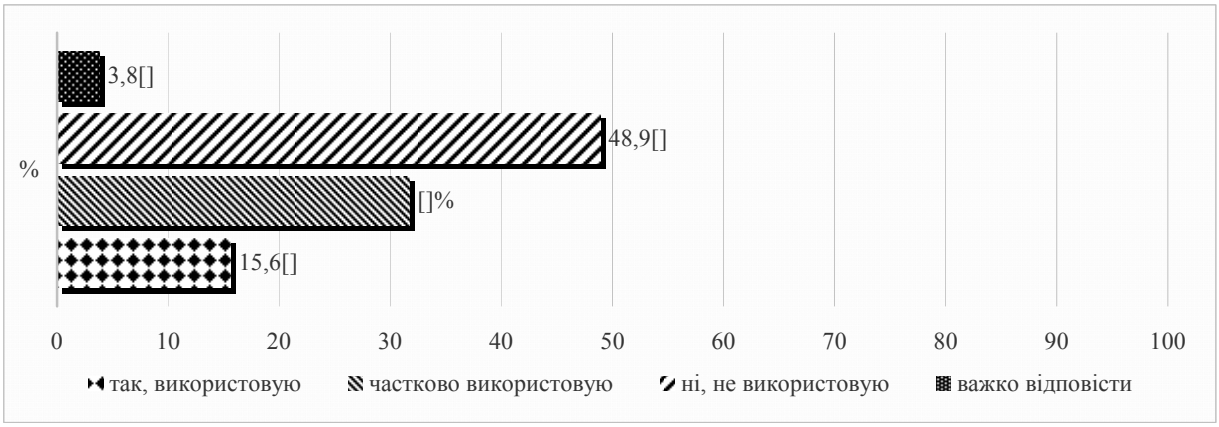

Рис. 4. Відповідь опитаних викладачів щодо використання в організації навчально-виховного процесу системи «Електронний журнал on-line» для обліку різних форм контролю навчальних досягнень студентів, професійна діяльність яких буде спрямована на відновлення здоров'я спортсменів (%).

Отже, отримані результати дослідження розширили уявлення про ефективність у застосуванні в умовах професійної-педагогічної освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії сучасних ІКТ – таких, Moodle і «Електронний журнал on-line» для обліку різних форм контролю навчальних досягнень студентів. Одночасно виявлено суттєві резерви у вдосконаленні навчально-виховного процесу в ряді вітчизняних вузів шляхом запровадження ІКТ, створення відповідної навчально-методичної бази для підготовки суб`єктів навчального процесу для роботи з ними.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців: монографія / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів: СПОЛОМ, 2012. – 502 с.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: навч. посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця^ ТОВ «Планер», 2011. – 220 с
3. Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності у Хмельницькому національному університеті: зб. нормативних документів / упоряд.: В. І. Бегняк, Г. В. Красильникова. – Хмельницький: ХНУ, 2015. – 445 с.
4. Сущенко Л. П. Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищу фізкультурну освіту / Л. П. Сущенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»: зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 5 (30) 13. – С. 370–374.
5. Petty Julia. Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review Review. Article Nurse Education Today, Volume 33, Issue 1, January 2013. – P. 53–59.
6. Pettersson A. F. Physiotherapist' stories about professional development / Anna F. Pettersson, Klara Bolander Laksov and Mona Fjellström // Physiotherapy Theory and Practice. – 2015. – Vol. 31. – Issue 6. – July. – P. 396–402.

REFERENCES

1. Hurevych R. S. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv [Information and communication technologies in the professional education of future specialists]: monohrafiia / R. S. Hurevych, M. Iu. Kademiia, M. M. Koziar;. – Lviv: Vyd-vo «SPOLOM», 2012. – 502 s.
2. Kademiia M. Iu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi [Information and communication technologies in the educational process]: navch. posibnyk / M. Iu. Kademiia, I. Iu. Shakhina. – Vinnytsia, TOV «Planer», 2011. – 220 s.
3. Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti u Khmelnytskomu natsionalnomu universyteti [The system of internal quality assurance of educational activities at the Khmelnytsky National University]: zb. normatyvnykh dokumentiv / uporiad.: V. I. Behniak, H. V. Krasylnykova. – Khmelnytskyi: KhNU, 2015. – 445 s.

4. Sushchenko L. P. Osoblyvosti vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchu fizkulturnu osvitu [Features of implementation of information and communication technologies in higher physical education] / L. P. Sushchenko // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 15. «Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport)»: zb. nauk. prats., 2013. – Vyp. 5 (30) 13. – S. 370–374.
5. Petty Julia. Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review Review. Article Nurse Education Today, Volume 33, Issue 1, January 2013. – P. 53–59.
6. Pettersson A. F. Physiotherapist' stories about professional development / Anna F. Pettersson, Klara Bolander Laksov and Mona Fjellström // Physiotherapy Theory and Practice. – 2015. – Vol. 31. – Issue 6. – July. –S. 396–402.

Стаття надійшла в редакцію 22.08.2017 р

УДК 378.14:372

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 10

ІРИНА БАРДУС

irina.bardus@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант,
Українська інженерно-педагогічна академія
м. Харків, вул. Університетська, 16

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відзначено, що підвищення якості професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності потребує фундаменталізації змісту комп'ютерних дисциплін. Обґрунтовано необхідність фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців на засадах концепції системної диференційно-інтегративної фундаменталізації та принципу дворівневої неперервної фундаменталізації на основі філософських, математичних і природничих законів та понять. Розроблено структурно-функціональну модель фундаменталізованого змісту професійної підготовки ІТ-фахівців до продуктивної діяльності, яка відображає логіку розвитку ІТ-об'єктів за їх фундаментальними основами і складається з трьох рівнів: загальнонаукових, поточних ІТ-галузевих і перспективних загальнонаукових, ІТ-галузевих фундаментальних понять. Показано, що загальнонауковий фундамент професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців утворює диференційований зміст філософських, математичних та природничих дисциплін; поточний ІТ-галузевий фундамент – зміст навчання комп'ютерних дисциплін, який складається із понять базових ІТ-об'єктів та їх фундаментальних основ; перспективний загальнонауковий та ІТ-галузевий фундамент становить собою філософські, математичні та природничі закони і поняття, які можуть стати фундаментом для майбутніх ІТ-об'єктів, а також поняття про перспективи розвитку вже існуючих ІТ-об'єктів.

Ключові слова: *фундаменталізація, зміст навчання, ІТ-фахівець, продуктивна діяльність.*

ИРИНА БАРДУС

irina.bardus@gmail.com
кандидат педагогических наук, доцент, докторант,
Украинская инженерно-педагогическая академия
г. Харьков, ул. Университетская, 16

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ К ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отмечено, что повышение качества профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов к продуктивной деятельности нуждается в фундаментализации содержания компьютерных дисциплин.

Обоснована необходимость фундаментализации содержания профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов на основе концепции системной дифференциально-интегративной фундаментализации и принципа двухуровневой непрерывной фундаментализации на основе философских, математических и естественно-научных законов и понятий. Разработана структурно-функциональная модель фундаментализованого содержания профессиональной подготовки ИТ-специалистов к продуктивной деятельности, которая отражает логику развития ИТ-объектов по их фундаментальным основам, и состоит из трех уровней: общенаучных, текущих ИТ-отраслевых и перспективных общенаучных, ИТ-отраслевых фундаментальных понятий. Показано, что общенаучный фундамент профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов образует дифференцированное содержание философских, математических и естественнонаучных дисциплин; текущий ИТ-отраслевой фундамент – содержание обучения компьютерных дисциплин, состоящий из понятий базовых ИТ-объектов и их фундаментальных основ; перспективный общенаучный и ИТ-отраслевой фундамент представляет собой философские, математические и естественнонаучные законы и понятия, которые могут стать фундаментом для будущих ИТ-объектов, а также понятия о перспективах развития уже существующих ИТ-объектов.

Ключевые слова: *фундаментализация, содержание обучения, ИТ-специалист, продуктивная деятельность.*

IRINA BARDUS

irina.bardus@gmail.com
Ph.D., associate professor, doctoral candidate,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy
Kharkov, Universitetskaya 16 Street

FUNDAMENTALIZATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES TO PRODUCTIVE ACTIVITY

Improving the quality of professional training of future IT specialists for productive activities requires the fundamentalization of the content of computer disciplines. There has been substantiated the necessity of fundamentalization of the content of professional training of future IT specialists on the basis of the concept of systematic, differential and integrative fundamentalizationaccording to the principle of two-level continuous fundamentalization on the basis of philosophical, mathematical and natural laws and concepts. It has been proved that in order to effectively prepare future IT specialists for productive professional activities, it is necessary to develop a unified system approach to the presentation of educational material of various computer disciplines, which will allow students to form basic knowledge and skills in creating new software or hardware for computer equipment. For this purpose, a model of the fundamental concept of the object of computer discipline has been developed, according to which a technical object can be described as a set of its fundamental foundations of purpose, structure, principle of action and characteristics. This approach to the presentation of concepts contributes to a deeper learning of the learning material through the definition of causal relationships between the purpose, structure, principle of action and certain characteristics of the IT object. The generalized scheme of obtaining a new IT object of computer discipline on the basis of changing the fundamental foundations of the basic IT object is given. It has been shown that importance of fundamentalization of professional training of the future IT specialists to productive professional activity consists in the awareness that reproductive (basic) and productive (new) IT objects should be mastered in the process of productive educational and cognitive activity. There has been developed a structural and functional model of the fundamentalized content of professional training of IT specialists for productive activities, which reflects the logic of the development of IT objects on their fundamental foundations. It consists of three levels: generally scientific, current IT branch and perspective general scientific and IT industry basic concepts. It has been shown that the general scientific foundation of professional training of future IT specialists forms a differentiated content of philosophical, mathematical and natural disciplines. The current IT branch foundation is the content of teaching computer disciplines, which consists of the concepts of basic IT objects and their fundamental foundations.The perspective general scientific and IT branch foundation is the philosophical, mathematical and natural laws and concepts that can become the foundation for future IT objects, as well as the concept of the prospects for the development of existing IT objects.

Keywords*: fundamentalization, content of training, IT specialist, productive activity.*

Завданням вищої ІТ-освіти є забезпечення суспільства фундаментально підготовленими компетентними фахівцями у галузі інформаційних технологій (ІТ-фахівців), здатними творчо

застосовувати на практиці найновіші досягнення сучасної науки і техніки, використовувати інноваційні технології, гнучко реагуючи на запити ринкової економіки.

Проте сьогодні спостерігається відставання освітньої галузі від темпів розвитку комп'ютерної техніки та технологій. Це, на нашу думку, пов'язано з тим, що діюча система підготовки ІТ-фахівців у ВНЗ спрямована на висвітлення переважно минулих та сучасних науково-технічних здобутків у галузі апаратної та програмної частин комп'ютерної техніки. Враховуючи те, що технології виробництва апаратної та програмної частин комп'ютерної техніки щороку оновлюються, то на момент закінчення студентом ВНЗ значна частина набутих ним знань про найсучасніші на той момент здобутки встигає застаріти. Це зумовлює постійне відставання підготовки ІТ-фахівців від вимог роботодавців.

Щоби результати навчання у ВНЗ відповідали потребам виробництва, на нашу думку, необхідно переорієнтувати процес професійної підготовки ІТ-фахівців із переважно репродуктивного, орієнованого на оволодіння студентами минулих та сучасних технологій, на продуктивний – навчити прогнозувати їх розвиток на основі фундаментальних знань і вмінь, на яких ґрунтуються (або будуть ґрунтуватися в майбутньому) принципи роботи комп'ютерної техніки та програмного забезпечення.

Таким чином, підвищення якості професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності, потребує фундаменталізації змісту комп'ютерних дисциплін.

Проблема фундаменталізації змісту професійної підготовки фахівців різних спеціальностей відображена у дослідженнях: І. Левченко, С. Семерікова, У. Когут і М. Шишкіної (інформатична освіта), С. Баляєвої, В. Кондратьєва, Е. Лузік, Н. Рєзнік А. Субетто та А. Суханова (технічна і технологічна освіта), В. Лугового, С. Гончаренка, М. Ковтонюк, В. Кушніра, Г. Кушніра, Л. Онищук О. Сергєєва і В. Сергієнка, (педагогічна освіта), В. Башаріна, О. Голубєвої, А. Новікова, З. Решетової та М. Чіталіна (професійна освіта), Н. Стучинської (медична освіта), С. Казанцева (юридична освіта), Г. Дутки, Ж. Сайгітбаталова (економічна освіта) й інших науковців. Роботи висвітлюють теоретичні та методичні засади навчання фундаментальних дисциплін та інтегрованих курсів. Проте методика фундаменталізації змісту комп'ютерних дисциплін, яка б сприяла підготовці студентів до творчої професійної діяльності, залишається не розробленою.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка структурно-функціональної моделі фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності.

Зміст професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців можна представити як репрезентацію професійних знань та вмінь, що необхідні для виконання продуктивної професійної діяльності з розробки, удосконалення або використання апаратних та програмних засобів комп'ютерної техніки і мереж [3].

На нашу думку, головною умовою фундаменталізації змісту ІТ-дисциплін є структурування навчального матеріалу на основі виокремлення логічної структури, систематизації і впорядкування знань, визначення фундаментальних понять і зв'язків між ними. Це відображає статичну характеристику знань [4; 5]. Динамічна властивість знань пов'язана з необхідністю визначення їх послідовності, поглиблювання та оновлення, встановленні та отриманні нових знань у процесі професійної підготовки.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності має ґрунтуватися як на статичній, так і на динамічній характеристиках знань як системи змісту. Це ми пояснюємо тим, що для забезпечення системності та неперервності фундаменталізації необхідно навчити студентів використовувати набуті фундаментальні загальнонаукові та загальногалузеві знання про ІТ-об'єкти для отримання нових, які встановлюються у процесі розробки та удосконалення вже існуючих об'єктів.

Однак, зміст традиційної системи підготовки становлять поняття про сучасні та минулі об'єкти майбутньої професійної діяльності, технологію та інструменти, які застосовуються для їх виготовлення. Навчально-пізнавальна діяльність студентів при цьому має переважно репродуктивний характер, що суперечить майбутній продуктивній професійній діяльності, та призводить до недостатнього рівня сформованості професійних компетентностей ІТ-фахівця.

Для підвищення якості професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності нами теоретично обґрунтовано та розроблено концепцію системної диференційно-

інтегративної фундаменталізації професійної підготовки на основі філософських, математичних, природничих законів та понять [1].

Для забезпечення системної фундаменталізації професійної підготовки ІТ-фахівців спочатку необхідно визначити філософські, математичні та природничі закони і поняття, на яких ґрунтуються принципи дії ІТ-об'єктів (тобто здійснити диференціацію фундаментальних дисциплін за ІТ-об'єктами), а потім на основі цих фундаментальних законів і понять теоретично обґрунтовувати поняття комп'ютерних дисциплін (інтеграція фундаментальних загальнонаукових та комп'ютерних понять).

На нашу думку, з метою ефективної професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності необхідно розробити єдиний системний підхід до представлення навчального матеріалу різних комп'ютерних дисциплін, який дозволить сформувати у студентів фундаментальні знання та вміння зі створення нового програмного або апаратного забезпечення комп'ютерної техніки.

Для теоретичного обґрунтування ІТ-об'єктів нами на основі моделі поняття технічного об'єкта P={R, S, D, H} за М. Лазарєвим [4] розроблено модель фундаменталізованого поняття об'єкта комп'ютерної дисципліни: P={R (f), S (f), D (f), H (f)}, де R (f) – фундаментальні основи призначення об'єкта, S (f) – фундаментальні основи структури об'єкта, D (f) – фундаментальні основи принципу дії об'єкта, H (f) – фундаментальні основи характеристик об'єкта, f={F, N, M} фундаментальні основи, F – філософські закони та категорії, N – природничі закони та поняття, M – математичні закони та поняття.

Подання понять комп'ютерних дисциплін на основі моделі P={R (f), S (f), D (f), H (f)} сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу через визначення причинно-наслідкових зв'язків між призначенням, структурою, принципом дії та певними характеристиками ІТ-об'єкта. Відомо, що для отримання нових технічних об'єктів з покращеними характеристиками на основі вже існуючих об'єктів достатньо змінити структуру або принцип дії останніх. На рис. 1 представлено узагальнену схему отримання нового ІТ-об'єкта комп'ютерної дисципліни на основі зміни фундаментальних основ базового ІТ-об'єкта.

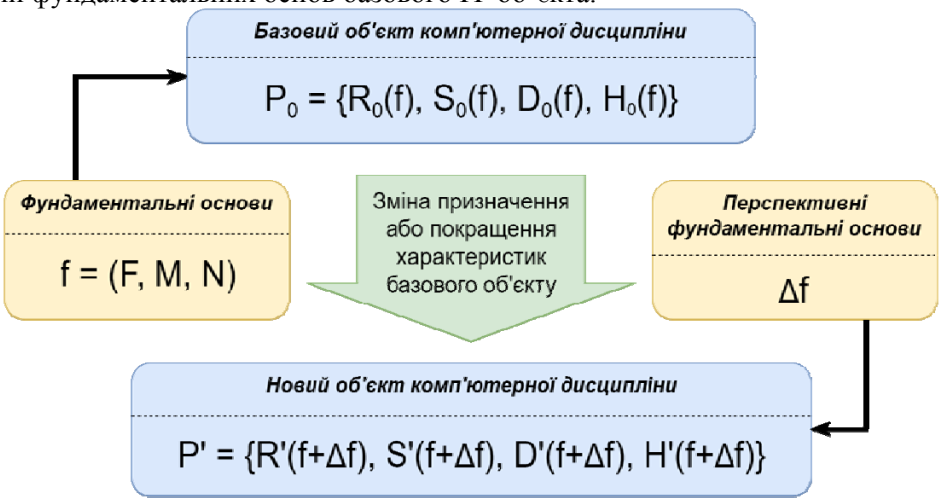

Рис. 1. Узагальнена схема отримання нового ІТ-об'єкта комп'ютерної дисципліни на основі базового ІТ-об'єкта.

Оскільки продуктивна діяльність є творчою та становить процес отримання абсолютно нового (випадкового) рішення традиційної задачі, тому для підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності необхідно озброїти їх не тільки старим та поточним фундаментом, а також новим (перспективним).

Визначити перспективний фундамент ІТ-об'єкта можна під час його ретроспективного аналізу та побудувавши графік розвитку його основних характеристик у часі. Ретроспективний аналіз дозволяє встановити залежність між певними характеристиками і фундаментальними основами, на яких ґрунтується принцип дії чи структура ІТ-об'єкта. Перехід на кардинально новий принцип дії базового ІТ-об'єкта призводить до появи нового ІТ-об'єкта.

Відповідно до положень теорії розвитку технічних систем розвиток будь-якого ІТ-об’єкта можна зобразити у вигляді S-кривої [5], і отже, визначити стадію його розвитку і відповідні фундаментальні основи (старі, поточні або перспективні) (рис. 2).

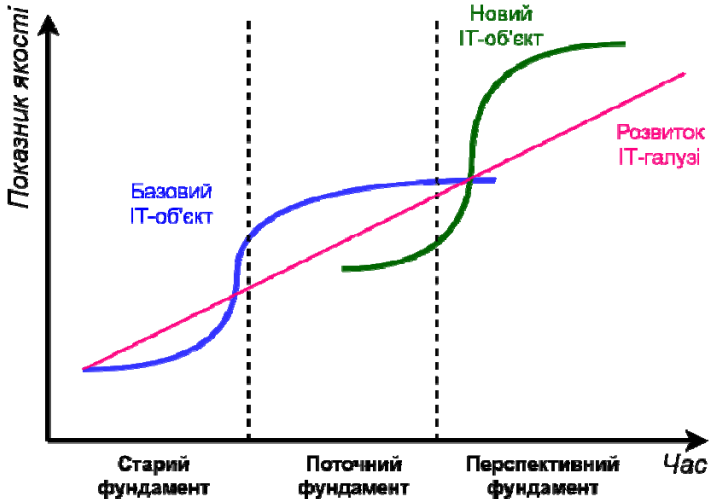

Рис. 2. Графік залежності розвитку ІТ-об’єктів та фундаментальних основ їх розроблення.

Отже, застосування моделі P={R (f), S (f), D (f), H (f)} при розробленні фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців дозволяє організувати продуктивну навчально-пізнавальну діяльність студентів з удосконалення або створення нових ІТ-об’єктів на основі вже існуючих.

Для забезпечення неперервності фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців нами теоретично обґрунтовано та розроблено принцип дворівневої неперервної фундаменталізації [2]. Відповідно до цього, перший рівень фундаменталізації утворює загальнонаукова фундаменталізація професійної підготовки: базове поняття комп’ютерної дисципліни виводитися на основі філософських та природничо-математичних законів і понять; другий рівень – ІТ-галузева фундаменталізація: кожне нове поняття комп’ютерної дисципліни виводиться з раніше засвоєних базових та філософських, природничо-математичних законів і понять.

Важливим для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності є те, що знання про репродуктивні (базові) та продуктивні (нові) ІТ-об’єкти повинні засвоюватися у процесі продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Як вище зазначено, зміст професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців становить складну систему, елементами якої є простір фундаментальних філософських, математичних і природничих понять та простір понять комп’ютерних дисциплін. Простір понять комп’ютерних дисциплін, відповідно, складається із простору репродуктивних (галузевих понять, які є похідними понять з фундаментальних дисциплін, і можуть бути виведені студентами під час репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності) та продуктивних (можуть бути виведені студентами під час продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі фундаментальних та галузевих понять). І репродуктивні, і продуктивні поняття з комп’ютерних дисциплін, за умови фундаменталізації змісту професійної підготовки, мають виводитися на основі фундаментальних законів і понять з філософських, математичних і природничих дисциплін. Якщо розташувати простір фундаментальних понять і понять комп’ютерних дисциплін у часі, отримаємо послідовність реалізації змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців (рис. 3).

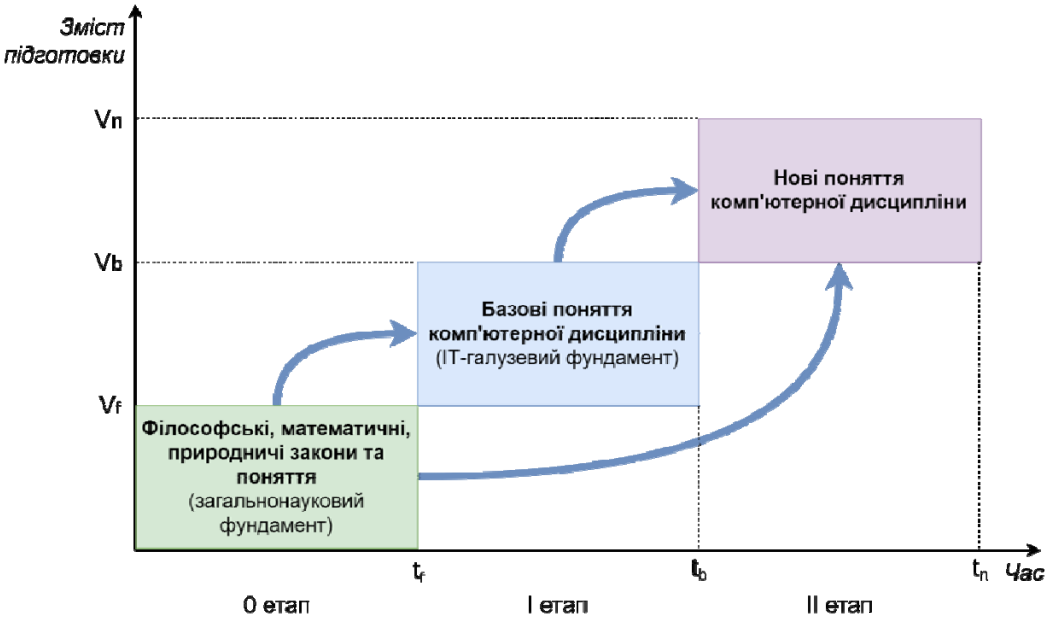

Рис. 3. Реалізація змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у часі.

Із рис. 3 видно, що простір нових (продуктивних) понять комп'ютерних дисциплін (V_n) містить простір (базових) понять комп'ютерних дисциплін (V_b) та простір фундаментальних понять з філософських, математичних і природничих дисциплін (V_f). Простір базових понять комп'ютерних дисциплін (V_b) містить простір фундаментальних понять з філософських, математичних і природничих понять дисциплін (V_f), причому простір базових понять комп'ютерних дисциплін утворює галузевий фундамент для продуктивних понять.

Отже, на основі концепції системної диференційно-інтегративної фундаменталізації та принципу неперервної дворівневої фундаменталізації нами розроблено трирівневу структурно-функціональну модель змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності (рис. 4).

Розроблена нами структурно-функціональна модель змісту фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців відображає логіку розвитку ІТ-об'єктів за їх фундаментальними основами і складається з трьох рівнів: загальнонаукових, поточних ІТ-галузевих і перспективних загальнонаукових, ІТ-галузевих фундаментальних понять.

Загальнонауковий фундамент професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців утворює диференційований зміст філософських, математичних та природничих дисциплін, які є підґрунтям для створення й функціонування програмних та апаратних ІТ-об'єктів. Зміст філософських дисциплін (філософія, системний аналіз, теорія управління інформаційними системами) має містити положення теорії пізнання, діалектичні закони та категорії, положення теорії розвитку технічних систем та приклади їх застосування в ІТ-галузі. Диференційований зміст математичних та природничих дисциплін має містити приклади застосування тих чи інших законів і понять при розробленні конкретних ІТ-об'єктів.

Поточний ІТ-галузевий фундамент професійної підготовки ІТ-фахівців утворює зміст навчання комп'ютерних дисциплін з апаратної та програмної частини комп'ютерної техніки, який складається з понять базових ІТ-об'єктів та їх фундаментальних основ. Під базовими ІТ-об'єктами ми розуміємо застарілі та сучасні зразки апаратних і програмних засобів комп'ютерної техніки. Для підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності важливо, щоб базові ІТ-об'єкти, які за своєю природою є репродуктивними, оскільки вже раніше були винайдені людством, виводилися студентами як нові в процесі продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі фундаментальних філософських, математичних та природничих законів і понять.

Перспективний загальнонауковий та ІТ-галузевий фундамент професійної підготовки ІТ-фахівців становить філософські, математичні та природничі закони і поняття, які можуть стати

фундаментом для майбутніх програмних та апаратних засобів комп'ютерної техніки, а також поняття про перспективи розвитку вже існуючих ІТ-об'єктів. На цьому рівні фундаменталізації професійної підготовки поняття про нові ІТ-об'єкти та перспективні природничо-математичні закони мають бути отримані студентами у ході продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі ретроспективного аналізу базових ІТ-об'єктів і законів розвитку технічних систем.

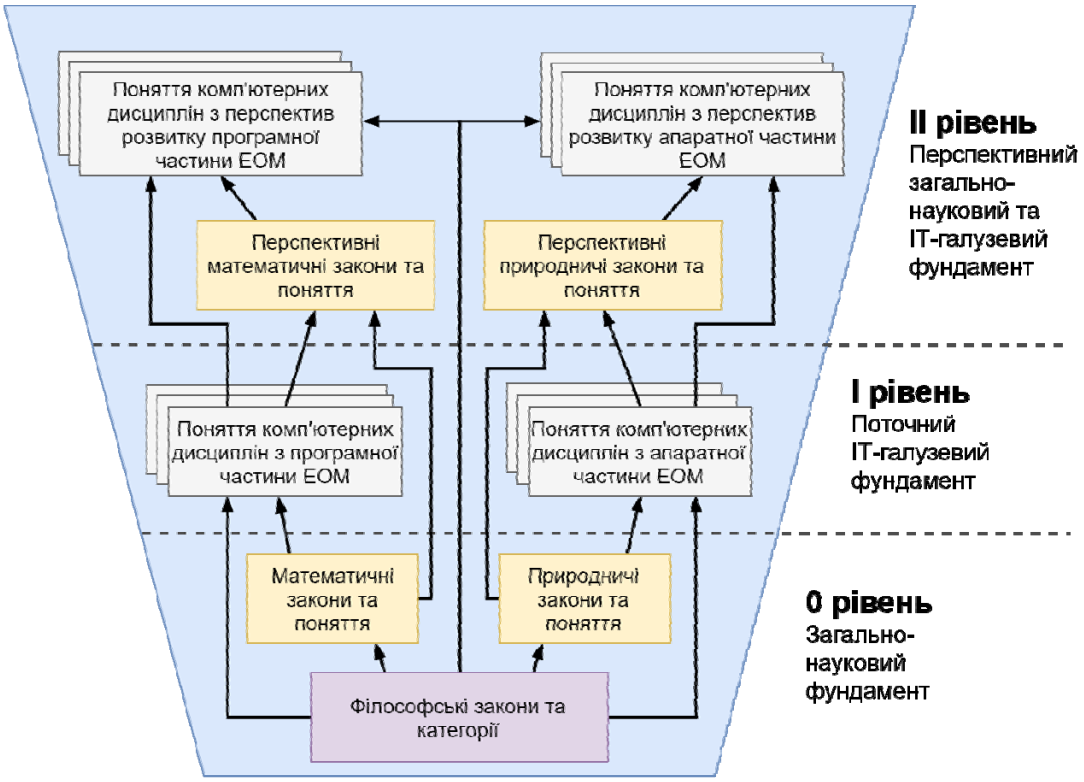

Рис. 4. Трирівнева структурно-функціональна модель фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності.

Таким чином, для підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності необхідно здійснити неперервну системну диференційно-інтегративну фундаменталізацію змісту філософських, природничо-математичних та комп'ютерних навчальних дисциплін.

Розроблений фундаменталізований зміст професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців дозволить навчити їх самостійного оволодіння потрібним рівнем професійних знань і вмінь для виконання продуктивної діяльності на основі фундаментальних законів і понять. Наступні наші дослідження пов'язані з розробленням методів навчання майбутніх ІТ-фахівців продуктивної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бардус І. О. Філософські засади концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І.. Бардус // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Зб.наук. праць. Вип. 52–53. – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2016. – С. 7–17.
2. Бардус І. О. Філософські засади фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І.. Бардус // Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки. – № 9. – 2017. – С. 52–64.
3. Клепко С.Ф. Репрезентація знань в освітньому просторі (філософський аспект): автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 / С. Ф. Клепко. – Х., 2009. – 32 с.
4. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: монографія / М. І. Лазарєв. – Х.: Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
5. Лазарєва Т. А. Підготовка майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: монографія / Т. А. Лазарєва. – Х.: Право, 2014. – 528 с.

REFERENCES

1. Bardus I. O. Filosofski zasady kontseptsii fundamentalizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u haluzi informatsiinykh tekhnolohii [Philosophical Foundations of concept of fundamentalization training of future specialists in information technology]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity, 2016, Vol. 52–53, pp. 7–17.
2. Bardus I. O. Filosofski zasady fundamentalizovanoho zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u haluzi informatsiinykh tekhnolohii [Philosophical foundations of fundamentalized content of professional training of future specialists in information technology]. Visnyk Cherkaskoho universytetu: Pedahohichni nauky / Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2017, Vol. 9.2017, pp. 52–64.
3. Klepko S. F. Reprezentatsiia znan v osvitniomu prostori (filosofskyi aspekt) [Representation of knowledge in educational space (philosophical aspect)]. Xarkiv, 2009. – 32 p.
4. Lazariev M. I. Polisystemne modeliuvannia zmistu tekhnolohii navchannia zahalnoinzhenernykh dystsyplin [Polysistemic modelling of content of training technologies of all-engineering subjects]. Vyd-vo NFaU, 356 p.
5. Lazarieva T. A. Pidhotovka maibutnikh inzheneriv-tekhnolohiv kharchovoi haluzi do tvorchoi profesiinoii diialnosti [The training of future engineers the food industry to the creative professional activities]. Pravo, 2014. – 528 p.

Стаття надійшла в редакцію 29.08.2017 р.

УДК 378.016+004.82

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 11

ІВАН ЦІДИЛО

tsidylo@tnpu.edu.ua
доктор педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

СЕРГІЙ КОЗІБРОДА

vaaaav91@ukr.net
аспірант,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОЕКТУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНИХ ОНТОЛОГІЙ

Розкрито зміст проектувальних компетентностей щодо використання систем комп'ютерних онтологій майбутнім інженером-педагогом в галузі комп'ютерних технологій. Сформульовано визначення системи комп'ютерних онтологій. Виявлено, що використання систем комп'ютерних онтологій майбутніми інженерами-педагогами дасть можливість розширити їх проектувальні компетентності через формування системи уявлень, ціннісних орієнтацій, проектувальних умінь і навичок щодо побудови та подальшого наповнення комп'ютерних онтологій. Уточнено сутність поняття «проектувальна компетентність інженера-педагога» у контексті використання систем комп'ютерних онтологій. Проаналізовано освітньо-кваліфікаційну характеристику інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій та з усіх наведених умінь і типових задач майбутньої діяльності виділено ті, в яких використання систем комп'ютерних онтологій буде сприяти розвитку проектувальних компетентностей. Наведено елементи проектувальної компетентності як передумови успішної діяльності майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний. Виокремлено та обґрунтовано компоненти сформованості структури проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій щодо використання систем комп'ютерних онтологій: мотиваційно-цільовий,

когнітивно-інтелектуальний, професійно-діяльнісний, результативно-рефлексивний. Відповідно до компонентів проектувальних компетентностей визначено критерії (ціннісний, знаннєвий, операційний, оцінювально-аналітичний) та показники їх сформованості щодо використання систем комп'ютерних онтологій у професійній діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій.

***Ключові слова**: інженер-педагог, професійна діяльність, проектування, проектувальні компетентності, комп'ютерні онтології, системи комп'ютерних онтологій, інженерія онтологій.*

ИВАН ЦИДЫЛО

tsidylo@tnpu.edu.ua
доктор педагогических наук, доцент,
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

СЕРГЕЙ КОЗИБРОДА

vaaaav91@ukr.net
аспирант,
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОТНОСИТЕЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОНТОЛОГИЙ

Раскрыто содержание проектировочных компетентностей относительно использования систем компьютерных онтологий будущим инженером-педагогом в области компьютерных технологий. Сформулировано определение системы компьютерных онтологий. Выявлено, что использование систем компьютерных онтологий будущими инженерами-педагогами даст возможность расширить их проектировочные компетентности через формирование систем представлений, ценностных ориентаций, проектировочных умений и навыков относительно построения и дальнейшего наполнения компьютерных онтологий. Уточнено содержание понятия «проектировочная компетентность инженера-педагога» в контексте использования систем компьютерных онтологий. Проанализирована образовательно-квалификационная характеристика инженера-педагога в области компьютерных технологий и из всех умений и типичных задач будущей деятельности выделены те, в которых использование систем компьютерных онтологий будет способствовать развитию проектировочных компетентностей. Приведены элементы проектировочной компетентности как предпосылки успешной деятельности будущих инженеров-педагогов в области компьютерных технологий: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный. Выделены и обоснованы компоненты сформированности структуры проектировочных компетентностей будущих инженеров-педагогов в области компьютерных технологий относительно использования систем компьютерных онтологий: мотивационно-целевой, когнитивно-интеллектуальный, профессионально-деятельностный, результативно-рефлексивный. В соответствии с компонентами проектировочных компетентностей определены критерии (ценностный, владения знаниями, операционный, оценочно-аналитический) и показатели их сформированности относительно использования систем компьютерных онтологий в профессиональной деятельности будущих инженеров-педагогов в области компьютерных технологий.

***Ключевые слова**: инженер-педагог, профессиональная деятельность, проектирование, проектировочные компетентности, компьютерные онтологии, системы компьютерных онтологий, инженерия онтологий.*

IVAN TSIDYLO

tsidylo@tnpu.edu.ua
Doctor in Pedagogics, Associate professor,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
Ternopil, st. Maxim Krivonos, 2

SERHII KOZIBRODA

vaaaav91@ukr.net
post-graduate student,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine
Ternopil, st. Maxim Krivonos, 2

THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROJECTING COMPETENCES OF FUTURE ENGINEERING TEACHERS IN THE SPHERE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN USING COMPUTER ONTOLOGY SYSTEMS

The article discovers the content of design competences in using computer ontology systems by future engineering teachers in the field of computer technologies and defines the notion of computer ontology systems. It is revealed that the use of computer ontology systems by future engineering teachers will enable them to expand their design competences through the formation of a system of representations, value orientations, design skills and skills in the construction and further filling of computer ontologies. The essence of the concept "design competence of an engineering teacher" in the context of the use of computer ontology systems is specified. The educational and qualification characteristic of the engineering teacher in the field of computer technologies is analyzed. Among the mentioned skills and typical tasks of a teacher's future activity. the ones in which the use of computer ontology systems will contribute to the development of design competences are highlighted. The article singles out the elements of the design competence as preconditions of successful activity of future engineering teachers in the field of computer technologies: motivational, orientational, operational, volitional and evaluative. The components of the formation of the design competences of future engineering teachers in the field of computer technologies in using computer ontologies systems are distinguished and substantiated. The motivational and goal-oriented component provides an individual's aspiration for self-development and their motivation for self-education. The cognitive and intellectual component provides mastering the system of general pedagogical and engineering knowledge necessary for the effective implementation of professional self-development in the field of knowledge engineering and ontological engineering by future engineering teachers. The professional activity approach includes the structure and content of professional activity: its purpose, means, and results. The effective and reflexive component includes the analysis and evaluation of its results. The criteria for assessing the teaching system effectiveness must correspond to the prescribed goals and objectives. According to the components of design competences the criteria (operational, evaluative and analytical) have been defined and indices of their formation in using computer ontology systems in the professional activity of future engineering teachers in the field of computer technologies have been determined.

***Keywords**: engineering teacher, professional activity, projecting, projecting competences, computer ontologies, computer ontology systems, ontology engineering.*

На сучасному етапі розвитку інженерно-педагогічної освіти актуальною є проблема підготовки фахівців до розв'язання фахових задач у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) загалом та інженерії знань зокрема. Загострюється потреба в онтологічних методах інженерії знань, тобто набору завдань, пов'язаних з проектуванням комп'ютерних онтологій як з певної окремої предметної галузі, так і поєднання їх у загальну онтологію, що називають онтологічним інжинірингом.

Дослідження у сфері вивчення та застосування комп'ютерних онтологій майбутнім інженером-педагогом в галузі комп'ютерних технологій є сукупністю таких складових, як пізнавальні знання щодо баз знань та засобів їх інженерії, структура інформації, необхідної для одержання рішення (переліку її видів та взаємозв'язків), засоби отримання й підготовки цієї інформації, процедури постановки завдань щодо побудови онтологій, вирішення цих проблем та отримання результатів.

Використання систем комп'ютерних онтологій (СКО) майбутніми інженерами-педагогами комп'ютерного профілю дає можливість розширити проектувальну компетентність через формування системи уявлень, ціннісних орієнтацій, проектувальних умінь і навичок щодо побудови та подальшого наповнення комп'ютерних онтологій.

Сутність проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів розглянуто у працях В. В. Білик [1], Н. О. Брюханової [3], О. П. Євсюкова [5], С. В. Ігнатенко [6], О. В. Скібіна [11] та ін. Окремі аспекти використання СКО у контексті інтелектуальних технологій розглянуті у працях В. В. Литвина, В. В. Пасічника і Ю. В. Яцишина [10], О. М. Спіріна [12], І. М. Цідила [13] та інших науковців. Процес розробки і використання

онтології в загальному вигляді розглянуто в роботах С. Ніренбурга і В. Раскіна [15] Н. Ноя [16] та ін. Питання використання онтологій в комп'ютерних системах розглянув В. Лапшин [9]. Виявленню сенсу концепту «онтологія», наданому йому в рамках комп'ютерних наук, присвячені роботи Т. Грубера, Д. Аллена і Р. Фікса [14] та ін.

Теоретичний аналіз літератури показує, що єдиного підходу до використання онтологій в навчальній діяльності немає. У зв'язку з цим для розширення проектувальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю виникла необхідність поєднання технологій розробки комп'ютерних онтологій із освітніми технологіями їх підготовки.

Мета статті – дослідити зміст і структуру проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій щодо використання СКО.

Проектувальна компетентність забезпечує як педагогічну, так і інженерну складові підготовки майбутнього інженера-педагога відповідною нормативною документацією: програмами, планами та інноваційними проектами розвитку різних предметних галузей його майбутньої діяльності.

Результатом і продуктом проектувальної діяльності є проект майбутньої діяльності, кожен новий проект завжди інноваційний, бо створюється для вирішення тієї чи іншої актуальної задачі чи проблеми. Проект – це комплекс моделей, що відображають той чи інший бік проектованого процесу. Людині властиво сумніватися, тож важливою складовою проектувальної компетенції є знання про методи перевірки готового проекту. Оскільки проект – це результат творчості окремого фахівця, тому необхідне створення конкретних способів інтерпретації отриманих результатів (критерії та показники). Рефлексія над підготовленим проектом дає можливість інженеру-педагогу оцінити як проект відповідає заданим вимогам. В зв'язку з цим проектувальнику необхідно створити умови реалізації проекту на практиці з урахуванням всіх можливих чинників.

Процес визначення проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів, як зазначає Н. О. Брюханова [3, с. 380], – найскладніший, адже є основним у професійній педагогічній діяльності викладача технічних дисциплін. Ці компетентності ґрунтуються на певній методології, демонструючи їх адекватність, корисність і результативність, й одночасно визначають поведінку педагога під час виконання будь-яких дій: тих же методологічних, а також комунікативних, креативних, менеджерських, науково-дослідних. Зважаючи на потенційні місця працевлаштування та посадові обов'язки інженерів-педагогів (викладач, майстер, методист), Н. О. Брюханова визначає дисципліни, які мають забезпечити різні напрями педагогічного проектування: «Теорія та методика виховної роботи», «Методика професійного навчання: дидактичне проектування», «Методика професійного навчання: проектування основних технологій навчання» та «Креативні технології навчання».

Крім того, зазначає В. В. Білик [1, с. 38], проектувальна компетентність інженера-педагога, як фахівця з подвійною кваліфікацією, є дуальною та стосується інженерного та педагогічного циклів підготовки. При цьому вона проявляється у забезпеченні педагогічного і виробничого процесів згідно з нормативною документацією, програмами, планами та інноваційними проектами.

Зазначимо, що особливості світової практики формування проектувальної компетентності, як складової професійної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів, полягають у тому, що вона може здійснюватися такими шляхами:

1) отримання кваліфікації «інженер-педагог» у результаті навчання за напрямом «Професійна освіта» за певним профілем в Україні (в нашому випадку «Комп'ютерні технології»);

2) отримання кваліфікації «інженер» у ВНЗ та додатково здобуття педагогічної кваліфікації у педагогічних університетах, інститутах чи академіях;

3) отримання кваліфікації «інженер-педагог» на базі технічної підготовки за результатами навчання у Міжнародній організації з інженерної-педагогіки (IGIP), що забезпечує підготовку та підвищення кваліфікації викладачів різних спеціальностей [1, с. 41].

Для подальшого дослідження необхідне чітке формулювання визначення поняття «системи комп'ютерних онтологій» (СКО). Це комп'ютерна програма чи пакет програм, що дозволяє будувати комп'ютерні онтології з певної предметної галузі та виконувати різноманітні операції, пов'язані формальним поданням множин понять та зв'язків між ними, тобто які

можуть проводити її інженерію і бути експортовані в безлічі форматів, включаючи RDF (RDF Schema), OWL і XML Schema та ін. Сучасні системи містять відкриту, легко розширювану архітектуру за рахунок підтримки модулів розширення функціональності, підтримують інтерактивну візуалізацію кількома мовами декларативним програмуванням і часто дозволяють комбінувати знаннями з уже створених онтологій.

На основі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій фахівець, який здобув рівень «бакалавр», кваліфікацію «викладач професійно-технічних дисциплін в галузі комп'ютерних технологій», повинен володіти професійними компетенціями (складовою яких є проектувальні компетентності) та уміннями для виконання типових задач майбутньої діяльності. З усіх наведених умінь і типових задач виділено ті, в яких використання СКО буде сприяти розвитку проектувальних компетентностей: проектування комп'ютерних технологій; проектування комп'ютерних засобів навчання; проектування функціонування педагогічної системи; проектування навчально-планової документації; аналіз професійної діяльності фахівця з метою формування змісту освіти; проектування змісту навчального матеріалу; розробка дидактичних технологій; планування навчального процесу; проектування об'єктно-орієнтованих комп'ютерних технологій; планування навчального процесу засобами комп'ютерної техніки; розробка комп'ютерних дидактичних матеріалів; розробка засобів діагностики навчального процесу; розв'язання окремих задач проектування автоматичних лінійних систем із застосуванням теорії автоматичного управління.

Для майбутніх інженерів-педагогів однією з важливих гілок сучасного розвитку є вивчення інтелектуальних інформаційних систем, які стали невід'ємною складовою підготовки інженерів-педагогів, а саме онтологічно керованих інформаційних систем. Побудова останніх тісно пов'язана з розробкою теоретичних основ і методології проектування, що включають формальний підхід, фундаментальні принципи і механізми, узагальнену архітектуру і структуру системи, формальну модель і методологію проектування онтології предметної галузі (в т. ч. онтологій предметних дисциплін), формальну модель представлення знань, узагальнені алгоритми процедур обробки знань та ін.

Відповідно кожна з перелічених складових загальної методології проектування є складною інформаційно-алгоритмічною структурою. Наприклад, розробка онтології предметної галузі тісно пов'язана з концептуалізацією онтологічних категорій, розробкою та удосконаленням ієрархічних структур сутностей на всіх рівнях, побудовою формальної системи аксіом і обмежень. Комплексне вирішення зазначених завдань проектування має підвищити роль онтологічних (концептуальних) знань при розв'язанні конкретних задач інженера-педагога в прикладних галузях загалом і в навчальному процесі зокрема [8, с. 9].

У процесі проектування комп'ютерних онтологій для формування проектувальних компетентностей, особливої уваги заслуговує праця М. І. Дьяченко і Л. А. Кандибовіча [4], в якій визначається сформованість проектувальних компетентностей як стійкої характеристики особистості. Вона діє постійно, її не треба кожен раз формувати в зв'язку з поставленим завданням. Будучи завчасно сформованою, ця компетентність є суттєвою передумовою успішної діяльності. У ній автори визначають наступні елементи:

- *мотиваційний* (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, потреба успішно виконувати поставлене завдання, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку);
- *орієнтаційний* (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- *операційний* (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення та ін.);
- *вольовий* (самоконтроль, самомобілізація, вміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків);
- *оціночний* (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності процесу вирішення фахових завдань оптимальним трудовим зразкам) [4, с. 94].

За твердженнями Н. Брюханової, О. Коваленко та О. Мельниченко, проектувальні компетентності як видове поняття професійно-педагогічних компетентностей передбачають уміння здійснювати аналіз соціального замовлення на підготовку фахівців, формулювання мети підготовки майбутніх фахівців, конструювання змісту навчання, аналіз умов і відбору та

розробку методик і технологій організації навчально-виховного процесу, володіння такими якостями, як аналітичність, логічність, критичність мислення, розвинена уява, передбачення результатів [7, с. 145].

Огляд підходів до проблеми формування проектувальних компетентностей дозволяє зробити висновок, що поняття «проектувальна компетентність» розглядається в психолого-педагогічній літературі як категорія теорії діяльності (стан і процес); теорії особистості (відносини, установки, мотиви); теорії професійної підготовки фахівця. Крім того, проведений аналіз показав, що однією з умов і показником сформованості цих компетентностей у професійно-педагогічній діяльності є розвиток у майбутнього інженера-педагога в галузі КТ оптимальної системи знань і умінь. Щодо використання СКО, то це дозволить розвинути проектувальні компетентності та підвищити рівень навчальних досягнень студентів з суміжних дисциплін, в яких комп'ютерні онтології застосовуються, але детальне вивчення їх побудови не розглядається. Також проектування онтологій дасть інженеру-педагогу значні можливості для використання широкого спектра індивідуальних та групових творчих завдань і цікавої самостійної роботи. Тому зміст поняття, «проектувальні компетентності інженера-педагога в галузі КТ», потрібно розглядати як інтегрований результат його освітньої підготовки, що відображає сформованість відповідних знань, умінь, професійно значущих якостей та ґрунтується на здатності проводити проектувальну діяльність у галузі педагогіки та ІКТ шляхом розробки педагогічних і виробничих проектів.

Узагальнення досліджуваних матеріалів, зміст умінь і типових задач діяльності майбутнього інженера-педагога, в яких використання СКО сприяли розвитку проектувальних компетентностей, та власні емпіричні дослідження дали нам можливість визначити структуру проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів щодо використання СКО у майбутній професійній діяльності як єдність взаємозалежних компонентів: мотиваційно-цільового, когнітивно-інтелектуального, професійно-діяльнісного, результативно-рефлексивного. Вони є основою для орієнтації особистості у варіативному використанні СКО у професійній діяльності.

Мотиваційно-цільовий компонент передбачає прагнення особистості до власного розвитку і її вмотивовану зайнятість самоосвітою.

У використанні СКО та розвитку проектувальних компетентностей мотив є одним з ключових понять, а мотивація розглядається як сукупність спонукальних чинників, що визначають активність особистості інженера-педагога, щодо майбутнього проекту. Серед різновидів мотивів нас цікавить мотив досягнення успіху у проектуванні онтології. Для майбутнього інженера-педагога мотивація досягнення є значущою характеристикою, оскільки в умовах розвитку ІКТ проявляється стійка потреба у досягненні успіху на всіх етапах інженерії онтології та виявлення впевненості, наполегливості в прагненні досягнення цілей, які було поставлено перед побудовою онтології. В змістове наповнення цього компонента входить також прагнення інженера-педагога до саморозвитку, власної реалізації в професійній діяльності. Використання СКО у контексті мотиваційно-цільового компоненту сформованості проектувальних компетентностей є цілеспрямованою пізнавальною діяльністю, керованою власне інженером-педагогом, яка виявляється в набутті систематичних знань щодо проектування комп'ютерних онтології у професійній діяльності. Для нього мотивами, що спонукають використання СКО, є: необхідність пошуку і аналізу нової інформації; бажання творчості; відповідність сучасним вимогам; суспільна думка; інтерес до справи.

Когнітивно-інтелектуальний компонент передбачає оволодіння системою загальних педагогічних та інженерних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку у сфері інженерії знань та онтологічного інжинірингу майбутніми інженерами-педагогами в галузі КТ, характеризується розумінням інженера-педагога сутності свого професійного саморозвитку, функцій, змісту, особливостей, складових елементів тощо, а також відображає рівень його інтелектуального розвитку.

Вказаний компонент сформованості проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів засобами СКО відображає: знання про специфіку комп'ютерних онтологій та особливості їх побудови; застосування СКО у майбутній професійній діяльності та принципи побудови онтологій; знання різних форм та методів побудови онтології, спрямованих на розвиток компонентів інженерії знань.

Щодо змісту *професійно-діяльнісного компонента*, то в сучасній психолого-педагогічній літературі визначають два основні підходи у розгляді структури професійної діяльності. Перший – *структурно-морфологічний*, де головним компонентом будь-якої діяльності є розглядається дія. Другий підхід – *функціонально-динамічний,* відповідно до якого психологічну структуру діяльності утворює стійкий, постійний набір її основних компонентів, що необхідні для реалізації цієї діяльності, а їх сукупність позначається поняттям інваріантної психологічної структури діяльності. Загальним аспектом цих підходів є те, що будь-яку діяльність можна розглядати спільно і вона буде складатися з наступних компонентів: на початку людина виробляє мету; далі в хід вступає засіб; підсумком є актуалізація результату.

Зміст професійно-діяльнісного компонента включає структурно-змістове наповнення професійної діяльності: мета, засіб, результат. Крім того, в структурі особистості майбутнього інженера-педагога особливу роль займає професійно-педагогічна спрямованість, що є основою, навколо якої компонуються основні професійно-значущі властивості особистості. Спрямованість особистості інженера-педагога характеризується наявністю інтересу до процесу інженерії знань та побудови онтології, творчим підходом до проектування та вирішення як інженерних, так і педагогічних задач, зацікавленістю майбутньою професією та рівнем фахової самосвідомості. Фах інженера-педагога включає в себе яскраво виражену інженерну складову, яка активно задіюється в процесі проектування комп'ютерних онтологій.

Результативно-рефлексивний компонент сформованості включає аналіз і оцінку її результатів, причому критерії оцінки ефективності педагогічної системи повинні відповідати заданим цілям і задачам**.** Основним критерієм ефективності процесу використання СКО є розвиток проектувальної компетентності і таких умінь, як цілеспрямованість, моделювання, програмування, реалізація різноманітних компонентів інженерії знань, оцінка й аналіз даних щодо побудови комп'ютерних онтологій, їх використання для прогнозування тенденцій подальшого вивчення онтологій тощо. Узагальнений результат процесу підготовки – це сформованість проектувальних компетентностей майбутнього інженера-педагога засобами СКО, яка повинна виявлятись у формі загальної сформованості вказаних компетентностей щодо проектування зокрема та інженерно-педагогічної діяльності загалом, а також здатності даного фахівця здійснювати побудову комп'ютерних онтологій засобами СКО.

Критерії і показники розглядаємо як ознаки сформованості компонентів проектувальних компетентностей, що використовуються для визначення рівнів її розвитку. Поняття «рівень» відображає якісну структуру процесу розвитку цих компетентностей і є показником цілісності, системності, ступеня розвитку цієї якості. Відповідно до компонентів проектувальних компетентностей визначено критерії та показники їх сформованості у майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ щодо використання СКО у професійній діяльності, які забезпечують можливість оцінити стан розвитку цієї компетентності та внесення в неї певних корективів.

Зважаючи на особливості майбутньої діяльності інженерів-педагогів, нами виокремлено наступні критерії сформованості проектувальних компетентностей щодо використання СКО:

- *ціннісний* – потрібний для усвідомлення необхідності вивчення онтологій та різних її видів, наявності зацікавлення у вивченні та побудові онтології, умінні визначати цілі проектування та застосування онтології;
- *знаннєвий* – необхідний для визначення ступеня оволодіння категоріально-понятійним апаратом, якості знань функцій, видів, методів і методики побудови комп'ютерних онтологій, осмислення необхідності побудови різних видів онтології, визначення системності і глибини теоретичних знань з проблем проектування комп'ютерних онтологій, наявності знань про інтелектуальні технології, бази знань, технології інженерії знань, ерудованості інженера-педагога в галузях інтелектуальних технологій та онтологічного інжинірингу, актуалізації інтегративної єдності знань про СКО;
- *операційний* – необхідний для визначення відповідності діяльності основним етапам методики побудови онтології, оптимального вибору методів і засобів вивчення та побудови онтології, уміння вдосконалювати і доповнювати вже створені онтології;
- *оцінювально-аналітичний* – необхідний для уміння визначати рівень власної готовності до використання СКО, обґрунтувати перспективи власного розвитку щодо онтологічного інжинірингу, аналізувати ступінь відповідності результату поставленій меті.

На основі наведеного вище представимо структуру проектувальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій щодо використання СКО у професійній діяльності у табл. 1.

Таблиця 1

Структура компонентів, критеріїв і показники сформованості проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі КТ щодо використання СКО

№ п/п	Компоненти	Критерії	Показники
1.	Мотиваційно-цільовий	Ціннісний	Усвідомлення необхідності вивчення комп'ютерних онтологій та різних її видів; наявність інтересу до проектування комп'ютерних онтологій; уміння визначати цілі побудови онтологій та застосування СКО.
2.	Когнітивно-інтелектуальний	Знаннєвий	Ступінь оволодіння категоріально-понятійним апаратом; якість знань функцій, видів, методів, методики побудови онтології; осмислення необхідності проектування різних видів комп'ютерних онтологій; системність і глибина теоретичних знань з проблем вивчення СКО; знання технологій і методики підвищення професійної майстерності; наявність знань про інтелектуальні технології, бази знань і технології інженерії знань; ерудованість інженера-педагога в галузях інтелектуальних технологій та онтологічного інжинірингу; актуалізація інтегративної єдності знань про СКО.
3.	Професійно-діяльнісний	Операційний	Відповідність діяльності основним етапам методики побудови комп'ютерних онтологій; оптимальний вибір методів і засобів вивчення та побудови онтології; уміння вдосконалювати і доповнювати за допомогою СКО уже створені онтології.
4.	Результативно-рефлексивний	Оцінювально-аналітичний	Вміння визначати рівень власної готовності до використання СКО; уміння обґрунтувати перспективи власного розвитку щодо онтологічного інжинірингу; уміння аналізувати ступінь відповідності результату поставленій меті.

Отже, дослідження змісту і структури проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій дало можливість уточнити сутність поняття «проектувальна компетентність інженера-педагога» у контексті використання СКО, що є інтегрованим результатом його освітньої підготовки та відображає сформованість відповідних знань, умінь, професійно важливих якостей і полягає у здатності здійснювати проектувальну діяльність у галузі педагогіки та онтологічного проектування шляхом розробки педагогічних та виробничих проектів з використанням СКО. До компонентів сформованості проектувальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів щодо застосування СКО відносимо мотиваційно-цільовий, когнітивно-інтелектуальний, професійно-діяльнісний і результативно-рефлексивний. Відповідно до компонентів обґрунтовано критерії їх оцінки: ціннісний, знаннєвий, операційний та оцінювально-аналітичний.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо у відборі та обґрунтуванні педагогічних технологій ефективного формування проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій щодо проектування та використання систем комп'ютерних онтологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білик В. В. Формування проектувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Білик. – Хмельницький, 2015. – 217 с.
2. Білик В. Проектувальна компетентність майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю: критерії та показники сформованості / В. Білик // Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 735. – С. 14–21.
3. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія / Н. О. Брюханова. – Харків: НТМТ, 2010. – 438 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1996. – 176 с.
5. Євсюков О. Процес формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів як фактор успішності професійної діяльності / О. Євсюков // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (2). – С. 159–164.
6. Ігнатенко С. В. Віртуальні динамічні моделі як засіб формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів / С. В. Ігнатенко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2014. – Вип. 43. – С. 177–181.
7. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко. – Харків, 2007. – 161 с.
8. Комп'ютерні онтології та їх використання у навчальному процесі. Теорія і практика: монографія / С. О. Довгий, В. Ю. Велічко, Л. С. Глоба, О. Є. Стрижак та ін. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. – 310 с.
9. Лапшин В. А. Онтологии в компьютерных системах / В. А. Лапшин. – М.: Научный мир, 2010. – 222 с.
10. Литвин В. В. Інтелектуальні системи / В. В. Литвин, В. В. Пасічник, Ю.В. Яцишин. – Львів: Новий Світ – 2000, 2013. – 406 с.
11. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / О. В. Скібіна // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 1. – С. 150–156.
12. Спірін О. М. Початки штучного інтелекту. / О. М. Спірін. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 172 с.
13. Цідило І. М. Підготовка інженера-педагога до застосування інтелектуальних технологій у професійній діяльності: монографія; за наук. ред. Г. В. Терещука / І. М. Цідило. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка; вид-во «Вектор», 2014. – 422 с.
14. Gruber T. R. The role of common ontology in achieving sharable, reusable knowledge bases / T. R. Gruber, J. A. Allen, R. Fikes, E. Sandewell // Principles of Knowledge Representation and Reasoning. Proceedings of the Second International Conference / eds. Morgan Kaufmann, 1991. – p. 601–602
15. Nirenburg S. Ontological Semantics / S. Nirenburg, V. Raskin. – Cambridge: MA, 2004. – 240 p.
16. Noy N. Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology. // Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI – 2001 – 0880 , March 2001. / N. Noy, D. L. McGuinness. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101.html.

REFERENCES

1. Bilyk V. V. Formuvannia proektuvalnoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv shveinoho profiliu v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of design competence of future engineering teachers of sewing in the process of professional training]. Khmelnytskyi, 2015,– 217 p.
2. Bilyk V. Proektuvalna kompetentnist maibutnikh inzheneriv-pedahohiv shveinoho profiliu: kryterii ta pokaznyky sformovanosti [Design competence of future engineering teachers of sewing: criteria and parameters of their forming]. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu imeni Yuriia Fedkovycha. Pedahohika ta psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats, 2015, Vol. 735,– pp. 14–21.
3. Briukhanova N. O. Osnovy pedahohichnoho proektuvannia v inzhenerno-pedahohichnii osviti [Basics of pedagogical designing in engineering education]. Kharkiv, 2010, 438 p.

4. Diachenko M. I. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deiatelnosti [Psychological problems of work readiness]. Minsk, 1996, 176 p.
5. Yevsiukov O. Protses formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv yak faktor uspishnosti profesiinoi diialnosti [The process of future engineering teachers' professional competence formation as a factor of successful professional activity]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, 2011, Vol. 4 (2), – pp. 159–164.
6. Ihnatenko S. V. Virtualni dynamichni modeli yak zasib formuvannia fakhovykh kompetentsii maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Virtual dynamic models as a means to form future engineering teachers' professional competence]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, 2014, Vol. 43,– pp. 177 181.
7. Kovalenko O. E. Teoretychni zasady profesiinoi pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv v konteksti pryiednannia Ukrainy do bolonskoho protsesu [Theoretical principles of future engineering teachers' professional pedagogical training in the context of Ukraine's adherence to the Bologna process]. Kharkiv, 2007, 161 p.
8. Dovhyi S. O., Velichko V. Yu., Hloba L. S., Stryzhak O. Ye.. Kompiuterni ontolohii ta yikh vykorystannia u navchalnomu protsesi. Teoriia i praktyka [Computer ontologies and their use in the educational process. Theory and practice.]. Kyiv, 2013, –310 p.
9. Lapshyn V. A. Ontologii v kompiuternykh sistemakh [Ontologies in computer systems]. M., 2010, –222 p.
10. Lytvyn V. V. Intelektualni systemy [Intellectual systems]. Lviv, 2013, –406 p.
11. Skibina O. V. Sutnist ta struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Meaning and structure of future engineering teacher's professional competence]. Dukhovnist osobystosti, 2012, Vol. 1, pp. 150 – 156.
12. Spirin O. M. Pochatky shtuchnoho intelektu [Elements of artificial intelligence]. Zhytomyr, 2004, 172 p.
13. Tsidylo I. M. Pidhotovka inzhenera-pedahoha do zastosuvannia intelektualnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Engineering teacher's training to the use of intellectual technologies in the professional activity]. Ternopil, 2014, –422 p.
14. Gruber T. R. The role of common ontology in achieving sharable, reusable knowledge bases / T. R. Gruber, J. A. Allen, R. Fikes, E. Sandewell // Principles of Knowledge Representation and Reasoning. Proceedings of the Second International Conference / eds. Morgan Kaufmann, 1991. – 601-602 p.
15. Nirenburg S. Ontological Semantics / S. Nirenburg, V. Raskin – Cambridge: MA, 2004. – 240 p.
16. Noy N. [Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology]. Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI – 2001 – 0880 , March 2001. Available at: http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101.html (accessed 15.09.2017)

Стаття надійшла в редакцію 22.08.2017 р.

УДК 378.046.091.113

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 12

ЛЕНІНА ЗАДОРОЖНА-КНЯГНИЦЬКА

zador_knyag@i.ua
кандидат педагогічних наук, доцент,
Маріупольський державний університет
м. Маріуполь, проспект Будівельників, 129-А

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розкрито організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури вищого навчального закладу. Їх розглянуто як сукупність обставин, що активізують взаємодію чинників освітнього середовища ВНЗ для вирішення проблеми деонтологічної підготовки магістрів за освітньою програмою «Менеджмент. Управління навчальним закладом». Відзначено, що реалізація цих умов забезпечує ефективне впровадження моделі деонтологічної підготовки магістрів та досягнення очікуваного результату − належного рівня сформованості в них деонтологічної компетентності. Викладено результати аналізу дефініції «організаційна умова». Розкрито та детально схарактеризовано такі організаційно-методичні умови: організаційне забезпечення компонентів

структури деонтологічної підготовки та їх кореляція; створення деонтологічно-насиченого освітнього середовища; забезпечення міжпредметної інтеграції, що сприяє створенню цілісної системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти. Зазначено, що деонтологічна підготовка магістрів базується на системній інтеграції, яка становить собою гносеологічну, соціально-економічну, праксеологічну основу об'єднання різних елементів у цілісну структуру, що забезпечує ефективність процесу професійної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ.

Ключові слова: *організаційно-методичні умови, менеджер освіти, другий рівень вищої освіти, деонтологічна підготовка, деонтологічна компетентність.*

ЛЕНИНА ЗАДОРОЖНАЯ-КНЯГНИЦКАЯ

zador_knyag@i.ua
кандидат педагогических наук, доцент,
Мариупольский государственный университет
г. Мариуполь, проспект Строителей, 129-А

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Раскрыты организационно-методические условия деонтологической подготовки менеджеров образования в условиях магистратуры высшего учебного заведения. Они рассмотрены как совокупность обстоятельств, активизирующих взаимодействие факторов образовательной среды вуза для решения проблемы деонтологической подготовки магистров по образовательной программе «Менеджмент. Управление учебным заведением». Отмечено, что реализация этих условий обеспечивает эффективное внедрение модели деонтологической подготовки магистров и достижение ожидаемого результата − надлежащего уровня сформированности их деонтологической компетентности. Изложены результаты анализа дефиниции «организационные условия». Раскрыты и подробно охарактеризованы такие организационно-методические условия: организационное обеспечение компонентов структуры деонтологической подготовки и их корреляция; создание деонтологически насыщенной образовательной среды; обеспечение межпредметной интеграции, способствующей созданию целостной системы деонтологической подготовки менеджеров образования. Указано, что деонтологическая подготовка магистров базируется на системной интеграции, которая представляет собой гносеологическую, социально-экономическую, праксеологическую основу объединения различных элементов в целостную структуру, обеспечивающую эффективность процесса профессиональной подготовки менеджеров образования в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *организационно-методические условия, менеджер образования, второй уровень высшего образования, деонтологическая подготовка, деонтологическая компетентность.*

LENINA ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA

zador_knyag@i.ua
Candidate of pedagogic sciences, associate professor,
Mariupol State University
Mariupol, Budivelnykiv 129a Ave.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF DEONTOLOGICAL PREPARATION OF THE EDUCATION MANAGERS IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article deals with the organizational and methodological conditions of deontological preparation of the education managers in a higher educational establishment. They are represented as complex of circumstances which activate the interaction of factors of the educational environment of a higher education establishment in order to solve the problem of deontological preparation of the candidates for Master's degree in the educational program «Management of an educational institution». It is mentioned that the realization of these conditions provides the effective implementation of the model of deontological preparation of the senior management of educational establishments on the second cycle of higher education and the achievement of the expected result – the appropriate level of formation of the deontological competence. There have also been described the results of the analysis of the notion of «the organizational condition» in the philosophical, psychological and pedagogical literature. A set of principles (methodological, special and specific) has been

substantiated. It forms the basis for selection of the organizational and methodological conditions of the deontological preparation of the education managers in a higher educational institution. There has been given a detailed characterization of such organizational and methodological conditions. Their correlation and creation of deontologically abundant educational environment which represents a multi-leveled system of conditions (circumstances, factors, possibilities) provides the optimal parameters for educational activity of educational subjects; ensuring the cross-subject integration which contributes to the formation of an integral system of preparation of the senior management of educational institutions on the second cycle of higher education. It is noted that the deontological preparation of the senior management of educational institutions is grounded on the systemized integration which represents the social and economical basis for the integration of different elements into a single structure providing the productivity and steadiness of the professional training process in a higher educational establishment..

Keywords*: organizational and methodological conditions; senior management of an educational institution; second cycle of higher education; deontological preparation; deontological competence.*

Актуальність проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ зумовлена підвищенням професійної відповідальності керівників навчальних закладів у світлі реформування освіти та нових викликів, що стали перед Україною.

У «Концептуальних засадах реформування середньої освіти (Концепція нової української школи)» зазначається необхідність докорінної реформи, яка перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, конкурентоспроможності й економічного розвитку України. У Концепції акцентовано увагу на плеканні української ідентичності й вихованні відповідальності за себе, за розвиток і добробут країни та всього людства; створенні освітнього середовища, в межах якого реалізовуватиметься модель взаємин між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу на основі поваги та діалогу. Вирішення зазначених завдань неможливе поза контекстом деонтологічної підготовки менеджера освіти, що забезпечує формування в нього деонтологічної компетентності як інтегральної здатності до належної професійної поведінки та прийняття ефективних рішень у складних, деонтологічно-насичених ситуаціях управлінської взаємодії.

Розкриваючи необхідність вирішення проблеми деонтологічної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, ми спиталися на соціально-філософське обґрунтування сутності й сенсу управління у сфері освіти, подане у наукових працях В. Андрущенка, Ю. Бех, Л. Даниленко та Н. Островерхової, І. Жерносека, І. Зязюна, В. Крижка, Л. Лікарчука, В. Лунячека, О. Мармази, В. Огнев'юка та інших вчених, які розглядають його у взаємозв'язку з демократизацією управління та зміцненням домінант виховного процесу (патріотизмом, моральністю, особистою відповідальністю, усвідомленням особистої цінності й цінності людей, освоєнням і сприйманням духовної спадщини свого народу та інших народів світу тощо).

Науковці зазначають некоректність розгляду управлінської діяльності керівника навчального закладу поза контекстом аксіології, етики й деонтології. Обґрунтування їх фундаментального значення для професійної управлінської діяльності дає можливість відійти від традиційного адміністрування, заснованого на досягненні мети управління за будь-яку ціну, актуалізувати деонтологічну складову управління через реалізацію керівником на практиці категорій обов'язку, відповідальності, справедливості, авторитету.

Необхідність деонтологічної підготовки менеджерів освіти зумовлюється системою об'єктивних соціально-культурних чинників, а саме: посиленням антропоцентричної тенденції в управлінні освітою, що актуалізує її етико-деонтологічний аспект; наданням навчальним закладам академічних прав і свобод, що значно підвищує ступінь відповідальності їх керівників за прийняті рішення; підвищенням соціально-державних вимог до рівня професійної, в т. ч. професійно-етичної культури педагогічних кадрів; закріпленням на рівні нормативно-правової бази діяльності навчальних закладів відповідальності педагогів та керівників за дотримання професійно-етичних норм; посиленням нормативно-кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів зокрема і навчальних закладів загалом; інтеграцією сучасних наукових досягнень (зокрема у галузі педагогіки, психології, гуманітарних та суспільних наук) та практики професійної діяльності у сфері управління освітою.

Однак проблема формування деонтологічної готовності менеджерів освіти у ВНЗ ще не вивчалась, хоча в окремих аспектах та у зв'язку з іншими цілями виступала предметом спеціального вивчення в дослідженнях як вітчизняних (І. Бенедик, М. Васильєва, В. Горшенєв,

О. Скакун, С. Сливка, О. Шмоткін), так і зарубіжних (Л. Анісімова, Є. Вагнер, М. Гуліна, Г. Караханова, К. Левітан) науковців.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури недостатньо розроблена і в теоретичному, і в методичному аспектах.

Метою статті є викладення результатів теоретичного аналізу організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ.

Визначенню організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ передував аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, довідкових джерел, наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців. Це дозволило зробити певні узагальнення.

Поняття «умова» є філософською категорією, що виражає відношення предмета (об'єкта) до навколишніх явищ, без яких він не може існувати та розвиватися [1, с. 215; 9, с. 298]. Умова – це обставини, що визначають ті чи інші наслідки, сприяють одним процесам чи явищам і перешкоджають іншим [7, с. 10–11]. Отже, з філософської точки зору під умовами слід розуміти обставини, в яких виникає, існує й розвивається те чи інше явище або процес.

Єдиного розуміння науковцями поняття «умова» не виявлено. Аналіз актуальних педагогічних праць дозволив виділити такі підходи до розкриття його сутності:

- сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на вирішення дослідницьких завдань (Л. Муц) [12];
- обставини, які сприяють (або протидіють) продуктивному процесу (В. Лунячек; Н. Черненко) [8; 13].

Залежно від контексту здійснюваного дослідження науковці визначають психолого-педагогічні, дидактичні, організаційні (організаційно-методичні, організаційно-педагогічні), соціально-педагогічні умови. Соціальні умови відображають особливості ставлення суспільства до проблем розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, вимоги до атестації педагогів; психологічні – базуються на закономірностях розвитку та самореалізації особистості фахівця і передбачають розроблення психологічного комфорту з урахуванням індивідуальних особливостей особистості; організаційні – визначають загальні вимоги до структури та послідовності здійснення майбутніми фахівцями конкретного виду педагогічної діяльності.

У наукових розвідках, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців у ВНЗ, здебільшого використовується поняття «педагогічні умови», що розуміється дослідниками як:

- обставини (зовнішні об'єктивні щодо магістрантів, які детермінують успішність розвитку в процесі магістерської підготовки [4]; зовнішні та внутрішні, що впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу у ВНЗ [5]; що істотно вплиають на перебіг педагогічного процесу, який так чи інакше мірою свідомо конструйований педагогом, інтенціонально передбачає, але не гарантує отримання бажаного результату [1]; необхідні для створення цілеспрямованого освітнього процесу багаторівневої професійної підготовки спеціалістів [11];
- оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології [12];
- створення такого простору, освітнього середовища, в якому представлена сукупність психолого-педагогічних та організаційно-методичних факторів, компонентів, відносин і засобів, що загалом забезпечують реалізацію необхідного педагогічного процесу як складної педагогічної системи, де з`являється та реалізується можливість формування професійної компетентності фахівця [1].

З огляду на різноманітність тлумачень зазначеного поняття, ми погоджуємося з думкою В. Кушніра, який зазначає, що багато понять у педагогіці, науковій літературі мають інтуїтивний характер і в наукових джерелах визначаються у різних формах із збереженням, інтуїтивним розумінням ядра поняття [6, с. 6].

Такої ж точки зору дотримується В. Артемов. З метою подолання суб'єктивності й недостатнього наукового обґрунтування процесу визначення умов професійної підготовки науковець пропонує враховувати такі їх (умов) властивості:

– практична, нормативна спрямованість на організацію педагогічної діяльності;

– спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;

– несуперечливість з педагогічними закономірностями, принципами та правилами;

– поєднання емпіричних і теоретичних процедур наукового дослідження;

– відповідність вимогам наукової новизни;

– імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи загалом, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення);

– локальний характер застосування (в структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності й принципи, вужчий характер – педагогічні правила, ще більше вузький – педагогічні умови) [1, с. 220–221].

З огляду на зазначене поняття «організаційно-педагогічні умови» в контексті професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів треба розуміти як сукупність обставин, що активізують взаємодію чинників освітнього середовища для вирішення проблеми деонтологічної підготовки магістрантів – майбутніх керівників навчальних закладів. Реалізація цих умов забезпечує ефективне впровадження моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ і досягнення очікуваного результату: належного рівня сформованості їх деонтологічної компетентності.

Особливості предмета дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти зумовлюють вивчення організаційних аспектів функціонування та розвитку процесу деонтологічної підготовки як складової професійної підготовки майбутнього керівника навчального закладу. Це пов’язано з тим, що якісна деонтологічна підготовка фахівця залежить від ефективності роботи та взаємодії всіх суб’єктів освітнього процесу, оперативності управління навчальною та виробничою діяльністю, системної організації всіх процедур, узгодженості напрямів і компонентів освітнього процесу, а також комплексу елементів оптимізації професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. У зазначеному контексті варто розглядати організаційно-методичні умови як сукупність свідомо обґрунтованих і реалізованих заходів щодо вдосконалення змісту, форм, методів деонтологічної підготовки, які забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуально-діяльнісної складової освітньої системи та підвищення якості професійної підготовки фахівців.

У процесі виявлення та обґрунтування організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти необхідно враховувати:

- загальні підходи до організації та здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ;
- специфіку організації освітнього процесу та його можливостей на другому рівні вищої освіти;
- підходи до організації та здійснення професійної підготовки менеджерів освіти;
- зміст деонтологічної підготовки та сутність управлінської деонтології як науки і навчальної дисципліни.

Отже, до організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ належать наступні:

Організаційне забезпечення складових структури деонтологічної підготовки (цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального, аналітико-результативного, критеріально-оцінювального) та їх кореляція, що передбачає взаємоузгодженість компонентів, усунення зайвого контенту, оптимізацію інформаційного наповнення [3, с. 34].

Щодо керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти таке забезпечення пов’язане із впровадженням комплексу заходів, а саме:

– корегування освітньо-професійної програми та її профілю з метою забезпечення легітимізації деонтологічної складової професійної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ;

– перехід до якісно нового визначення цілей деонтологічної підготовки: від парадигми постановки цілей на процес деонтологічної підготовки до парадигми орієнтації на результат;

– забезпечення домінуючої ролі у навчанні поведінкових компетенцій та кваліфіковане використання методів для їх оцінки й розвитку;

– гарантування можливостей для вибору й академічної свободи магістрантів, що передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання, релевантних цілям деонтологічної підготовки, гнучкість та адаптивність навчального процесу [4, с. 348].

Створення деонтологічно-насиченого освітнього середовища.

Як впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [4, с. 76–82], деонтологічно-насичене освітнє середовище є центральним компонентом деонтологічної підготовки, центрує в собі цілі, зміст, організацію освітнього процесу в конкретній освітній ситуації, визначає вектор розвитку якостей фахівця, становлення яких відбувається під час деонтологічної підготовки. Отже воно становить собою багаторівневу систему умов (обставин, чинників, можливостей), що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності освітніх суб'єктів (магістрантів та педагогів) в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах, відіграє значну роль у модифікації нормативної поведінки майбутнього фахівця, яка розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості з його складовими.

Ресурсний потенціал такого середовища забезпечується системою можливостей:

- матеріально-технічних (наявність спеціалізованих аудиторій, спеціального обладнання, комп'ютерної, телекомунікаційної та мультимедійної техніки, що дозволяють підвищити рівень деонтологічної підготовки за допомогою застосування в освітньому процесі різноманітних освітніх технологій, забезпечення учасників освітнього процесу навчальною літературою, методичними та навчально-методичними розробками, бібліотечним фондом, електронними освітніми ресурсами тощо);
- особистісних (людських) (професорсько-викладацький склад, наявність педагогів високої кваліфікації, що забезпечують надання якісних освітніх послуг, володіють особистим педагогічним стилем, який не можна скопіювати, високо мотивовані щодо продукування нормативної поведінки, постійно підвищують професійну майстерність, зацікавлені у високих результатах викладацької діяльності);
- організаційно-технологічних (побудова навчального процесу, поєднання загальних, групових та індивідуальних форм професійної підготовки, забезпечення взаємозв'язку аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи, використання інноваційних методів, засобів і технологій, проектування індивідуальної траєкторії навчання магістрантів, залучення до процесу деонтологічної підготовки партнерів освітньої програми тощо);
- репутаційних (високий соціальний статус педагогічного колективу ВНЗ, конкретної кафедри та окремого педагога, глибока повага до нього з боку студентів, визнання його «психологічної ваги» й значущості, постійна робота педагогів щодо підтримання деонтологічної репутації своєї та навчального закладу загалом).

Ресурсний потенціал деонтологічно-насиченого освітнього середовища, в межах якого здійснюється деонтологічна підготовка, дозволяє розглядати чинником деонтологічного впливу на суб'єкта навчально-виховного процесу будь-який ресурс цього середовища. Отже, змінюючи їх відповідно до цілей деонтологічної підготовки, ми можемо опосередковано впливати на всі складові її процесу.

Структурованість (спосіб організації) деонтологічно насиченого освітнього середовища забезпечується єдністю таких його компонентів: просторово-семантичного; змістово-методичного; комунікативно-організаційного.

Просторово-семантичний компонент містить у собі атрибути, що відіграють роль своєрідної зовнішньої оболонки процесу деонтологічної підготовки та становлять матеріально-технічну інфраструктуру навчального закладу, аудиторний фонд, етико-естетичне оформлення простору навчальних приміщень, наявність у ньому зображення символів держави, ВНЗ, факультету, спеціальності, тощо.

Змістово-методичний компонент стосується змістової сфери деонтологічної підготовки на теоретичному (місія, візія, стратегія, цінності) та практичному (концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, підручники, посібники тощо) рівнях, форм і методів, технологій її організації.

Комунікативно-організаційний компонент вміщує особливості суб'єктів деонтологічно насиченого освітнього середовища (статус, соціальні ролі, цінності, установки, стереотипи тощо), комунікативну сферу та сферу професійної взаємодії (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів освіти, особливості управлінської культури, наявність взаємодії, взаємовпливу, взаємостосунків викладачів і студентів, міжособистісні стосунки тощо).

Зазначене вище дозволяє розглядати деонтологічно насичене освітнє середовище як рушійну силу самореалізації особистості менеджера освіти через формування власного досвіду та розвитку характеристик, які відображають трансформацію зовнішніх впливів у внутрішню позицію магістрів засобами ствердження соціально-педагогічного статусу суб'єктів навчання, цілеспрямованої мотивації до нормативної поведінки, врахування впливу особистості викладача на їх професійний розвиток, демонстрування ним власною поведінкою взірця для наслідування, гуманізації педагогічної взаємодії, створення на заняттях доброзичливих міжособистісних і групових взаємовідносин, атмосфери співпереживання, співпраці, мотивації успіху, формування позитивного соціально-психологічного клімату в навчальному та педагогічному колективах.

Забезпечення міжпредметної інтеграції, що сприяє створенню цілісної системи деонтологічної підготовки майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ.

Як зазначають науковці, в рамках окремого навчального предмета без використання міжпредметних зв'язків неможливо сформувати у майбутнього фахівця цілісне уявлення про специфіку нормативної професійної поведінки, адекватне сприйняття деонтологічних норм та принципів. Зазначене зумовлює необхідність об'єднання часткових предметних знань у певну систему, що відображає картину професійного світу, діючих там законів честі і відповідальності [1, с. 226].

Отже, організація міждисциплінарної інтеграції здійснюється шляхом введення деонтологічної тематики в навчальні дисципліни, що зумовлює засвоєння магістрантами їх змісту через усвідомлення морального обов'язку, громадянської та професійної відповідальності.

Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ визначають загальні вимоги до здійснення управління процесом деонтологічної підготовки, забезпечення реалізації її структурних компонентів, пов'язані зі специфікою змісту, засобів, форм і методів навчального процесу та практичною підготовкою майбутніх керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, стосуються особливостей організації навчального процесу, системи оцінювання, розробки й упровадження освітньо-професійної програми, створення освітнього середовища, що сприяє формуванню деонтологічної компетентності магістрантів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ, її змісту, форм та методів, умов і критеріїв сформованості деонтологічної готовності майбутніх керівників навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Ю. Артемов. – К., 2015. – 489 с.
2. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. П. Васильева. – Х., 2004. – 430 с.
3. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.06 / С. А. Калашнікова. – К., 2011. – 36 с.
4. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.08 / І. А. Княжева. – Одеса, 2014. – 534 с.
5. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 171–176.
6. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. – 338 с.

7. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
8. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти: дис. … д-ра пед наук: 13.00.04 / Л. Е. Лунячек. – Х., 2012. – 400 с.
9. Марцева Л. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Марцева. – Житомир, 2015. – 459 с.
10. Муц Л. Б. Застосування педагогічних програмних засобів освіти у навчальному процесі вищої школи / Л. Б. Муц // Медична освіта. – 2013. – № 1. – С. 42–46.
11. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Сакалюк. – Одеса, 2012. – 246 с.
12. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. М. Сорочан – Луганськ, 2005. – 472 с.
13. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. М. Черненко. – Одеса, 2016. – 510 с.

REFERENCES

1. Artemov V. Ju. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia deontolohichnoi kompetentnosti fakhivtsiv iz orhanizatsii zakhystu informatsii z obmezhenym dostupom [Theoretical and methodological principles of formation of deontological competence of specialists in the organization of protection of information with restricted access]. dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / V. Ju. Artemov, K., 2015.– 489 s.
2. Vasylieva M. P. Teoretychni osnovy deontolohichnoi pidhotovky pedahoha [Theoretical basics of deontological prepation of teachers]. dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / M. P. Vasylieva. – Kh., 2004. – 430 s.
3. Kalashnikova S. A. Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky upravlintsiv-lideriv v umovakh suchasnykh suspilnykh transformatsi [Theoretical and methodological principles of professional training of leaders-managers in the conditions of social transformations]. avtoref. dys.... d-ra ped. nauk:, 13.00.06 / S. A. Kalashnikova. – K., 2011. – 36 s.
4. Kniazhieva I. A. Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological principles of the development of the methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of the magistracy]., dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04;13.00.08 / I. A. Kniazhieva – Odessa, 2014. – 534 s.
5. Kurlind Z. N. Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Psychological and pedagogical conditions for the formation of vocational and pedagogical competence of future teachers]. Nauka i osvita, 2008, Vol. 8–9, – pp. 171–176.
6. Kushnir V. A. Systemnyi analiz pedahohichnoho protsesu: metodolohichnyi aspekt [System analysis of the pedagogical process: the methodological aspect]. Kirovograd, Vyd. centr KDPU, 2001.
7. Lytvyn A. V. Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»: na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia [Methodological foundations of the concept of «pedagogical conditions»: to help applicants of scientific degree]. Lviv: SPOLOM, 2014.
8. Luniachek V. E. Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoii pidhotovky kerivnykh kadriv v umovakh mahistratury do upravlinnia jakistiu osvity [Theoretical and methodological principles of professional training of leading personnel in the conditions of a magistracy to quality education management]. Doctoral thesis, Kharkiv State Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Kh., 2012.
9. Martseva L. A. Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoii pidghotovky molodshykh spetsialistiv radiotekhnichnoho profiliu [Theoretical and methodical basis of vocational training of junior specialists in radio engineering]. dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / L. A. Martseva.– Zhytomyr, 2015. – 459 s.
10. Muc L. B. Zastosuvannia pedaghohichnykh prohramnykh zasobiv osvity u navchalnomu protsesi vyshhoi shkoly [Application of pedagogical educational tools in the educational process of higher education]. Medychna osvita, 2013, Vol. 1,– pp. 42–46.
11. Sakaliuk O. O. Formuvannia hotovnosti menedzheriv osvity do profesiinoi diialnosti v polikulturnomu navchalnomu seredovyshhi [Formulation preparedness managerial to the professional level in the semi-cultural midwifery]., dys.... kand. ped. nauk 13.00.04 / O. O. Sakaliuk – Odessa, 2012.– 246 s.
12. Sorochan T. M. Pidhotovka kerivnykiv shkil do upravlinskoi diialnosti: teoriia ta praktyka [Training of school principals for management activities: theory and practice]. dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / T. M. Sorochan – Lugansk, 2005. – 472 s.

13. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh menedzheriv osvity do upravlinnia ryzykamy u navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical bases of preparation of future education managers to risk management in educational institutions]. dys.... d-ra ped. nauk / N. M. Chernenko – Odessa, 2016. – S. 510.

Стаття надійшла в редакцію 25.08.2017 р.

УДК 378.4:631.3(043.3)

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 13

ОЛЕКСАНДР КОШУК

woodstell@gmail.com
кандидат педагогічних наук, докторант,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, вул. Героїв Оборони, 15

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

Висвітлено суть методології як науки про концептуальні шляхи пізнання істини, з'ясовано її функції. Проаналізовано три рівні застосування методологічного знання у дослідженні педагогічних проблем: філософські концепції наукового пізнання (вищий рівень); загальнонаукова методологія; конкретно-науковий рівень як сукупність ідей або специфічних методів певної науки. Для розроблення теоретичних і методичних основ формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства обґрунтовано інструментарій, який би був адекватним засобом методологічного аналізу. Виокремлено основні наукові підходи, вимоги та положення яких варто враховувати першочергово на етапах визначення поняттєво-категоріального апарату, одержання емпіричного матеріалу, його теоретичної обробки та інтерпретації. Методологічні засади дослідження проблеми охарактеризовано як єдність наукових підходів. Узагальнено, що комплексне врахування вимог і положень основних (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, середовищний, інформаційний, інтеграційний, технологічний) та інших (синергетичного, аксіологічного, культурологічного) наукових підходів дозволить стратегічно спроектувати процес цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів-аграрників: обґрунтувати його цілі і завдання, педагогічні принципи, фактори й умови як теоретичний базис, визначити необхідний дидактичний ресурс, вибрати ефективні способи контролю і корекції результатів.

Ключові слова: *методологія, проблема, професійна компетентність, науковий підхід, система, діяльність.*

АЛЕКСАНДР КОШУК

woodstell@gmail.com
кандидат педагогических наук, докторант,
Национальный університет биоресурсов и природопользования Украины
г. Київ, ул. Героев Обороны, 15

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ С МЕХАНИЗАЦИИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

Рассматривается суть методологии как науки о концептуальных направлениях познания истины, выясняются ее функции. Анализируются три уровня применения методологического знания в исследовании педагогических проблем: философская концепции научного познания (высший уровень); общенаучная методология; конкретно-научный уровень как совокупность идей или специфических методов определенной науки. Для разработки теоретических и методических основ формирования

профессиональной компетентности будущих инженеров из механизации сельского хозяйства обосновывается инструментарий, который должен быть адекватным средством методологического анализа. Выделены основне научные подходы, требования и положения, которые следует учитывать в первую очередь на этапах определения понятийно-категориального аппарата, получение эмпирического материала, его теоретической обработки и интерпретации. Методологические основы исследования проблемы схарактеризованы как единство научных подходов. Обобщенно, что если учесть требования и положения основных (системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, экологический, информационный, интеграционный, технологический) и в меньшей степени других (синергетического, аксиологического, культурологического) научных подходов позволит стратегически спроектировать процесс целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-аграрников, в частности: обосновать его цели и задачи, педагогические принципы, факторы и условия как теоретический базис, определить необходимый дидактический ресурс (педагогические технологии, методики), выбрать эффективные способы контроля и коррекции результатов.

***Ключевые слова**: методология, проблема, профессиональная компетентность, научный подход, система, деятельность.*

OLEKSANDR KOSHUK

woodstell@gmail.com
doctoral candidate
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Heroyiv Oborony str., 15

METHODOLOGICAL BASES OF THE RESEARCH OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE ENGINEERS OF MECHANIZATION OF AGRICULTURAL PRODUCTION

The purpose of article is to define the methodological bases of the research of the problem of formation of professional competence of future engineering agrarians and to characterize the requirements of the leading methodological approaches to studying of the mentioned phenomenon. There has been shown the methodological essence as sciences about the conceptual directions of knowledge. Three levels of the use of methodological knowledge in the research of pedagogical problems have been analyzed: philosophical concepts of scientific knowledge (highest level), general scientific methodology, concrete and scientific level as set of the ideas or specific methods of a certain science. With the purpose of the development of theoretical and methodological bases of the formation of professional competence of future engineers of mechanization of agricultural industry there have been determined adequate means of the methodological analysis. The leading scientific approaches and requirements which should be considered at the stages of definition of the conceptual and categorial devices, receiving empirical material, its theoretical processing and interpretation have been specified. Methodological bases of the research of a problem are determined as unity of scientific approaches. Considering the requirements and provisions of the main scientific approaches (systematic, competence-based, activity, personally focused, ecological, informational, integrative and, technological) and, to a lesser extent, some other approaches (synergetic, axiological, culturological) will allow to strategically design the process of purposeful formation of professional competence of future engineers-agrarians, in particular to prove its purposes and tasks, the pedagogical principles, factors and conditions as theoretical basis. It will also allow to define a necessary didactic resource (pedagogical technologies, and techniques), to choose effective ways of control and correction of results at all investigation phases.

***Keywords:** methodology, problem, professional competence, scientific approach, system, activity.*

Ключовою вимогою у виборі стратегії педагогічного дослідження є визначення методологічних засад наукового пошуку, сукупності способів, засобів і прийомів наукового пізнання, які визначають тактичні вектори реалізації поставлених завдань. Мова йде про те, що засобами методологічного аналізу варто визначити такий понятійно-категоріальний апарат, відібрати таку номенклатуру методів дослідження, які були б адекватними обраній стратегії. Разом з тим на українському науково-педагогічному полі нині декларуються десятки наукових принципів, методологічних підходів, методів пізнання, дотримання вимог яких вважається обов'язковою умовою. Отже, наявною є суперечність між вимогами застосування комплексу наукових підходів (історичний, системний, структурно-функціональний, діяльнісний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-орієнтований, інформаційний,

інтеграційний, технологічний тощо) і часовими та організаційно-технологічними можливостями дослідника для досягнення результатів у визначені терміни. Щоб розв'язати вказану суперечність, потрібно на нашу думку, виокремити провідні наукові підходи, вимоги та положення яких варто враховувати першочергово на етапах визначення поняттєво-категоріального апарату, одержання емпіричного матеріалу, його теоретичної обробки та інтерпретації. Не менш важливо орієнтуватися на наукові підходи, положення яких також стосуються провідних ідей дослідження, але можуть враховуватися меншою мірою.

Проблеми методології педагогіки як теорії методів науково-педагогічного дослідження висвітлювались у працях таких вчених, як С. Амеліна, С. Артюх, А. Ашеров, С. Виговська, С. Гончаренко, В. Загвязинський, Н. Кушнаренко, В. Луговий, П. Лузан, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, Л. Пономаренко, С. Писарева, В. Радкевич, І. Сопівник, Ю. Сурмін, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Фіцула, Д. Чернілевський, В. Шейко, В. Ягупов та ін. У працях цих учених розглянуто аспекти сутності методології як вчення про наукові принципи, форми і способи дослідницької діяльності, її функції в науці, визначено особливості розгляду науково-педагогічних об'єктів з позицій системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного та інших підходів.

Натомість фундаментальних праць, в яких би було комплексно обґрунтовано стратегію вивчення науково-педагогічної проблеми, визначено напрями наукових пошуків методологічних основ дослідження, поки - що вкрай мало.

Мета статті – визначити методологічні засади дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів-аграрників, охарактеризувати вимоги провідних методологічних підходів до вивчення досліджуваного феномена.

Насамперед зазначимо, що в нашому дослідженні професійну компетентність інженера з механізації сільськогосподарського виробництва визначено у такій редакції: це інтегративна властивість особистості, що виявляється в інженерно-технічній діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати функції інженера аграрного виробництва за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей (міцне фізичне здоров'я; інтерес до техніки; технічна кмітливість; творче ставлення до роботи; точний окомір; швидка реакція; технічне мислення; аналітичний розум; оригінальність мислення; здатність до концентрації уваги; організаторські здібності; наполегливість і цілеспрямованість; екологічна культура; відповідальність).

Для розроблення теоретичних і методичних основ формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства, визначення стратегії дослідження необхідно обрати калібрований інструментарій, який би був адекватний засобам методологічного аналізу. Як справедливо вказує С. Гончаренко, успіх будь-якого педагогічного дослідження багато в чому визначається загальними і конкретно-науковими підходами і принципами, що становлять зміст методології педагогіки [1, с. 88].

Методологію найчастіше розглядають як загальну систему теоретичних знань, що в педагогічному дослідженні виконують роль провідних принципів наукового пошуку (об'єктивності, доказовості, всебічності вивчення педагогічних процесів і явищ, комплексного підходу до дослідження явищ, сутнісного аналізу, єдності історичного і логічного, системності, цілісності, детермінізму, поєднання сущого і належного тощо). Як учення про науковий метод пізнання, як система знань про теорію науки методологія, визначає вихідні наукові позиції, загальні для всіх галузей знання.

Щоб визначитись із теоретичними основами пошуку, забезпечити в перспективі методологічну повноту і достатність дослідження, варто постійно тримати у полі зору такі функції-вимоги методології як теорії наукового пізнання: визначає способи здобуття наукових знань; спрямовує, передбачає особливий шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета; забезпечує всебічність отримання інформації стосовно процесу чи явища, що вивчається; допомагає введенню нової інформації у фонд теорії науки; забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять в науці; створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання [6, с. 56].

Методологія як концепт філософського знання, як наука про концептуальні шляхи пізнання істини визначає методологічні основи дослідження, що є загальними підходами та підходами в конкретних галузях науки і практики та спрямовані на набуття наукових знань. Як вчення про систему наукових принципів, форм і методів дослідницької діяльності методологія має трирівневу структуру.

Філософські знання є вищим рівнем методології науки, охоплюють філософські основи дослідження, виконують його світоглядну функцію і визначають загальну стратегію принципів та методів пізнання. Філософські концепції наукового пізнання спрямовані на вирішення стратегічних цілей і визначають загальний підхід до вивчення проблеми. Фундаментальною науковою теорією дослідження є діалектика, що як метод пізнання природи, суспільства і людського мислення у поєднання з логікою і теорією пізнання визнається універсальним інструментом для всіх наук. Саме діалектичний підхід надає змогу виявити та обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки, процеси інтеграції та диференціації, якісні зміни в розвитку процесів, явищ, об'єктів тощо.

Зміст другого рівня – це загальнонаукова методологія, до якої належать: системний підхід; діяльнісний підхід; особистісно-орієнтований підхід; історичний підхід; технологічний підхід; характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи (гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета тощо). Конкретно-науковий (частково-науковий), третій рівень методології є сукупністю ідей або специфічних методів певної науки. Наприклад, для педагогічної науки – це закони, закономірності, принципи навчання і виховання, прагматична концепція навчання, концепція розвивального навчання, компетентнісна концепція освіти тощо (рис. 1).

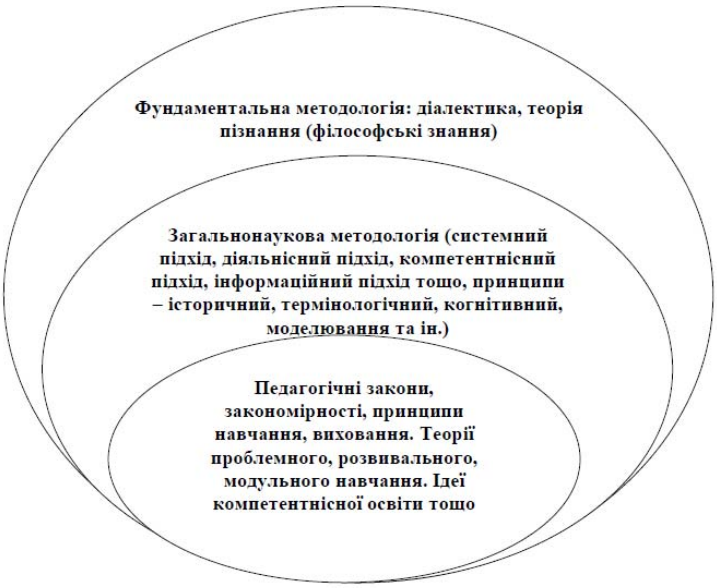

Рис. 1. Рівні методології науково-педагогічного дослідження.

Слушними, на нашу думку, є підходи учених (В. Шейко, Н. Кушнаренко, [6 с. 56]), які виділяють четвертий рівень методології, що утворюється методикою (система правил використання методів, прийомів та операцій дослідження) та технікою дослідження.

Зважаючи на викладені положення, враховуючи сучасні процеси модернізації вищої аграрної освіти та нові тенденції у професійній підготовці інженерів-аграрників, визначено такі основні методологічні підходи дослідження: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, культурологічний, інформаційний, інтеграційний, середовищний, технологічний.

Системний підхід. Ця сучасна методологічна теорія ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями її складових, а

пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру і механізму зв'язків і стосунків, зокрема, стосунків людини і суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили.

Термін «система» використовується людством з давніх часів та охоплює значний перелік об'єктів різного походження: Сонячна система, система числення, виробнича система. Поняття про систему ґрунтується на трьох положеннях: 1) система утворюється сукупністю (множиною) елементів, що мають зв'язки між собою; 2) ця сукупність утворює єдине ціле, тобто видалення одного з елементів сукупності порушить властивість цілісності; 3) утворене сукупністю елементів єдине ціле має певну мету або призначення, властиве для всієї сукупності елементів, а не для якоїсь комбінації з них.

Отже, системний підхід передбачає розгляд об'єкта дослідження як системи. Застосовуючи системний підхід, маємо виявити компоненти системи і зв'язки між ними; визначити основні фактори впливу на систему; оцінити місце системи як підсистеми у більш загальній системі; виявляє окремі елементи системи, на які буде здійснено вплив; вивчити процес управління системою; створити систему з ефективнішим функціонуванням; запровадити одержані результати в практику. Застосування системного підходу спрямовано на розкриття цілісності об''єкта, вияв його внутрішніх елементів та зв'язків між ними; аналіз явищ і процесів у певній системі, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії і зв'язку між собою; передбачає, що відносно самостійні компоненти педагогічного процесу розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку і це дозволяє виявити системні властивості й якісні характеристики окремих елементів, які складають систему.

Компетентнісний підхід є нині загальновизнаним концептуальним вектором модернізаційного розвитку освіти в Україні. Особливістю цього підходу у професійній освіті і навчанні є гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку і самоствердження особистості. Компетентнісно орієнтована освіта реалізує в педагогічній практиці такий проект професійної підготовки фахівця, де основним результатом є професійно орієнтовані та ключові компетентності випускника, задекларовані в освітньому стандарті. Пріоритети при цьому зміщуються на самоосвіту студентів, їх самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію, розвиток особистісно-професійних якостей.

Діяльнісний підхід, який в педагогічних дослідженнях є конкретно-науковим методологічним принципом, визнається вченими провідною методологією розвитку особистості учня чи студента. Насамперед це зумовлюється вкрай тісним взаємозв'язком понять «діяльність» і «розвиток». Численними дослідженнями переконливо доведено, що повноцінний розвиток особистості (емоційно-ціннісної, когнітивної, вольової сфер, особистісних якостей) можливий лише за умови включення людини до діяльності як «цілеспрямованій усвідомленій умотивованій активності, коли вона стає суб'єктом, а не залишається об'єктом зовнішнього впливу» [2, с. 398].

Аналіз теорій діяльності дає підстави стверджувати, що застосування діяльнісного підходу є важливим у вирішенні проблем компетентнісної підготовки інженерів-аграрників. Вважаємо, що саме неналежним залученням студентів до активної навчально-професійної діяльності, дієвих практичних форм організування навчання пояснюється низька готовність випускників вже з перших днів роботи за фахом успішно вирішувати соціально-виробничі ситуації. Це ж стосується теоретичного навчання (наприклад, узвичаєна пояснювально-ілюстративна лекція чи семінар із заздалегідь підготовленими виступами), коли студент часто залишається пасивним спостерігачем, споживачем готового знання, що не розвиває його базові компетентності, особистісні якості, емоційно-вольову сферу тощо. Крізь призму діяльнісної методології потрібно розглядати діагностику рівнів сформованості професійної компетентності респондентів, проектувати найбільш раціональні педагогічні технології. Щодо відбору методів і форм навчання, то тут діяльнісна методологія має відіграти вкрай важливу роль: залучення студентів до поетапного виконання навчальних завдань, при якому репродуктивні, виконавчі дії послідовно замінюються продуктивними, творчими забезпечує дієві зрушення у рівнях володіння майбутніми інженерами-механіками професійною діяльністю.

Особистісно-орієнтований підхід як методологічне підґрунтя дослідження в своїй основі зосереджує головну увагу на розвитку особистості вихованця, дозволяє студенту виявити і

розвинути власні творчі можливості на основі самовдосконалення. Змістовими ознаками цього методологічного підходу на думку В. Нагаєв [5, с. 97] є: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників педагогічного процесу; діагностично-мотиваційний метод організації навчально-творчої діяльності; навчально-творча активність студентів, їх розвиток і саморозвиток; проектування викладачем разом зі студентами індивідуальних цілей навчально-творчої діяльності; врахування системи індивідуальних потреб і можливостей людини у формуванні досвіду творчої діяльності; сформованість у студентів високого рівня самоуправління навчально-творчою діяльністю на основі пошуку нових знань, способів діяльності, прагнень до творчості та саморозвитку.

На наше глибоке переконання, методологічно особистісно-орієнтований підхід вимагає системних змін усіх вимірів навчально-виховного процесу на основі толерантності. Саме толерантність як взаєморозуміння і терпимість, активне намагання зрозуміти вихованця, як пошук педагогом і студентом спільних цінностей є відкритою системою особистих установок, цінностей, змістів, що визначають внутрішній світ особистості, її відчуття та переживання а також детермінують її реальну поведінку. У даному разі доцільно вказати принципи, яких, вважає В. Кручек [4, с. 205], варто дотримуватися педагогам в особистісно-орієнтованій взаємодії:

- зростання свободи вибору та самовизначення зі співмірним підвищенням міри відповідальності за кожний такий вибір;
- принцип відкритості, тобто створення умов для отримання різних типів, форм і видів освіти, дострокового складання іспитів, екстернатів тощо;
- принцип діяльності, активності, безпосередньої участі в навчально-виховному процесі;
- перегляд позицій, відносин «викладач – студент», «студент – студент», «студент – адміністрація»;
- застосування різноманітних методів, спрямованих на особистісно-орієтнований підхід до студентів з урахуванням їх своєрідності.

У дослідженні проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства положення особистісно-орієнтованого підходу плануємо використати через: посилення у змісті освіти людинознавчого, особистісно значущого матеріалу; розроблення методів і форм організування навчання на засадах діалогічної взаємодії, співтворчості, рефлексії, педагогічної підтримки, моделювання ситуацій вільної і свідомої морально-духовної дії; оволодіння викладачами, задіяними до програм підготовки інженерів-аграрників, методами і прийомами «педагогіки толерантності» та «педагогіки успіху».

Середовищний підхід є окремою самостійною методологією науково-педагогічного дослідження, виникнення і розвиток якої пов'язують з розробленням теорії виховних систем. Ця методологія визначає спеціально створене середовище як фактор цілеспрямованого формування і розвитку особистості майбутнього фахівця. У наукових дослідженнях поняття «середовище» тлумачиться по-різному. У загальному вигляді під середовищем розуміють навколишнє оточення людини. Середовище людини охоплює комплекс природних (фізичних, біологічних) і соціальних факторів, які можуть прямо чи опосередковано впливати на її життя і діяльність.

Методологічно важливим для розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства є такі висновки учених [3, с. 360]:

- спроектувати навчальне середовище (НС) – означає теоретично дослідити суттєві цільові і змістово-технологічні (методичні) аспекти навчально-виховного процесу, який повинен здійснюватись у НС;
- створити навчальне середовище – означає побудувати таке об'єктне оточення учня (суттєвий оточуючий простір), в якому враховані (визначені на етапі його проектування) і реалізовані основні суттєві аспекти навчального-виховного процесу;
- оскільки системотворчим фактором освітнього середовища є суб'єкти освітнього процесу (у ВНЗ – це студенти та викладачі, адміністративно-управлінський корпус та ін.), то в процесі взаємодії вони створюють освітнє середовище як ціле і окремими своїми елементами впливають на кожного суб'єкта освітнього процесу.

Таким чином, принциповою особливістю цієї методології є системно-послідовний вплив через освітнє середовище. Методологія середовищного підходу в дослідженні педагогічних

проблем надає можливість вивчати ситуації оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю поза межами академічного навчання та визнавати освітнє середовище як провідне джерело набуття особистісного досвіду, комплекс педагогічних стимулів щодо формування базових компетентностей майбутнього фахівця.

Відносно новою фундаментальною методологією, якою нині активно послуговуються дослідники, є інформаційний підхід. Базисом цього підходу є положення про те, що по суті всі існуючі об'єкти та процеси пов'язані зі створенням, накопиченням, обміном та використанням відомостей, знання задля соціальних зв'язків. Чітко, на нашу думку, визначає суть цієї методології В. Шейко: « інформаційний підхід означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, що розглядається як сукупність процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної переробки, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації… Для вчених, науковців інформаційна діяльність є невід'ємною складовою творчого процесу» [6, с. 69].

Наостанок висвітлення цього аспекту відмітимо, що для дослідження професійної компетентності особистості інформаційний підхід має значні можливості у контексті використання законів, функцій, властивостей, методів і засобів інформації для формування когнітивної складової феномена. У нашому дослідженні застосування основних положень інформаційного підходу дає можливість обґрунтувати основні принципи, умови та особливості проектування та створення інформаційно-освітнього середовища.

Щоб задовольнити сучасні вимоги до випускників, необхідно, насамперед, змінити методологію професійної підготовки майбутнього інженера. Зокрема, існуюча система диференціювання програм за навчальними дисциплінами не забезпечує цілісного, системного бачення студентом картини світу, формування здатності самостійного вирішення виробничого завдання. Мова йде про конструктивно-якісну зміну технологій формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема, інженера.

Дослідники означених проблем доводять, що інтегроване навчання має принципово важливе значення як для формування професійної компетентності майбутнього фахівця, так і для його подальшого успішного навчання.

У нашому дослідженні педагогічну інтеграцію плануємо застосувати для того, щоб:

- усунути дублювання у вивченні однорідного навчального матеріалу;
- за рахунок різнобічного розгляду навчальних об'єктів досягти логічної структурованості, цілісності і системності знань;
- ущільнити знання, «стиснути» споріднений матеріал кількох навчальних дисциплін навколо однієї теми;
- скомпонувати структуру змісту навчального матеріалу так, що студент на його засвоєння витратить менше часу, але сформує еквівалентні інженерно-технічні, технологічні, навчально-пізнавальні уміння;
- розширити світоглядні орієнтації особистості, сформувати в майбутніх інженерів-аграрників цілісну картину світу;
- збагатити зміст спеціальних дисциплін фундаментальними знаннями з основ природничо-математичних наук;
- забезпечити реальну можливість випускникам комплексно, цілісно застосовувати набуті знання і уміння з різних навчальних дисциплін у майбутній професійній діяльності.

Технологічний підхід. Його методологія характеризує спрямованість педагогічних досліджень на підвищення результативності, інструментальності, інтенсивності оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю. У дослідженні означеної проблеми застосування технологічного підходу дозволить розширити умови, ресурси, функціональні можливості учасників педагогічної взаємодії та забезпечить досягнення високої якості професійної підготовки інженерів-аграрників за умови, що спроектовані педагогічні технології відповідатимуть вимогам науковості, системності, безпеки, ефективності, поліфункціональності, відтворюваності та керованості.

Крім розглянутих наукових концепцій, у дослідженні планується враховувати вимоги синергетичного, культурологічного, аксіологічного підходів. Синергетичний підхід до організації професійної підготовки майбутніх фахівців розглядає освітні процеси як відкриту систему, що перебуває в розвитку, самоорганізується та самоуправляється. Аксіологічний

підхід полягає в гуманістичній спрямованості педагогічної діяльності на розвиток особистості студента як основну мету, результат і головний критерій ефективності педагогічної взаємодії. Культурологічний підхід дозволяє вивчати професійну підготовку майбутніх інженерів з механізації сільського господарства в контексті інтеграції педагогіки і культури.

Таким чином, комплексне врахування вимог і положень основних (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, середовищний, інформаційний, інтеграційний, технологічний) і, меншою мірою, деяких інших (синергетичного, аксіологічного, культурологічного) наукових підходів дозволить стратегічно спроектувати процес цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства, зокрема: обґрунтувати його цілі і завдання, педагогічні принципи, фактори й умови як теоретичний базис, визначити необхідний дидактичний ресурс (педагогічні технології, методики), вибрати ефективні способи контролю та корекції результатів на усіх етапах дослідження тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розробленням педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільськогосподарського виробництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ТОВ фірма «Плавер», 2010. – 308 с.
2. Кабусь Н. Д. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп / Н. Д. Кабусь // Основи сучасної педагогіки. – Херсон: ПП «Вишемірський В.С.», 2016. – С. 353–428.
3. Кремень В. Г. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 3–16.
4. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії: монографія / В. А. Кручек – К.: НАКККіМ, 2012. – 408 с.
5. Нагаєв В. М. Концептуальні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів / В. М. Нагаєв, Н. Н. Шоєв // Основи сучасної педагогіки. – Херсон: ПП «Вишемірський В.С.», 2016. – С. 97 – 158.
6. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. – 5-е вид., стереот. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. – К.: Знання, 2006. – 307 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S.U. Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Methodological advice for young scientists]. S.U. Honcharenko. – Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Plaver», 2010. – 308 p.
2. Kabus N. D. Metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do staloho rozvytku sotsialnykh hrup [Methodological bases of preparation of future social pedagogues for sustainable development of social groups]. N. D. Kabus // Osnovy suchasnoi pedahohiky. – Kherson: PP «Vyshemirskyi V.S.», 2016,– pp. 352–428.
3. Kremen V. H. Katehorii «prostir» i «seredovyshche»: osoblyvosti modelnoho podannia ta osvitnoho zastosuvannia [Categories "space" and "environment": features of model representation and educational application] V. H. Kremen, V. Yu. Bykov // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. – 2013, Vol 2, – pp. 3–16.
4. Kruchek V. A. Formuvannia kultury pedahohichnoi vzaiemodii: monohrafiia [Formation of a culture of pedagogical interaction: a monograph] V. A. Kruchek – K.: NAKKKiM, 2012,– 408 p.
5. Nahaiev V. M. Kontseptualni zasady upravlinnia navchalno-tvorchoiu diialnistiu studentiv [Conceptual principles of management of students' educational and creative activity] V. M. Nahaiev, N. N. Shoiev // Osnovy suchasnoi pedahohiky. – Kherson: PP «Vyshemirskyi V.S.», 2016, – pp. 97-158.
6. Sheiko V.M. Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti: Pidruchnyk [Organization and methods of research: Textbook] V.M. Sheiko, N.M. Kushnarenko. – 5-e vyd., ster. – K.: Znannia, 2006, –307 p.

Стаття надійшла в редакцію 01.09.2017 р.

УДК 378.09.69 (574)

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 14

ГАННА ЧАЙКОВСЬКА

chaicovska_anna@ukr.net
кандидат біологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Розглянуто проблему ефективності використання проектної діяльності у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Проаналізовано педагогічні можливості екологічних проектів у вирішенні завдань сучасної екологічної освіти. З'ясовано, що реалізація проектних технологій зумовлює зростання ролі кожного студента в навчанні й професійному самовизначенні. Виявлено та охарактеризовано педагогічні умови використання проектів у формуванні екологічної культури студентів: спрямованість завдань проекту на природоохоронну діяльність шляхом залучення студентської молоді до вирішенням важливих локальних і регіональних проблем; посилення ступеня самостійності студентів у реалізації мети проектної діяльності; використання міждисциплінарних зв'язків для вирішення конкретних екологічних завдань і проблем; орієнтація екологічних проектів на майбутню професійну діяльність, систематичне залучення студентів до участі в екологічних проектах впродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Встановлено, що дотримання цих умов сприяє розвитку активної природоохоронної позиції студентської молоді, формуванню у неї науково-дослідницьких і науково-практичних умінь та навичок щодо вирішення екологічних проблем, а також умінь ухвалювати рішення і здатності брати на себе екологічну відповідальність за стан довкілля. Доведено, що використання екологічних проектів у навчально-виховному процесі вищої школи створює умови для успішної реалізації завдань екологічної освіти і формуванню в студентів високого рівня екологічної культури.

***Ключові слова**: екологічна освіта, екологічні проекти, екологічна культура, природоохоронна діяльність, самостійна робота.*

АННА ЧАЙКОВСКА

chaicovska_anna@ukr.net
кандидат биологических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
г.Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Рассмотрена проблема эффективности использования проектной деятельности в вузе. Проанализированы педагогические возможности экологических проектов в решении задач современной экологического образования. Установлено, что реализация проектных технологий сопровождается возрастанием роли каждого студента в обучении и профессиональном самоопределении. Выявлены и охарактеризованы педагогические условия использования проектов в формировании экологической культуры студентов: направленность задач проекта на природоохранную деятельность путем привлечения студенческой молодежи к решению важных локальных и региональных проблем; усиление степени самостоятельности студентов в реализации цели проектной деятельности; использование междисциплинарных связей для решения конкретных экологических задач и проблем; ориентация экологических проектов на будущую профессиональную деятельность, систематическое привлечение студентов к участию в экологических проектах на протяжении всего периода обучения в вузе. Установлено, что соблюдение этих условий способствует развитию активной природоохранной позиции студенческой молодежи, формированию у нее научно-исследовательских и научно-практических умений и навыков по решению экологических проблем, а также умений принимать решения и способности брать на себя экологическую ответственность за состояние окружающей среды. Доказано, что использование экологических проектов в учебно-воспитательном процессе высшей

школы создает условия для успешной реализации задач экологического образования и формированию у студентов высокого уровня экологической культуры.

***Ключевые слова**: экологическое образование, экологические проекты, экологическая культура, природоохранная деятельность, самостоятельная работа.*

ANNA CHAIKOVSKA

chaicovska_anna@ukr.net
PhD in Biological Sciences, Associate Professor,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
Ternopil, Maksyma Kryvonosa 2 St.

PROJECT TECHNOLOGIES AS AN EFFICIENT TOOL OF ECOLOGICAL CULTURE DEVELOPMENT OF STUDENTS

The article deals with problem of the effectiveness of project activity in a higher educational institution (HEI). In particular, the pedagogical capabilities of ecological projects in solving the problems of modern environmental education have been analyzed. It has been found out that the implementation of project technologies is accompanied by an increase of each student's role in teaching and professional self-determination. The following pedagogical conditions of using projects in shaping the students' environmental culture are identified and characterized: orientation of the project's objectives to environmental protection activities by involving students in solving essential local and regional problems; increasing the degree of student autonomy in the implementation of the purpose of the project activity; the use of interdisciplinary connections for solving specific environmental issues and problems; focusing of environmental projects on the future professional activities, systematic involvement of students into environmental projects throughout the period of study in higher education. It has been proved that environmental activities in the framework of the project activity is aimed at the formation and improvement of practical skills in the field of nature conservation, the development and manifestation of volitional qualities, as well as the ability to be active in solving local environmental problems. It has been discovered that independent activity forms the conscious mood for students to systematically accumulate ecological knowledge and is a necessary condition for the self-organization of the educational environmental activity of the individual, and in the future specialists with a high-level of ecological culture. It has been found out that the use of interdisciplinary links to solve specific environmental problems is a convincing example of integration processes in environmental science. It has been established that observance of these conditions contributes to the development of students' engagement in environmental protection, the development of their theoretical background and practical research skills, as well as skills in solving environmental problems. These conditions contribute to the development of an active position in decision-making and ability to assume responsibility for the state of the environment. It is proved that the use of environmental projects in the educational process of higher education establishments creates conditions for the successful implementation of the tasks of environmental education and fostering the high-level ecological culture of the students.

***Keywords**: ecological education, ecological projects, ecological culture, environmental activity, self-directed work.*

Загострення екологічної ситуації у світі вимагає реформування освітньої системи насамперед в галузі природничих наук, права, гуманітарних наук тощо. Без сумніву, ці зміни повинні вплинути на формування ноосферно-гуманітарних й екологічних цінностей суспільства. Водночас світова освітянська спільнота усвідомлює велику відповідальність за вирішення глобальних екологічних проблем крізь призму виховання особистості з високим рівнем екологічної культури.

В Україні відбувається становлення нової системи освіти, в якій вагоме місце посідає екологічна складова. Сучасна система національної освіти спрямована, зокрема, на забезпечення підготовки молодого покоління, спроможного вийти зі стану екологічної кризи, подолати споживацьке ставлення до природи шляхом формування нового екоцентричного розуміння взаємовідносин між людиною і довкіллям. З огляду на сказане, екологічна освіта в нашій державі набуває особливої актуальності і потребує якісних змін, новітніх методів і підходів, використання зарубіжного досвіду.

Зауважимо, що в системі неперервної екологічної освіти вища школа активно долучається до пошуку та розроблення інноваційних форм і методик екологічної освіти та виховання як інструменту підвищення ефективності навчально-виховного процесу та

формування особистості – носія екологічного світогляду. Формування в студентської молоді основ глобального мислення та екологічного світогляду, оволодіння знаннями та практичними вміннями раціонального природокористування, виховання почуття відповідальності за природу як національне багатство, осмислення сучасного процесу сталого розвитку суспільства є завданнями екологічної освіти у вищій школі. З цією метою відбувається вдосконалення навчальних планів, розроблення нових навчальних дисциплін, впровадження інтерактивних методів викладання, з-поміж яких важливе місце посідає проектна технологія.

Метод проектів, який нині активно й успішно використовується в зарубіжній освіті, здобув велику популярність і в Україні завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем. Доказом цього є значний науковий доробок з окресленої проблематики вітчизняних вчених (Г. Білявський, М. Колесник, І. Костицька, Г. Пустовіт, Н. Родова, С. Совгіра, С. Шмалєй та ін.). Однак, незважаючи на відсутність єдиного підходу до визначення поняття, у науковій літературі поняття «метод проектів» витлумачують по-різному: метод навчання (Г. Ващенко, С. Полат), форма організації навчання (С. Гончаренко, Л. Кондратова), технологія навчання (В. Гузеєв, Г. Ісаєва, Є. Полат, Н. Поліхун, С. Сисоєва), засіб досягнення певних якостей та характеристик особистості в навчанні (С. Генкал, І. Єрмаков, Н. Чайченко).

Крім цього, вчені акцентують увагу на проектній культурі фахівця, що передбачає гармонійний розвиток як проектних знань, умінь та навичок роботи в професійній сфері, так і професійно важливих якостей, які характеризують особистісні риси людини незалежно від фаху [1, с. 87].

Метою статті є дослідження процесу використання проектної діяльності в екологічній освіті ВНЗ і визначення педагогічних умов використання проектів у формуванні екологічної культури студентів.

Зважаючи на актуальність проблеми дослідження та суттєвий доробок наукових праць щодо її вивчення, ми не ставимо за мету охарактеризувати дефініції таких ключових понять, як «проект», «проектна діяльність», «метод проектів», «проектна технологія» (до слова, спостерігаємо унормування цих понять), а проаналізуємо наукові розвідки щодо вивчення педагогічних можливостей проектної технології у вирішенні завдань екологічної освіти.

На основі останніх праць із порушеного питання можемо ствердно зауважити, що дослідники активно вивчать місце та роль проектної діяльності в різних освітніх галузях загалом та екологічній освіті зокрема. Так, С. Совгіра вважає, що використання проектного методу в екології забезпечує можливість автономного опанування форм самостійної дослідницької діяльності та природоохоронної роботи студентів, формує у них відчуття відповідальності за результат своєї діяльності, готовність до участі в екологічних акціях, забезпечує ефективну підготовку студентів до природоохоронної роботи [13, с. 224].

Слушними, на нашу думку, є міркування С. Ключки щодо виховного потенціалу методу проектів, який полягає в застосуванні екологічних знань у практичній діяльності і формує мотивацію та готовність до природоохоронної діяльності, активізує особистісний творчий потенціал, створює умови для опанування інноваційних методів і технологій охорони навколишнього природного середовища [6, с. 123]. Проектна технологія як інноваційна технологій навчання і виховання, на думку О. Плахотнік, дає змогу долучити студентів до вирішенням важливих локальних і регіональних проблем, усвідомити важливість своєї участі в збереженні навколишнього середовища [11, с. 89]. І. Недільська [10, с. 2] вказує на те, що проектний метод пропонує використання навколишнього середовища як лабораторії, де відбувається пізнання.

Впровадження у навчальний процес методу екологічних проектів створює інноваційно-розвивальне середовище, метою якого є екологічна мотивація навчальної діяльності, проблемно-креативна спрямованість, набуття студентами екологічних знань і навичок самостійної роботи, нового досвіду екологічного пошуку, орієнтацію на благополуччя екологічного середовища.

Застосування методу проектів у формуванні екологічної культури студентів полягає в реалізації таких навчальних завдань: набуття, закріплення, поглиблення і поширення знань; залучення студентів до практичної діяльності щодо вирішення екологічних проблем; формування цілісного уявлення про природу, ґрунтовних знань про взаємозв’язки у системі

«людина – природа – суспільство»; розвиток дослідницьких умінь студентів; оволодіння нормами правильної поведінки в довкіллі, суспільстві; виховання відповідальності за якість середовища; розвиток емоційної та вольової сфер особистості; передбачення наслідків своєї екологічної діяльності; розвиток власної ініціативи, самостійності [14, с. 202].

Досліджуючи феномен «екологічна компетентність», Л. Лук'янова визначила, що інноваційні методики навчання, у тому числі проекти, є засобом формування в студентів таких особистісних досягнень: 1) спроможність брати участь в ухваленні рішень щодо захисту навколишнього середовища, мати екологічну відповідальність, вміти регулювати конфлікти між нагальними соціальними потребами та екологічною доцільністю; 2) усвідомлення важливості збереження навколишнього середовища, сприйняття філософських і культурних підстав екологічного світогляду, уміння жити в мирі з природою; 3) здатність пізнавати нові екологічні відомості протягом усього життя і вміння донести їх до оточуючих у зрозумілій для них формі [8, с. 64].

На думку М. Бауер, під час виконання проектів вирішують такі освітні, розвивальні та виховні завдання: створення образу цілісних екологічних знань для розуміння закономірностей взаємодії людей із навколишнім середовищем; підвищення мотивації в отриманні додаткових екологічних знань із метою їх перетворення в матеріальну силу прогресу суспільства; вивчення методів наукового пізнання стосовно навколишнього середовища; вироблення здатності до рефлексії та інтерпретації отриманих результатів; розвиток дослідницьких та екологічних якостей особистості і вдосконалення екологічного способу мислення; організація базового алгоритму соціальної поведінки на основі екологізації сфер суспільної і виробничої діяльності [2, с. 102–103].

На основі нашого досвіду педагогічної діяльності можемо стверджувати, що в сучасній екологічній освіті, на жаль, немає єдності між теоретичними знаннями студентів і вирішенням практичних завдань. Причинами цього є недостатня кількість годин, що виділяється для вивчення дисципліни «Екологія», відсутність екологічної складової у спеціальних курсах професійної підготовки, недостатня матеріальна база для проведення експериментальної роботи, незначна кількість природних еколабораторій тощо. Однак, незважаючи на названі труднощі, впродовж останніх років процес навчання екології у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка набуває прикладного характеру і завершується підготовкою студентами проектів.

У ході практичної діяльності ми визначили такі педагогічні умови використання проектів у формуванні екологічної культури студентів:

- спрямованість завдань проекту на природоохоронну діяльність шляхом залучення студентів до вирішенням важливих локальних і регіональних проблем;
- посилення ступеня самостійності студентів у реалізації мети проектної діяльності;
- використання міждисциплінарних зв'язків для вирішення конкретних екологічних проблем;
- орієнтація екологічних проектів на майбутню професійну діяльність.

Охарактеризуємо ці педагогічним умови.

По-перше, потужним засобом формування екологічної культури є природоохоронна діяльність як системне утворення, що є діяльнісною реалізацією екологічних знань, умінь, навичок, здобутих студентами в навчально-виховному процесі ВНЗ. Така діяльність передбачає морально-етичну поведінку особистості в довкіллі, усвідомлену діяльність із сформованими мотиваційно-ціннісними установками раціонального природокористування, накопичення досвіду у сфері охорони навколишнього середовища [5, с. 122]. У такому розумінні природоохоронна діяльність є показником свідомого, відповідального ставлення особистості до природи.

Природоохоронна робота в рамках проектної діяльності має за мету формування й удосконалення практичних умінь і навичок з охорони природи, розвиток і прояв вольових якостей, а також уміння виявляти активність у вирішенні місцевих екологічних проблем. Вона зорієнтована на залучення особистості до такої взаємодії з природою, що дає змогу засвоїти адекватні екологічні стратегії, набути необхідні для їх реалізації вміння і навички.

По-друге, важливою умовою формування екологічної культури студентів засобами проектної діяльності є посилення ступеня їхньої самостійності у реалізації завдань проектної

діяльності. Самостійна діяльність формує в студентів свідоме налаштування на систематичне накопичення екологічних знань і є необхідною умовою самоорганізації навчальної природоохоронної діяльності особистості, а в подальшому – фахівця з високим рівнем екологічної культури. У контексті формування готовності до самостійної природоохоронної діяльності особливу увагу варто приділяти самоконтролю та самооцінці, які визначають уміння студентів здійснювати моніторинг і критичну рефлексію процесу та результатів власної діяльності [4, с. 88].

По-третє, важливою умовою реалізації проектної діяльності у ВНЗ вважаємо міжпредметний характер екологічного дослідження. Використання міждисциплінарних зв'язків для вирішення конкретних екологічних завдань і проблем є переконливим прикладом інтеграційних процесів в екологічній науці. Ці зв'язки відіграють важливу роль у підвищенні практичної та науково-теоретичної підготовки студентів, забезпечують оволодіння ними узагальненого характеру еколого-пізнавальної діяльності. Зауважимо, що під час навчання студенти опановують значну кількість дисциплін, що формують різні знання та вміння, і повинні сприйматись як єдиний взаємопов'язаний процес.

Досліджуючи можливості реалізації міжпредметних зв'язків як засобу екологізації освіти у вищій школі, ми дійшли висновку, що поле їх використання в навчально-виховному процесі може бути дуже широким. Однак відсутність єдності в інтерпретації загальних наукових понять, законів і теорій, наступності в їхньому розкритті під час вивчення різних навчальних дисциплін робить цей процес недієвим. Нині екологія розглядається як наука біологічного циклу, що вивчає екосистеми, а повинна усвідомлюватися конгломератом наукових дисциплін, яка вивчає весь комплекс взаємодій суспільства і природи.

Вважаємо, що екологізація освіти – це дієвий інструмент високого рівня підготовки фахівців та формування системи професійної компетентності відповідно до вимог концепції сталого розвитку. Водночас змушені констатувати, що система екологічного виховання та освіти в Україні ще не є цілісною, неперервною, взаємопов'язаною. Тому на допомогу у вирішенні цього питання приходить неформальна екологічна освіта, що охоплює різноманітні види діяльності з екології поза академічною освітою. Участь студентів у міжнародних, всеукраїнських, регіональних екологічних проектах за ініціюванням громадських організацій, молодіжних об'єднань тощо є надзвичайно актуальною та важливою формою екологічної освіти майбутніх фахівців. Вона дає змогу залучати студентську молодь до активної екологічної діяльності впродовж навчання у ВНЗ.

З метою вивчення думки студентів щодо важливості і місця проектної діяльності у навчальному процесі ВНЗ ми провели серед них опитування. Анкетування 74 студентів факультету педагогіки і психології дало змогу сформувати такі висновки:

- проектна діяльність є цікавою та ефективною формою навчання студентів (91 % респондентів);
- виконання проектів сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу завдяки осмисленню самостійно здобутої інформації (74 %);
- творчий пошук шляхів реалізації завдань проекту є основою формування екологічної свідомості та екологічного мислення студентів (81 %).

Далі пропонуємо аналітичний опис одного із проектів, який, за результатами опитування студентів, набрав найбільший відсоток позитивних відповідей (78 % респондентів).

Тема проекту: Екологічні проблеми мого краю (міста, села).

Мета проекту: дослідження екологічних проблем рідного краю та пошук шляхів їх вирішення.

Завдання проектної діяльності:

Дослідити екологічні проблеми, які є у вашому місті чи селі, виявити їхні причини.

Проаналізувати ефективність механізмів їх вирішення на цьому етапі.

Запропонувати своє бачення шляхів їх вирішення.

Проаналізуємо означений проект відповідно до структури проектної діяльності за Л. Лук'яновою [8, с. 63].

1. Підготовчий етап: визначення мети і завдань проекту; створення колективу виконавців і розподіл його на дослідницькі групи; планування роботи (визначення терміну виконання, окреслення завдань, визначення методів роботи над проектом), обрання пошуку джерел інформації. На цьому етапі важливо мотивувати студентів до отримання інформації за

обраною екологічною проблематикою. З цією метою використовуємо аналіз актуальності проблеми, постановку конкретної мети, підбір адекватних екологічних методик, обговорення можливих варіантів використання проекту в конкретних життєвих екологічних ситуаціях. Це вимагає від студентів наукового і творчого пошуку, однак щонайважливіше – знань про глобальні екологічні проблеми, екологічні лиха регіонального значення, сучасні прогресивні методи охорони природи тощо. Науковий пошук та практичний досвід дав нам змогу встановити взаємозв'язок інтелектуального та емоційно-вольового виявлення особистості і погодитися з думкою Г. Пустовіт щодо принципів екологічної освіти в певних умовах: спрямованість на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості; спрямованість на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості; забезпечення ефективних умов реалізації особистісно-орієнтованих завдань екологічної освіти і виховання [12, с. 233].

2. Дослідницький етап: безпосередня робота над проектом, збирання інформації, встановлення необхідних робочих зв'язків з особами, які можуть допомогти у виконанні запланованої роботи (головою селищної ради, головою територіальної громади, міським головою тощо); вивчення, опрацювання та узагальнення отриманої інформації; аналіз та систематизація комплексу напрацьованого матеріалу; викладення узагальнених висновків, схем, діаграм, рефератів, загального звіту. Використання методу екологічних проектів допомагає студентам застосувати життєві і навчальні навички до конкретної екологічної ситуації, показуючи цим практичну необхідність знань, отриманих на заняттях з екології та інших дисциплін, вчить вносити корективи в процес роботи, формує вміння алгоритмізувати свою діяльність і презентувати її результати. В означеному контексті організація самостійної роботи студентів є визначальною, оскільки сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку особистості.

Під час самостійної роботи над проектом викладачеві необхідно звертати увагу на вміння студентів планувати свою роботу над проектом, визначати і дотримуватися цілі до її реалізації, аналізувати і враховувати значущі умови навчальної діяльності, визначати послідовність виконання дій, відбирати відповідні засоби, оцінювати результати власної діяльності відповідно до певних критеріїв (важливо, щоб суб'єктивні критерії оцінки власних результатів не дуже відрізнялися від прийнятих, об'єктивних), корегувати програму дій.

Без сумніву, оволодіння уміннями і навичками самостійної роботи забезпечує розвиток творчого потенціалу, становлення вищої емоційної сфери особистості – почуття обов'язку, честі, достоїнства, відповідальності [4, с. 89]. Самостійна робота студента сприяє вихованню мислення майбутнього професіонала, створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності. Самостійна робота сприяє формуванню інтелектуальних та творчих якостей, необхідних майбутньому спеціалістові; виховує потребу постійного поповнення своїх знань, прагнення до самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи.

Переконані, що самостійна пізнавальна діяльність – це єдиний правильний шлях до розвитку екологічного мислення, досягнення високого рівня екологічної культури. Разом з цим вказана діяльність сприяє формуванню вміння та виникненню бажання брати на себе відповідальність за стан довкілля, в якому ми живемо. Загальна схема екологічного проекту спирається на такий зв'язок окремих ланок: екологічні знання – екологічне мислення – природоохоронна діяльність – екологічна свідомість – екологічна культура.

Вважаємо, що особливого значення набуває залучення студента до процесу екологічного пошуку, в якому важливим є не власне результат, а процес досягнення результату. Виконання екологічного проекту навчає студентів застосовувати міждисциплінарні зв'язки для вирішення конкретних екологічних завдань і проблем.

3. Підсумковий етап: презентація отриманих результатів; їх обговорення за участю студентів групи, курсу, потоку; підготовка лекцій, виступів для студентів інших груп, навчальних закладів; організація підсумкової конференції. Використання проектної діяльності в роботі зі студентами сприяє виявленню позитивних моментів її застосування, зокрема, спрямованості на розвиток пізнавальних умінь, дослідницьких та творчих якостей особистості, ініціативності, комунікативності, цілеспрямованості, організаторських здібностей, здатності до самовизначення. Робота над проектом допомагає вихованню у студентів почуття відповідальності, самодисципліни, здатності до активної громадської участі й самоорганізації, загальнолюдських цінностей (соціальне партнерство, толерантність). Проектна технологія дає

змогу молоді тісно взаємодіяти з природними об'єктами, бачити проблему, розуміти її суть і шукати шляхи її вирішення. Співпереживання природному оточенню зумовлює бажання діяти. У процесі проектної діяльності відбувається зміна естетичного ставлення до природи на етичне.

Отже, використання в навчальному процесі проектної діяльності позитивно впливає на формування екологічної культури студентів, що вирізняється високим рівнем екологічних знань, умінь, навичок, різноманітними способами природоохоронної діяльності та обґрунтованим прийняттям рішень. Метод проектів є найбільш оптимальним шляхом залучення студентів до еколого-виховної діяльності, розвитку їх активної природоохоронної позиції, формування нового типу взаємин із природою, що забезпечує розвиток науково-дослідницьких і науково-практичних здатностей до вирішення екологічних проблем. Використання екологічних проектів у навчально-виховному процесі вищої школи створює комфортні умови для успішної реалізації завдань формування екологічної культури особистості.

Перспективи подальшої роботи із застосування проектної технології вбачаємо у дослідженні педагогічних умов організації екологічного проектування в педагогічній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрій В. Н. Соціальне проектування як педагогічна технологія проектної культури студентів / В. Н. Багрій // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 3. – С. 86–90.
2. Бауер М. Й. Методологія екологічної освіти / М. Й. Бауер. – Чернівці: Крайова освіта, 2000. – 320 с.
3. Войтова Л. Формування екологічної культури майбутніх соціальних педагогів у педагогічному ВНЗ / Л. Войтова // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, 2012. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 144–150.
4. Драч І. І. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як важливий елемент сучасної підготовки фахівців / І. І. Драч // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С. 86–90.
5. Ключка С. Еколого-виховний потенціал природоохоронної діяльності в системі морально-етичних цінностей особистості / С. Ключка // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 15. – С. 118–124.
6. Ключка С. І. Формування екологічної компетентності в процесі професійної підготовки студентів / С. І. Ключка // Вісник Черкаського національний університет імені Богдана Хмельницького, 2011. − Вип. 209. – Ч. 1. – С. 132–136.
7. Концепція екологічної освіти України / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7. – С. 3–23.
8. Лук'янова Л. Б. Інноваційні технології в екологічній освіті фахівців / Л. Б. Лук'янова // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць. – К.; Хмельницький, 2005. – Вип. 2. – С. 58–68.
9. Лук'янова Л. Б. Сучасні підходи до формування екологічної компетентності фахівців /Л. Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 17. – С. 60–70.
10. Недільська І. І. Методи проектної діяльності та моделювання у практиці викладання біології / І. І. Недільська // Біологія. – 2007. – № 10 (166). – С. 2–4.
11. Плахотнік О. В. Інноваційні підходи до екологічної освіти молоді / О. В. Плахотнік, В. Є. Головатюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки, 2004. – № 3. – С. 88–90.
12. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія / Г. П. Пустовіт. – К.; Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
13. Совгіра С. В. Технологія та організація природоохоронних робіт: підручник / С. В. Совгіра, Г. Є. Гончаренко, С. О. Люленко. – К.: Науковий світ, 2011. – 319 с.
14. Тульська О. Л. Проектна діяльність як засіб розвитку професійної культури майбутніх екологів у процесі фахової підготовки / О. Л. Тульська // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологіяя.– 2009. – Вип. 3 (145). – С. 199–203.

REFERENCES

1. Bahrii V. N. Sotsialne proektuvannia yak pedahohichna tekhnolohiia proektnoi kultury studentiv [Social projecting as a pedagogical technology of students' project culture], Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia Psykholoho-pedahohichni nauky, 2014, Vol. 3, pp. 86–90.

2. Bauer M. Y. Metodolohiia ekolohichnoi osvity [Methodology of environmental education], Chernivtsi, Kraiova osvita, 2000. –320 p.
3. Voitova L. Formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u pedahohichnomu VNZ [Formation of ecological culture of future social pedagogues in pedagogical HEI]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny, 2012, Vol 5 (1),– pp. 144–150.
4. Drach I. I. Samostiina robota studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv yak vazhlyvyi element suchasnoi pidhotovky fakhivtsiv [Independent work of students of higher educational institutions as an important element of modern specialists training]. Novi tekhnolohii navchannia: naukovo-metodychnyj zbirnyk, Kyiv, Naukovo-metodychnyj tsentr vyshchoi osvity, 2004, Vol. 37, – pp. 86–90.
5. Kliuchka S. Ekoloho-vykhovnyi potentsial pryrodookhoronnoi diialnosti v systemi moralno-etychnykh tsinnostei osobystosti [Ecological and educational potential of environmental activity in the system of moral and ethical values of personality], Vytoky pedahohichnoi maisternosti Pedahohichni nauky, 2015, Vol. 15, – pp. 118–124.
6. Kliuchka S. I. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti v protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv [Formation of ecological competence in the process of professional training of students], Visnyk Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2011, Vol. 209 (1), pp.132–136.
7. Kontseptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy [Concept of ecological education of Ukraine]. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2002, Vol.7,– pp. 3–23.
8. Lukianova L. Innovatsiini tekhnolohii v ekolohichnii osviti fakhivtsiv [Innovative technologies in ecological education of specialists]. Dydaktyka profesiinoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats, Kyiv-Khmelnytskyi, 2005, Vol. 2,– pp. 58–68.
9. Lukianova L.B. Suchasni pidkhody do formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti fakhivtsiv [Modern approaches to the formation of environmental competence of specialists]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, dosvid, problemy: zbirnyk naukovych prats, Kyiv-Vinnytsia: DOV “Vinnytsia”, 2008. Vol.17,– pp.60–70.
10. Nedilska I.I. Metody proektnoi diialnosti ta modeliuvannia u praktytsi vykladannia biolohii [Methods of project activity and modeling in the practice of teaching biology]. Biolohiia, 2007, Vol. 10 (166), pp. 2–4.
11. Plakhotnik O. V, Holovatiuk V. Ye. Innovatsiini pidkhody do ekolohichnoi osvity molodi [Innovative approaches to environmental education of young people], Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia Psykholoho-pedahohichni nauky, Nizhyn, 2004, Vol. 3,– pp. 88–90.
12. Pustovit H.P. Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv 1 – 9 klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia [Theoretical and methodical foundations of ecological education and upbringing of pupils of grades 1–9 in extracurricular educational institutions: monograph], Kyiv; Luhansk, Alma-mater, 2004.– 540 p.
13. Sovhira S. V., Honcharenko H. Ye., Liulenko S. O. Tekhnolohiia ta orhanizatsiia pryrodookhoronnykh robit: pidruchnyk [Technology and organization of environmental works: a textbook], Kyiv, Naukovyj svit, 2011. – 319 p.
14. Tulska O.L. Proektna diialnist yak zasib rozvytku profesiinoi kultury maibutnikh ekolohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Project activity as a means of developing the professional culture of future environmentalists in the process of professional training]. Naukovi pratsi Donetskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Pedahohika, psykholohiia i sotsiolohiia, 2009, – pp. 199–204.

Стаття надійшла в редакцію 03.09.2017 р.

УДК 159.98:[355.23+356.13]

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 15

ОЛЕНА ГЕВКО

alenyshka26@ukr.net
старший викладач,
Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького
м. Хмельницький, вул. Шевченка, 46

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

На основі аналізу критеріїв і показників культури професійного спілкування фахівців різного профілю і на основі цих досліджень і особливостей діяльності офіцера-прикордонника виокремлено критерії культури професійного спілкування останнього: особистісний, когнітивний та діяльнісний критерії. Охарактеризовано показники кожного із вказаних критеріїв. Показниками особистісного критерію є: комунікативність; організаторські здібності та уміння вирішувати конфліктні ситуації, емоційний комфорт у спілкуванні. Показниками когнітивного критерію визначено: знання офіцерів-прикордонників про основні види фахової комунікації, особливості професійного етикету, сутність та етапи бесіди з особами, які перетинають державний кордон; розуміння правил ведення ділових переговорів; знання норм невербальної та вербальної поведінки в українській та іноземних культурах. Показниками діяльнісного критерію визначено уміння: будувати логічно правильні та аргументовані висловлювання, вести діалог; правильно використовуючи стратегію і тактику розмови; долати комунікативні бар'єри; слухати й відстоювати свою позицію, а також навички культури вербального і невербального спілкування та культури зовнішнього вигляду. Охарактеризовано чотири рівні формування цього особистісного феномена.

***Ключові слова**: культура професійного спілкування, офіцер-прикордонник, особистісний, когнітивний та діяльнісний критерії.*

ЕЛЕНА ГЕВКО

alenyshka26@ukr.net
старший преподаватель,
Национальная академия Государственной пограничной службы Украины им. Б. Хмельницкого
г. Хмельницкий, ул. Шевченко, 46

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ

На основании анализа критериев и показателей культуры профессионального общения специалистов разных направлений и особенностей деятельности офицера-пограничника, виделены критерии культуры профессионального общения последнего: личностный, когнитивный и деятельностный. Охарактеризированы показатели каждого из выделенных критериев. Показателями личностного критерия являются коммуникативность; организаторские способности и умения решать конфликтные ситуации; эмоциональный комфорт в общении. Показателями когнитивного критерия определены: знания офицеров-пограничников про основные виды профессиональной коммуникации, особенности профессионального етикета, сутность и этапы беседы с лицами, которые пересекают государственную границу; понимание правил ведения деловых переговоров; знания норм невербального и вербальноого поведения в украинской и иностранной культурах. Показателями деятельностного критерия определены умения: строить логично правильные и аргументированные высказывания, вести диалог, правильно использывать стратегию и тактику розговора; преодолевать коммуникативные барьеры; слушать и отстаивать свою позицию, а также навычки культуры вербального и невербального общения и культуры внешнего вида. Охарактерезированы четыре уровня формирования этого личностного феномена.

***Ключевые слова**: культура профессионального общения, офицер-пограничник, личностный, когнитивный и деятельностный критерии.*

OLENA GEVKO

alenyshka26@ukr.net
Senior Lecturer,
National Bogdan Khmelnitsky Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
Khmelnitsky, Shevchenko street 46

CRITERIA, INDICATORS AND CHARACTERISTICS OF THE LEVELS OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS

The article analyzes the approaches to the definition of criteria and indicators of the culture of professional communication of specialists of various profiles and outlines the criteria of the culture of professional communication on the basis of these studies. Taking into account the requirements to the properties and qualities of a graduate of the National Academy of the State Border Guard Service as a social person the following criteriahave been determied: a personal criterion, which reflects the main personal qualities of a border guard officer, a cognitive criterion, which manifests itself in the cognitive element of a culture of professional communication, and an activity criterion that reveals the behavioural and activity side. The indicators of each of the identified criteria have been characterized, namely: communicational skills were chosen as indicators of the personal criterion of the professional communication culture of future border guard officers; organizational abilities and ability to solve conflict situations; emotional comfort in communication; a positive attitude towards the formation of a culture of professional communication and the understanding of its importance in the professional activity. The indicators of the cognitive criterion are defined as follows: the border guards' knowledge about the main types of professional communication, the peculiarities of professional etiquette, the essence and stages of conversation with the persons crossing the state border; the understanding of the rules of conducting business negotiations; the knowledge of norms of non-verbal and verbal behaviour in the Ukrainian and foreign cultures. The indicators of the activity criterion are defined in the following way: the ability to construct logically correct and reasoned statements, to build a dialogue, to use the strategy and tactics of conversation correctly, to overcome communicative barriers, to listen and defend their position, to have the skills of verbal and nonverbal communication culture and the culture of appearance.

***Keywords**: culture of professional communication, personal, cognitive and activity criteria, border guard officers.*

Культура професійного спілкування офіцерів-прикордонників відрізняється від культури професійного спілкування інших соціальних груп змістовним наповненням її структурних елементів і зумовлена специфікою діяльності прикордонного відомства. Як і для інших відомств та представників інших професійних галузей, культура професійного спілкування офіцерів-прикордонників впливає на їхній особистісний розвиток та визначає ефективність виконання ними професійних завдань. Це актуалізує потребу у постійному розвитку культури професійного спілкування офіцерів-прикордонників.

Для визначення результативності роботи щодо формування культури професійного спілкування важливе значення має обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості цього особистісного феномена. Критерії та їх показники допомагають порівняти передбачені результати з реальними явищами, з'ясувати, як можна досягти результату педагогічної дії, тобто сформувати культуру професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі їх фахової підготовки.

Метою статті є характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників у фаховій підготовці.

Щодо культури професійного спілкування офіцерів Державної прикордонної служби України (ДПСУ), то на сьогодні відомі дослідження окремих аспектів професійного спілкування прикордонників. Йдеться про роботи Н. Берестецької, О. Бондаренко, О. Волобуєвої, О. Мисечко та інших науковців Проте безпосередньо формування культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників на сьогодні не досліджено.

У «Словнику іншомовних слів» поняття «критерій» трактується як ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; як мірило оцінки [4, с. 305].

Вчені зазначають, що правильний вибір критерію є однією з найважливіших вимог до експерименту, оскільки це допомагає визначити сформованість тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження.

Важливим компонентом критерію є показник, тобто «свідчення, доказ, ознака, наочні дані про результати роботи» [7, с. 761]. Як компонент критерію, показник слугує типовим і конкретним проявом однієї з суттєвих сторін певної особистісної якості. За його допомогою можна оцінити якість та рівень сформованості того чи іншого педагогічного феномена.

У психолого-педагогічній літературі розглядається різні підходи до визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості культури професійного спілкування. Так, наприклад,

А. Лівенцова вказує, що критерії та рівні розвитку культури професійного спілкування повинні комплексно відображати сформованість її основних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, перцептивного, комунікативного та інтерактивного [3, с. 4–5]. На думку А. Бичок, є наступні критерії сформованості культури професійного спілкування: мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний та емоційний [2, с. 26]. В. Урсол виокремлює ціннісний, особистісний, комунікативний та інтерактивний критерії сформованості культури професійного спілкування майбутніх соціальних працівників [5, с. 50].

О. Чернишенко визначає такі критерії культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей та їх показники: мотиваційно-аксіологічний (мотивація до ділового спілкування, потреба у досягненні мети, співвідношення «цінності» й «доступності» у процесі спілкування), діяльнісний (комунікабельність, невербальні уміння, уміння та навички роботи з інформацією), особистісно-рефлексивний (уміння слухати, об'єктивність сприйняття партнера з спілкування) та прогностичний (візуально-презентативні уміння, прогностичні уміння) [6, с. 101].

Для визначення критеріїв культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників було взято до уваги загальні вимоги до властивостей та якостей випускника НАДПСУ як соціальної особистості, що їх представлено в освітньо-професійній програмі.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури та дослідження специфіки і структури культури професійного спілкування офіцера-прикордонника ми визначили три основні критерії, що дають змогу робити висновок про ступінь сформованості культури професійного спілкування майбутнього офіцера-прикордонника: особистісний, когнітивний та діяльнісний. Ці критерії стосуються основних компонентів структури культури професійного спілкування майбутнього офіцера ДПСУ: особистісний критерій відображає основні особистісні якості офіцера-прикордонника; у когнітивному критерії виявляється когнітивний елемент культури професійного спілкування; діяльнісний критерій розкриває поведінкову та діяльнісну сторони.

Особистісний критерій стосується емоцій, за допомогою яких реалізовується культура професійного спілкування, сформованість організаторських здібностей, досвід рефлексії, здатність до прояву та контролю емпатії, дотримання моральних норм суспільства. З огляду на це показниками особистісного критерію культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників обрано комунікативність, організаторські здібності та уміння вирішувати конфліктні ситуації, емоційний комфорт у спілкуванні (повага до співрозмовника, розкутість, такт, ввічливість), позитивне ставлення до формування культури професійного спілкування та розуміння її значення у професійній діяльності, здатність до емпатії, розуміння стереотипів поведінки інших людей, терпимість до чужої думки.

Когнітивний критерій культури професійного спілкування дозволяє виявити рівень комунікативних знань офіцера-прикордонника та його здатність вирішувати комунікативні завдання у фаховій діяльності. Успішність цього аспекта комунікативної діяльності визначається широтою й обґрунтованістю знань про основи і специфіку комунікативної діяльності офіцера-прикордонника, особливості його професійного спілкування, основні бар'єри, що виникають під час міжособистісного спілкування, вимоги професійної етики, закономірності сприйняття, впливу, взаєморозуміння, а також здатністю до самопізнання й самоаналізу. З огляду на це показниками когнітивного критерію культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників визначено: знання офіцерів-прикордонників про специфіку професійної комунікативної діяльності й основні види фахової комунікації, знання про особливості професійного етикету офіцера-прикордонника, про сутність, етапи ділової бесіди та бесіди з особами, які перетинають державний кордон, розуміння правил ведення ділових переговорів, підтримання контактів з жителями прикордоння та представниками органів місцевого самоуправління, знання норм невербальної та вербальної поведінки в українській та іноземних культурах. Загалом цей критерій дозволяє характеризувати знання майбутніх офіцерів-прикордонників, які необхідні їм для фахової комунікативної діяльності та формування культури професійного спілкування.

Діяльнісний критерій допомагає визначити ступінь сформованості необхідних для ефективного спілкування комунікативних навичок і вмінь, а саме: уміння слухати, ставити запитання й відповідати на них, навички монологічного мовлення й діалогу, уміння створювати

тексти, уміння в розмові брати ініціативу, а потім передавати її партнерові, уміння забезпечувати конструктивний зворотний зв'язок, спостерігати й правильно інтерпретувати невербальну поведінку партнера й оптимально використовувати весь комплекс невербальних засобів спілкування, управляти спілкуванням, у т. ч. в ситуації конфлікту.

З урахуванням сутності професійної комунікативної діяльності та вмінь – складових діяльнісного компонента культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників показниками діяльнісного критерію розвиненості культури професійного спілкування визначені: уміння будувати логічно правильні та аргументовані висловлювання, дотримуватись мовних норм; уміння будувати діалог, правильно використовуючи стратегію і тактику розмови; уміння долати комунікативні бар'єри; ґрунтовні уміння та навички з базових і фахових дисциплін; уміння слухати й відстоювати свою позицію; уміння варіювати комунікативними засобами в процесі комунікації відповідно до мовного етикету; навички культури вербального і невербального спілкування та культури зовнішнього вигляду.

Комунікативні вміння в професійній діяльності офіцера-прикордонника пов'язані зі знаннями про правила професійної поведінки в конкретній ситуації, знаннями символів системи (мови й культури), в межах яких відбувається комунікація, особистим комунікативним досвідом учасників. Йдеться про те, що високий рівень розвитку культури професійного спілкування має проявлятись у: позитивній спрямованості комунікативного акту, без реакцій ігнорування, маніпулювання: перевазі діалогічної форми взаємодії; варіативності й різноманітності застосованих комунікативних прийомів; адекватності вибраного стилю й рольової позиції ситуації спілкування; високому рівні самооцінки свого статусу й загальної задоволеності від усього комунікативного процесу. Загалом діяльнісний критерій дозволяє визначити ступінь володіння вміннями, що забезпечують ефективну професійну комунікацію.

Науковий підхід до проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників зумовлює необхідність виявлення якісних характеристик сформованості цього особистісного феномена, тобто рівнів.

У більшості досліджень при вивченні культури професійного спілкування науковці, зокрема, С. Амеліна, В. Лівенцова, О. Урсол, І. Радомський, О. Рембач, О. Чернишенко, виокремлюють високий, середній та низький його рівні. Оригінальним є підхід до визначення рівнів культури професійного спілкування О. Берестенко. вОНА виділяє п'ять рівнів культури професійного спілкування фахівця, а саме: 1) низький (примітивний, маніпулятивний); 2) елементарний (конвенційний); 3) базовий (стандартизований); 4) досконалий (діловий); 5) високий (творчий, духовний) [1, с. 163].

Враховуючи напрацювання науковців, а також характеристики компонентів та критеріїв, що дозволяють оцінити рівень сформованості культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників – особистісного, когнітивного та діяльнісного, ми виокремили чотири рівні сформованості цього особистісного феномена: високий, достатній, середній і низький. Це зумовлено необхідністю більш точного визначення змін у сформованості культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників. Часто буває так, що зміни відбулися, але офіцера-прикордонник не має високого рівня сформованості культури власного професійного спілкування. З огляду на це ми виокремили ще проміжний етап між високим і середнім рівням – достатній. Охарактеризуємо виділені рівні розвитку культури професійного спілкування.

У курсантів НАДПСУ з низьким рівнем сформованості культури професійного спілкування майже не сформовані стійкі пізнавальні інтереси в сфері комунікації; вони мають поверхові уявлення про зміст цієї культури, тому, як правило, не ставляться загалом позитивно до формування культури професійного спілкування та майже не розуміють її значення у майбутній фаховій діяльності; не прагнуть активно засвоїти знання щодо особливостей різних видів професійної комунікативної діяльності; прагнення до самоосвіти й розвитку комунікативних навичок, необхідних при вирішенні проблемних ситуацій у професійній діяльності, майже не проявляються; у таких курсантів особистісні якості здебільшого не сформовані, вони рідко виявляють здатність до емпатії, не розуміють стереотипів поведінки інших людей, нетерпимі до чужої думки. Такі курсанти майже не вміють будувати логічно правильні та аргументовані висловлювання; їм важко будувати діалог з дотриманням стратегії і тактики розмови; не вміють долати комунікативні бар'єри; їм важко вести ділові розмови й розробляти стратегію комунікативної поведінки; не вміють слухати та інтерпретувати

невербальну поведінку співрозмовника, конструктивно критикувати; не вміють варіювати комунікативними засобами в процесі комунікації відповідно до мовного етикету; слабко володіють ефективними стратегіями виходу з конфліктних ситуацій; часто вдаються до конфліктно-деструктивних дій у процесі й при завершенні спілкування.

У курсантів з середнім рівнем сформованості культури професійного спілкування сформовані нестійкі пізнавальні інтереси в сфері комунікації та професійної комунікативної діяльності; курсанти мають поверхові уявлення про зміст культури професійного спілкування, тому, як правило, не завжди позитивно ставляться до її формування та не розуміють її значення у майбутній фаховій діяльності; не завжди прагнуть активно засвоїти знання щодо особливостей різних видів професійної комунікативної діяльності; прагнення до самоосвіти й розвитку комунікативних навичок, необхідних для вирішення проблемних ситуацій у фаховій діяльності, у таких курсантів виявляється не завжди; в них особистісні якості сформовані вибірково, вони виявляють здатність до емпатії в окремих випадках, не повністю розуміють стереотипи поведінки інших людей, не завжди терпимі до чужої думки.

Курсанти в більшості випадків вміють будувати логічно правильні та аргументовані висловлювання, їм вдається вести діалог з дотриманням стратегії і тактики розмови. Однак вони не завжди уміють долати комунікативні бар'єри; їм деколи важко вести ділові розмови й розробляти стратегію комунікативної поведінки, що впливає на ухвалення управлінського рішення; вони не завжди вміють слухати та інтерпретувати невербальну поведінку співрозмовника, конструктивно критикувати; не вміють належно варіювати комунікативними засобами у процесі комунікації відповідно до мовного етикету; не завжди володіють ефективними стратегіями виходу з конфліктних ситуацій; деколи вдаються до конфліктно-деструктивних дій під час й при завершенні спілкування.

У курсантів з достатнім рівнем сформованості культури професійного спілкування сформовані переважно стійкі пізнавальні інтереси в сфері комунікації та професійної комунікативної діяльності; вони мають достатні уявлення про зміст культури професійного спілкування, тому, як правило, майже завжди позитивно ставляться до формування культури професійного спілкування та розуміють її значення у майбутній фаховій діяльності; спрямованість на безперервний саморозвиток себе як учасника комунікації у них переважн виражена; прагнення до самоосвіти й розвитку комунікативних навичок, необхідних при вирішенні проблемних ситуацій у професійній діяльності, виявляється дуже часто; у курсантів не всі особистісні якості сформовані, вони виявляють здатність до емпатії в більшості випадків, розуміють стереотипи поведінки інших людей, терпимі до чужої думки. Ткі курсанти загалом вміють будувати логічно правильні та аргументовані висловлювання; їм вдається вести діалог з дотриманням стратегії і тактики розмови; вони в більшості випадків вміють долати комунікативні бар'єри; вміють вести ділові розмови й розробляти стратегію комунікативної поведінки для ухвалення управлінського рішення; загалом вміють слухати та інтерпретувати невербальну поведінку співрозмовника, конструктивно критикувати; можуть належно варіювати комунікативними засобами в процесі комунікації відповідно до мовного етикету; загалом володіють ефективними стратегіями виходу з конфліктних ситуацій; майже не вдаються до конфліктно-деструктивних дій під час й при завершенні спілкування.

У курсантів з високим рівнем сформованості культури професійного спілкування сформовані стійкі пізнавальні інтереси в сфері комунікації та професійної комунікативної діяльності; вони мають повні уявлення про зміст культури професійного спілкування, тому, як правило, завжди позитивно ставляться до формування культури професійного спілкування та розуміють її значення у професійній діяльності; спрямованість на безперервний саморозвиток себе як учасника комунікації у них виражена яскраво; прагнення до самоосвіти й розвитку комунікативних навичок, необхідних при вирішенні проблемних ситуацій у професійній діяльності, виявляється завжди; курсанти мають сформовані необхідні особистісні якості, виявляють здатність до емпатії, глибоко розуміють стереотипи поведінки інших людей, завжди терпимі до чужої думки. Такі курсанти вміють будувати логічно правильні та аргументовані висловлювання; їм завжди вдається вести діалог з дотриманням стратегії і тактики розмови; вони вміють долати комунікативні бар'єри, вести ділові розмови й розробляти стратегію комунікативної поведінки для ухвалення управлінського рішення; вміють слухати та інтерпретувати невербальну поведінку співрозмовника, конструктивно критикувати; належно

варіювати комунікативними засобами в процесі комунікації відповідно до мовного етикету; володіють ефективними стратегіями виходу з конфліктних ситуацій; не вдаються до конфліктно-деструктивних дій під час й при завершенні спілкування.

Отже, основними критеріями сформованості культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників є особистісний, змістовний та діяльнісний. Визначення рівнів сформованості цієї культури у курсантів НАДПСУ допомагає проаналізувати характеристики, які необхідні в майбутньому офіцерам-прикордонникам при переході на наступний, вищий рівень професійного зростання в процесі фахової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування: навч.-метод. посібник. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2013. – 298 с.
2. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Бичок. – Тернопіль, 2010. – 218 с.
3. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Лівенцова. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
4. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2002. – 680 с.
5. Урсол О. В. Формування культури професійного спілкування у майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних методів навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Урсол. – К., 2012. – 200 с.
6. Чернишенко О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців фармакологічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Чернишенко. – Кропивницький, 2017. – 277 с.
7. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 2007. – Т. 2. – 926 с.

REFERENCES

1. Berestenko O. H. Kultura profesiinoho spilkuvannia, Luhansk [Culture of professional communication]. Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013, 300 p.
2. Bychok A. V. Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv mizhnarodnoho biznesu i menedzhmentu [The Formation of the Culture of Professional Communication among Future Specialists of International Business and Management.]. dys... kand. ped. nauk, Ternopil, 2010, 218 p.
3. Liventsova V. A. Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh menedzheriv nevyrobnychoi sfery [Formation of professional communicative culture at the future managers of non-productive sphere]. avtoref. dys.. na zdobuttia stupenia kand. ped. nauk, Ternopil, 2002, 20 p.
4. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. uklad. S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa, K.: Nauk. dumka, 2002, 680 p.
5. Ursol O. V. Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh metodiv navchannia [Forming of culture of professional intercourse for future social workers by the interactive methods of studies.]. dys.. kand. ped. nauk, K, 2012, 200 p.
6. Chernyshenko O. O. Formuvannia kultury dilovoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv farmakolohichnykh spetsialnostei [Forming business communication culture of future pharmacologists]. dys.... kand. ped. nauk, Kropyvnytskyi, 2017, 277 p.
7. Iaremenko V. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [A new explanatory dictionary of the Ukrainian language]. V. Yaremenko, O. Slipushko, K.: Akonit, 2007, Vol. 2, 926 p.

Стаття надійшла в редакцію 03.03.2017 р.

УДК 355.23 (477)

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 16

ОЛЕГ БОЙКО

olegboyko69@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного
м. Львів, вул. Героїв Майдану, 32

СУТНІСТЬ ПОВЕДІНКОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРА У ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВВНЗ

На основі сучасних наукових джерел і досвіду підготовки військових фахівців під час збройної російської агресії розкрито сутність поведінкових компетенцій майбутнього офіцера Збройних Сил України як суб'єкта професійної підготовки військового лідера у ВВНЗ в аспекті компетентнісного підходу. Доведено, що в нормативні документи щодо професійних стандартів підготовки військових фахівців закладені суперечності компетентнісного підходу. Показано, що без врахування сутності поведінкових компетенцій, які повинні сформуватися в курсантів (слухачів) у навчально-виховному процесі ВВНЗ буде неможливим розвивати їх лідерську компетентність в подальшій службі на посадах офіцерів. Обґрунтовано, що компетентний у лідерстві офіцер використовує в своїй діяльності всі класи задач і службові функції комплексно і системно, не виокремлює якусь одну, наприклад, управлінську або адміністративну. Значним недоліком існуючих підходів у військовій освіті України щодо підготовки військових фахівців як військових лідерів є те, що лідерство майбутнього офіцера (сержанта) сприймається як науково-педагогічними працівниками ВВНЗ, так і власне курсантами (слухачами) тільки в аспекті управлінської або організаційної функції. Як результат аналізу, ідентифікується набір базових компетенцій (знаннєвих, вправних, поведінкових), які й слугують орієнтирами для побудови змісту програм професійної підготовки офіцерських кадрів як військових лідерів. Визначено, що обґрунтування та ідентифікація саме поведінкових компетенцій військових лідерів – ключове завдання компетентнісно орієнтованого підходу для забезпечення професійної освіти військових фахівців у ВВНЗ.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, військовий фахівець, військовий лідер, професійний стандарт підготовки.*

ОЛЕГ БОЙКО

olegboyko69@gmail.com
кандидат педагогических наук, доцент,
Национальная академия сухопутных войск имени гетмана П. Сагайдачного
г. Львов, ул. Героев Майдана, 32

СУЩНОСТЬ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОГО ЛИДЕРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВВУЗ

На основе современных научных источников и опыта подготовки военных специалистов во время вооруженной российской агрессии раскрыта сущность поведенческих компетенций будущего офицера Вооруженных Сил Украины как субъекта профессиональной подготовки военного лидера в ВВУЗ в аспекте компетентностного подхода. Доказано, что в нормативные документы по профессиональным стандартам подготовки военных специалистов заложены противоречия компетентностного подхода. Показано, что без учета сущности поведенческих компетенций, которые должны сформироваться у курсантов (слушателей) в учебно-воспитательном процессе ВВУЗа будет невозможным развивать их лидерскую компетентность в дальнейшей службе на должностях офицеров. Обосновано, что компетентный в лидерстве офицер использует в своей деятельности все классы задач и служебные функции комплексно и системно, а не выделяет какую-то одну, например, управленческую или административную. Значительным недостатком существующих подходов в военном образовании Украины по подготовке военных специалистов как военных лидеров является то, что лидерство будущего офицера (сержанта) рассматривается как научно-педагогическими работниками ВВУЗа, так и собственно курсантами (слушателями) только в аспекте управленческой или организационной функции. В результате анализа, идентифицируется набор базовых компетенций (основанных на знаниях, умениях и поведении), которые и служат ориентирами для построения содержания программ профессиональной подготовки офицерских кадров как военных лидеров. Определено, что обоснование и идентификация именно поведенческих компетенций военных лидеров – ключевая задача компетентно ориентированного подхода для обеспечения профессионального образования военных специалистов в ВВУЗах.

Ключевые слова*: компетенция, компетентность, компетентносной подход, военный специалист, военный лидер, профессиональный стандарт подготовки.*

OLEG BOYKO

olegboyko69@gmail.com
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Hetman Petro Sahaidachnyi National Ground Forces Academy
Lviv, Heroiv Maidan street 32

THE ESSENCE OF THE BEHAVIORAL COMPETENCIES OF THE MILITARY LEADER IN THE PROFESSIONAL STANDARDS FOR TRAINING THE FUTURE OFFICERS IN THE HIGHER MILITARY ACADEMIES

Based on modern scientific sources and experience, training of military specialists during the armed Russian aggression, there has been revealed the essence of behavioral competencies the future officer of the Armed Forces of Ukraine who is the subject of professional training of a military leader ina higher military educational institution. There has been analyzed the conceptual and categorical apparatus which is used during the development of normative documents for training the military specialists in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine and military training units of higher educational institutions of Ukraine. It has been proved that the normative documents on professional standards for training the military specialists impose contradictions of competence approach. It has been revealed that without taking into account the essence of behavioral competencies, which should be formed in cadets (listeners) in the educational process it will be impossible to develop their leadership competency when they serve as officers. It has been determined that the justification and identification of the behavioral competencies of servicemen as leaders is the main goal of a competentcy oriented approach to ensure the vocational training of military specialists in higher military educational institutions. The definition and description of the basic concepts of competence-oriented approach in military education allows us to proceed to the description of the mechanism of its use for the training of future officers as military leaders. It has been substantiated that the officer competent in leadership uses all classes of tasks and service functions in a complex and systematic way. The significant disadvantage of existing approaches in military education of Ukraine regarding training the military specialists as military leaders is that the scientific and pedagogical staff of the military academies as well as cadets perceive the leadership of the officer (sergeant) only in terms of managerial or organizational functions. As a result of the analysis, there has been identified a set of basic competencies (cognitive, behavioral) that serve as guidelines for building the content of professional training programs for officers as military leaders.

***Keywords**: competency, competence, competent approach, military specialists, servicemen as leaders, professional standards for the training.*

Досвід участі Збройних Сил України в бойових діях проти російської агресії повинний обумовлювати динамічні зміни у професійній підготовці військових фахівців, зокрема у ВВНЗ. Однак, оновити і впровадити зміст, методики та технології навчання майбутніх офіцерів з урахуванням отриманого бойового досвіду можливо тільки за умови їх наукового обґрунтування.

Одним з наукових підходів, що, на нашу думку, дозволить вирішити це протиріччя в системі професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ є компетентнісний.

У педагогічній науці досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті: розуміння поняття «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномена, визначення основних видів професійної компетентності (О. І. Грязнов, О. В. Діденко, М. І. Нещадим, В. В. Ягупов та ін.) тощо.

Ці дослідження, безумовно, зробили свій внесок у розвиток військової освіти в Україні. Але в той же час практично відсутні праці, у яких досліджуються проблеми теоретичних і методичних основ формування лідерських компетенцій військових фахівців у ВВНЗ.

Метою статті є визначення сутності поведінкових компетенцій майбутнього офіцера Збройних Сил України як суб'єкта професійної підготовки військового лідера у ВВНЗ в аспекті компетентнісного підходу.

У нашому дослідженні поставлено таке наукове завдання: проаналізувати понятійно-категоріальний апарат компетентнісного підходу в методичних рекомендаціях з розроблення нормативних документів військової освіти в Україні і на його основі розкрити сутність поведінкових компетенцій майбутнього офіцера як військового лідера, що формуються у ВВНЗ.

В. В. Ягупов зазначає, що попри таку широку палітру досліджень із проблеми компетентності та компетентнісного підходу в освіті, нині в педагогічній теорії і практиці має

місце неоднозначне розуміння їх змісту та смислового поля. Прикладом цього є такі думки науковців:

- компетентнісний підхід ототожнюється з оволодінням особою комплексом компетенцій;
- компетентнісний підхід передбачає наявність комплексу вмінь особи розв'язувати певні проблеми;
- компетентність – це здатність особи до виконання практичних завдань на виробництві та ін. [8, с. 53].

Отже, ми спостерігаємо не завжди влучні змістовні та смислові кореляції між поняттями «компетентність», «компетентності», «компетенція» і «компетентнісний підхід в освіті». Також має місце ототожнення понять «компетентність» і «компетенція» в компетентнісному підході в педагогічній науці.

Звичайно, коли провідні фахівці в сфері компетентнісного підходу в освіті вільно використовують ці поняття, то у переважної більшості науковців і суб'єктів освітнього процесу також виникають різні їх змістовні та смислові розуміння і сприйняття [8, с. 46].

Ми погоджуємося з думкою С. А. Калашнікової, що запровадження в освіту компетентнісно орієнтованого підходу – один із дієвих шляхів її реформування та вдосконалення якості. Застосування компетентнісного підходу при розробленні та реалізації програм професійної підготовки управлінців та лідерів розглядається як дієвий шлях підвищення її ефективності [2, с. 83].

Вона наголошує, що на перехресті наукових дискусій сьогодні перебувають як проблема вироблення узгодженої позиції щодо розуміння базових понять компетентнісного підходу (серед яких – компетенція, компетентність), так і сам алгоритм застосування зазначеного підходу на практиці: «Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій» [3, с. 26].

У нашому дослідженні ми використаємо аналіз, який провела С. А. Калашнікова щодо основних понять компетентнісного підходу у навчанні.

Поняття «компетентність» (англ. – *competence*) є давнішим за поняття «компетенція» (англ. – *competency*) щодо їх застосування у системі освіти, зокрема у сфері професійної підготовки фахівців. Обидва слова походять від латинського *«compete»*, що означає «відповідаю», «підходжу». Відповідно, латинське слово *«competens»* означає «здібний», «той, що відповідає вимогам». Звернення ж до словників, за свідченням В.І. Лугового, дає такі результати: «Компетентність – авторитетність, досвідченість. Компетентний – кваліфікований. Компетенція – 1) якість; 2) коло повноважень» [4, с. 10].

Українські вчені В. В. Ягупов і В. І. Свистун пропонують таке визначення поняття «компетентність»: «Компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності» [7, с. 6].

Важливим для теоретичного аналізу та практичного застосування є розуміння взаємозалежності між поняттями «компетентність» і «компетенція», яка є такою: «Компетентність є результатом набуття компетенцій» [3, с. 20].

На нашу думку, компетенції – це складові компетентності, які, зокрема, визначаються так – це ключові властивості особистості, які важливі для ефективного виконання функцій діяльності на відповідній позиції та які можуть бути виміряні шляхом спостереження її поведінки. У нашому випадку – прояву лідерської поведінки офіцера у різних ситуаціях професійної діяльності. Тобто, лідерська компетенція обумовлює (спонукає, проявляє) поведінку військового лідера.

Отже, саме компетенція може визначати поведінку фахівця, зокрема й військового в певних професійних (навчальних, службових, бойових) ситуаціях. Однак, це не зведення поведінки тільки до сукупності рухових реакцій у відповідь на дію зовнішніх стимулів. Ігнорування суспільної природи людини і наявності у неї свідомості не дали змоги біхевіористам розкрити природу і особливості людської поведінки. Вона не є простою автоматичною реакцією на діючий стимул, а регулюється її свідомістю на основі оцінювання ситуації і суспільно встановлених норм [5, с. 254–255].

За Міжнародною Стандартною Класифікацією Професій (ISCO – 88: International Standard Classification of Occupations / ILO, Geneva) компетенція – включає *знання й розуміння* (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), *знання як діяти* (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), *знання як бути* (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна область, в якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності.

Акцентуємо увагу на тому, що компетенції – це особисті характеристики людини, що визначають її поведінку та впливають на рівень виконання певної (у т.ч. професійної) діяльності. Отже, компетентність є результатом набуття компетенцій, а компетенції – складовими компетентності. Разом з тим, поняття «компетенція» не використовується в методичних документах щодо організації військової освіти в Україні [6]. На нашу думку, з науково-педагогічної точки зору це є необґрунтованим і некоректним.

У джерелі [6, с. 4], спираючись на методологію TUNING [1] надається таке визначення: компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Зауважимо, що в [1, с. 8] ми спостерігаємо ототожнення і плутанину у визначеннях понять «компетенції» і «компетентності», що може бути обумовлено як некоректністю перекладу першоджерела на українську мову, так і недостатній обізнаності його авторів: «*Компетенції* (курсив – Авт.) являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток *компетентностей* (курсив – Авт.) є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах».

Автори Методичних рекомендацій визначають компетентність військового фахівця як і "інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням. Компетентність військового фахівця з вищою військовою освітою складається з системи окремих компетентностей" [6, с. 9].

Зазначається, що при формуванні компетентностей, основою є інтегральна компетентність відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки класифікацій. Також розкривається поділ компетентностей на дві групи: загальні і фахові (предметні, спеціальні) компетентності. Ми вбачаємо методологічні суперечності і підміну понятійно-категоріального апарату, що закладені в професійні стандарти вищої військової освіти України.

Зауважимо, що ми дотримуємося такої логіки в категоріальних підходах: «кластер компетенцій» (компетентність, що містить 2–5 компетенцій) – «компетенція» – «поведінкові індикатори» (3–6 для кожної компетенції). Поведінкові індикатори визначаються нами як найменші одиниці, що застосовуються для спостереження за компетенціями. Оцінка компетенцій базується на визначенні індикаторів, що свідчать про наявність або відсутність відповідної поведінкової компетенції та її рівень.

Для ілюстрації кореляційного зв'язку між основними поняттями компетентнісно орієнтованого підходу ми використовуємо таку асоціацію: поведінкові індикатори аналогічні «атомам»; компетенції аналогічні «елементам», описаним за допомогою кількох поведінкових індикаторів; кластери компетенцій відповідають так званим «макромолекулам». Йдучи від меншого до більшого, отримуємо такий ланцюжок компетентнісно орієнтованого підходу: індикатор – індикатори – компетенція – компетенції – компетентність – компетентності.

У багатьох наукових джерелах, присвячених компетентнісно орієнтованому підходу, значна увага приділяється ідентифікації існуючих компетентностей (множина від «компетентність») та їх типам.

Отже, явища, які визначаються поняттями «компетентність», «компетенція» і «компетентнісний підхід в освіті», не можуть існувати окремо, самі по собі, оскільки кожне з цих понять є смисловим продовженням іншого: компетенція як наукове явище – компетентність як інтегральна якість, яка характеризує підготовленість конкретного фахівця до

розв'язання певних компетенцій – компетентний підхід як реалізація цієї інтегральної професійно важливої якості у практичній діяльності конкретного військового фахівця, зокрема й лідерської [7].

Зорієнтуємося тепер щодо основних видів наявних компетенцій військового лідера. Ми визначаємо п'ять типів компетенцій:

1. Мотиви. Те, про що людина думає або чого бажає; що викликає дію. Мотиви націлюють та направляють поведінку на певні дії.

2. Психофізіологічні особливості (або властивості). Психічні і фізичні характеристики та відповідні реакції на ситуації або інформацію.

3. «Я-концепція». Установки, цінності або образ «Я-людини».

4. Уміння. Здатність виконувати визначене фізичне і розумове завдання.

5. Знання. Інформація, якою володіє людина у певних змістових сферах.

Зазначимо, що запропоновані типи компетенцій чітко корелюються з відомою моделлю компетентності Ж. М. Леклерка та чотириступеневою моделлю розвитку компетентності фахівця (рис. 1) [2, с. 92].

Отже, відповідно до визначених рівнів ідентифікуються три основні види компетенцій:

- знаннєві (*knowledge* (англ.) – у формі наявних знань;
- вправні (*skills* (англ.) – у формі наявних вмінь (навичок);
- поведінкові (*motives, features, values, traits, attitudes* (англ.) – у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, установок.

Знаннєві та вправні (вміннєві) компетенції є поверховими характеристиками людини та є видимими, у той час як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та «Я-концепція») є прихованими, глибшими, оскільки розташовані у самій серцевині особистості.

Ідентифікація саме поведінкових компетенцій – ключове завдання компетентнісно орієнтованого підходу для забезпечення професійної освіти і розвитку персоналу організації, зокрема й військової. Саме тому важливим є дотримання при визначенні компетенцій певних вимог до них. Зокрема, компетенції повинні:

- бути пов'язані зі стратегічними цілями військової організації на всіх рівнях військового управління;
- покривати весь поведінковий репертуар, необхідний для рішення ключових службових, навчальних, бойових тощо завдань;
- вирізняти високу та низьку якість виконання посадових (функціональних) обов'язків;
- мати чіткі та ясні визначення (єдину термінологію і розуміння процесів і процедур);
- бути вимірними кількісно (за часовими, кількісними показниками);
- бути незалежними одна від одної;
- відображати мову і корпоративну культуру Збройних Сил України.

Динаміка	Мотивація	Розвивальна функція військового лідера – БУТИ	Поведінкові компетенції військового лідера – МОТИВИ, РИСИ, ЦІННОСТІ, УСТАНОВКИ
Стратегія	Адаптація	Творча функція військового лідера – ВОЛОДІТИ	Вправні компетенції військового лідера – НАВИЧКИ (автоматизовані вміння)
Демультиплікація	Основні вміння	Діяльнісна функція військового лідера – ВМІТИ	Вправні компетенції військового лідера – ВМІННЯ
Спеціалізація	Знання	Інформаційна функція військового лідера – ЗНАТИ	Знаннєві компетенції військового лідера – ЗНАННЯ

Рис. 1. Рівні компетенцій військового лідера.

Ми погоджуємося з думкою С.А. Калашнікової [2, с. 93], що важливо підкреслити факт – при запровадженні компетентнісно орієнтованого підходу відбулося не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме визнання поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь.

Цей факт ще раз підводить нас до важливості комплексного підходу в освіті військового фахівця, визнання первинності особистості майбутнього офіцера щодо всіх складових навчально-виховного процесу ВВНЗ, визнання і розуміння військової освіти як основи

життєтворчості особистості військового фахівця, забезпечення її ефективної життєдіяльності і лідерства. Успішність життєдіяльності визначається поведінкою особистості. Саме тому мінімальною одиницею компетентнісного підходу є поведінкові індикатори [2, с. 94].

Поведінкові індикатори – це показники, що дають змогу встановити рівень компетенції, що оцінюється. Ідентифікація поведінкових компетенцій та їх індикаторів – досить новий напрям діяльності у військовій освіті порівняно з досвідом оцінювання знаннєвих і вправних компетенцій (вмінь) військових фахівців. Тому вважаємо за необхідне зупинитися на цьому аспекті дещо детальніше.

Для прикладу наведемо кілька визначень деяких актуальних для військового лідера поведінкових компетенцій, наприклад:

1.Творчість – процес продукування нових образів.

2.Широта мислення – передбачає цілеспрямованість і пошук оптимального варіанта.

3.Самостійність – передбачає самостійну постановку проблеми та її рішення.

Як вже зазначалося, оцінка поведінкових компетенцій базується на визначенні індикаторів, що свідчать про наявність або відсутність компетенції й її рівень. Табл. 2 містить приклад поведінкових індикаторів, зокрема для компетенції «організованість».

Визначення та опис базових понять компетентнісно орієнтованого підходу у військовій освіті дає змогу перейти до опису механізму його застосування для професійної підготовки майбутніх офіцерів як військових лідерів.

Наголошуємо, що компетентний у лідерстві офіцер використовує в своїй діяльності всі класи задач і службові функції комплексно і системно, не виокремлює якусь одну, наприклад, управлінську або адміністративну. На нашу думку, значним недоліком існуючих підходів у військовій освіті України щодо підготовки військових фахівців як військових лідерів є те, що лідерство майбутнього офіцера (сержанта) сприймається як науково-педагогічними працівниками ВВНЗ, так і власне курсантами (слухачами) тільки в аспекті управлінської або організаційної функції.

У ракурсі компетентнісно орієнтованого підходу ці функції аналізуються в аспекті їх ефективного виконання і для цього ідентифікуються базові компетенції, які є підґрунтям ефективності виконання визначених задач діяльності і професійних (службових) функцій.

Як результат аналізу, ідентифікується набір базових компетенцій (знаннєвих, вправних, поведінкових), які й слугують орієнтирами для побудови змісту програм професійної підготовки офіцерських кадрів як військових лідерів.

Таблиця 2

Функціонально-компетентнісний підхід

Задача діяльності	Функція	Знаннєва компетенція	Вправна компетенція	Поведінкова компетенція
Задача 1	Функція 1.1	ЗК1.1	ВК1.1	ПК1.1
	Функція 1.2	ЗК1.2	ВК1.2	ПК1.2
	Функція 1.3	ЗК1.3	ВК1.3	ПК1.3
	…	…	…	…
Задача 2	Функція 2.1	ЗК2.1	ВК2.1	ПК2.1
	Функція 2.2	ЗК2.2	ВК2.2	ПК2.2
	Функція 2.3	ЗК2.3	ВК2.3	ПК2.3
	…	…	…	…

Кінцевим пунктом застосування такого функціонально-компетентнісного аналізу є так званий профіль посади. Такий профіль використовується як інструмент під час відбору кандидатів на посаду, орієнтир для оцінки наявних компетенцій та основа розроблення програм професійного розвитку офіцерів, зокрема як військових лідерів.

Запровадження компетентнісного підходу в систему військової освіти веде до зміни самої процедури розроблення та формату побудови змісту освітніх програм: «Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття компетенцій» [3, с. 66–67].

Перспективами подальшого розвитку у даному напрямку можуть бути: вирішення проблем актуалізації суб’єктного потенціалу курсантів (слухачів), обґрунтування змісту методики її формування у процесі професійної підготовки, визначення психолого-педагогічних

умов ефективного застосування методики формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у навчально-виховному процесі ВВНЗ тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вступне слово до проекту «Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.unideusto.org / tuningeu / images / stories / documents / General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
2. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства [Текст]: Монографія / С. А. Калашнікова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 379 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / з заг. ред. О. . Овчарука. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України.– № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – С. 8–14.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
6. Толок І. В. Методичні рекомендації з розроблення нормативних документів підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України / І. В. Толок, В. В. Мартинюк, О. І. Судніков та ін. – К.: МО України, 2016. – 164 с.
7. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». – 2007. – Т. 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.
8. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов. // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. праць. – К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45–59.

REFERENCES

1. Vstupne slovo do proektu «Tiuninh – harmonizatsiia osvitnih struktur v Evropi» [Welcome to the Project «Tuning – Harmonization of Educational Structures in Europe»]. Available at: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
2. Kalashnikova S. A. Osvitnia paradihma profesionalizatsii upravlinnia na zasadakh liderstva [Educational paradigm of management professionalism on the basis of leadership], Kyiv, Universitet B. Hrinchenka, 2010. – 379 p.
3. Kompetentnisnyi pidkhid v suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives], Ovcharuk O.V., Kyiv, K.I.S., 2004. – 112 p.
4. Luhovyi V. I. Kompetentnosti ta kompetentsii: ponniattievo-terminolohichnyi dyskurs [Competence and competence: conceptual and terminological discourse]. V. I. Luhovyi // Vyscha osvita Ukrainy, 2009, vol. 3 (dodatok 1), pp. 8–14.
5. Psykholohicheskaia entsiklopediia [Psychological Encyclopedia], Stepanov O. M., Kyiv, «Akademvydav», 2006, – 424 p.
6. Tolok I. V. Metodychni rekomendatsii z rozroblennia normativnykh dokumentiv pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv u vyshchykh viiskovykh zakladakh Ministerstva oborony Ukrainy ta viiskovykh pidrozdilakh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Methodical recommendations on the development of normative documents for the training of military specialists in higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine and military training units of higher educational institutions of Ukraine], Kyiv, Ministerstvo oborony Ukrainy, 2016, – 164 p.
7. Yahupov V.V., Svistun V.I. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv y systemi vyschoi osvity [Competent Approach to the Training of Specialists in the System of Higher Education]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Kyievo-Mohylyanska academia», 2007, t. 71, Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota, pp. 3–8.
8. Yahupov V. V. Providni metodolohichni Kharakterystyky osnovnikh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, scho formuiutsia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Leading Methodological Characteristics of the Main Types of Competence of Future Specialists, which are Formed in the System of Vocational Education]. Modernizatsiia profesiinoi osvity i navchannia: problemy, poshuky i perspektuvy, 2012, vol. 2, pp. 45–59.

Стаття надійшла в редакцію 29.08.2017 р.

ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК: 376:373.0 (477)

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 17

ЗОРЯНА УДИЧ

u-z@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Відзначено, що впровадження інклюзивної освіти в Україні є пріоритетним завданням сучасної освітньої реформи. Особливу увагу присвячено узагальненню змісту поняття «інклюзивне освітнє середовище середньої загальноосвітньої школи». З цією метою проаналізовано підходи до тлумачення поняття «інклюзивне освітнє середовище» у науковій літературі. На основі аналізу джерельної бази визначено пріоритетне завдання інклюзивного середовища, що передбачає такі умови едукаційного процесу в якому всі учні, незалежно від психофізичного порушення чи його відсутності, отримують однаково якісні освітні послуги. В структурі середовищного підходу у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі визначено наступні компоненти: змістовий, соціально-просторовий, процесуальний, діяльнісний, результативний. Визначено, що середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в систему середньої загальноосвітньої школи має передбачати реалізацію конкретних принципів. З цією метою виокремлено такі принципи: загальнопедагогічні, інклюзивні та специфічні. З'ясовано, що про ефективність середовищного підходу у функціонуванні інклюзивного загальноосвітнього закладу має свідчити кінцевий результат навчання у школі: гармонійно розвинена особистість школяра, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, котра здатна до самореалізації.

***Ключові слова**: середовищний підхід, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище середньої загальноосвітньої школи.*

ЗОРЯНА УДЫЧ

u-z@ukr.net
кандидат педагогических наук, доцент,
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ВНЕДРЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Отмечено, что внедрение инклюзивного образования в Украине является приоритетной задачей современной образовательной реформы. Особое внимание уделено обобщению содержания понятия «инклюзивное образовательное среда средней общеобразовательной школы». С этой целью проанализированы подходы к толкованию понятия «инклюзивное образовательное среда» в научной литературе. На основе анализа источниковой базы определены приоритетные задачи инклюзивной среды, что предусматривает такие условия эдукационного процесса в котором все ученики, независимо от психофизического нарушения или его отсутствии, получают одинаково качественные образовательные услуги. В структуре средового подхода во внедрении инклюзивного образования в средней общеобразовательной школе выделено следующие компоненты: содержательный, социально-пространственный, процессуальный, деятельностный, результативный. Указано, что средовой подход во внедрении инклюзивного образования в систему средней общеобразовательной школы должен

предусматривать реализацию конкретных принципов. С этой целью автором выделено и сгруппированы следующие принципы: общепедагогические, инклюзивные и специфические. Выяснено, что об эффективности средового подхода в функционировании инклюзивного общеобразовательного учреждения должно свидетельствовать конечный результат обучения в школе: гармонично развитая личность школьника, независимо от особенностей ее психофизического развития, которая способна к самообразованию, самосовершенствованию, имеет сложившиеся жизненные компетентности и умеет взаимодействовать с людьми с различными возможностями.

***Ключевые слова**: средовой подход, инклюзивное образование, инклюзивное образовательное среда средней общеобразовательной школы.*

ZORIANA UDYCH

u-z@ukr.net
PhD in Pedagogy,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, st. Maxim Krivonos, 2

ENVIRONMENTAL APPROACH TO INTRODUCING INCLUSIVE EDUCATION IN A SECONDARY GENERAL SCHOOL

Active discussion and implementation of inclusive education in the system of secondary general education in Ukraine has been taking place over the past ten years. Educational policy is aimed at providing qualitative educational services to all children, regardless of psycho-physical disability or lack of it. To that effect, a new form of joint study for students with disabilities and with a typical development is introduced, that is called inclusive one. An ecological approach is of great importance in the implementation of inclusive education. This methodological approach in pedagogics is not a new concept. However, until now, in the context of inclusion, issues of the task and principles for implementing the environmental approach, its main features, necessary resources, quality criteria, diagnostics, subjects, components, value interactions with other approaches remain unclear. These questions reflect a wide range of research tasks. In this article, the main components of the inclusive environment of the secondary general education school have been identified and described; the concept of "inclusive educational environment" has been specified; the main tasks, features, principles of an inclusive environment have been clarified. In particular, the author suggests to define the «inclusive educational environment of the secondary general education school» as a set of educational services for the secondary general education school, requiring the creation of conditions, a set of actions, ways and means, attracting necessary external resources, specialists of other industries in order to form necessary competencies for the students' life in accordance with their needs and opportunities. Moreover, the formed conditions for the educational process where all pupils, regardless of their psychophysical disorder or lack thereof, receive equally high-quality educational services, have been determined as the priority task of the inclusive environment of the secondary general education school. In the structure of the inclusive environment of the secondary general education school the author has indicated and analyzed the following components: substantive, socially-spatial, procedural, action-oriented, effective. The article emphasizes that the environmental approach in the introduction of inclusive education to the system of the secondary general education school should provide for the implementation of specific principles. For this purpose, the groups of these principles have been singled out and listed: general pedagogical, inclusive and specific principles. Priority directions for further research have been also identified. The implementation of the ideas proposed by the author will contribute to the qualitative implementation of inclusive education in Ukraine. This is because inclusion requires the creation of an accessible environment for the self-realization of the individuals regardless of their psychophysical disabilities.

***Keywords**: environmental approach, inclusive education, inclusive educational environment of secondary general school.*

У методології педагогіки розроблено кілька підходів, які дозволяють вичленовувати її проблеми, визначити стратегію та основні способи їх вирішення; прогнозувати найбільшу ймовірність отримання позитивного результату. До таких підходів належать: середовищний, акмеологічний, системний, суб'єктний, діалоговий, діяльнісний, ресурсний, персонологічний, партисипативно-інтерактивний та ін. Усі вони між собою взаємопов'язані та взаємодоповнювальні, оскільки в основі їх дослідження є людина. Як зауважує О. Ярошинська, з одного боку, будь-яка наука, досліджуючи особливості формування, розвитку, функціонування людини, обов'язково буде вивчати її зв'язки із середовищем, а з іншго – повноцінний едукаційний процес особистості неможливий без її включення в освітнє

середовище [15, с. 6–7]. Отже, середовищний підхід не заміняє інші відомі методологічні підходи в педагогіці, а конкретизує їх, створює передумови для їх реалізації.

У контексті запровадження інклюзивної форми навчання проблема формування позитивного середовища для взаємодії усіх учасників едукаційного процесу та формування особистості учня в системі середньої загальноосвітньої школи, незважаючи на його можливі психофізичні порушення, вимагає першочергового вирішення.

Середовищний аспект у побудові навчально-виховного процесу розглядали в минулому чимало видатних педагогів України та близького зарубіжжя: П. Блонський, А. Лазурський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Виховний вплив шкільного середовища також обґрунтовано на основі досвіду діяльності різнотипних шкіл, на які посилаються чимало сучасних дослідників: німецьких інтегрованих шкіл (Е. Нігермайер, Ю. Цілмер), французької «паралельної школи» (Б. Бло, Л. Порше, Б. Ферра), американських «школи без стін» (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен) та школи «екосистеми» (Дж. Гудленд) та ін. Серед сучасних робіт, присвячених проблемі середовища школи та середовищного підходу в інклюзивному навчанні найчастіше звертаються до праць як українських, так і російських дослідників Т. Бондар, Т. Зубарєвої, І. Калініченко, І. Кузави, В. Мелешко, Ю. Найди, К. Островської, О. Пащенко, К. Приходченко, Н. Софій та ін. На жаль, аналіз цих праць виявив недостатню увагу до визначення та характеристики компонентів середовищного підходу інклюзивної середньої загальноосвітньої школи.

Мета статті полягає в уточненні поняття «інклюзивне середовище середнього загальноосвітнього закладу» та у виявленні його компонентів.

Найперше зазначимо, що в сучасній педагогіці середовищний підхід розглядається як теорія і технологія безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня; як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання. Цей підхід у контексті нашого дослідження є сукупністю компонентів середовища та системою взаємодії з ним усіх суб'єктів освітнього закладу.

Поняття «середовище» використовується у різних галузях наук (медичних, соціологічних, екологічних, біологічних, філософських, педагогічних, психологічних та ін.). Узагальнене значення цього поняття передбачає сукупність конкретних умов для розвитку якого-небудь організму (природні умови для життєдіяльності певного організму чи соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини, її оточення; сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів та ін.) [8, с. 137]. У вітчизняній педагогіці та психології воно не є новим. Зокрема, у минулому столітті, завдяки С. Шацькому та А. Макаренку, широковживаними стали поняття «педагогіка середовища» та «розвивальне педагогічне середовище». Сьогодні, з метою конкретизації певного компонента, властивості, спрямованості чи суб'єктів середовища в педагогіці щодо середовища середнього загальноосвітньої школи застосовують такі поняття «освітнє середовище», «педагогічне середовище» «навчальне середовище», «виховне середовище», «едукаційне середовище», «шкільне середовище», «інформаційно-освітнє середовище», «творче освітнє середовище», «предметно-просторове/фізичне середовище», «інклюзивне освітнє середовище» та ін. Дуже часто, як синоніми до цих понять, вживають і «освітній простір», «педагогічне середовище». Огляд трактувань цих понять виявив наступні проблеми: розбіжності авторів у розумінні змісту поняття «середовище» як феномена для розвитку особистості; різні підходи у трактуванні тотожних понять; відсутність єдиноприйнятої класифікації середовища в психолого-педагогічному підході, що значно спростило б відповідне трактувавання.

У контексті нашого дослідження необхідно уточнити поняття «інклюзивне середовище середнього загальноосвітнього закладу». Щоб уникнути неоднозначного трактування, будемо брати до увани такі поняття, як «інклюзія», «інклюзивна освіта», «середовище школи», «освітні послуги».

Загальноприйнято вважати, що «інклюзія» (від англ. *inclusion* – включення) – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, особливо тих, хто має психофізичні порушення, а «інклюзивна освіта» – це така інноваційна модель навчання, яка забезпечує рівневий доступ до якісної освіти усіх учнів незалежно від особливостей психофізичного розвитку [14, с. 341–342]. При цьому інклюзивна школа є тим закладом освіти, що забезпечує

інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання; використовує існуючі в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює позитивний клімат у шкільному середовищі [6, с. 31]. Отже, створюється освітнє середовища у школі, яке відповідає потребам і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку.

Досліджуючи шкільне середовище, О. Савченко слушно зауважує, що середовище школи – це не лише сукупність умов і впливів, зокрема людських, які оточують учня, а й простір і умова повноцінного життя всього шкільного колективу. Умови і взаємозв'язки середовища існують у просторово-предметному, географічному і людському оточенні школи. В педагогічному сенсі середовище – це життєвий простір школяра, який активно чи пасивно впливає на його свідомість, почуття, вчинки [10, с. 5].

Предметно-просторове оточення учня створює психологічний фон, у якому розгортаються взаємини всіх, хто знаходиться в приміщенні установи; поведінкове середовище – це певна єдина карта поведінки, властива учневі в даній установі, за рахунок домінування тих чи інших поведінкових форм; подієве оточення – це сукупність подій, що потрапляють в поле сприйняття учня, яке слугує предметом емоційного переживання, оцінки, ставлення; приводом до роздуму і підставою для життєвих висновків: якщо учень бачить відносини там, де на поверхні лежать випадок, дії, обставина, то дана подія стає чинником її особистісного розвитку; інформаційне оточення має виховне значення, коли в освітній установі є предметне середовище, насичене матеріалами, іграми, ілюстративним матеріалом, книгами, які доступні учням і дають поживу для отримання інформації для розвитку; коли в практиці роботи педагогів вибудовується традиція обміну інформацією між учнями, між учнями і дорослими [9, с. 58–59].

Нині у численних дискусіях акцентується увага на тому, що освітнє середовище школи має забезпечити необхідні умови, засоби і технології для навчання як для учнів, так і їхніх батьків, освітян, і не лише в приміщенні навчального закладу, а також змістити акцент з ролі вчителя на особистість учня. Отже, середня загальноосвітня школа має стати повноцінною соціальною інституцією, яка, з метою якісного функціонування, взаємодіє з іншими інституціями, залучає додаткові ресурси.

В умовах ринкової економіки діяльність системи освіти як соціального інституту, що забезпечує відтворення інтелектуально-культурного потенціалу суспільства, освітньою послугою. Освітні послуги середньої загальноосвітньої школи можна вважати якісними, якщо її випускники, незважаючи на особливості власного психофізичного розвитку чи порушення, оволоділи заявленими в Концепції «Нової української школи» компетентностями, необхідними для життєдіяльності. Сформувати їх неможливо, здійснюючи лише знаннєвий, індивідуальний чи будь-який інший підхід. Лише поєднання усіх відомих методичних підходів з опором на середовищний підхід дозволить здійснити перехід від знаннєвої школи до школи компетентностей.

Під поняттям «інклюзивне освітнє середовище» найчастіше розуміють:

– життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості у собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку [7, с. 318];

– сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі (дошкільному, загальному середньому, професійно-технічному і вищому) незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу, пов'язаних спільністю умов, в яких відбувається їхня діяльність [1, с. 22];

– середовище, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися і розвиватися відповідно до своїх можливостей [2, с. 59];

– систему різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти та соціалізації дітей і молоді з обмеженими фізичними потребами [3, с. 63];

– середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства [5, с. 123].

У Законі України «Про освіту», який набрав чинності 28 вересня 2017 р., зазначено, що інклюзивне освітнє середовище – це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [4]. Вважаємо за доцільне уніфікувати ці поняття під єдиним визначенням «інклюзивне освітнє середовище середньої загальноосвітньої школи»: це комплекс освітніх послуг середньої загальноосвітньої школи, що передбачає створення умов, сукупність впливів, способів та засобів, залучення необхідних зовнішніх ресурсів, фахівців інших галузей з метою формування в учнів необхідних компетентностей для подальшої життєдіяльності відповідно до їхніх потреб та можливостей.

Пріоритетним завданням інклюзивного середовища середньої загальноосвітньої школи визначаємо сформовані умови едукаційного процесу, в якому всі учні, незалежно від психофізичного порушення чи його відсутності, отримують однаково якісні освітні послуги. Кінцевим результатом навчання у школі має стати різнобічно розвинена особистість школяра із здатністю до самоосвіти, самовдосконалення, сформованою життєвою компетентністю і умінням взаємодіяти із людьми з різними можливостями.

У структурі інклюзивного середовища середньої загальноосвітньої школи виділяємо окремі компоненти:

- *змістовий компонент* – визначає мету та функції інклюзивного середовища середньої загальноосвітньої школи, цінності, які лежать в основі її філософії;
- *соціально-просторовий компонент* – зумовлює ролі всіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків, суспільних інституцій); визначає зміст соціально-психологічного клімату інклюзивної школи, вимоги до предметно-просторового середовища;
- *процесуальний компонент* – представляє принципи функціонування інклюзивного середовища в середній загальноосвітній школі, етапи його розвитку та становлення необхідний для цього засоби, ресурси, інструментарії (лінза інвалідності, індекс інклюзії);
- *діяльнісний компонент* – передбачає систему взаємодії, співтворчості учасників навчально-виховного процесу; стихію як силу, що захоплює та управляє, програмує поведінку учасників середовища; визначає простір можливостей (ніши), що дозволяє суб'єктам освіти задовольняти свої інтелектуальні, комунікаційні, творчі та інші потреби;
- *результативний компонент* – встановлює проміжні та кінцеві результати функціонування інклюзивного середовища середньої загальноосвітньої школи відповідно до виокремлених критеріїв, показників, рівнів та типів середовища.

Сучасні дослідники здійснили спробу визначити та узагальнити ознаки середовища, до яких відносимо особливості організації едукаційного процесу у школі із інклюзивною формою навчання. Ключовими ознаками інклюзивного середовища вважаємо: цінності інклюзії, які відображені в системі філософії школи; реалізація індивідуальних освітніх траєкторій; гнучкість змістового та процесуального компонентів освітнього процесу; всі учні є суб'єктами едукаційного процесу школи; організації освітнього процесу спрямована на задоволення освітніх потреб всіх учнів – як із статусом інвалідності, так і з типовим розвитком; оптимально сформоване предметно-просторове середовище освітнього закладу, організований інформаційний супровід; наявність сприятливого соціально-психологічного клімату; створення умов для спільної діяльності учнів, їх організованого дозвілля; якісне ресурсне забезпечення едукаційного процесу з урахуванням різних нозологій; варіативність, що дає можливість враховувати та задовольняти освітні, культурні, соціальні потреби учнів; партнерська взаємодія із батьками учнів; дієвий командний підхід різнопрофільних фахівців, що забезпечують психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаціний супровід учнів з інвалідністю; стійкість до внутрішніх змін та зовнішніх впливів.

Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в систему середньої загальноосвітньої школи має передбачати реалізацію конкретних принципів, які відображають цінності інклюзивної освіти. Однак до сьогодні зміст та перелік цих принципів остаточно не з'ясовано, хоча є перші спроби виділити та проаналізувати їх, зокрема у працях вітчизняних

дослідників О. Сакалюк [11], І. Сухіної [12]. Пропонуємо дещо розширити ці принципи із врахуванням специфіки організації інклюзивного навчання:

– *загальнопедагогічні принципи:* домінування гуманістичних цінностей; забезпечення якісної освіти; пріоритет особистості учня та повага до його потреб в едукаційному процесі освітнього закладу; врахування індивідуальних можливостей та вікових особливостей учнів; створення умов для самовизначення та самореалізації усіх учнів, отримання ними життєвого досвіду; адаптація та модифікація середовища до потреб та можливостей учнів; забезпечення високої функціональності середовища; опір на успіх; розвивальний характер і функціональність середовища; співпраця школи із суспільними інституціями; створення умов для постійного професійного зростання педагогічних кадрів школи; керованість і структурність середовища інклюзивної школи; налагодження ефективної комунікації у системі «учень-учитель», «учень-учні»; створення оптимальних умов навчання та розвитку усіх учнів;

– *інклюзивні принципи:* доступ до якісних освітніх послуг незалежно від статусу учня (наявність у нього психофізичних порушень чи їх відсутність); визнання і враховування потреб учнів відповідно до нозологій; командний підхід в організації інклюзивної системи навчання, залучення різнофахових спеціалістів (медиків (за напрямком), соціальних працівників, реабілітологів, дефектологів, логопедів та ін.); залучення батьків як рівноправних партнерів; забезпечення інформаційним супроводом та засобами навчання з урахуванням сенсорних можливостей учнів; надання додаткової допомоги у реабілітації, корекції, соціалізації, психологічній адаптації учням з інвалідністю; насиченість культурно-значущими об’єктами; смислова впорядкованість;

– *специфічні принципи:* безпеки середовища; рівноправне користування об’єктами середовища і малі фізичні зусилля при цьому; право на помилку та можливість її виправити у будь-якій сфері діяльності учня в системі школи; занурення в систему соціальних стосунків; оптимальне облаштування пришкільної ділянки; врахування компенсаторних і допоміжних засоби від час формування доступного середовища; профілактика гіперопіки, залежності від благодійних фондів/організацій; відкритість, гнучкість, динамічність і незавершеність середовища.

Отже, реалізація запропонованих компонентів середовищного підходу у впровадженні інклюзивної форми навчання в систему середньої загальної освіти сприятиме реалізації одного із завдань сучасної освітньої політики в Україні – наданні якісних освітніх послуг.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів середовищного підходу у впровадженні інклюзивної освіти в систему середньої загальноосвітньої школи. У контексті теми дослідження вважаємо за доцільне в подальшому охарактеризувати усі компоненти інклюзивного середовища, його види, розкрити ознаки, умови та етапи функціонування, визначити необхідні для цього ресурси та критерії оцінки успішності інклюзивного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України / Т. І. Бондар // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(14), Issue: 27, 2014. – P. 20–24.
2. Єжова Т.Є. Толерантне освітнє середовище інклюзивного навчального закладу як умова соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності / Т. Є. Єжова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доповідей. – К.: Університет «Україна», 2011. – С. 59–61.
3. Задіранова Г. В. Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища/ Г. В. Задіранова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: Тези доповідей. – К.: Університет «Україна», 2011. – С. 63–63.
4. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.golos.com.ua/rus/article/294010
5. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини / І. О. Калініченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2012. – № 9. – С. 120–126.
6. Кравченко Г. Ю. Сучасні стратегії впровадження освітньої інклюзивної практики // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта. – 2013. – Вип. № 1. – С. 31–32.

7. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку / І. Б. Кузава // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 11. – С. 315–318.
8. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 229–236.
9. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / К. О. Островська. – К., 2013. – 466 с.
10. Савченко О. Я. Моделювання розвитку сільської школи: досвід Всеукраїнського фестивалю-конкурсу // Рідна школа. – 2007. – № 2. – С. 3–6.
11. Сакалюк О. Розвиток освітнього середовища як технологія управління навчальним закладом в умовах інклюзії / О. Сакалюк, С. Александрова // Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки. 2016. – № 13. – С. 22–27.
12. Словник української мови: в 11 томах / Ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 916 с.
13. Сухіна І. Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення розвитку і навчання дітей з аутизмом / І. Сухіна // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1. – С. 41–48.
14. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник / З. І. Удич. – Тернопіль: Прінт-Офіс, 2015. – 380 с.
15. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. О. Ярошинська. – Житомир, 2015. – 40 с.

REFERENCES

1. Bondar T. I. Stvorennia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Creation of an inclusive educational environment in the system of higher education of Ukraine.], Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(14), Issue: 27, 2014, pp. 20–24.
2. Iezhova T. Ie. Tolerantne osvitnie seredovyshche inkliuzyvnoho navchalnoho zakladu yak umova sotsialnoi reabilitatsii ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy zhyttiediialnosti [Tolerant educational environment of inclusive educational institution as a condition for social rehabilitation of children with disabilities], Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v intehrovanomu osvitnomu seredovyshchi: Tezy dopovidei, K.: Universytet «Ukraina», 2011, pp. 59–61.
3. Zadiranova H. V. Rozvytok dytyny z obmezhenniamy zhyttiediialnosti v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Development of a child with disabilities in an inclusive educational environment], Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei v intehrovanomu osvitnomu seredovyshchi: Tezy dopovidei, K.: Universytet «Ukraina», 2011, pp. 63-63.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law «On Education»] // Holos Ukrainy: hazeta Verkhovnoi rady Ukrainy. – Rezhym dostupu: http://www.golos.com.ua/rus/article/294010
5. Kalinichenko I. O. Osoblyvosti formuvannia inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha dlia zabezpechennia vsebichnoho rozvytku dytyny [Peculiarities of the inclusive educational environment formation to ensure the comprehensive development of a child], Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy, 2012, Vol. 9, pp. 120–126.
6. Kravchenko H. Iu. Suchasni stratehii vprovadzhennia osvitnoi inkliuzyvnoi praktyky [Modern strategies for the implementation of educational inclusive practice], Dzherelo pedahohichnykh innovatsii. Inkliuzyvna osvita: Naukovo-metodychnyi zhurnal, Vol. № 1, Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnoi osvity, 2013, pp. 31–32.
7. Kuzava I. B. Rol inkliuzyvnoho seredovyshcha u formuvanni osobystosti doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykhofizychnoho rozvytku [The role of the inclusive environment in the formation of preschoolers' personality who need correction of their psychophysical development], Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 2012, Vol. 11, pp. 315–318.
8. Makar L. M. Sutnist osvitnoho seredovyshcha v pedahohichnomu protsesi / L. M. Makar [The essence of the educational environment in the pedagogical process], Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 2013, Vol. 30, pp. 229–236.
9. Ostrovska K.O. Psykholohichni osnovy formuvannia sotsialnykh kompetentsii ditei z autystychnymy porushenniamy [Psychological grounds of formation of social competences of children with autistic disorders]: dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.08, Kyiv, 2013, 466 p.
10. Savchenko O. Ia. Modeliuvannia rozvytku silskoi shkoly: dosvid Vseukrainskoho festyvaliu-konkursu [Modeling the development of rural schools: the experience of the All-Ukrainian festival-competition], Ridna shkola, 2007, Vol. 2, pp. 3-6.
11. Sakaliuk O., Aleksandrova S. Rozvytok osvitnoho seredovyshcha yak tekhnolohiia upravlinnia navchalnym zakladom v umovakh inkliuzii [Development of the educational environment as a technology

for the management of an educational institution in the context of inclusion], Visnyk cherkaskoho universytetu: Pedahohichni nauky, Vol. (2016), pp. 22–27.
12. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes], [Red. koleh. I. K. Bilodid (holova) ta in.], K.: Naukova dumka 1970-1980, Tom 9: S [red. I.S. Nazarova, O. P. Petrovska, L. H. Skrypnyk, L. A. Yurchuk], K.: Naukova dumka, 1978, 916 p.
13. Sukhina I. Vykorystannia resursiv seredovyshcha v osvitnomu prostori dlia zabezpechennia rozvytku i navchannia ditei z autyzmom [Use of environment resources in educational space to provide development and training of children with autism], Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 2015, № 1, pp. 41–48.
14. Udych Z. I. Osnovy inkliuzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of inclusive education: a teaching-guidance manual], TNPU im. V. Hnatiuka, Ternopil: Print-Ofis, 2015, 380 p.
15. Iaroshynska O. O. Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodological grounds for designing the educational environment for vocational training of future primary school teachers], Zhytomyr, 2015, 40 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.08.2017 р.

УДК 378.147:811.111

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 18

НАТАЛІЯ РАТУШНЯК

ratushniaknatalia92@gmail.com
аспірантка,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м.Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Висвітлено вікові особливості учнів початкової школи та внутрішні психічні особливості дитини молодшого шкільного віку з особливими потребами для організації її індивідуального навчання. Зокрема виокремлено інтелектуальний аспект, смислове сприймання та структурність сприйняття. Проаналізовано результати соціальних зрізів, дані обстежень психолого-медико-педагогічних консультацій, наукові праці зарубіжних і вітчизняних дослідників цієї проблеми. Визначено, що важливими функціями вчителя під час індивідуалізації навчання є стимулювання пізнавальної діяльності, постійний контроль за виконанням завдань, своєчасна допомога у подоланні труднощів навчання. Охарактеризовано анатомо-фізіологічні, психічні та психологічні вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, враховуючи їхні пізнавальні потреби. Визначено основні групи дітей з особливими потребами та їхні психофізичні якості. Проаналізовано анатомо-фізіологічні, психологічні та психічні особливості учнів з вадами зору, слуху, мовлення, розладом опорно-рухової системи, розумовою відсталістю. Описано особливості інтелектуальної активності учнів початкової школи з вадами розвитку. Охарактеризовано шляхи індивідуалізації навчання учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання.

***Ключові слова**: учні початкової школи, учні з особливими потребами, інклюзивна освіта, індивідуалізація навчання, психофізичні особливості, навчально-пізнавальна діяльність.*

НАТАЛЬЯ РАТУШНЯК

ratushniaknatalia92@gmail.com
аспирантка,
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Выделены возрастные особенности учащихся начальной школы и внутренние психические особенности ребенка младшего школьного возраста с особыми потребностями для организации его индивидуального обучения. Среди них выделены интеллектуальный аспект, смысловое восприятие и структурность восприятия. Проанализированы результаты социальных срезов, данные обследований психолого-медико-педагогических консультаций, научные труды зарубежных и отечественных исследователей данной проблемы. Определено, что важными функциями учителя во время индивидуализации обучения является стимулирование познавательной деятельности, постоянный контроль за выполнением задач, своевременная помощь в преодолении трудностей обучения. Охарактеризованы анатомо-физиологические, психические и психологические возрастные особенности учащихся младшего школьного возраста в контексте учета их познавательных потребностей. Определены основные группы детей с особыми потребностями и их психофизические качества. Проанализированы анатомо-физиологические, психологические и психические особенности учащихся с нарушениями зрения, слуха, речи, расстройством опорно-двигательной системы и умственной отсталостью. Описаны особенности интеллектуальной активности учащихся начальной школы с пороками развития. Охарактеризованы пути индивидуализации обучения учащихся начальной школы в условиях инклюзивного обучения.

***Ключевые слова**: ученики начальной школы, ученики с особыми потребностями, инклюзивное образование, индивидуализация обучения, психофизические особенности, учебно-познавательная деятельность.*

NATALIA RATUSHNIAK

ratushniaknatalia92@gmail.com
postgraduate student,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, Maksyma Kryvonosa str., 2

TAKING INTO ACCOUNT THE AGE CHARACTERISTICS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION

In the article is analyzed the modern concept of elementary school and it is determined that its purpose is to create for each child, despite all sorts of deviations, favorable conditions for the comprehensive development of his abilities and talent, the purposeful development of his personality. The reform of the system of inclusive education, the transition from the traditional approach in the educational process to the competent, from the mode of functioning to the mode of development and self-development, testify to the real need to address the problem of individualization of education. Outlines the age-old peculiarities of primary school pupils and internal psychic peculiarities of a child of junior school age with special needs for the organization of their individual learning. Among them there is an intellectual aspect, semantic perception and structural perception. The results of social sections, surveys of psychological, medical and pedagogical consultations and scientific works of foreign and native scientists of this problem are analyzed. In the form of a table the basic age features of pupils of primary school age are systematized and presented. It is determined that the important functions of the teacher during the individualization of training are the stimulation of cognitive activity, constant control over the implementation of tasks, timely assistance in overcoming the difficulties of learning. The anatomical-phychic and psychological age features of pupils of primary school age are described. The basic groups of children with special needs and their psychological and physical qualities are determined. The psychological features of pupils with visual, hearing, speech disorder, musculoskeletal disorders and mental retardation are analyzed. The peculiarities of intellectual activity of pupils of elementary school with developmental defects are described. The personalization of the teaching of primary school pupils in the context of inclusive education is characterized. It is determined that the individualization of studying in primary school should be aimed at studying, disclosing the individual inner world of each pupil, and also creating conditions for its possible manifestation.

***Keywords:** primary school pupils, pupils with special needs, inclusive education, individualization of studies, psychological and physical features, educational and cognitive activity.*

У сучасній концепції початкової школи сказано, що її призначення – створити для кожної дитини, незважаючи на різні відхилення, сприятливі умови для всебічного розвитку їхніх

здібностей і таланту, цілеспрямованого розвитку індивідуальності. Реформування системи інклюзивної освіти, перехід від традиційного підходу в навчально-виховному процесі до компетентнісного, від режиму функціонування до режиму розвитку і саморозвитку свідчать про реальну потребу звернення до проблеми індивідуалізації навчання. Проголошення у сучасному суспільстві ідеї гуманізації відносин, свободи, відродження духовності забезпечують можливість по-іншому з'ясувати сутність поняття «індивідуалізація» для визначення справжніх цінностей, нових акцентів у системі інклюзивної освіти.

Як свідчать результати соціальних зрізів в Україні, при загальній чисельності постійного населення 45 млн. 598 тис., кількість людей з особливими потребами станом на 01.01.2011 досягла 2 709 982 осіб, у тому числі дітей – 165 121. Таким чином, чисельність осіб з психофізичними вадами досягає показника майже в 6 % від загальної чисельності населення країни. За даними обстежень психолого-медико-педагогічних консультацій, згідно з якими у 2010-2011 навчальному році були визнані такими, що мають вади психофізичного розвитку – 1194,031 тис. дітей (15% від загальної кількості). При цьому кількість дітей з відставанням психофізичного розвитку зростає щороку (на 12% в 2010/2011 порівняно з 2010/2009 навчальним роком) [1].

Проблемі навчання учнів з особливими потребами в початковій школі присвячено чимало наукових праць зарубіжних науковців, таких як В. Фауст, С. Ханд, С. Окон, Л. Рулі, Бемак, К. Роджерс. Психологічні особливості дітей із особливими потребами досліджували Р. Барклі, Р. Валлер, Т. Саваж. Педагогічні характеристики учнів із різного виду розладами досліджували П. Вайтекер, Д. Гіллборн, С. Зенталь, С. Ріф. Серед вітчизняних науковців проблеми інклюзивної освіти вивчали М. Захарчук, А. Колупаєва, І. Найда, М. Сварник, Н. Софій, М. Швед, особистісно орієнтованої освіти І. Бех, І. Зиміна, В. Рибалка, О. Савченко.

Незважаючи на чисельні дослідження з інклюзивної освіти залишається нерозв'язаними питання розробки змісту і технологій навчання учнів початкової школи з особливими потребами, реалізації вимог принципів індивідуалізації та компетентності як методологічних орієнтирів організації сучасної початкової школи, підготовки майбутніх вчителів у визначеному контексті.

Мета статті – виокремити вікові особливості учнів початкової школи з особливими потребами для організації їхнього індивідуалізованого навчання.

На основі результатів аналізу наукової літератури [1; 2], виділено типові анатомо-фізіологічні, психологічні та психічні особливості молодших школярів, які необхідно враховувати в процесі індивідуалізації їхнього навчання в початковій школі.

Індивідуалізація процесу навчання — організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Індивідуалізація процесу навчання в українській школі здійснюється в умовах колективної навчальної роботи з класом і в рамках завдань та змісту освіти: всі учні повинні оволодіти знаннями, вміннями й навичками в обсягах, передбачених навчальними програмами [5, с. 29]

Анатомо-фізіологічні особливості стосуються життєвих процесів, діяльність окремих органів організму та їх систем в цілому, функції організму та їх зв'язки між собою. До психологічних особливостей належать психічні процеси, що охоплюють пам'ять, мислення, увагу, спостережливість, уяву, мовлення. Психічні особливості – це стійкі душевні якості особистості, такі як темперамент, характер і здібності [2, с. 135–136].

Анатомо-фізіологічні та психологічні характеристики багато описано в науковій літературі. Розглянемо психічні аспекти.

Темперамент дитини не визначає її інтереси і здібності, але впливає на стиль її поведінки й діяльності, наприклад, швидше почати виконувати роботу, переходити з одного виду діяльності на інший і тим самим на її результативність. Зокрема, чуйність, уважність, товариськість формуються в учнів як сангвінічного, так і меланхолійного темпераменту, однак ці якості характеру виявляються в їхній поведінці по-різному (табл.1). Наприклад, яскраво вираженою рисою учнів 1–2 класів є імпульсивність [2, с. 167].

Необхідно зазначити, що для ефективного впровадження індивідуалізації варто розрізняти періоди розвитку дитини.

Такими періодами є: *ранній вік* (від народження до трьох років), *дошкільний вік* (з трьох років до семи), *молодший шкільний вік* (з семи років до десяти), *середній шкільний або*

підлітковий вік (з десяти років до п'ятнадцяти), і *старший* або *юнацький вік* (з п'ятнадцяти років до досягнення зрілості) [2, с. 51]

Таблиця 1

Вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, які необхідно врахувати під час індивідуалізованого

Анатомо-фізіологічні особливості	Психологічні особливості	Психічні особливості (темперамент)
Ріст організму	Функціонування мимовільної і покращення довільної пам'яті Розвиток наочно-образної та словесно-логічної пам'яті	Учні сангвініки: швидкі, рухливі, енергійні, активні, характерна легка збудливість почуттів, на зауваження реагують спокійно
Зміна пропорцій тіла	Домінування конкретно-образного мислення	Учні холерики: енергійна та різка поведінка, сильна реакція на подразники, складне переключення на інший вид діяльності, характерна легка збудливість почуттів, на зауваження часто реагують негативно
Гнучкість кісткового апарату	Розвиток довільної уваги, водночас низький рівень її диференційованості	
Розвиток м'язової системи	Розвиток творчої уяви	Учні флегматики: повільні, спокійні, почуття важко збуджувані, але стійкі й тривалі, у всьому дотримуються порядку і організованості, на зауваження реагують болісно, але не показують цього
Пластичність нервової системи	Розвиток спостережливості	Учні мелахоліки: чутливі, вразливі, швидко втомлюються, сором'язливі, малоактивні, їм важко пристосовуються до нових обставин, невпевнені у своїх силах, почуття виникають швидко, вони міцні і стійкі
Розвиток органів відчуття	Розвиток вмінь: аналізувати, порівнювави, синтезувати, узагальнювати	

Молодший шкільний вік за цією класифікацією припадає на третій період. Діяльність дитини цього віку характеризується пізнанням навколишнього світу в процесі власних активних дій та уяви. У зв'язку з цим, індивідуалізація навчання в початковій школі повинна бути спрямована на вивчення, розкриття індивідуального внутрішнього світу кожного учня, а також на створення умов для можливого його прояву. В. О. Сухомлинський висловив думку, що навчання, побудоване на індивідуальному підході до кожного учня, має безсумнівні переваги й дає позитивні результати: розвиток розумових здібностей учнів; установлення взаємних доброзичливих стосунків на уроці між учителем і учнями; полегшення праці педагога завдяки ефективній і посильній занятості усіх школярів. «Уроки, на яких кожен учень пізнає індивідуальну, особисту радість успіху, не вимотують, не виснажують учителя: він не знає напруженого очікування неприємності, йому не треба стежити за тими меткими, неспокійними дітьми, які знічев'я час від часу «частують» учителя витівками, – їх енергія спрямовується на таких уроках у потрібне русло», – наголошував видатний український педагог і гуманіст [4, с. 439].

Досліджуючи індивідуалізацію навчання в умовах інклюзії початкової школи, треба врахувати не лише анатомо-фізіологічні, психологічні та психічні особливості дітей молодшого шкільного віку, але й вагомий вплив різного виду відхилень, які так само кардинально змінюють їх духовну, емоційну та інтелектуальну активність. Тож потрібно визначити основні групи дітей з особливими потребами та їх психофізичні якості. В основі такого поділу учнів є різні відхилення психофізіологічного і психічного характеру.

У науковій літературі виокремлюють різні групи дітей з особливими потребами. Так, серед таких категорій дітей є діти з порушенням опорно-рухової системи, діти з розумовою відсталістю, діти з вадами слуху, діти з вадами зору, діти з вадами мовлення.

В основі характеристики дітей з порушенням опорно-рухової системи є такі анатомо-фізіологічні особливості: різноманітні розлади рухового апарату, спричинені недорозвиненням чи ушкодженням центральної нервової системи, рухові розлади – паралічі, насильницькі рухи, порушення координації рухів. Якщо порушена онтогенетична послідовність рухового розвитку, то це призводить до підвищення м'язового тонусу й формування патологічних поз, розпадається формування механізмів підтримки рівноваги під час стояння й ходьби, формується патологічний руховий стереотип, неправильні установки тулуба, кінцівок, а згодом – контрактури й деформації.

Для дітей з розладом опорно-рухової системи характерні такі психологічні особливості: розвиток переважно наочних форм мислення, гальмування конкретно-образного мислення, зниження продуктивності запам'ятовування, уповільнення розвитку вмінь аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Спостерігається сповільненість психічних процесів, труднощі переходу на інші види діяльності, недостатність концентрації уваги, зниження обсягу механічної пам'яті, низька пізнавальна активність, що виявляється у відсутності інтересу до завдань, слабкій зосередженості, повільності. Учні виявляють низьку розумову працездатність характеризується швидкою втомлюваністю під час виконання інтелектуальних завдань [1, с. 65–80].

У дітей з розумовою відсталістю тип рухової недостатності при різних клінічних формах неоднаковий і залежить від багатьох чинників: місця ураження мозку, рівня інтелекту і таке інше. Рухові прояви глибоко розумово відсталих дітей відображають недостатність психологічної організації рухів. Особливо виражена недостатність у другій сигнальній організації рухів. Слово не має значеннєвого навантаження, не є регулятором рухової діяльності. Порушення в основних рухових актах (ходьба, біг, стрибки і т. д.) характерні для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Неправильна хода (дискоординація ніг і рук, скутість, неритмічність, зайві рухи) визначено у 40–50 % розумово-відсталих дітей. Порушення в бігових вправах (неузгодженість рук і ніг, нерівномірність рухів за амплітудою, зайве обертання тулуба, скутість плечового поясу) визначено у 50–60 % учнів. Невміння стрибати на одній і двох ногах помічено у 90–100 %. Окрім цього можна спостерігати порушення дрібної моторики. Характеризуючи загальний психічний розвиток розумово відсталих дітей можна відмітити, що недорозвинення пізнавальної діяльності пов'язане з дефектами мови, що виражено в обмеженні активного словника порівняно з пасивним. Пасивна увага більш розвинена, ніж активна і довільна. Механічна пам'ять задовільна порівняно зі смисловою пам'яттю. Недорозвинення пізнавальної діяльності призводить до специфічних порушень вольової сфери особистості загалом. Особливістю емоційної сфери є недорозвинення складніших диференційованих емоцій [1, с. 80–88].

Анатомо-фізіологічний розвиток дітей з вадами слуху переважно такий же, як і у здорових дітей. Відмінними є лише такі особливості слухової системи як: вроджена деформація слухових кісточок, порушення роботи слухового нерву, аклюзія (недорозвинення внутрішнього вуха), відсутність барабанної перетинки, атрезія (зрощення зовнішнього слухового проходу).

Значне порушення слуху надто впливає на обробку мовної інформації через слухання, оскільки дитина не може повною мірою оволодіти нею, що зумовлює неуспішність дитини [7, с. 168–266]. Крім того, можемо спостерігати різний розвиток наочно-образного й словесно-логічного мислення (домінує перше); письмова мова в обох формах – імпресивній (читання) і експресивній (письмо) відіграє більшу роль порівняно з усною. У психічному розвитку дітей внаслідок обмеженої взаємодії з навколишнім світом психічна діяльність дитини спрощується, реакції на зовнішні впливи стають менш складними й різноманітними, система міжфункціональної взаємодії змінена. Це призводить до появи у них таких особистісних рис, як ригідність, егоцентризм, відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, сугестивність, більш високий рівень агресивності в поведінці, емоційна незрілість [3, с. 156].

У процесі порушення зору виникає низка вторинних відхилень: зокрема відхилення у фізичному розвитку, спостерігається обмеження рухової активності дитини; при значній або повній втраті зору порушуються координація, витривалість, швидкість, ритм, точність рухів, знижується їхня інтенсивність [3, с. 191].

Під час порушення зору відбуваються якісні зміни системи взаємодії аналізаторів, виникають специфічні особливості в процесі формування образів, понять, мови, у

співвідношенні образного й понятійного мислення, знижується кількість сприйнятої дитиною інформації й змінюється її якість.

У дітей з вадами мовлення часто можна спостерігати порушення у роботі дихального апарату, фонаційного та артикуляційного апарату. Здебільшого до порушення мовлення призводять вади голосових складок, носової порожнини і пазух, що до неї прилягають, ротової порожнини, порожнини глотки, носоглотки, ротоглотки та гортаноглотки [3, с. 69–70].

У дітей з порушенням мовлення спостерігають загальмованість, зниження розумової працездатності, зниження уваги. Досить часто мовленнєві порушення цієї категорії дітей зумовлюють нестійкість уваги й пам'яті, недостатність регулювальної функції мовлення, порушення пізнавальної діяльності та розумової працездатності. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими аспектами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Школярі відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання такі діти з труднощами опановують навички аналізу і синтезу, порівняння й узагальнення. У більшості з них домінує наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Однак дітям складно узагальнювати поняття [3, с. 72].

Таким чином, у процесі індивідуалізації навчання учнів початкової школи необхідно враховувати не тільки їх вікові особливості, але й особливості, що пов'язані з особливими потребами, зумовленими різними вадами у психофізичному розвитку. Це вимагає створення особливих педагогічних умов для духовної, емоційної і інтелектуальної активності таких учнів, розвитку їхньої творчої активності, в процесі якої передбачено максимальний прояв індивідуальності. Відповідно педагогічні умови індивідуалізації навчання молодших школярів повинні враховувати особливості сприймання, розумової активності, індивідуальних процесів функціонування психічної і пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посібник / В. Й. Бочелюк, А. В. Тутубарова. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 262 с.
2. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа., 1976. – 270 с.
3. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 томах. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 417–654.
5. Тезаурус методичного працівника / уклад. і гол. ред. В. В. Демченко. – Рівне: РОІППО, 2012. – 72 с.
6. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посібник / В. М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с.
7. Smith E. C. Polloway a.e. patton, R. J., Dowdy A. C. (2008). teaching students with special needs in inclucive settings, by person education INC. fifith edition, 2008. – 305 s.

REFERENCES

1. Bochelyuk V. Y. Psykholohiia liudyny z obmezhenymy mozhlyvostiamy: navchalnyi posibnyk [Psychology of a person with disabilities] / V. Y. Bochelyuk, A. V. Tutubarova – Kyiv «Tsentr uchbovoi literatury» – 2011 – 262 s.
2. Kostiuk H. S. Vikova psykholohiia [Age psychology] / H. S. Kostiuk /Radianska shkola. – K.,1976. – 270s.
3. Osnovy korektsinoi pedahohiky: navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of correctional pedagogy: educational and methodical manual] / S. P. Myronova, O. V. Havrylov, M. P. Matvieieva; Za zah. red. S. P. Myronovoi]. – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka, 2010. – 264 s.
4. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi [Hundred counsel to a teacher] / Sukhomlynskyi V. O. // Vybr. tv.: v 5 t. – K.: Rad. shk., 1976. T.2. – S. 417–654.
5. Tezaurus metodychnoho pratsivnyka [Thesaurus of methodologist]/ uklad. i holov. red. V. V. Demchenko – Rivne: ROIPPO, 2012. – 72 s.
6. Chaika V. M. Osnovy dydaktyky: navch. posib.[Basics of didactics] /V. M. Chayka – K.: Akademvydav, 2011. – 240 s.
7. Smith, E.C., polloway,a,e. patton,R.J., Dowdy,A.C.(2008 r). teaching students with special needs in inclucive settings, by person education INC. fifith edition, 2008 r. – 305 s.

Стаття надійшла в редакцію 02.09.2017 р.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 19

ОЛЬГА КУЗЬМЕНКО

olgazt92@gmail.com
аспірант,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

Розглянуто теоретичні основи методики змішаного навчання, виокремлено компоненти його системи. Наведено порівняльну характеристику традиційної та змішаної форм навчання. Окреслено переваги та доведено доцільність організації викладання іноземної мови за методикою змішаного навчання. Зазначено, що актуальність проблеми визначається можливістю через інтеграцію моделей змішаного навчання до освітньої системи вирішити наступні завдання: підвищення якості освіти на інноваційній основ; створення і забезпечення можливостей для реалізації різнних освітніх моделей, форм та засобів отримання освіти. Вказано, що основу трансформації, що полягає у зміні позиції учня від об'єкта до активного суб'єкта навчання, а вчителя від основного джерела знань до фасилітатора та організатора процесу самостійної навчальної діяльності учнів, становить реалізація методики змішаного навчання. Змішане навчання визначається як досвідно-орієнтована освітня модель, що базується на інтеграції традиційної очної та електронної систем освіти і забезпечує персоналізацію навчання шляхом надання учням права вибору умов та контролю над процесом оволодіння необхідними компетентностями. Обгрунтовано, що поєднання традиційного формату навчання в класі під керівництвом учителя та самостійної роботи онлайн сприяє персоналізації навчального процесу та наближенню його до реальних потреб учнів різних рівнів підготовки.

***Ключові слова**: змішане навчання, електронне навчання, персоналізація, досвідно-орієнтоване навчання, моделі змішаного навчання.*

ОЛЬГА КУЗЬМЕНКО

olgazt92@gmail.com
аспирант,
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко
г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Рассматриваются теоретические основы методики смешанного обучения, исследуются компоненты его системы. Приводится сравнительная характеристика традиционной и смешанной форм обучения. Определяются преимущества и доказывается целесообразность организации преподавания иностранного языка по методике смешанного обучени. Указано, что актуальность проблемы определяется возможностью путем интеграции моделей смешанного обучения в образовательную систему решить две главные задачи: повышение качества образования на инновационной основе, а создание и обеспечение возможностей для реализации различных образовательных моделей, форм и средств получения образования. Указано, что основу трансформации, которая заключается в изменении роли ученика из объекта в активный субъект обучения, а учителя – из основного источника знаний в фасилитатора и организатора процесса самостоятельной учебной деятельности учащихся, составляет реализация методики смешанного

обучения. Смешанное обучение определяется как опытно-ориентированная образовательная модель, базирующаяся на интеграции традиционной очной и электронной систем образования и обеспечивающая персонализацию обучения путем предоставления учащимся права выбора условий и контроля над процессом овладения необходимыми компетентностями. Обосновано, что сочетание традиционного формата обучения в классе под руководством учителя и самостоятельной работы онлайн способствует персонализации учебного процесса и приближению его к реальным потребностям учащихся разных уровней подготовки.

***Ключевые слова**: смешанное обучение, электронное обучение, персонализация, практико-ориентированное обучение, модели смешанного обучения.*

OLGA KUZMENKO

olgazt92@gmail.com
postgraduate,
Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, 40 Velyka Berdychivska St.,

BLENDED LEARNING AS AN INNOVATIVE FORM OF TEACHING AND LEARNING AT SCHOOL

In the paper the theoretical background of blended learning is examined, traditional brick-and-mortar and blended learning are compared, the advantages of blended learning are outlined and it effectiveness in foreign language teaching is proven. The topicality of this research is determined by the prospect of implementing the blended learning models to achieve the goals set by the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021, namely: improving the quality of education on an innovative basis, creating and providing opportunities for implementing various learning models, forms and means of getting education. In this context, a modern educational institution is required to set up a combination of traditional and innovative forms of learning, and constantly update its information and communication resources, which cause the need to introduce the blended learning approach. Blended learning is a relatively new approach in the field of education in Ukraine. The great prospect of blended learning consists in its potential to combine the best of traditional and online practices. This is a formal education program in which pupils learn partially through online learning with some element of self-control over time, place and pace; and partially in a traditional classroom setting. It provides more efficiency and flexibility in comparison with traditional learning as well as online or distance learning. Moreover, blended learning implies a mastery-based approach ensuring that pupils achieve the required level of mastery at the end of the course. It also prepares learners to collaborate in an online environment and meet the demands of the modern labour market. This is particularly important for schools, because modern pupils are tech-savvy and their motivation is determined by the need for autonomy, personalization, communicatively-oriented and mastery-based learning. For the teaching staff, blended learning can improve teaching and class management practices. There are four main blended learning models: Rotation, Flex, A La Carte, and Enriched Virtual. The choice of a blended learning model depends on the discipline, the year level, pupil's characteristics and learning outcomes, and is based on a learner-centered approach to the learning design. Such combination of classroom training under the guidance of a teacher and independent online learning fosters reflective thinking, facilitates communication and collaboration, increases pupils engagement with the subject, enhances contextual learning, increases flexibility, helps the construction of knowledge through communities of practice, establishes the much-needed authenticity, and promotes learner control.

***Keywords**: blended learning, e-learning, personalization, mastery-based learning, blended learning models.*

У зв'язку з реформуванням викладання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах виникає необхідність впровадження інноваційних підходів і розробки принципово нових критеріїв якості освіти. Перед педагогічними колективами постають нові складні завдання, щодо змістовної предметної підготовки учнів, так і формування та розвитку в них умінь критично мислити, гнучко діяти в мінливих умовах нинышнього суспільства і творчо вирішувати комунікативні завдання. Сучасні освітні стандарти орієнтують на перехід від навчання як процесу, в якому учень є об'єктом впливу вчителя, до навчання, в якому учень стає активним суб'єктом з правом самостійного вибору умов та засобів оволодіння необхідними компетентностями, а вчитель виконуэ роль партнера в комунікації з учнями, фасилітатора і організатора навчання. Механізмом перетворень, що полягають у перенесенні акценту з вчителя на учня та його інтереси і потреби, стає реалізація технологій змішаного навчання, що

передбачає створення комфортного освітнього середовища і системи комунікацій, які забезпечують необмежений доступ до необхідної навчальної інформації.

Вивченню методології змішаного навчання та шляхів її реалізації в освітніх закладах присвячені праці К. Крістенсен [2; 4]; К. Бонк, Ч. Грем [3]; Ч. Дзюбан, Дж. Хартман, П. Москаль [5]; Б. Грінберг, Р. Шварц, М. Хорн [6]; М. Кінту, Ч. Жу [7] та ін. Так, К. Крістенсен досліджує структуру, виокремлює моделі змішаного навчання та доводить необхідність включення вказаної методики до навчального процесу. К. Бонк і Ч. Грем окреслюють історичні передумови виникнення явища змішаного навчання як конвергенції традиційного та опосередкованого комп'ютером навчальних середовищ, розглядають сучасні тренди та можливі напрямки його подальшого розвитку як в освітній, так і у корпоративній сферах. Ч. Дзюбан, Дж. Хартман і П. Москаль вивчають умови організації роботи у закладах вищої освіти, що гарантують ефективне функціонування моделей змішаного навчання. Б. Грінберг, Р. Шварц, М. Хорн досліджують зміну позиції учня та ролі вчителя, трансформацію навчального середовища та навчальних ресурсів при переході від традиційної до змішаної моделі навчання, а також потенційні труднощі у ході цього процесу та можливі рішення. Фактори успішності електронного та змішаного навчання з огляду на інструктора, учнів і залучених технологій вивчаються М. Кінту і Ч. Жу [9].

Мета статті – дослідити теоретичні основи системи змішаного навчання, запропонувати визначення поняття «змішане навчання», виокремити компоненти системи змішаного навчання, навести порівняльну характеристику традиційної та змішаної форм навчання, обґрунтувати доцільність організації навчання іноземної мови за методикою змішаного навчання.

Підвищення якості освіти на інноваційній основі, орієнтація на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних технологій, створення і забезпечення можливостей для використання різноманітних освітніх моделей – основні тенденції сучасної освітньої системи [1]. Масове звернення до комп'ютерних технологій у сфері освіти і науки призводить до зміни власне освітньої парадигми, передбачає вироблення нових стандартів і вимог, переосмислення критеріїв оцінювання, формату контролю і методик викладання. У цьому контексті інформаційне середовище сучасного освітнього закладу розуміється як поєднання традиційних та інноваційних форм навчання з постійним нарощуванням інформаційно-комунікативних ресурсів, що спричинює необхідність впровадження методики змішаного навчання (Blended learning).

Змішане навчання є відносно новим підходом в галузі освіти в Україні. Воно забезпечує більшу ефективність та гнучкість як що до традиційного навчання, так і до онлайн чи дистанційного навчання. Це особливо важливо у викладанні іноземної мови, адже сучасні школярі мають навички роботи з новітніми інформаційними технологіями, а їх мотивація визначається прагненням самостійності, практичної спрямованості навчальної діяльності та забезпеченості цими технологіями з метою досягнення персоналізації навчання, що полягає у самостійному контролі стосовно умов та процесу оволодіння необхідними компетентностями.

Змішане навчання варто розглядати як педагогічний підхід, що поєднує в собі ефективність і перспективи соціалізації у класі з провідними технологічними можливостями навчання у режимі онлайн середовища [2]. Як єдиний, цілісний навчальний процес воно передбачає, що одна частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а друга полягає у самостійній роботі з електронними ресурсами індивідуально або в групах. Ця методика ґрунтується на залученні інтернету до навчального процесу для забезпечення персоналізації навчання, що включає контроль учнів за часом, місцем, програмою та темпом їх учіння.

Розглянемо зміст зазначених елементів [2]:

- Час: навчальний процес більше не обмежується уроком, шкільним днем або навіть навчальним семестром.
- Місце: навчальний процес виходить за межі класу чи навіть школи.

- Програма: навчальний процес стає більш адаптивним та персоналізованим, передбачаючи використання тих методів і навчальних матеріалів, що найкраще задовольняють пізнавальні потреби учнів.

Темп: допускаються варіації стосовно швидкості виконання завдань; учні працюють у зручному для них темпі, витрачаючи таку кількість часу, що необхідна для відпрацювання певних умінь і навичок і повного засвоєння матеріалу.

Відповідно, можна виокремити такі основні компоненти системи змішаного навчання:

- очне навчання (традиційний формат аудиторних занять з формою взаємодії вчитель-учень);
- електронне навчання (робота учнів та вчителя в режимі онлайн з використанням новітніх комп'ютерних технологій).

Визначені компоненти функціонують у постійному взаємозв'язку, утворюючи єдине ціле. Отже, змішане навчання – це система, складові якої гармонійно взаємодіють за умови грамотної методичної організації.

Рис. 1. Структура змішаного навчання.

Дослідники системи змішаного навчання Б. Грінберг, Р. Шварц і М. Хорн [6] зазначають, що поняття «змішане навчання» включає в себе категорії, які відрізняють його від традиційної освітньої системи: персоналізація, досвідно-орієнтований характер навчання, високий рівень домагань та самоконтроль.

Персоналізація (Personalization) полягає у слідуванні пізнавальним потребам та інтересам кожного окремого учня.

Досвідно-орієнтований характер навчання (Mastery-based learning) полягає в тому, що учні переходять до вивчення наступної теми лише після того, як продемонструють необхідний рівень оволодіння навчальним матеріалом чи вироблення певних умінь та навичок. Кожен учень має можливість просуватися вперед у курсі на зручній для нього швидкості. Відповідно, основна увага приділяється не зрівнянню у часі, а набуттю відповідного рівня компетенції та процесу учіння як такому.

Високий рівень домагань (High expectations for pupils) передбачає усвідомлення учнями необхідності встановлення жорстких вимог до себе у процесі навчання з метою досягнення високого рівня успішності.

Самоконтроль (Pupil ownership) означає самостійний вибір учнів матеріалів та засобів навчання, а також контроль за успішністю оволодіння потрібними уміннями і навичками та виробленням необхідних компетенцій.

Спираючись на аналіз існуючих досліджень, проведених К. Крістенсеном [2], запропонуємо комплексне визначення поняття «змішаного навчання». Змішане навчання – це досвідно-орієнтована освітня модель, що базується на інтеграції традиційної очної та

електронної систем освіти і забезпечує персоналізацію навчання шляхом надання учням права вибору умов та контролю над процесом оволодіння необхідними компетентностями.

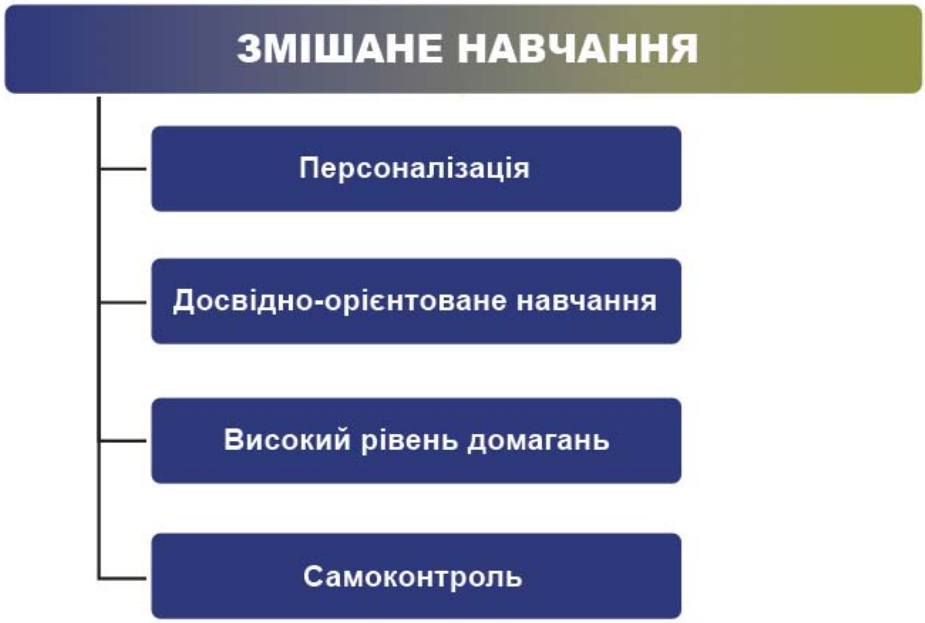

Рис. 2. Категорії поняття змішаного навчання.

На думку Ч. Дзюбан, Дж. Хартман, П. Москаль [5], змішане навчання необхідно розглядати як педагогічний підхід, що ефективно поєднує активну роботу в класі з технічними засобами і має такі характеристики:

- особистісно-орієнтований підхід, за якого учні займають активну позицію та відчувають відповідальність за свої досягнення, а процес навчання стає інтерактивним;
- збільшення взаємодії між учнем та вчителем, учнів між собою та учнів з онлайн ресурсами;
- комплексне формування та збагачення механізмів оцінювання навчальних досягнень.

Американські методисти в системі змішаного навчання традиційно визначають наступні *моделі*:

- ротаційна модель (Rotation);
- гнучка модель (Flex);
- особистісно-зорієнтована модель (A La Carte);
- модель збагаченого віртуального середовища (Enriched Virtual) [2].

Ротаційна модель передбачає в межах певного предмета або теми ротацію учнів між різними режимами роботи, одним з яких обов'язково є онлайн навчання: Вона відповідно включає:

- модель ротації між станціями (Station Rotation);
- модель ротації між лабораторіями (Lab Rotation);
- модель перевернутого класу (Flipped Classroom);
- модель індивідуальної ротації (Individual Rotation).

Гнучка модель – модель, в якій основою навчального процесу є онлайн навчання: учні працюють за індивідуально налаштованим графіком, а вчитель є інструктором, що координує та керує їх діяльністю.

Особистісно-зорієнтована модель передбачає проходження учнями одного або декількох онлайн курсів паралельно з відвідуванням звичайних занять.

Модель збагаченого віртуального середовища дозволяє учням розподіляти свій час між проходженням онлайн курсів та відвідуванням звичайних уроків, при чому більшість часу приділяється роботі в режимі онлайн [2].

Рис. 3. Моделі системи змішаного навчання.

Успішність реалізації методики змішаного навчання досягається вибором оптимальної моделі, а також створенням відповідного освітнім цілям навчального середовища, що задовольняє наступні вимоги:

- раціональний розподіл часу між традиційною роботою у класі та самостійною роботою учнів;
- врахування індивідуальних особливостей та інтересів учнів;
- різноманітність способів отримання знань та роботи з навчальними матеріалами;
- забезпечення високого ступеня автономності учнів на шляху досягнення навчальної мети.

Засоби вирішення основних завдань, що виникають у процесі традиційного навчання в класі та в умовах застосування методики змішаного навчання, порівняно у наступній таблиці.

Методика змішаного навчання не виключає корисних методів та принципів традиційної системи навчання, а навпаки, удосконалює та доповнює її можливості. Цей підхід спрямований на те, щоб сформувати в учнів вміння самостійно планувати й організовувати свою діяльність, орієнтуючись на кінцевий результат, розвинути відчуття відповідальності за свої досягнення у навчанні, а також потребу у постійному вдосконаленні своїх знань, умінь та навичок. Під час роботи за цією методикою у школярів формуються вміння працювати в інформаційному просторі, самостійно шукати, відбирати і аналізувати інформацію, представляти результати своєї навчальної діяльності з використанням новітніх інформаційних технологій.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційної та змішаної форм навчання.

Завдання	Форми та засоби	
	Традиційна модель навчання	Модель змішаного навчання
Організація роботи на уроці	фронтальна робота; робота у великих та малих групах; індивідуальна робота; комбіновані види роботи.	фронтальна робота; робота у великих та малих групах; індивідуальна робота; комбіновані види роботи; інтеграція безпосереднього та опосередкованого технічними засобами спілкування в інтернеті; робота з друкованими та електронними матеріалами; розробка, управління та поширення навчальних онлайн курсів за допомогою систем управління навчанням (LMS).
Організація контролю за навчальною діяльністю	контроль з боку вчителя (фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований); взаємоконтроль; самоконтроль.	контроль з боку вчителя (фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований); взаємоконтроль; самоконтроль; контроль за навчальною діяльністю учасників онлайн курсів через Систему обробки даних (LRS).

Система змішаного навчання повністю відповідає вимогам концепції модернізації сучасної освіти, заснованій на введенні нових навчальних стандартів і застосуванні передових технологічних досягнень з метою підвищення якості освіти і сприяє успішному досягненню окреслених цілей у сучасній школі. Поєднання аудиторного навчання під керівництвом учителя та самостійного онлайн навчання сприяє персоналізації навчального процесу та наближенню його до реальних потреб учнів різних рівнів підготовки.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є шляхи та умови ефективної реалізації моделей змішаного навчання у відповідності до потреб та ресурсів освітніх закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: проект // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
2. Blended Learning // The Clayton Christensen Institute. – Retrieved from: https://goo.gl/1IpmhL
3. Bonk C. J. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco, CA: Pfeiffer, 2005. – PP. 3–21. – Retrieved from: http://goo.gl/0LwXKV
4. Christensen C. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns / C. Christensen, Horn M., Johnson C. – New York: McGraw-Hill, 2008. – 272 p.
5. Dziuban Ch. Blended learning: A dangerous idea? / Ch. Dziuban, J. Hartman, P. Moskal // Internet and Higher Education. – 2013. – № 8. – PP. 15–23. – Retrieved from: https://goo.gl/CjojPj
6. Greenberg B. Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course / B. Greenberg, R. Schwartz, M. Horn. – Retrieved from: https://goo.gl/7ZneuO
7. Kintu M. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes / Mugenyi Justice Kintu, Chang Zhu and Edmond Kagambe // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – Retrieved from: https://goo.gl/TYE1h6

REFERENCES

1. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti: Proekt [National doctrine for the development of education in Ukraine in XXI century: The project] // Osvita Ukrainy. – 2001. – № 29. – pp. 4–6.
2. Blended Learning // The Clayton Christensen Institute. – Retrieved from: https://goo.gl/1IpmhL
3. Bonk C. J. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco, CA: Pfeiffer, 2005. – pp. 3–21. – Retrieved from: http://goo.gl/0LwXKV
4. Christensen C. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns / C. Christensen, Horn M., Johnson C. – New York: McGraw-Hill, 2008. – 272 p.
5. Dziuban Ch. Blended learning: A dangerous idea? / Ch. Dziuban, J. Hartman, P. Moskal // Internet and Higher Education. – 2013. – № 8. – pp. 15–23. – Retrieved from: https://goo.gl/CjojPj
6. Greenberg B. Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course / B. Greenberg, R. Schwartz, M. Horn. – Retrieved from: https://goo.gl/7ZneuO
7. Kintu M. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes / Mugenyi Justice Kintu, Chang Zhu and Edmond Kagambe // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – Retrieved from: https://goo.gl/TYE1h6

Стаття надійшла в редакцію 21.08.2017 р

УДК 378.147:811.111

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 20

ОЛЕКСАНДРА БЕЗВЕРХА

olexandrabezverkha@gmail.com
аспірант,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто актуальну проблему впровадження педагогічних інновацій та сучасних он-лайових технологій у навчальний процес. Розкрито потенціал концепції змішаного навчання як новітньої освітньої концепції у процесі активізації навчально-пізнавальної діяльності на уроках іноземної мови у ході традиційної особистої взаємодії учасників освітнього процесу та інтерактивної взаємодії, опосередкованої комп'ютерними технологіями. Теоретично обґрунтовується доцільність застосування моделей змішаного навчання з метою розширення освітніх можливостей учнів у процесі вивчення іноземних мов за рахунок збільшення доступності та гнучкості освіти, врахування їх індивідуальних навчальних потреб, а також темпу і ритму освоєння навчального матеріалу. Виокремлено та розкрито зміст основних моделей змішаного навчання з урахуванням переважання одного з трьох компонентів змішаного навчання: традиційної особистої взаємодії вчителя з учнями; інтерактивної взаємодії учня з інформаційно-освітніми он-лайн ресурсами; самоосвіти як процесу цілеспрямованого самовдосконалення, саморозвитку учня у процесі навчальної діяльності. Розглянуто способи реалізації моделей змішаного навчання залежно від вікових та психофізіологічних особливостей учнів.

***Ключові слова**: змішане навчання, модель змішаного навчання, електронне начання, он-лайн курс.*

АЛЕКСАНДРА БЕЗВЕРХАЯ

olexandrabezverkha@gmail.com
аспирант,
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко
г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье освещается актуальная проблема внедрения педагогических инноваций и современных он-лайн технологий в учебный процесс. Раскрыт потенциал концепции смешанного обучения как инновационной образовательной концепции в активизации учебно-познавательной деятельности на уроке иностранного языка в ходе традиционного личного взаимодействия участников образовательного процесса и интерактивного взаимодействия посредством компьютерных технологий. Теоретически обосновывается целесообразность применения моделей смешанного обучения с целью расширения образовательных возможностей учащихся в процессе изучения иностранных языков за счет увеличения доступности и гибкости образования, учета их индивидуальных учебных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала. Раскрыто содержание основных моделей смешанного обучения с учетом преобладания одного из трех компонентов смешанного обучения: 1) традиционного личного взаимодействия учителя с учащимися; 2) интерактивного взаимодействия ученика с информационно-образовательными он-лайн ресурсами; 3) самообразования как процесса целенаправленного самосовершенствования, саморазвития ученика в ходе учебной деятельности. Рассмотрены способы реализация моделей смешанного обучения в зависимости от возрастных и психофизиологических особенностей учащихся.

***Ключевые слова**: смешанное обучение, модель смешанного обучения, электронное обучение, он-лайн курс.*

OLEKSANDRA BEZVERKHA

olexandrabezverkha@gmail.com
postgraduate,
Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, 40 Velyka Berdychivska St.

THE USE OF BLENDED LEARNING MODELS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

In the article, the acute problem of implementation of pedagogical innovations and online technologies into the educational process is analyzed. The article explores the advantages of blended learning as a latter-day educational program in comparison with traditional campus learning. Blended learning is regarded worldwide as the combination of classroom face-to-face sessions with interactive learning opportunities created online. The purpose of the article is to identify blended learning transformational potential impacting students and teachers by ensuring a more personalized learning experience. The concept of blended learning, as a means to enhance foreign language teaching and learning in the classroom during the traditional face-to-face interaction between a teacher and a student, combined with computer-mediated activities, is examined. In the article, the main classification of blended learning models is established. There are four main blended learning models which include both face-to-face instruction time and online learning: Rotation Model, Flex Model, A La Carte Model, and Enriched Virtual Model. Once implemented successfully, a blended model can take advantage of both brick-and-mortar and digital worlds, providing significant benefits for the educational establishments and learners. To integrate any of the blended learning models, a teacher can create online activities that enable learners to explore the topic online at home, and then develop face-to-face interactions to dig deeper into the subject matter at the lesson. The use of blended learning models in order to expand educational opportunities for students while the foreign language acquisition, by increasing the availability and flexibility of education, taking into account student individual learning needs, with some element of student control over time, place and pace, is explored. The realization of blended learning models in regards to age and physiological peculiarities of students is explained. The expected outcome of blended learning implementation is that the combination of traditional face-to-face campus activities and online technologies will motivate and encourage children to eagerly participate in the lesson and will assist in developing students' creative, critical and logical thinking.

***Keywords**: blended learning, blended learning models, e-Learning, computer-mediated activities, online course.*

Сучасний етап розвитку освітньої системи України та введення новітніх державних стандартів базової і середньої освіти стимулюють розробку інноваційних педагогічних підходів у навчанні. Все частіше у навчальному процесі застосовуються нові освітні технології та сьогочасні засоби і методи передачі знань, що мають за мету забезпечити доступність та неперервність освіти впродовж життя.

Одним із домінуючих напрямків у сфері освіти на сьогоднішній день за умов стрімкого інформаційно-технологічного прогресу є концепція змішаного навчання (blended learning). Зважаючи на той факт, що сучасні школяри живуть у період значного впливу новітніх інформаційних технологій на всі сфери життя суспільства та володіють базовими навичками роботи з комп'ютерами, виникло припущення, що впровадження моделей змішаного навчання сприятиме оптимізації процесу вивчення іноземних мови у загальноосвітній школі.

Дослідженням методології змішаного навчання загалом та конкретних випадків реалізації «змішаних» моделей в освітніх закладах займаються українські вчені-методисти, як О. Д. Безверха, Л. В. Калініна [1], О. А. Кузьменко і Д. Р. Антонюк, а також зарубіжні Б. Бернатек [3], К. Крістенсен [5], Б. Грінберг [6], Р Шварц [6], М. Хорн [6] Дж. Янг [7] та ін. Концепція змішаного навчання була розроблена зарубіжними вченими-методистами з метою застосування у сферах математичних та природничих наук, проте використання змішаних моделей навчання у процесі вивчення іноземних мов з урахуванням особливостей соціокультурного простору України залишилося поза увагою дослідників, що обумовлює актуальність даної наукової розвідки.

Мета статті – дослідити доцільність застосування моделей змішаного навчання з метою розширення освітніх можливостей учнів у процесі вивчення іноземних мов за рахунок збільшення доступності та гнучкості освіти, врахування їх індивідуальних навчальних потреб темпу і ритму освоєння навчального матеріалу.

Змішане навчання базується на успішному поєднанні традиційних форм навчання та новітніх он-лайн-технологій, поєднуючи в собі ефективність і перспективи соціалізації у класі з провідними можливостями навчання у режимі он-лайн. К. Крістенсен визначає таке навчання як освітню концепцію, в рамках якої використання інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні відбувається із застосуванням елементів асинхронного й синхронного електронного навчання. Він визначає чотири основні моделі у рамках змішаного навчання, які вже були досліджені, випробувані та визнані ефективними у країнах Європи та США [5].

Щоб обрати найбільш ефективну модель змішаного навчання у процесі вивчення іноземної мови, розглянемо детальніше чотири основні моделі, кожна з яких відрізняється переважанням одного з трьох компонентів «змішаної» освітньої концепції:

1) традиційної безпосередньої особистої взаємодії учасників освітнього процесу в аудиторії;

2) інтерактивної взаємодії, опосередкованої комп'ютерними технологіями та інформаційно-освітніми он-лайн-ресурсами у шкільній аудиторії чи поза межами школи;

3) самоосвіти як безперервного процесу саморозвитку та самовдосконалення у та поза межами навчального закладу [6].

І. Ротаційна модель (Rotation Model) – модель, за якою школярі в межах аудиторного уроку за встановленим графіком чи на розсуд вчителя переходять від однієї навчальної станції до іншої, змінюючи при цьому вид інтеракції. Обов'язковим компонентом є станція он-лайн-навчання. Інші формати роботи під час уроку включають лекції, групові проекти, індивідуальні консультації та самотестування. Ротаційна модель є найбільш динамічною та діючою, адже вона вдало поєднує елементи традиційного та он-лайн навчання під час уроку [3]. Вона містить наступні підкласи:

1. Модель ротації між станціями (Station Rotation Model) – модель навчання, що передбачає ротацію учнів між різними режимами роботи у межах класу за встановленим графіком або за вказівкою вчителя. Як правило, вона має три навчальні станції: 1) групові та індивідуальні консультації з вчителем; 2) самостійна робота з он-лайн-програмою (он-лайн курсом); 3) парні або групові учнівські проекти. У деяких випадках до ротації між станціями залучається увесь клас одразу, в інших випадках учні розбиваються на групи або здійснюють перехід між станціями індивідуально [7]. Модель є найефективнішою формою змішаного навчання у старшій школі, адже старші учні здатні самостійно організувати власне навчання і правильно розподілити свій навчальний час між різними видами діяльності.

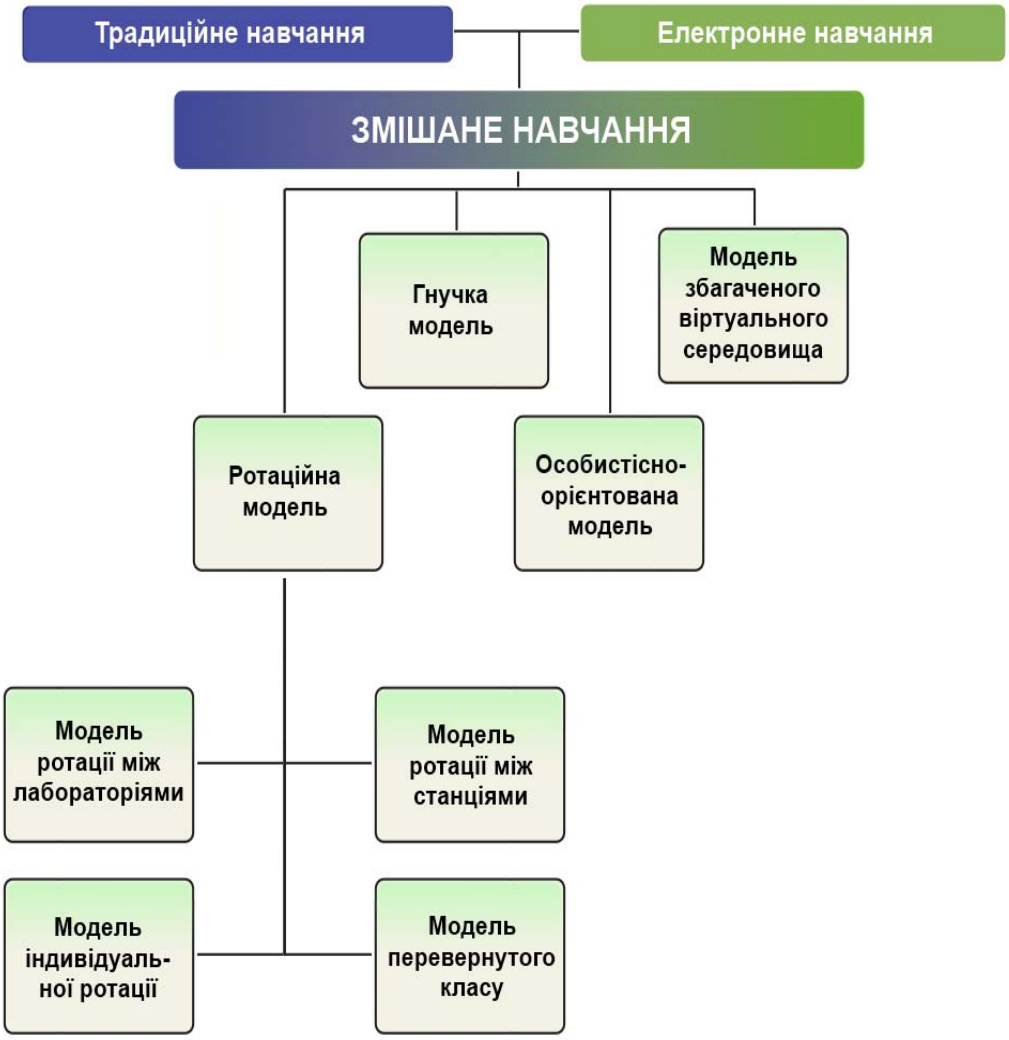

Рис. 1. Моделі змішаного навчання за К. Крістенсеном.

2. Модель ротації між лабораторіями (Lab Rotation Model) – модель навчання, за якою учні за графіком здійснюють ротацію між різними режимами роботи у межах навчального закладу за встановленим графіком або за вказівкою вчителя. Ця програма включає щонайменше одну лабораторію для навчання в режимі он-лайн, решта лабораторій призначені для інших видів діяльності. Модель ротації між лабораторіями відрізняється від моделі ротації між станціями лише тим, що учні переміщуються між лабораторіями не лише у межах класу, а й усієї школи [3].

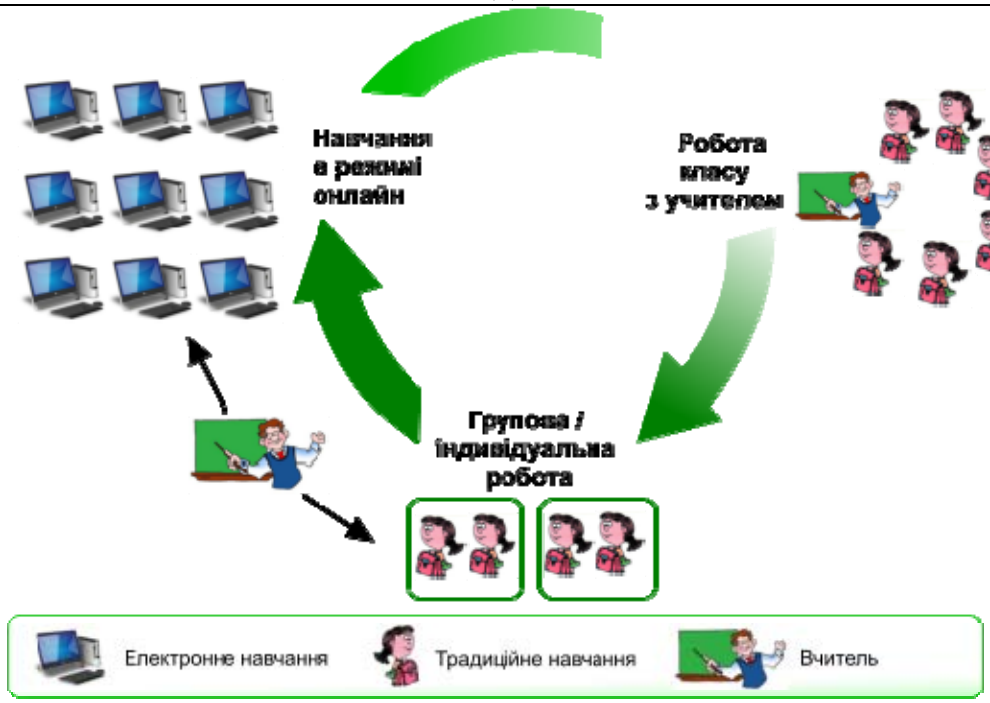

Рис. 2. Модель ротації між станціями.

Модель ротації між навчальними лабораторіями є оптимальною для використання у молодшій та середній школі, адже дана модель включає контроль вчителя на всіх етапах роботи, а також забезпечує поєднання різних видів діяльності на уроці іноземної мови у ході неопосередкованого спілкування у класі та самостійної роботи з он-лайн курсами у спеціально облаштованій лабораторії.

Рис. 3. Модель ротації між лабораторіями.

Рис. 4. Модель «перевернутого» класу.

3. Модель «перевернутого класу» (Flipped Classroom Model) – модель навчання, що передбачає ротацію учнів між наступними видами діяльності: робота з вчителем у класі (над проектами та практичними завданнями) та навчання он-лайн за межами школи після закінчення звичайних занять. Учні вивчають теоретичний матеріал переважно в режимі он-лайн у зручному для них місці та в зручний час, а практичні завдання вирішують разом з учителем у класі [1]. Школярі можуть самостійно опрацьовувати навчальний матеріал стільки часу й повторювати таку кількість разів, що їм потрібно, щоб зрозуміти та досконало оволодіти ним. Тож модель реалізує основне призначення змішаного підходу до навчання: дати учням можливість самостійно встановлювати та контролювати час, місце, програму та темп учіння. Вона найефективніша у роботі з учнями старшої школи, адже даний формат навчання передбачає самостійний контроль учнів за темпом учіння, а також за успішністю оволодіння потрібними уміннями і навичками та формуванням необхідної компетентності.

4. Модель індивідуальної ротації (Individual Rotation Model) – модель змішаного навчання, що передбачає ротацію учнів між різними режимами роботи, принаймні одним з яких є режим роботи он-лайн, за закріпленим за ними індивідуальним графіком, встановленим вчителем залежно від рівня успішності і сформованості умінь та навичок з певної теми. Вона відрізняється від інших моделей змішаного навчання тим, що учням не обов’язково відвідувати всі станції чи працювати в усіх запропонованих режимах: наприклад, якщо учень достатньо добре володіє іншомовним мовленнєвим матеріалом або знає певні граматичні структури з конкретної теми, то він може пропустити теоретичний матеріал та перейти до практичного опрацювання [3].

Модель є найбільш ефективна у роботі з учнями старшої школи, які уже визначилися зі своєю майбутньою спеціальністю і знають, яких знань і умінь повинні набути для успішного досягнення мети.

Рис. 5. Модель індивідуальної ротації

II. Гнучка модель (Flex Model) – модель змішаного навчання, в якій основою навчального процесу є он-лайн навчання. В межах моделі школярі навчаються за індивідуальним, утвердженим вчителем графіком, в режимі он-лайн на території школи. За умови виникнення труднощів учні можуть в будь-який час звернутися до вчителя-наставника за додатковим роз'ясненням. Отримавши базові знання з нової теми, учень приєднується до парної або групової роботи над плановими проектами, щоб удосконалити та поглибити отримані знання [2]. Використання цієї моделі під час вивчення іноземної мови буде дієвим у класі, де учні мають різний рівень сформованості мовленнєвих компетентностей. Вона дозволяє персоналізувати навчальний процес, надаючи можливість учням, що відстають з певної теми, довше працювати над певним завданням, а тим, котрі швидше засвоюють матеріал, рухатися далі.

Рис. 6. Гнучка модель.

III. Особистісно-орієнтована модель (Self-Blend Model or A La Carte Model) – модель змішаного навчання, що передбачає відвідуваня традиційних занять разом з проходженням одного або декількох електронних курсів з окремих тем за вибором учня повністю у режимі он-лайн [2]. Вона може бути використана при потребі додати до програмних тем деякі факультативні теми у вигляді он-лайнових курсів (доступних в інтернеті або спеціально розроблених учителем), серед яких учні можуть обирати цікаві для себе та вивчати дистанційно. Наприклад, так до навчального процесу можна включити додатковий країнознавчий матеріал або рекомендації та завдання для підготовки до іспитів. Вказана модель може бути вдало втілена на базі старшої школи, адже потребує від учнів повного самоконтролю та відповідальності за свої досягнення у процесі вивчення іноземної мови.

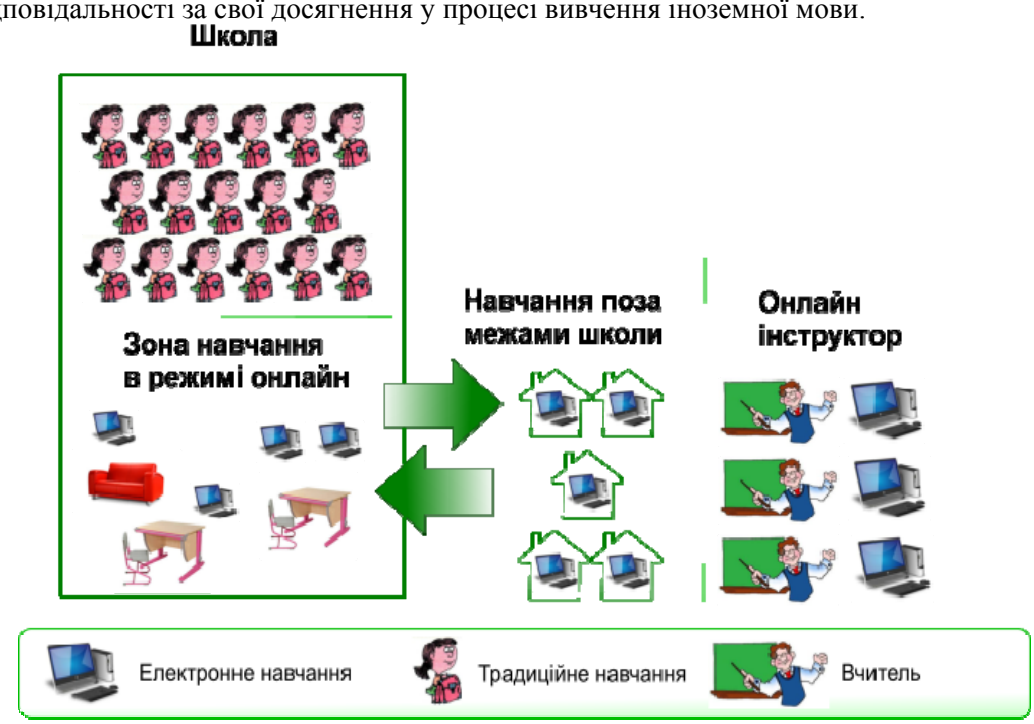

Рис. 7. Особистісно-орієнтована модель.

IV. Модель збагаченого віртуального середовища (Enriched Virtual Model) – модель змішаного навчання, що охоплює всю навчальну програму, трансформуючи традиційну систему навчання в дистанційну. Навчаючись за нею, учні працюють переважно в режимі он-лайн, відвідуючи школу лише у визначені дні для здачі проектів чи індивідуальних занять з певного предмета за необхідністю. На відміну від моделі «перевернутого» класу, в тут учні більшість часу проводять поза межами школи, отримуючи інструкції та виконуючи завдання он-лайн [2]. Модель оптимальна для тих учнів, які з різних причин змушені навчатися вдома. Вона буде особливо ефективною для учнів з особливими потребами, програми роботи з якими тільки починають розроблятися в Україні. Дуже важливим є збереження сумарної кількості годин, відведених на вивчення іноземних мов у школах, проте це завдання ускладнюється в умовах навчання вдома. Модель дозволяє успішно вирішити цю проблему, адже забезпечує школярів неперервним доступом до навчальних матеріалів, можливістю самостійно обирати зручний для навчання час та отримувати консультації вчителя в режимі он-лайн [1, с. 59].

Змішане навчання є новою освітньою парадигмою, за якої відбувається активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів та змінюється форма організації інтеракції учнів і вчителя. Учні не пасивні слухачі, а активні учасники уроку, котрі завзято взаємодіють не тільки з вчителем та іншими учнями, а й вчаться самостійно працювати з навчальним матеріалом в режимі он-лайн.

Таким чином, пізнавальна діяльність учнів відбувається у двох основних форматах: 1) в офлайн режимі під безпосереднім керівництвом учителя та в ході емоційного спілкування з однолітками; 2) в режимі он-лайн під час самостійної роботи з електронними ресурсами

індивідуально або спільно з партнерами в групі співробітництва для досягнення персоналізації навчання.

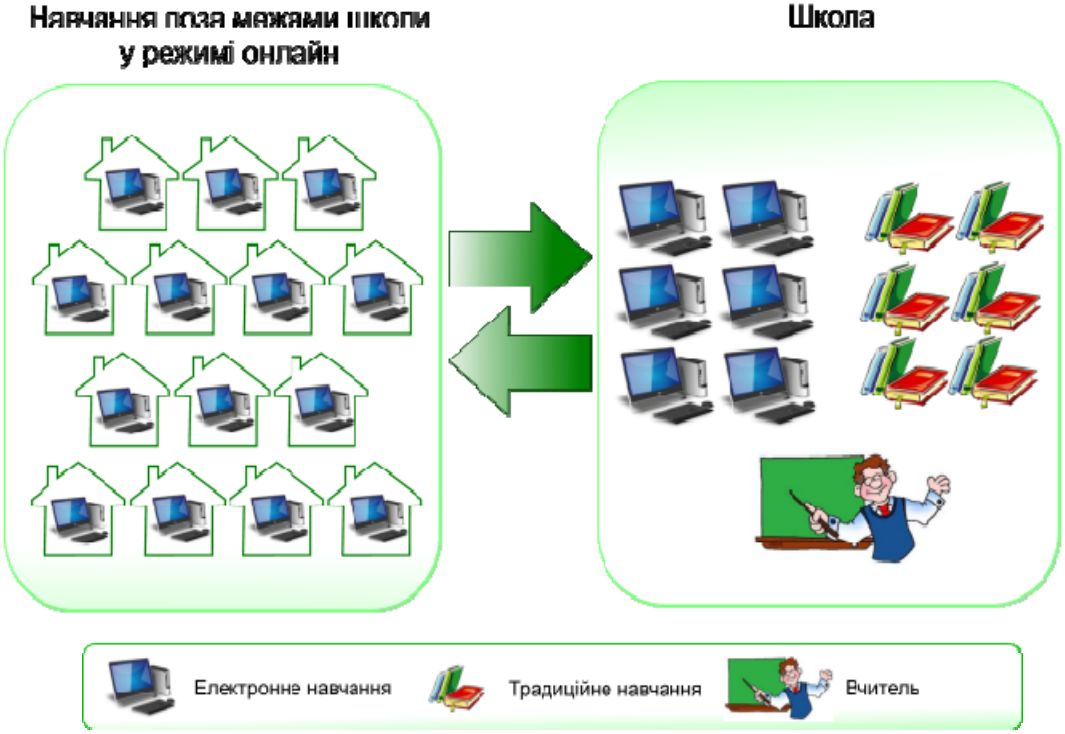

Рис. 8. Модель збагаченого віртуального середовища.

Застосування моделей змішаного навчання спонукатиме учнів до активної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом і сприятиме розвитку критичного та творчого мислення школярів на уроках іноземної мови. Нетрадиційний формат «змішаного» уроку та використання он-лайнових технологій трансформує урок іноземної мови в інтерактивно-дослідницький клуб, що сприяє ефективному засвоєнню нового матеріалу, а також формуванню вмінь застосовувати отримані знання на практиці під час комунікації. Перспективами подальших досліджень є вивчення особливостей реалізації однієї із змішаних моделей, а саме моделі ротації між навчальними станціями, у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності.

Використання однієї із змішаних моделей навчання забезпечує інтенсифікацію та диференціацію процесу вивчення іноземної мови у загальноосвітній школі, сприяє виробленню позитивної мотивації учнів та підвищенню рівня комп'ютерної грамотності школярів. Для ефективної інтеграції змішаного навчання у процес вивчення іноземної мови вчителеві потрібно обрати модель змішаного навчання, що відповідатиме психофізіологічним особливостям та віковим інтерсам школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна Л. В. Використання технологій змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов у середній школі: навч.-метод. посібник / Л. В. Калініна, О. Д. Безверха, О. А. Кузьменко, Д. С. Антонюк. – Житомир: Арт Майстер, 2016. – 127 с.
2. Aspire's Blended Learning 101: Handbook // General Media Literacy Lessons. – Retrieved from: http://www.blendmylearning.com/wp-content/uploads.
3. Bernatek B. Blended Learning in Practice: Case Studies from Leading Schools. FirstLine Schools. September 2012 / B. Bernatek, J. Cohen, J. Hanlon, M. Wilka. – Retrieved from: https://goo.gl/WLhK3r
4. Blended Learning // The Clayton Christensen Institute. – Retrieved from: https://goo.gl/1IpmhL
5. Christensen C. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns / C. Christensen, M. Horn, C. Johnson – New York: McGraw-Hill, 2008. – 272 p.
6. Greenberg B. Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course / B. Greenberg, R. Schwartz, M. Horn. – Retrieved from: https://goo.gl/7ZneuO

7. Young J. «Hybrid» Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction / J. Young // Chronicle of Higher Education. – 2002. – No. 48(28). – pp. 13–16. – Retrieved from: http://goo.gl/yj460d

REFERENCES

1. Kalinina L. V. Vykorystannia tekhnolohii zmishanoho navchannia u protsesi vykladannia inozemnykh mov u serednii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [The Use of Blended Learning Technologies in the Process of Teaching English at Secondary School] / L. V. Kalinina, O. D. Bezverkha, O. A. Kuzmenko, D. S. Antoniuk. – Zhytomyr: Art Maister, 2016. – 127 p.
2. Aspire's Blended Learning 101: Handbook / General Media Literacy Lessons. – Retrieved from: http://www.blendmylearning.com/wp-content/uploads
3. Bernatek B. Blended Learning in Practice: Case Studies from Leading Schools. FirstLine Schools. September 2012 / B. Bernatek, J. Cohen, J. Hanlon, M. Wilka. – Retrieved from: https://goo.gl/WLhK3r
4. Blended Learning // The Clayton Christensen Institute. – Retrieved from: https://goo.gl/1IpmhL
5. Christensen C. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns / C. Christensen, M. Horn, C. Johnson. – New York: McGraw-Hill, 2008. – 272 p.
6. Greenberg B. Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course / B. Greenberg, R. Schwartz, M. Horn. – Retrieved from: https://goo.gl/7ZneuO
7. Young J. «Hybrid» Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction / J. Young // Chronicle of Higher Education. – 2002. – No. 48(28). – pp. 13–16. – Retrieved from: http://goo.gl/yj460d

Стаття надійшла в редакцію 30.08.2017 р.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 373.5.016:811.161.2

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 21

НАТАЛІЯ ЄРМАК

gumen.natalya@gmail.com
аспірантка,
Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Охарактеризовано лінгводидактичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів основної школи у процесі навчання морфології української мови. Обґрунтовано важливість вивчення морфології на основі текстотворчих умінь. Розглянуто нові підходи до методики формування текстотворчих умінь учнів основної школи у навчанні морфології української мови та етапи становлення текстотворчої компетентності учнів 5–9 класів. Проаналізовано лінгводидактичні підходи до формування текстотворчих умінь учнів основної школи як необхідну умову реалізації закономірностей процесу засвоєння знань з української мови в основній школі для подальшого засвоєння матеріалу в вищій школі. Лінгвістично обґрунтовано такі методичні засоби навчання, як опрацювання навчального матеріалу, способи організації навчальної роботи тощо. Визначено основні чинники зв'язку морфології з формуванням текстотворчих умінь учнів основної школи: характер навчального матеріалу з морфології; рівень мовного розвитку школярів; особливості мовного середовища і його розвивальний потенціал. Розглянуто систему принципів навчання морфології, основні підходи до формування мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок учнів 5–9 класів.

***Ключові слова**: текстотворчі вміння, текстотворча діяльність, комунікативна компетенція, морфологія української мови, лінгводидактика.*

НАТАЛЬЯ ЕРМАК

gumen.natalya@gmail.com
аспирантка,
Бердянский государственный педагогический университет
г. Бердянск, ул. Шмидта, 4

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Охарактеризован лингвистический подход в формировании текстотворческих умений учеников основной школы в процессе обучения морфологии украинского языка Обоснована актуальность изучения морфологии на основе текстотворческих умений. Рассмотрены новые подходы к методике формирования текстотворческих умений учеников основной школы в обучении морфологии украинского языка и этапы становления текстотворческой компетенции учащихся 5–9 классов. Проанализированы лингводидактические подходы к формированию текстотворческих умений учеников основной школы как необходимое условие реализации закономерностей процесса усвоения знаний по украинскому языку в основной школе для дальнейшего усвоения материала в высшей школе. Лингвистически обоснованы такие методические средства обучения, как обработка учебного материала, способы организации учебного материала и др. Определены основные причины связи морфологии с формированием текстотворческих умений учеников основной школы: характер учебного материала по морфологии; уровень языкового развития учащихся; особенности языковой среды и ее развивающий потенциал.

Рассмотрена система принципов обучения морфологии, основные подходы к формированию языковых, речевых и коммуникативных учений и навыков учащихся 5–9 классов.

***Ключевые слова**: текстотворческие умения, текстотворческая деятельность, коммуникативная компетенция, морфология украинского языка, лингводидактика.*

NATALIA YERMAK

gumen.natalya@gmail.com
postgraduate student,
Berdyansk State Pedagogical University
Berdiansk, Shmidt str., 4

FORMATION OF TEXT-MAKING ABILITIES OF STUDENTS 5–9 CLASSES IN THE PROCESS OF LEARNING THE MORPHOLOGY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

Linguodidactic approach to formation of text-creating skills of main school pupils is characterized in this article due to the process of studying of Ukrainian morphology.The importance of learning morphology on the base of text-creating skills is proved. New approaches to methodical formation of text-creating skills of main school pupils in learning Ukrainian morphology and also the stages of formation text-creating competence of 5–9 forms pupils are considered. The author of this article analyses linguodidactic approaches to formation text-creating skills of main school pupils as the necessary condition of realization the regularities of the process of learning the Ukrainian language in the main school for further learning in the high school. Such methodical means of studying as the method of working out studying material, ways of organizing instructional work and soon are proved linguistically. The main points of connection morphology with the formation of text-creating skills of main school pupils are identified: the content of studying material in morphology; the level of pupils language development; pecularities of language surrounding and its developing potencial. The analysis of famous linguodidactors work, who made research due to formation of text-creating skills of main school pupils in processing of learning Ukrainian morphology is represented.The main system of principles of teaching morphology and main approaches to formation language, speech and communicative skills and attemps for 5–9 form spupils are considered.

***Keywords**: text-creating skills, text-creating activity, communicative competence, morphology of the Ukrainian language, linguodidactics.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується підвищеною увагою до вдосконалення процесу освіти і виховання, створення нових технологій, зокрема, пов'язаних з інтерактивними методами навчання, що зумовлює чітке визначення результативного складника засвоєння змісту базової й повної загальної середньої освіти. Як зазначається в оновленій чинній програмі з української мови, «пріоритетною ідеєю курсу української мови в основній школі є забезпечення інтенсивного мовленнєвого та інтелектуального розвитку учнів» [1, с. 3]. Володіння українською мовою, уміння нею спілкуватися, домагатися успіхів у процесі комунікації, уміти самостійно здобувати знання є тими характеристиками особистості, які здебільшого визначають досягнення людини практично в усіх галузях життя, сприяють її успішній адаптації до мінливих умов сучасності.

Реалізація проекту «Нова українська школа», який ухвалено колегією МОН України 27 жовтня 2016 р., визначає десять ключових компетентностей, серед яких чільне місце посідає «спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти і погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» [11, с. 11]. Отже, формуванню текстотворчих умінь учнів нової школи відводитиметься значиме місце.

Теоретично-методичним підґрунтям досліджуваної проблеми є праці З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, Н. Дикої, С. Карамана, О. Караман, О. Копусь, О. Любашенко, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плющ, Т. Симоненко та інших науковців, в яких обґрунтовано лінгводидактичні засади формування текстотворчої діяльності учнів основної школи у навчанні морфології української мови, представлено типологію вправ на текстовій основі, запропоновано ефективні форми і методи організації роботи над текстами різних стилів і типів

мовлення. Особливості методики формування текстотворчих умінь і навичок учнів розкрито в наукових роботах Н. Бондаренко, Л. Варзацької, Т. Ладиженської, Г. Шелехової та ін.

Теоретичні засади навчання морфології розроблені у працях О. Біляєва, Н. Грипас, М. Плющ та ін.; особливості проблемного навчання морфології порушував М. Шкільник; нестандартні підходи до вивчення морфології в школах нового типу розроблені О. Горошкіною, В. Горяним, С. Карамановим, М. Пентилюк та ін. Проблема формування мовної особистості учнів в лінгводидактиці висвітлювалася в дослідженнях М. Вашуленка, С. Карамана, В. Сухомлинського та інших вчених і педагогів.

Однак в сучасному освітньому просторі існує потреба в нових підходах до навчання морфології в школі, що вимагає переосмислення методів, прийомів, засобів і підходів у вивченні морфологічних явищ в проекції формування текстотворчих умінь школярів. Так, Н. Голуб стверджує, що «виділення у складі ключових компетентностей комунікативної підкреслює важливість освітнього завдання сучасної школи – навчити учнів ефективного спілкування, яке не обмежується формулюванням окремих речень чи фраз, а передбачає обмін певним досвідом, емоціями, почуттями й переживаннями, закладеними в текст. Отже, якість спілкування прямо залежить від володіння прийомами текстотворення» [2, с. 76]. Отже, в структурі комунікативних умінь учнів основної школи в навчанні морфології української мови провідне місце належить текстотворчій компетентності, а саме: здатності до первинної і вторинної комунікативної діяльності, що формується передовсім у роботі з різнотипними текстами [3, с. 8].

Науковці не залишили поза увагою формування текстотворчої компетентності учнів старшої школи. Зокрема, Н. Перхайло дослідила особливості формування текстотворчої компетентності учнів профільної школи [10]. Л. Кратасюк обґрунтувала, створила й експериментально перевірила методику формування в учнів 5–6 класів умінь створювати тексти різних типів за допомогою інтерактивних методів, прийомів і форм навчання, проаналізувала основні категорії лінгвістики тексту, з'ясувала сутність понять «текстотворчі вміння», «текстотворча компетентність», «текстотворча діяльність». О. Глазова подає науково обґрунтовану та експериментально перевірену методику навчання п'ятикласників будувати тексти, яка, будучи зорієнтована на всі фази мовленнєвого акту, сприяє реалізації принципів перспективності і наступності у формуванні текстотворчих умінь.

Водночас аналіз наукових робіт переконує, що всебічного дослідження потребує проблема формування текстотворчих умінь і навичок учнів основної школи у навчанні морфології української мови, оскільки використання частин мови є важливим для текстотворчої діяльності школярів 5–9 класів.

Мета статті – охарактеризувати формування текстотворчих умінь учнів 5–9 класів загальноосвітньої школи в процесі навчання морфології української мови.

Для врахування потреб учнів основної школи у формуванні та вдосконаленні текстотворчих умінь у навчанні морфології української мови Програмою з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання, розробленої на основі Закону України «Про загальну середню освіту» й нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, який ґрунтується на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів до навчання, що зумовлює чітке визначення результативного складника засвоєння змісту базової й повної загальної середньої освіти, передбачено засвоєння відомостей з морфології, практичної стилістики, культури мовлення, основ риторики, елементів комунікативної лінгвістики. Ці відомості спрямовані на поглиблення знань про мовні норми, вивчення морфології української мови в реальних процесах спілкування, стилістичні особливості мовних одиниць, риторичні поняття та їх доречне застосування в усному і писемному мовленні учнів основної школи.

Дуже важливе значення має принцип вивчення морфології української мови у внутрішньорівневих, міжрівневих і міжпредметних зв'язках, який передбачає врахування того, що морфологія цієї мови є складною багаторівневою системою, рівні якої містять набір певних мовних одиниць, тісно пов'язаних між собою. Врахування вказаних зв'язків під час вивчення морфології української мови дасть учням можливість усвідомити мову як систему, що постійно розвивається, удосконалюється, збагачується, а також осмислити внутрішні закономірності кожного рівня мови. У цьому розумінні текстотворчі уміння варто розглядати як комплекс

навичок усвідомлювати тему висловлювання і будувати його відповідно до окресленої теми; визначати основну думку майбутнього тексту, будувати власне висловлювання з урахуванням певного задуму і комунікативної стратегії; збирати і систематизувати матеріал для побудови власного тексту; планувати зміст висловлювання, надавати йому певного стилістичного забарвлення; правильно і свідомо добирати необхідні мовні засоби для оформлення висловлювання відповідно до ситуації спілкування; знаходити і виправляти недоліки та помилки у змісті, побудові й мовному оформленні власних висловлювань; оцінювати побудований текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення [1].

Сучасні дослідження дають змогу виокремити такі компоненти текстотворчих умінь: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, морально-духовний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, мовно-мовленнєвий.

Т. Кавицька, зокрема, називає такі складові текстотворчих умінь учнів основної школи: 1) метатекстова мікрокомпетенція, що включає загальні знання про текст як засіб комунікації, створений для певних цілей та адресатів; усвідомлення текстотворення як умотивованої, цілеспрямованої та культурологічно зумовленої діяльності; усвідомлення важливості фонових знань для інтерпретації та створення текстів; базові знання про жанри текстів та їх ознаки; 2) текстотипологічна мікрокомпетенція – знання про специфіку текстотворення, уміння аналізувати культурні та комунікативні особливості висловлювань, уміння віднайти функціональні текстові маркери у текстах різних жанрів, уміння урівнювати тексти; 3) текстопродуктивна мікрокомпетенція – вміння будувати і редагувати тексти [4].

Місце та значення вивчення морфології у шкільному курсі української мови учнями 5–9 класів визначається значенням слова в мові, розумінням структури і функції мови, оволодіванням мовними засобами. Вирішальну роль у цьому,разом із лексичним значенням слів, відіграє їх здатність змінюватися, виступати в певних граматичних формах, кожна з яких вирізняється додатковими смисловими відтінками або виражає певні відношення між елементами думки.

Аналіз науково-методичної літератури, сучасних концепцій навчання української мови, чинних програм засвідчує, що під час вивчення морфології реалізуються наступні основні завдання:

- виробити чітке уявлення про систему морфологічних груп слів, синтаксичну функцію слів у словосполученні і реченні;
- ознайомити учнів зі складом частин мови, з поділом їх на самостійні і службові, з виділенням в особливу частину мови вигуків;
- забезпечити усвідомлення учнями форм словозміни, якою характеризуються частини мови, навчити правильно використовувати ці форми для побудови словосполучень і речень;
- ознайомити зі словотворенням частин мови.

Вивчення морфології має практичну спрямованість, адже відкриває можливості для формування текстотворчих умінь учнів основної школи на основі засвоєння граматичних норм і правил, сприяє збагаченню їх словникового запасу, засвоєнню правил слововживання, оволодінню частинами мови шляхом визначення граматичних ознак слів, які належать до різних граматичних класів, розмежування видових і родових понять, класифікації морфологічних явищ, що спрямовано на удосконалення логічного мислення школярів. Без знання способів словозміни, що є предметом вивчення морфології, неможливе в подальшому ефективне формування текстотворчих умінь учнів основної школи. Уміння змінювати слова відповідно до морфологічних правил лежить в основі побудови стилістично диференційованих текстів як засобу ефективної комунікації та формування текстотворчих умінь учнів.

Залежно від своєрідності навчання в школах різних типів визначаються особливості вивчення морфології. В усіх типах шкіл питома вага надається комунікативно-діяльнісному, функціонально-стилістичному, когнітивному, соціокультурному підходам. У школах і класах з поглибленим вивченням предмета надається перевага лінгвістичному аспекту, що зумовлено метою і принципами навчання в цих типах шкіл. Разом з базовими учні засвоюють такі поняття, як граматичне значення, граматична форма, граматична категорія, перехідність-неперехідність, стан та ін. Сприяють удосконаленню усного та писемного мовлення методично адаптовані історичні відомості про мовні явища, етимологічні коментарі тощо. Заглиблення в лінгвістичну теорію стає основою навчально-дослідної роботи учнів 5–9 класів.

Навчання морфології української мови в основній школі здійснюється на основі дидактичних принципів, які забезпечують належний рівень засвоєння змісту шкільного курсу морфології і формування текстотворчих умінь учнів. Принципи навчання морфології української мови – це своєрідні правила навчальної діяльності вчителя, шляхи взаємодії вчителя і учнів; вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки і проведення уроків цієї мови.

Дослідники розрізняють загальнодидактичні і специфічні принципи навчання. З-поміж перших традиційних виокремлюють систематичність, послідовність, науковість, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність викладу, розподіл матеріалу по складності. До сучасних загальнодидактичних принципів зараховують гуманізацію, гуманітаризацію, співтворчість і співробітництво, розвивальний характер навчання, індивідуалізацію, диференціацію, оптимізацію та ін.

К. Плиско, визначаючи лінгводидактичні основи навчання морфології української мови в наш час, стверджує, що система принципів навчання мови поповнилася такими, як комунікативно-діяльнісний, проблемно-пошуковий, культурологічний та ін. «Знання принципів навчання та їхніх вимог до організації навчання мови дає змогу правильно визначити мету, зміст, методи, засоби і форми навчання, тобто кваліфіковано організувати навчально-виховний процес; до того ж з гарантованим результатом навчання», – пише науковець [5, с. 34]. Методика вивчення частин мови ґрунтується на специфічних принципах, усталених в сучасній лінгводидактиці, зокрема це вивчення: частин мови у зв'язку з фонетикою, лексикою та іншими розділами; частин мови на синтаксичній основі; системи відмінювання частин мови і словотвору у зв'язку з орфографією; частин мови в поєднанні з розвитком мовлення.

У роботах багатьох лінгводидактів стверджується думка про необхідність вивчення морфології на основі формування текстотворчих умінь. Слушними є міркування В. Карпалюк, Л. Мамчур, Л. Шевчук й інших науковців, що особливостями формування текстотворчих умінь учнів основної школи є знання з морфології української мови, тому в курсі вивчення морфології необхідно враховувати ці особливості в межах кожної частини мови із застосуванням засобів формування текстотворчих умінь, які найдоцільніше продукуються на основі отриманих морфологічних знань.

Методика формування текстотворчих умінь учнів основної школи визначає вибір специфічних прийомів навчання. Найбільш ефективними є: морфологічний розбір (повний або частковий, усний або письмовий), розмежування аналогічних слів, постановка слова в потрібній формі, що належить до різних частин мови; зіставлення граматичних форм; заміна одних форм іншими; спостереження над функціонуванням паралельних морфологічних форм; складання словосполучень і речень з певними формами слів; алгоритмізація й ін. Вдумливого підходу потребує застосування на уроках мовних ілюстрацій, дидактичного матеріалу вправ. Крім вимог до змісту, це повинно задовольняти і вимоги суто лінгвістичні. Добираючи вправи, треба дбати, щоб їх виконання допомагало практично осмислити теоретичний матеріал, робило його надбанням мовного досвіду кожного учня, забезпечувало формування текстотворчих умінь. Системні знання про лінгвістичну природу частин мови, функціональну роль у мовленні сприятимуть мовленнєвому розвитку школярів, формуванню їх мовної і мовленнєвої компетенції [6, с. 18].

Опрацювання морфології на основі формування текстотворчих умінь учнів основної школи забезпечує виконання ще таких важливих завдань, як ознайомлення зі стилістичним використанням морфологічних одиниць; формування умінь і навичок зв'язного мовлення. Саме текст дає змогу репрезентувати різноманітні ознаки мови як системи, забезпечує більш ефективне засвоєння мовних явищ, уможливлює усвідомлення будь-яких відтінків лексичних і граматичних значень слів, словоформ, конструкцій, стилістичних особливостей використання. Лінгвістичного обґрунтування вимагає вибір методичних засобів навчання – методів опрацювання навчального матеріалу, способу організації навчальної роботи. При цьому необхідно враховувати три основні чинники: 1) характер навчального матеріалу з морфології; 2) рівень мовного розвитку школярів; 3) особливості мовного середовища, його розвивальний потенціал. Вважаємо, що теоретичний матеріал з морфології можна опрацьовувати різними способами, перевіреними практикою навчання: за допомогою розповіді вчителя, спостереження

над мовою, пошукової бесіди, проблемного викладу матеріалу, самостійного опрацювання теми за підручником тощо [7].

Вивчення морфології сприяє формуванню в учнів мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок, знайомить із морфологічними нормами української літературної мови, вчить правильно утворювати і вживати слова різних частин мови та їх форми, активізує навички словотворення. Крім того, засвоєння морфологічних понять та явищ розвиває текстотворчі уміння школярів, що в подальшому готує їх до складання зовнішнього незалежного оцінювання та написання творчих завдань.

Припускаємо, що формування текстотворчих умінь учнів основної школи у процесі навчання морфології української мови буде ефективним за умови системного підходу до роботи над текстами різних типів; послідовного оволодіння школярами 5–9 класів різними формами думки (поняття, судження, умовивід, аргументація); поетапного удосконалення вмінь, необхідних для роботи з готовими текстами і створення власних зв'язних висловлювань; оптимального добору методів, прийомів і засобів навчання; застосування внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; використання різних форм частин мови при створенні текстів – роздумів, розповідей, описів.

Новизна пропонованої методики відповідно до вимог сучасної національної школи полягає у створенні системи формування текстотворчих умінь учнів в роботі з текстами різного спрямування при використанні матеріалу морфологічної бази української мови. У ході експерименту передбачаємо два етапи формування текстотворчих умінь школярів на матеріалі вивчення морфології української мови, а саме:

І етап навчання – 9 клас (експериментальний), аналіз отриманих знань в основній школі. Його завданнями є:

1) формування позитивної мотивації учнів 5 класу до самостійної текстотворчої діяльності;

2) формування поняття про сферу текстового спілкування, поглиблення знань про типи мовлення як продукт, об'єкт і засіб текстового спілкування на основі розповіді, опису та роздуму, текстотворчі стратегії і тактики;

3) розвиток умінь інтерпретувати готові міркування, створювати «вторинні» (на основі авторського висловлювання) та оригінальні тексти різних типів мовлення;

4) формування знань про логічну структуру і види текстів, типи аргументів;

5) вироблення умінь міркувати, розповідати, описувати у ході текстотворчої діяльності на різноманітну тематику, самостійно висловлювати й обстоювати думки;

6) поглиблення знань про підстилі, жанри текстів різних типів;

7) формування навичок мовознавчого дослідження, стилів текстів;

8) вивчення особливостей морфологічного рівня міркувань різних стилів типів мовлення, усвідомлення їх залежності від комунікативної ситуації;

9) розвиток умінь редагувати, вдосконалювати тексти-роздуми.

ІІ етап навчання – 9 клас (контрольний). Його мета:

1) розвивати позитивну мотивацію учнів до формування текстотворчих умінь в процесі навчання морфології української мови на різноманітну тематику в умовах навчальної текстової комунікації;

2) систематизувати та поглиблювати знання про публіцистику як сферу текстового спілкування; соціальні і прагматичні цілі текстового спілкування за допомогою роздумів, описів, розповідей;

3) поглиблювати знання про комунікативну, мовностилістичну і логіко-змістову структуру стилів текстів, їх залежність від ситуації спілкування;

4) формувати знання про аргументацію як комунікативну діяльність, її види, виробити текстотворчі вміння не лише на основі письмового, а й усного спілкування, будувати оригінальні роздуми;

5) поглиблювати знання учнів про морфологію української мови, підстилі й жанри текстів різних типів мовлення;

6) вдосконалювати вміння інтерпретувати, перетворювати готові міркування, створювати «вторинні» й оригінальні тексти різних типів і стилів мовлення;

7) розвивати вміння редагувати, вдосконалювати тексти.

Отже, аналіз психолого-педагогічних особливостей формування текстотворчих умінь учнів основної школи у процесі навчання морфології української мови та лінгводидактичного підходу до аналізу цих умінь дає підстави стверджувати, що основною умовою реалізації єдиної системи навчання, яка забезпечує поступовий розвиток комунікативних умінь школярів, є активізація текстотворчих умінь під час сприйняття, розуміння, інтерпретації текстів, що базуються на логіко-граматичному мисленні, емоційно-образній творчій діяльності учнів при поступовому навчанні розділів морфології цієї мови. Для здійснення ефективної текстотворчої діяльності учнів необхідно добре оволодіти не лише текстотворчими вміннями та знаннями з морфології української мови, а й загальнолюдськими і національними цінностями, які спонукають до самовдосконалення та самореалізації особистості.

Сказане доводить, що створення нових інноваційних технологій формування текстотворчої діяльності учнів, заснованих на сучасних теоретико-методологічних і лінгводидактичних підходах і наукових досягненнях про мову, сприятиме оптимізації підготовки комунікативно компетентного випускника школи при оволодінні ним знаннями з морфології української мови та ефективним їх застосуванням у текстотворчій діяльності.

Вищеназвані принципи зумовлюють сучасний підхід до формування текстотворчих умінь учнів на основі концепції Нової української школи, а отже, сприяють повноцінному розвитку особистості. Це дає підстави стверджувати, що реалізація мовленнєвих умінь і навичок можлива за умови застосування знань з морфології і стилістики як засобів організації текстотворчої діяльності школярів.

Під час вивчення морфології української мови в школі, як переконують результати нашого дослідження, необхідно звернути увагу на наступні аспекти: 1) лінгвістичний – зміст пропонованих завдань з аналізу текстів розкриває широке коло сучасних наукових теорій задля стилістично правильного використання форм слів, які належать до різних частин мови з урахуванням мовної теорії, визначеного правила; 2) особистісно зорієнтований – зміст пропонованих текстів готує майбутнього старшокласника до складання зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури, є предметом написання творчих висловлювань; 3) лінгводидактичний – зміст пропонованих текстів активізує пошукову діяльність учнів щодо розуміння ефективних форм і методів навчання рідної мови.

У подальшому планується розширити аналіз формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови на основі проведеного педагогічного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма для 5–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (зі змінами, внесеними у 2015 році). Українська мова / Г. Т. Шелехова, М. І. Пентилюк, В. І. Новосьолова, Т. Д. Гнаткович, Н. Б. Коржова, К. В. Таранік-Ткачук. – К., 2015. – 59 с.
2. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови / Н. Б. Голуб // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2013. – Вип. 20. – С. 72–76.
3. Кратасюк Л. М. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5–6 класів створювати тексти різних типів: автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. М. Кратасюк. – К., 2011. – 20 с.
4. Кавицька Т. І. Система вправ для формування текстотворчої компетенції у письмовому перекладі на іноземну мову / Т. І. Кавицька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 92. – С. 112–125.
5. Плиско К. М. Лінгводидактичні основи навчання української мови в середніх закладах освіти / К. М. Плиско // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. – Вип. 31. – С. 34–37.
6. Бородіна Н. Технологізація розвитку мовної особистості учнів засобами морфології української мови / Н. Бородіна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського. Серія 6: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 4 (55). – С. 17–21.
7. Цоуфал Л. С. Лінгвістичні засади навчання морфології в загальноосвітній школі / Л. С. Цоуфал // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2012. – Вип. 7 (2). – С. 315–322. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2012_7%282%29__34.
8. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей / М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.

9. Пентилюк М. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посібник / М. Пентилюк, Т. Окуневич. – К.: Ленвіт, 2006. – 134 с.
10. Перхайло Н. Текстотворча компетентність як складова цільової домінанти профільного навчання української мови / Н. Перхайло // Теоретична і дидактична філологія. – 2013. – Вип. 14. – С. 90–100.
11. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за ред. М. Грищенко. – К., 2016. – 40 с.

REFERENCES

1. Prohrama dlia 5–9 klasiv dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia (zi zminamy, vnesenymy u 2015 rotsi)[The program for pupils of 5-9 forms for comprehensive educational institutions with the Ukrainian language studing (with changes that were done in 2015)]. Ukrainian language / H. T. Shelekhova, M. I. Pentyliuk, V. I. Novosolova, T. D. Hnatkovych, N. B. Korzhova, K. V. Taranik-Tkachuk. K., 2015. 59 p.
2. Holub N. B. Osoblyvosti tekstotvorchoi diialnosti uchniv 5–7 klasiv v umovakh kompetentnisnoho navchannia ukrainskoi movy[Peculiarities of text creating skills of pupils of 5-7 forms in conditions of competence teaching of the Ukrainian language]. Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University, Series 16: Creative personality of a teacher: problems of theory and practice, 2013, Vol. 20. pp. 72–76.
3. Kratasiuk L. M. Interaktyvni metody v navchanni uchniv 5–6 klasiv stvoriuvaty teksty riznykh typiv[Interactive methods in teaching pupils of 5-7 forms to create texts of different types]. Abstract. diss. .. kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. M. Kratasiuk. K., 2011. 20 p.
4. Kavytska T. I. Systema vprav dlia formuvannia tekstotvorchoi kompetencii u pysmovomu perekladi na inozemnu movu [The system of exercises for stating text creating competence in writing translation into foreign language]. Bulletin of Chernihiv State Pedahohikal Taras Shevchenko University. Series:Pedahohical sciences. 2011, Vol. 92, pp. 112–125.
5. Plysko K. M. Linhvodydaktychni osnovy navchannia ukrainskoi movy v serednikh zakladakh osvity [Linguodidactic principles of studing the Ukrainian language in comprehensive educational institutions]. Pedahohical sciences: zb. nauk. prats. Kherson: Vyd-vo KDPU, 2002, Vol. 31, pp. 34–37.
6. Borodina N. Texnolohizaciia rozvytku movnoi osobystosti uchniv zasobamy morfolohii ukrainskoi movy [Technologes in development of language personelity of pupils with the help of Ukrainian morphology]. Scientific journal of Mykolaiv V. O. National Sukhomlynskyi National University. Series 6: Pedagogical sciences, 2016, Vol. 4 (55), pp. 17–21.
7. Tsoufal L. S. Linhvistychni zasady navchannia morfolohii v zahalnoosvitnii shkoli [Linguistic principles of teaching morphology in comprehensive school]. Philological studii. Scientific journal of Kryvyi Rih State Pedahohical University, 2012, Vol. 7 (2), pp. 315–322. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2012_7%282%29__34.
8. Pentyliuk M. I. Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky: zb. statei [Actual problems of modern linguodidactics]. K.: Lenvit, 2011, 256 p.
9. Pentyliuk M. Metodyka navchannia ukrayinskoi movy u tablytsiakh i skhemakh: navch. posibnyk [Methodology of teaching Ukrainian in tables and diagrams: a course book]. K.: Lenvit, 2006, 134 p.
10. Perkhailo N. Tekstotvorcha kompetentnist yak skladova cilovoi dominanty profilnogo navchannia ukrainskoi movy [Text creating competence as a component of purpose-oriented dominating idea of profession teaching of the Ukrainian language]. Theoretical and didactic philology, 2013, Vol. 14, pp. 90–100.
12. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / za red. M. Gryshchenko [New Ukrainian school: conceptual principles of reformation of secondary school]. K., 2016, 40 p.

Стаття надійшла в редакцію 24.08.2017 р.

УДК371.214.114:378.124.8+004

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 22

ОКСАНА СИНЕКОП

oksana.synekop@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Проспект перемоги, 37

ВІДБІР НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Показано, що в умовах диференціації відбір навчального матеріалу дозволить оптимізувати навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій у немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ). Узагальнено досвід науковців щодо відбору навчального матеріалу на сучасному етапі для організації професійно орієнтованого англомовного навчання. Визначено базову одиницю навчального матеріалу (навчальний фаховий англомовний текст), фактори впливу. Окреслено принципи відбору матеріалу: відповідності навчальних матеріалів професійно орієнтованим інтересам і потребам студентів технічних спеціальностей; необхідної посильності і доступності; врахування лінгвостилістичної необхідності і достатності; доступності інформаційних інтернет-джерел. Виокремлено якісні критерії (автентичності; професійної значущості, актуальності та інформативності; відповідності рівню володіння іноземної мови та інтелектуального розвитку студента; різноманітності жанрів і форм мовлення, їх наповнення достатнім мовним матеріалом; зв'язності, цілісності, логічності, змістової завершеності; тематичності; ситуативності; необмеженого доступу, авторитетності і зразковості інтернет-джерел) та кількісні критерії (обсяг матеріалу) відбору навчального матеріалу. Детерміновано процедуру відбору професійно орієнтованого англомовного матеріалу, зокрема: визначення дисциплін різних циклів; виділення сфер і відповідної тематики; окреслення ситуацій, комунікативних ролей і намірів професійного спілкування; конкретизація джерел відбору; оцінка текстів; аналіз знань, навичок і вмінь, необхідних для формування професійно зорієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі.

Ключові слова: *відбір навчального матеріалу, принципи та критерії, фактори впливу, диференційоване навчання, професійно зорієнтоване англомовне спілкування, майбутні фахівці з інформаційних технологій.*

ОКСАНА СИНЕКОП

кандидат педагогических наук, доцент,
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»
г. Киев, проспект Победы, 37

ОТБОР УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Отмечено, что в условиях дифференциации отбор учебного материала позволит оптимизировать обучение профессионально ориентированному англоязычному общению будущих специалистов в области информационных технологий в неязыковых высших учебных заведений. Обобщено опыт ученых касательно отбора учебного материала на современном этапе для организации профессионально ориентированного англоязычного обучения. Определено базовую единицу учебного материала (учебный профессионально ориентированный англоязычный текст), факторы влияния. Очерчено принципы отбора материала: соответствия учебных материалов профессионально ориентированным интересам и потребностям студентов технических специальностей; необходимой посильности и доступности; учета лингвостилистической необходимости и достаточности; доступности информационных интернет-источников. Выделены качественные критерии (аутентичности; профессиональной значимости, актуальности и информативности, соответствие уровню владения иностранным языком и интеллектуальному развитию студента; разнообразия жанров и форм речи, их наполнение достаточным языковым материалом; связности, целостности, логичности, смысловой завершенности; тематичности; ситуативности; неограниченного доступа, авторитетности и образцовости интернет-источников) и количественные критерии (объем материала) отбора учебного материала. Детерминировано процедуру отбора профессионально ориентированного англоязычного материала, в частности: определение дисциплин различных циклов; выделения сфер и соответствующей тематики; определение ситуаций, коммуникативных ролей и целей профессионального общения; конкретизация источников отбора; оценка текстов; анализ знаний,

навыков и умений, необходимых для формирования профессионально ориентированных англоязычных компетенций в аудировании, говорении, чтении и письме.

***Ключевые слова**: отбор учебного материала, принципы и критерии, факторы влияния, дифференцированное обучение, профессионально ориентированное англоязычное общение, будущие специалисты в области информационных технологий.*

OKSANA SYNEKOP

Doctor of Philosophy, assistant professor,
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
Kyiv 37, Av. Peremohy

LEARNING MATERIALS SELECTION FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY

In conditions of differentiation the learning materials selection will optimize the training English for Specific Purposes of the future professionals in the field of information technology at university level. The purpose of the article is to define the basic unit of learning material, the factors of influence on the learning material selection, principles, criteria and the procedure of learning material selection in this paper. Reviewing the scientific achievements in the learning material selection in teaching English has become a basis for defining the factors of influence, principles and criteria in the research. The basic unit of learning material (learning English text for professional purposes) is outlined. The factors of influence and principles (correspondence of learning materials to professional interests and needs of information technology students; necessary ability and accessibility; regarding the linguistic and stylistic necessity and sufficiency; availability of Internet sources information) of the learning material selection are defined. Also, the qualitative criteria (authenticity; professional significance, relevance and informativeness; conformity of foreign language level and intellectual development of students; variety of genres and forms of speech, their sufficient filling by linguistic material; coherence, integrity, consistency, semantic completeness; topic conformity; situation conformity; unlimited access, reliability and exemplarity of Internet sources) and the quantitative criteria (the amount of material) of the learning material selection are highlighted. The process of English for Specific Purposes material selection (defining the disciplines of different cycles; defining spheres and related topics; outlining situations, communicative roles and intentions of professional communication; specifying the sources of selection; evaluating the texts; analysis of the knowledge, skills and sub-skills required for the formation of competencies in listening, speaking, reading and writing of English for Specific Purposes) is determined. So, the defined learning material selection will serve as a basis for consideration of stages in the differentiated instruction of English for Specific Purposes of future professionals in the field of information technology at university level.

***Keywords**: learning material selection, principles and criteria, factors of influence, differentiated instruction, English for Specific Purposes, future professionals in the field of information technology.*

Одним з найважливіших кроків до оновлення професійно зорієнтованого іншомовного навчання є відбір навчального матеріалу. У зв’язку з цим в контексті диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування студентів ІТ-спеціальностей у немовних ВНЗ актуальним є відбір навчального матеріалу.

Багатогранна проблема відбору навчального матеріалу становить предмет вивчення багатьох науковців при розробці нових методик. Досліджуючи зазначену проблематику, науковці визначають принципи (І. П. Задорожна [9, с. 137], критерії (Я. О. Дьячкова [7, с. 84−85], Г. В. Кравчук [11, с. 6]) та характеристики (Л. Є. Алєксєєва [1, с. 26]) відбору навчальних матеріалів, які ґрунтуються на особливостях розробленої методики, зокрема, її цілей, задач, потреб суб’єкта навчального процесу. Крім того, у відборі навчального матеріалу вони акцентують увагу на важливості послідовності відбору змісту навчання, яка, на їх думку, повинна задовольняти вимоги професійної орієнтованості у навчанні мови [15, с. 41−63].

Зазначимо, що у відборі навчального матеріалу на сучасному етапі для організації професійно зорієнтованого англомовного навчання, науковці визначають принципи чи/та критерії, описують фактори, що обумовлюють відбір матеріалу, окреслюють послідовність відбору змісту навчання з урахуванням специфіки навчання. Попри значні наукові розвідки в цьому питанні, проблема відбору матеріалу для диференційованого навчання професійно

орієнтованого англомовного спілкування студентів ІТ-спеціальностей є актуальною для дослідження.

Метою статті є висвітлення питання відбору навчальних матеріалів для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців.

Для реалізації завдань дослідження необхідно визначити базову одиницю навчального матеріалу, фактори впливу на відбір навчального матеріалу, принципи та критерії відбору навчального матеріалу, а також окреслити процедуру відбору професійно зорієнтованого англомовного матеріалу для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування студентів ІТ-спеціальностей.

Під навчальним матеріалом розуміють спеціально відібраний і методично організований матеріал, зорієнтований на презентацію і засвоєння в процесі навчання; включає тексти, що звучать та є письмовими; невербальні знакові повідомлення (формули, графіки, схеми). Нині найбільш швидкодоступним джерелом різноманітних англомовних аудіо-, відео- та письмових матеріалів з фаху, що створені носіями мови для різних цілей, і у т. ч. навчальних, є безперечно інтернет. Відтак все частіше науковцями використовується поняття навчальні інтернет-матеріали, наприклад, Ю. В. Британ [5], І. В. Корейбою [10].

У розвитку професійно зорієнтованих англомовних умінь в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі навчальним матеріалом є автентичний текст, на базі якого викладач розробляє вправи, вибудовує методичну систему. Відтак базовою одиницею відбору навчального матеріалу для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування визначаємо навчальний фаховий англомовний текст, під яким розуміємо автентичний професійно зорієнтований текст в аудіовізуальному чи письмовому форматі з інтернет-джерел, що є продуктом носія мови та може бути використаний для розвитку і вдосконалення вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі у навчальних цілях.

Аналіз наукової літератури показав, що в рамках розгляду проблематики відбору навчального матеріалу науковці користуються різними термінами, зокрема: «принцип», «критерій» та «характеристика», доволі часто взаємозаміняючи і вживаючи їх як синоніми. Серед дослідників є такі, які оперують поняттям «критерій» (Г. В. Кравчук [11, с. 6], Л. С. Бірецька [3, с. 232–238], Я. О. Дьячкова [7, с. 84]) або поняттям «принцип» (І. П. Задорожна [9, с. 135], В. В. Черниш [16]). Водночас є наукові розвідки, в яких розмежовуються принципи і критерії (І. В. Корейба [10, с. 76], Ю. В. Британ [5]).

З огляду на значення слів «принцип» («основне вихідне положення будь-якої наукової системи; особливість, покладена в основу створення або здійснення будь-чого; правило, покладене в основу діяльності будь-якої організації тощо; переконання, норма, правило, яким керується будь-хто» [14]) та «критерій» в «Академічному словнику української мови» («підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [14]) ми розмежовуємо ці поняття і дотримуємося точки зору у методичному плані І. В. Корейби, на думку якої принципи визначають процес відбору навчальних матеріалів, а критерії оцінюють конкретний навчальний матеріал на предмет його придатності [10], а саме, за О. В. Бирюк, стосуються ознак змісту, структури й обсягу повідомлень [2, с. 65]. Одночасно характеристики визначають характерні особливості навчального матеріалу, його чіткі ознаки, тобто конкретизуються показники якості за кількісними та якісними параметрами, тож критерій може прирівнюватися до характеристики. Також ми дотримуємося точки зору І. В. Корейби щодо можливого співпадіння деяких принципів та критеріїв, проте вони відрізняються обсягами їх застосуванням [10, с. 78]. Отже, критерії є своєрідною похідною від принципів, які мають їхню вихідну сутність і водночас набувають диференційованих уточнюючих якісних і кількісних характеристик під впливом відповідних факторів.

Далі перейдемо до розгляду факторів впливу на добір навчальних матеріалів. Враховуючи наукові розвідки методистів, у дослідженні ми пропонуємо визначити фактори впливу на відбір навчальних інтернет-матеріалів для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування, а також принципи і критерії, що корелюють з окресленими факторами.

Необхідне врахування таких факторів: специфіка диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців (мета професійно

зорієнтованого англомовного спілкування; рівень володіння іноземною мовою студентами немовних спеціальностей; навчальний стиль; рівень автономії; рівень фахової навченості; відповідність програмам фахових дисциплін; професійна спрямованість); лінгвостилістичні особливості навчальних фахових англомовних усних і письмових текстів; джерела доступу до навчальних матеріалів.

Науковці визначають певні принципи щодо відбору навчального матеріалу для навчання іноземної мови, серед яких ключовими вважаються необхідності і достатності змісту для реалізації цілей навчання; доступності змісту в цілому і його частин для засвоєння студентами [4, с. 113; 9, с. 135; 13, с. 109]. Також дослідники визначають такі принципи, як: вживаність і поширеність [4, с. 113; 9, с. 135; 10, с. 80]; відповідність інтересам, комунікативним потребам студентів, їх інтелектуальному рівню [4, с. 113; 9, с. 136]; сучасність мовленнєвого матеріалу/новизна [6, с. 73; 10, с. 136]; професійна спрямованість [1, с. 26; 4, с. 114; 9, с. 137; 6, с. 73;] та ін. Враховуючи досвід науковців та умови диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців, визначимо принципи відбору навчального матеріалу відповідно до факторів впливу на процес відбору.

Принцип відповідності навчальних матеріалів професійно зорієнтованим інтересам і потребам [4; 9] студентів ІТ-спеціальностей реалізується через професійно орієнтовану інформацію в матеріалах зі спеціальності, що є цікавою і корисною, завжди привертає увагу студентів, сприяє активному її сприйняттю, кращому засвоєнню, зумовлює пізнавальний інтерес до фаху, посилює прагнення до вивчення іноземної мови, активізує бажання спілкуватися в усній чи письмовій формі. Фаховий інтерес безпосередньо пов’язаний з усвідомленням необхідності, тобто потреби професійного зростання, призводить до раціональних дій студентів, що спрямовані на отримання відповідних професійно орієнтованих знань, навичок і вмінь. Крім того, зміст текстів повинен відповідати програмам з фахових дисциплін.

Принцип необхідної посильності і доступності неодноразово визначається науковцями, серед яких І. П. Задорожна [9] та В. Корейба [10], і набуває важливості в контексті диференційованого навчання професійно зрієнтованого англомовного спілкування. Зазначений принцип полягає у відповідності рівневі фахової навченості, складності навчальних матеріалів можливостям студентів ІТ-спеціальностей з різним рівнем володіння іноземної мови опрацьовувати запропоновані матеріали, а також навчальному стилю (сенсорна модальність, спосіб прийняття рішень, спосіб оперування ідеями, психотип, підхід до організації навчальної діяльності), рівневі автономії.

Навчальний матеріал повинен містити інформацію з фахових дисциплін різних циклів, що студенти опановують в цей період часу чи вже пройшли. В такому раді фонові знання студентів та їх отриманий досвід зі спеціальності сприятиме кращому розумінню інформації англійською мовою; вдосконаленню й активізації фахових знань так їх поглибленню; розвитку професійно зорієнтованих вмінь в англомовному аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Не виключається можливість пропонувати фахову інформацію на заняттях з англійської мови з деяким випередженням щодо презентації матеріалу на фахових дисциплінах, наприклад, певні історичні факти тощо.

Принцип урахування лінгвостилістичної необхідності і достатності реалізується через відбір навчального матеріалу, що представлений: 1) необхідним жанровим і стилістичним різномаїттям; текстами, що вирізняються своєю зв’язністю, цілісністю, логічністю; ситуативністю; тематичністю; вживаністю і поширеністю, а 2) достатністю щодо охоплення такої кількості текстів, яка би дозволила досягти мету формування професійно зорієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі.

Принцип доступності інформаційних інтернет-джерел полягає у можливості у глобальній інформаційній системі вільно (безкоштовно) добирати навчальні матеріали з актуальною й релевантною інформацією у вигляді текстів, що сприймається візуально, на слух, візуально і на слух; здійснювати пошук інформації в інтернеті (за ключовими словами, за посиланнями, за заголовками Web-сторінок тощо).

Наступним нашим кроком є визначення *критеріїв* при відборі матеріалу. Ця проблема висвітлена в розвідках Н. В. Майєр (для написання ділових листів) [12], І. В. Корейби (для навчання читання) [10, с. 80], Г. В. Кравчук [11, с. 6], Я. О. Дьячкової (для навчання говоріння)

[17, с. 84–86] і стало підґрунтям для нашого дослідження при визначенні відповідно до факторів впливу та принципів якісних і кількісних критеріїв.

Розглянемо якісні критерії. Критерій автентичності [7, 10, 11] корелює з принципом відповідності навчальних матеріалів професійно орієнтованим інтересам і потребам студентів технічних спеціальностей, а отже тексти для навчання аудіювання, говоріння, читання і письма повинні мати фахове змістове наповнення. Такі тексти є своєрідним еталоном для наслідування у створенні власних текстів як в змістовому, так і в мовному аспекті. Часто автентичні фахові тексти насичені формулами, математичними доказами. Це робить їх малопридатними для широкого дискутування. Проте вони можуть бути використані для узагальнення певної інформації з фахової проблематики, наведення фактичного матеріалу, аргументації певної точки зору тощо і в письмовому, і в усному спілкуванні.

Крім автентичних текстів, методисти традиційно виділяють напівавтентичні, тобто ті, які на думку Дж. Хармера піддаються методичній обробці зі збереженням їх лексико-граматичної складової та змісту [17]. В умовах диференціації автентичні та напівавтентичні фахові тексти для читання пропонуються студентам з різним рівнем володіння іноземної мови.

Диференціація уможливлюється і в навчанні професійно зорієнтованого аудіювання. Для цього викладач може відбирати тексти як з англомовними субтитрами, так і без них, варіювати темп, дозволяти студентам кілька разів прослуховувати текст та робити паузи.

Критерій професійної значущості, актуальності та інформативності передбачає, що студенти через навчальні матеріали можуть: отримувати релевантну інформацію щодо практичних і теоретичних аспектів їхньої фахової діяльності, що представлені у вигляді різноманітних фактів, тверджень, явищ в контексті тематики з різних циклів дисциплін; набувати досвід через змодельовані професійно орієнтовані ситуації; знайомитися з інноваціями у галузі ІТ; активізувати, закріплювати, поглиблювати фахові знання; розвивати навички і вміння; порівнювати фахову специфіку ІТ в Україні та за кордоном.

Критерій відповідності рівню володіння іноземної мови та інтелектуального розвитку студентів співвідноситься з принципом необхідної посильності і доступності. Цей критерій трактується як відповідність навчального матеріалу програмним вимогам та етапу навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування, індивідуально-психологічним особливостям студента, його фоновим знанням, рівню автономії, визначеному рівню володіння англійською мовою.

Критерій різноманітності жанрів і форм мовлення обмежується тими стилями, що необхідні для професійно орієнтованої діяльності майбутнього ІТ-фахівця, а саме: науковим, офіційно-діловим і публіцистичним. Відповідно, відбираються домінуючі типи текстів: інструкції, специфікації, політики інформаційної безпеки, анотація, есе, доповіді, статті, багрепорт, історія користувача, реферати, тези доповідей на конференцію, коротка автобіографія, лист при працевлаштуванні, лист-запит, дослідницькі постери. При відборі навчального матеріалу для професійно зорієнтованого навчання спілкування важливим є презентація матеріалу у різних формах мовлення – таких, як діалогічні, монологічні і полілогічні тексти.

Водночас тексти різних жанрів мають відповідне лексико-граматичне наповнення. Вслід за І. П. Задорожною та Ю. О. Жлуктенко [9, с. 136; 8] у лексичний відбір у нашому дослідженні базується на необхідності, тематичності, частотності, словотвірної цінності (утворення спільнокореневих слів, наприклад: authenticatable, adjective; authentication, noun; nonauthenticated, adjective; nonauthentication, noun; reauthenticate, verb; reauthenticated, reauthenticating); сполучуваності; стройової здатності (забезпечується засобами міжфразового зв’язку), а в граматичному – необхідності і частотності (граматичні явища варіюються залежно від типу тексту, наприклад; використання видо-часових форм у написанні листа з метою працевлаштування, тез доповідей на конференцію різноманітніше, ніж в короткій автобіографії).

Критерій тематичності [7] полягає у відборі текстів за фаховою тематикою, що найбільш придатна для професійно зорієнтованого англомовного спілкування та відповідає рівню фахової навченості. Тематика охоплює різні цикли дисциплін, зокрема базової професійної, професійно-практичної, соціально-гуманітарної підготовки, тим самим реалізується різнобічний характер діяльності майбутнього фахівця. Тексти зі спеціальною тематикою відтворюють фахові реалії, мають прикладний характер, а відтак посилюють мотивацію

студента вивчати професійно зорієнтовану іноземну мову. Також услід за І. П. Задорожною вважаємо, що існує залежність змісту самостійної роботи від змісту аудиторної роботи через тематику [9, с. 135]. Така тематична взаємопов'язаність аудиторної і самостійної позааудиторної роботи впливає на ефективність формування у студентів технічних спеціальностей професійно зорієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі.

Критерій обсяг матеріалу [7] є кількісним критерієм і регламентується вимогами навчальної програми, в якій зазначається певна кількість годин, вимоги до рівня володіння іноземною мовою у бакалавраті щодо кількісних параметрів.

Критерій необмеженого доступу, авторитетності та зразковості інтернет-джерел корелює з принципом доступності інформаційних інтернет-джерел і передбачає, по-перше, на думку І. В. Корейби, безкоштовне користування інтернет-ресурсами [10, с. 93] часом з умовою зареєструватися (часто така опція рекомендована для проходження дистанційних курсів). По-друге, авторитетність реалізується у якісних достовірних електронних текстах, що представляються на сайтах з чітко прописаною політикою (Privacy Policy, Usage Policy/User Agreement), яка окреслює певні вимоги як до користувачів щодо можливості копіювати тощо, так і для опублікованих матеріалів (наприклад, www.ted.com), тобто на відомих сайтах з визнаною хорошою репутацією, а не в їх фейкових клонах. Також авторитетними можуть вважатися публікації, опубліковані відомими експертами, науковцями в галузі ІТ. По-третє, матеріали в усній і письмовій формах повинні бути зразковими, тобто стати прикладом для наслідування при створенні власних текстів за фахом. Ключовими інтернет-джерелами можуть вважатися, наприклад, офіційні сайти газет і журналів (http://news.mit.edu/topic/computers), навчальні курси для студентів ІТ-галузі (https://www.coursera.org/browse/computer-science), електронні словники (http://www.livinginternet.com/ttoc_site.htm), сайти відомих ІТ-фахівців (https://www.schneier.com/crypto-gram/), аудіо- та відеоматеріали (www.ted.com) та ін.

Проілюструємо в таблиці 1 інформацію щодо окреслених принципів, критеріїв і факторів впливу при відборі навчальних матеріалів для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування студентів ІТ-спеціальностей.

Таблиця 1

Принципи, критерії та фактори відбору навчального матеріалу для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування

Принципи відбору навчального матеріалу	Критерії відбору навчального матеріалу
Фактор 1: *врахування специфіки диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування*	
відповідності професійно зорієнтованим інтересам і потребам необхідної посильності і доступності	*Якісні* автентичності професійної значущості, актуальності та інформативності відповідності рівню володіння іноземної мови та інтелектуального розвитку студентів;
Фактор 2: *урахування лінгвостилістичних особливостей навчального матеріалу*	
врахування лінгвостилістичної необхідності і достатності	*Якісні* різноманітності жанрів та форм мовлення, їх наповнення достатнім мовним матеріалом зв'язності, цілісності, логічності, змістової завершеності тематичності ситуативності *Кількісні* обсягу матеріалу
Фактор 3: в*рахування джерел доступу до навчальних матеріалів*	
доступності інформаційних інтернет-джерел	*Якісні* необмеженого доступу, авторитетності і зразковості інтернет-джерел

У відборі навчального матеріалу для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування студентів ІТ-спеціальностей беруться до уваги сфери професійно орієнтованого спілкування: теми, ситуації, ролі і комунікативні наміри відповідно до видів діяльності (проектна, технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна), стилі спілкування (офіційно діловий, науковий, публіцистичний), певні знання, навички і вміння в контексті диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування.

З аналізу відбору навчального матеріалу щодо необхідності врахування принципів та критеріїв до навчальних матеріалів з метою диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців випливає алгоритм відбору матеріалів у нашому дослідженні: 1) визначення дисциплін різних циклів; 2) виокремлення сфер і відповідної тематики; 3) окреслення ситуацій, комунікативних ролей і намірів професійного спілкування; 4) конкретизація джерел відбору; 5) оцінка текстів; 6) аналіз знань, навичок і вмінь, необхідних для формування професійно зорієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: метод. пособие / Л. Е. Алексеева. – СПб., 2007. – 136 с.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Бирюк– К., 2005. – 196 с.
3. Бірецька Л. С. Критерії відбору навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні / Л. С. Бірецька // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: філологія, педагогіка, психологія. – 2013. – Вип. – 27. – С. 232–238.
4. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Ф. Бориско– К., 2000. – 508 с.
5. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами інтернет-ресурсів: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / Ю. В. Британ. – К., 2014. − 20 с.
6. Гришина О. А. Методика комунікативно спрямованого тестування англомовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Гришина. – К., 2014. – 207 с.
7. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Я. О. Дьячкова. – К., 2015. – 221 с.
8. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю. О. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1971. – 222 с.
9. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 440 с.
10. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. В. Корейба – К., 2010. – 287 с.
11. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Кравчук. – К., 2010. – 364 с.
12. Майєр Н. В. Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В Майєр. – К., 2011. – 286 с.
13. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класич., педагог. і лінгвіст. університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
14. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://sum.in.ua/s/pryncyp.
15. Тарнопольский О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.
16. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В. В. Черниш. − К: КНЛУ, 2015. − 623 с.

17. Harmer J. The Practice of English Language Teaching How to Teach English: New Edition / Harmer J. – Longman, 1998. – 296 p.

REFERENCES

1. Alieksieieva L. E. Metodika obucheniia professionalno oriientirovannomu inostrannomu yazyku [The methodology of teaching languages for specific purposes], SPbGU, 2007. 136 p.
2. Byriuk O. V. Metodyka formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv u navchanni chytannia anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv. dys. ... kand. ped. nauk [Methodology of socio-cultural competence formation of future teachers in teaching English journalistic texts reading], Kyiv, 2005. 196 p.
3. Biretska L. S. Kryterii vidboru navchalnoho materialu dlia formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti maibutnikh likariv u profesiino oriientovanomu chytanni [Selection Criteria of educational material for the formation of the English lexical competence of future doctors in professionally oriented reading], Kyiv, Vyd. centr KNLU, 2013, Vyp. 27, pp. 232–238.
4. Borysko N. F. Teoreticheskie osnovy sozdaniia uchebno-metodicheskikh kompleksov dlia yazykovoi mezhkulturnoi podgotovki uchitelei inostrannyrh yazykov (na materiale intensivnogo obucheniia nemeckomu yazyku). Dys. ... dokt. ped. nauk [Theoretical foundations of methodological complexes creation for language intercultural preparation of foreign language teachers (on the basis of intensive German language teaching material)], Kyiv, 2000. 508 p.
5. Brytan Yu. V. Formuvannia profesiino oriientovanoi chytatskoi kompetentsii u maibutnkih vykladachiv anhliiskoi movy zasobamy internet-resursiv. Avtoref. dys. ... kan. ped. nauk [Formation of professionally oriented reading competence of future English teachers by means of Internet resources], Kyiv, 2014. 20 p.
6. Hryshyna O. A. Metodyka komunikatyvno spriamovanoho testuvannia anhlomovnoi kompetentsii v chytanni u maibutnikh inzheneriv. Dys. ... kand. ped. nauk [Methodology of communicative testing of English competence in reading of future engineers], Kyiv, KNLU, 2014. 207 p.
7. Diachkova Ya. O. Formuvannia profesiino spriamovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v hovorinni u maibutnikh pravoznavtsiv. Dys. ... kand. ped. nauk [The formation of professionally orriented English-speaking competence in future law-students], Kyiv, KNLU, 2015. 221 p.
8. Zhluktenko Yu. O. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli [The methodology of foreign language teaching in higher school], Kyiv, Vyshcha shkola, 1971. 222 p.
9. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu. Dys. ... dokt. ped. nauk [Theoretical and methodical principles of independent work organization of future teachers in mastering English-language communicative competence], Kyiv, KNLU, 2012. 440 p.
10. Koreiba I. V. Metodyka navchannia profesiinoho chytannia maibutnikh uchyteliv nimetskoi movy z vykorystanniam internet-resursiv. Dys. ... kand. ped. nauk [Methodology for teaching professional reading using Internet resources of future German language teachers], Kyiv, KNLU, 2010. 287 p.
11. Kravchuk G. V. Metodyka navchannia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei profesiino oriientovanoho anhliiskoho dialohichnoho movlennia na osnovi tekstiv naukovo-tekhnichnoi reklamy. Dys. ... kand. ped. nauk [Methodology of training students of technical specialties of professionally oriented English dialogue on the basis of texts of scientific and technical advertising], Kyiv, 2010. 364 p.
12. Maiier N. V. Metodyka samostiinoho ovolodinnia frankomovnym dilovym pysemnym spilkuvanniam maibutnimy dokumentoznavtsiamy z vykorystanniam dystantsiinykh tekhnolohii. Dys. ... kand. ped. nauk [Methodology of independent mastering of French-speaking business written communication by future documentologists with the use of remote technologies], Kyiv, 2011. 286 p.
13. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka, za zahaln. red. S. Yu. Nikolaivoi. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice], Kyiv: Lenvit, 2013. 590 p.
14. Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk. [Dictionary of the Ukrainian language. Academic Explanatory Dictionary], Available at: http://sum.in.ua/s/pryncyp
15. Tarnopolskii O. B., Kozhushko S. P. Metodyka navchannia studentiv vyshhykh navchalnykh zakladiv pysma anhliiskoiu movoiu [Methodology of teaching writing in English the students of higher educational institutions], Vinnytsia: Nova knyha, 2008. 288 p.
16. Chernysh V. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv profesiino oriientovanoi anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni. Dys. ... dokt. ped. nauk [Theoretical and methodical foundations of forming professionally oriented English-speaking competence in future teachers], Kyiv, KNLU, 2015. 623 p.
17. Harmer J. The Practice of English Language Teaching How to Teach English. New Edition, Longman, 1998. 296 p.

Стаття надійшла в редакцію 24.01.2017 р.

УДК 378.016:81'38

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 23

АНЖЕЛІКА ПОПОВИЧ

likalika0409@gmail.com
кандидат філологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, вул. Огієнко, 61

СУЧАСНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ

Відзначено, що лінгвокогнітивний підхід у навчанні стилістики спрямований на виявлення аспектів мовленнєвої картини світу, інтерпретування текстів з позицій когнітивних процесів, формування пізнавальної та мовленнєвої культури студентів і відповідного способу мовного самовираження. Виокремлено такі рівні лінгвокогнітивного підходу до вивчення стилістики у вищій школі, як знаннєвий, практичний і виховний. Встановлено, що знаннєвий рівень передбачає вивчення студентами засад когнітивної лінгвістики й когнітивної стилістики, системний розгляд когнітивних структур і процесів, розуміння поняття «концепт» і потлумачення мовно-естетичних знаків національної культури, а сприйняття тексту, його декодування й продукування реалізуються на практичному рівні. Виховний рівень спрямований на формування національної мовної та мовленнєвої самосвідомості, поваги до українських мовленнєвих традицій; виховання мовленнєвої культури, бажання взорувати естетичні й етичні норми спілкування. Доведено доречність виконання когнітивно-стилістичного аналізу тексту, який уможливлює виявлення аспектів мовної картини світу й мовно-естетичних знаків національної культури. Показано, що вартісність лінгвокогнітивного підходу полягає в доповненні знань про стилістичні явища та нові їх інтерпретації, зорієнтуванні на людину (особистість) й акцентуванні на зв'язках тексту й людської свідомості.

Ключові слова: *вища школа, лінгводидактика, лінгвокогнітивний підхід, методика навчання стилістики, підхід до навчання.*

АНЖЕЛИКА ПОПОВИЧ

likalika0409@gmail.com
кандидат филологичемких наук, доцент,
Каменець-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко
Каменец-Подольский, ул. Огиенко, 61

СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТИЛИСТИКЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ

Отмечено, что лингвокогнитивный подход в обучении стилистике направлен на выявление аспектов речевой картины мира, интерпретации текстов с позиций когнитивных процессов, формирование познавательной и речевой культуры студентов и соответствующего способа языкового самовыражения. Выделены такие уровни лингвокогнитивного подхода к изучению стилистики в высшей школе, как знаниевый, практический и воспитательный. Установлено, что знаниевый уровень предполагает изучение студентами основ когнитивной лингвистики и когнитивной стилистики, системное рассмотрение когнитивных структур и процессов, понимание понятия «концепт» и толкование культурно-эстетических знаков национальной культуры, в восприятие текста, его декодирования и продуцирование реализуются на практическом уровне. Воспитательный уровень направлен на формирование национального языкового и речевого самосознания, уважения к украинским речевым традициям, воспитание речевой культуры, желание подражать эстетическим и этическим нормам общения. Доказано уместность выполнения когнитивно-стилистического анализа текста, который делает возможным выявление аспектов языковой картины мира и культурно-эстетических знаков национальной культуры. Показано, что ценность лингвокогнитивного подхода заключается в дополнении знаний о стилистических явлениях, новых их интерпретациях, ориентации на человека (личность) и акцентировании на связях текста и человеческого сознания.

Ключевые слова: *высшая школа, лингводидактика, лингвокогнитивный поход, методика обучения стилистике, подход к обучению.*

ANZHELIKA POPOVYCH

likalika0409@gmail.com
PhD of Philology, Associate Professor,
Kamyanets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko

MODERN LINGUODIDACTIC ASPECTS OF COGNITIVE APPROACH REALIZATION IN TEACHING STYLISTICS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE TO STUDENTS

An approach to teaching stylistics – is a fundamental methodological category that defines the system of studying discipline, the ways of organizing the teaching material and the peculiarities of the interaction of all components of the educational process: principles, methods, ways of teaching. The linguocognitive approach in the study of stylistics aims at identifying aspects of the speech world picture, interpreting texts from the standpoint of cognitive processes, forming the cognitive and linguistic culture of students and the corresponding way of linguistic expression. The following levels of linguocognitive approach to the study of stylistics in higher education are distinguished, such as knowledge, practical and educational levels. The knowledge level involves students studying the foundations of cognitive linguistics and cognitive stylistics, systematic consideration of cognitive structures and processes, understanding the meaning of «concept» and interpreting the language and aesthetic characters of national culture. The perception of the text, its decoding, as well as the production are realized on a practical level. The educational level is aimed at forming the national linguistic and speech consciousness; respect for Ukrainian language traditions; education of speech culture; the desire to follow the aesthetic and ethical norms of communication. According to the contemporary aspects of the development of linguistic and linguistic-stylistic science, not only the clarification of the linguistic structural-level stylistic features of texts, the presence of traces and stylistic figures, but the identification of aspects of the linguistic picture of the world, the linguistic and aesthetic signs of national culture are relevant. Therefore, the cognitive-stylistic analysis of the text will be appropriate for the lessons of stylistics. The linguocognitive approach to the study of the stylistics of the Ukrainian language is extremely valuable, because it complements knowledge of stylistic phenomena, leads to new interpretations of stylistic phenomena, focuses on a person (personality) and emphasizes the connections of text and human consciousness.

Keywords: *higher school, linguodidactics, linguocognitive approach, methodology of teaching stylistics, approach to learning.*

Навчання стилістики української мови у вищій школі – цілісна, динамічна й відкрита система, якій властиві взаємозв'язок і взаємозумовленість компонентів. Вона взаємодіє з іншими складниками освітнього процесу (мовознавчі, літературознавчі, лінгводидактичні дисципліни, виробнича практика, науково-дослідна робота тощо) та спрямована на досконале оволодіння теоретичними аспектами стилістики, набуття стилістичної компетентності, досягнення найвищого рівня результативності.

У методиці навчання стилістики виокремлюємо компоненти, які взаємопов'язані між собою й утворюють цілісність: мета і завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, методи, засоби, організаційні форми й результати навчання. Однією з основних лінгводидактичних категорій, що посідає найвищий щабель, є підхід до навчання.

У українській лінгводидактиці вищої школи ці аспекти досліджували З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, І. Дроздова, Р. Друженко, Л. Златів, С. [І]. Єрмоленко, О. Караман, С. Караман, В. Коваль, О. Копусь, О. Любашенко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Оліяр, Н. Остапенко, О. Попова, О. Семеног та ін.

Підхід до навчання стилістики – це засадницька методологічна категорія, яка визначає систему вивчення дисципліни, способи організації навчального матеріалу й особливості взаємодії усіх складників освітнього процесу: принципів, методів, прийомів і засобів навчання. Підходи до навчання стилістики спорадично студіювали українські (В. Бадер, Н. Баранник, І. Кучеренко, В. Луценко, В. Пасинок, Л. Сугейко) й зарубіжні (М. Бакулін, І. Іванченко, С. Казаріна, О. Калачинська, Л. Кантейкіна, Г. Косарева, Л. Лінникова, А. Сапарбаєва, Р. Сидоренко, М. Созоров, М. Стурикова, А. Суєтіна) дослідники. Водночас окремі питання дотепер залишаються поза увагою лінгводидактів.

У кінці XX ст. стало очевидним, що традиційна стилістика не в змозі охопити всі площини стилістичної науки. З'ясування понять «мовна семантика» й «семантика мовного знака», на думку С. Єрмоленко, передбачає застосування методів моделювання лексико-семантичних, лексико-асоціативних полів, структурування концептів, установлення зв'язків між семантикою художнього слова й мовною свідомістю творця тексту [1, с. 6].

Теоретичні засади когнітивної методики навчання української мови потлумачено в працях О. Біляєва, М. Вашуленка, Т. Донченко, Г. Онкович, Л. Мацько, В. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін. Сьогодні в українській лінгводидактиці окремі питання когнітивного підходу опрацьовують О. Горошкіна, В. Каліш, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Кучерява, А. Нікітіна, І. Дроздова, С. Омельчук, О. Попова й ін.

Мета статті – проаналізувати аспекти реалізації лінгвокогнітивного підходу на заняттях із дисципліни «Стилістика української мови» у вищих навчальних закладах (ВНЗ)

Лінгвокогнітивний підхід у навчанні стилістики – це підхід, спрямований на виявлення аспектів мовленнєвої картини світу, інтерпретування текстів із позицій когнітивних процесів, формування пізнавальної та мовленнєвої культури студентів і відповідного способу мовного самовираження.

Методи когнітивного аналізу допоможуть «розкрити власне мовний механізм оприявлення тем і мотивів» художніх творів [1, с. 6]. Водночас зауважимо, що лінгвокогнітивний підхід передбачає орієнтування на тексти різних функціональних стилів і з'ясування способів вибудовування інформації в тексті й глибини її розуміння. О. Кучерук упевнена, що «з лінгводидактичного погляду важливе поєднання двох аспектів мовної освіти – психокогнітивного, пов'язаного зі сприйманням та інтерпретацією інформації (конкретніше – когнітивно-герменевтичного), і лінгво-когнітивного, що передбачає мовленнєву комунікацію й розуміння тексту, розпізнавання лексико-граматичних форм і засобів, сприймання словесних образів та ін.» [4, с. 32]. На думку дослідниці, когнітивний підхід властивий сучасному мовознавству й може застосовуватися в царині лінгвометодики.

Проаналізувавши наукову літературу, виокремлюємо такі рівні лінгвокогнітивного підходу до вивчення стилістики у вищій школі: знаннєвий, практичний і виховний (див. рис. 1).

З огляду на сучасні аспекти розвитку мовознавчої та лінгвостилістичної науки актуальним є не стільки з'ясування мовних структурно-рівневих стилістичних особливостей текстів (фоностилістичних, лексико-стилістичних і граматично-стилістичних), наявності тропів і стилістичних фігур, скільки виявлення аспектів мовної картини світу, мовно-естетичних знаків національної культури.

Вважаємо доречним, щоб студенти на заняттях зі стилістики виконували когнітивно-стилістичний аналіз тексту, який передбачає характеристику означених вище площин. Пропонуємо таку орієнтовну схему когнітивно-стилістичного аналізу тексту:

Виразне читання тексту.

Визначення функціонального стилю, жанру (у художньому стилі − експресивно-емоційного колориту).

Аналіз фігур висування (актуалізації):

- засоби висування: конвергенція (поєднання комплексу стилістичних прийомів), зчеплення (наявність подібних елементів у подібних позиціях), контраст, обмануте очікування (порушення передбачуваності подій), логічний наголос, емфатичні конструкції, графічні засоби, фігури, тропи, рими, гра слів, промовисті власні назви, ненормативні елементи мовлення, ненормативна частотність використання певного елементу мовлення тощо;
- залежність засобів висування від стилю (ідіостилю) автора (адресанта повідомлення);
- вплив засобів висування на подальше розуміння тексту (спрямовує інтерпретацію тексту; активізує знання, погляди, установки, емоції; полегшує пошук істотної інформації; зменшує потребу у великих обсягах інформації; підвищує рівень розуміння тексту; забезпечує реалізацію прагматичних завдань тощо).

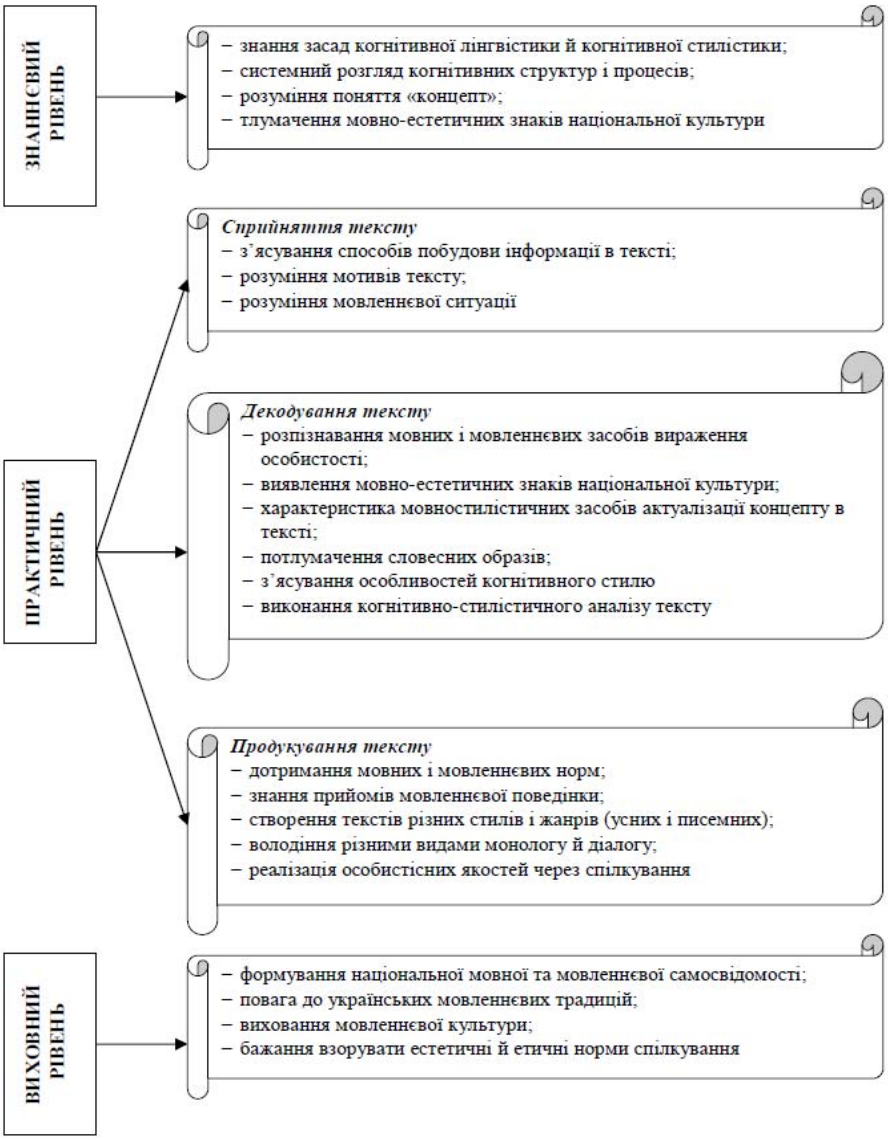

Рис. 1. Рівні лінгвокогнітивного підходу до вивчення стилістики.

Характеристика фігур-тла: найбільш важливі в контекстуальному значенні й стилістично вагомі фрагменти, розмежування фігур і тла та їх аналіз, роль фігур-тла у тексті.

Аналіз інференції:

- додаткові концептуальні смисли;
- аналіз фреймів, скриптів, гештальтів, образів-моделей, сценаріїв конкретного тексту, процесів концептуалізації та категоризації тощо;
- стилістичні засоби актуалізації концепту в тексті, характеристика його структурно-семантичних особливостей і виокремлення стилістично істотних засобів, які сприяють актуалізації концепту:
- визначення стилістичних прийомів, які беруть участь в актуалізації концепту і вияв їх когнітивно значущих характеристик;
- вияв когнітивних механізмів, задіяних в реалізації різних стилістичних категорій (оцінність, емотивність, образність, інтертекстуальність, імпліцитність тощо) в актуалізації концепту;
- опис когнітивно значущих індивідуально-мовленнєвих особливостей репрезентації концептів;

- активізація структур знання залежно від висунення у тексті певного семантичного компонента концепту, зумовленого особливостями реалізації категорій інформативності, інтертекстуальності й інших;
- способи моделювання асоціативно-смислового розгортання концепту;
- висновок про цілісну концептуальну систему, що визначає когнітивну сутність стилістичного прийому.

Невербальні елементи повідомлення: домислення логічних елементів, яких не вистачає при описі тих чи тих подій, розпізнавання установок комунікативного акту та інтенції партнера по діалогу (навіть коли мовного вираження вони не мають) й ін.

Виконуючи когнітивно-стилістичний аналіз тексту, студенти передусім мають віднаходити домінанту – найбільш інформативно містку частину, яка уможливить визначення когнітивних механізмів мовних особливостей стилістичної інформації та дослідження когнітивних аспектів стилістичних категорій тексту. Наступним етапом є характеристика фігур висування (актуалізації), фігур-тла й інференції, а також невербальних елементів повідомлення тощо.

З'ясування особливостей когнітивного стилю дозволить зрозуміти ознаки ідіостилю особистості – через віддзеркалення типу мислення, тезаурусу, концептосфери, асоціативної діяльності. Здійснюючи повний стилістичний аналіз текстів, студенти мають зважати на мовленнєву реалізацію способів мислення і сферу емоцій особистості, своєрідність авторської концептосфери, вміння структурувати текст і послуговуватися мовними «формулами» (аналізувати явища, систематизувати їх, порівнювати, узагальнювати, абстрагувати, конкретизувати, класифікувати, систематизувати).

Актуалізація поняття «концепт», засади когнітивної лінгвістики спричиняють нові інтерпретації традиційних стилістичних об'єктів [2, с. 28]. Наприклад, вивчаючи художню (поетичну) метафору треба її розглядати як явище, що має когнітивне підґрунтя [3, с. 3]. Використання теорії концептуальної метафори на заняттях зі стилістики дозволить студентам виявляти особливості формування образів, встановлювати мотиваційні чинники процесів метафоризації, з'ясовувати національну специфіку, вирізняти індивідуальне й загальнонародне в художніх текстах, збагнути українську мовну реальність тощо.

Пропонуємо студентам виконати такі завдання:

Проаналізувати явище метафоризації серця та з'ясувати особливості мовного вираження метафори:

Нехай це − витвір самоти, / нехай це − вигадка й омана! / Моєму серцю снишся ти, / як морю сняться урагани (Л. Костенко). *Чому ти серце, все болиш частіш? / Пора б тобі вже бути бронзовіш, / А ти кипиш, од муки розпанахане, / Вогонь горить буйніш — не тихне і не тахне* (І. Драч). *Не бійся смутку, що пливе / З великої любові, / Ні вітру, що у серці рве / Всі струни співакові* (М. Рильський). *Крізь сірий мармур часу проступає / Твоєї дери ніжна рожевінь. / І розцвітає яблунею він, / І серце дзвонить, серце тихо грає* (Олег Ольжич). *В епоху спорту і синтетики / людей велика ряснота. / Нехай тендітні пальці етики / торкнуть вам серце і вуста* (Л. Костенко). *Розкажу тобі думку таємну, / дивний здогад мене обпік:/ я залишуся в серці твоєму / на сьогодні, на завтра, навік* (Л. Костенко). *Та тільки серце, серце ненавмисне / Пекучим болем душу мені стисне / І відчаєм її наповнить вщерть* (В. Симоненко).

З поетичних творів сучасних українських письменників дібрати 5−6 прикладів із явищем метафоризації дерева. Визначити стилістичне навантаження метафор.

Знайти метафори, визначити їх реципієнтні зони та стилістичні функції. Порівняти особливості метафоризації рушника українськими поетами:

1. *Я візьму той рушник, простелю, наче долю, / В тихім шелесті трав, в щебетанні дібров. / І на тім рушничкові оживе все знайоме до болю: / І дитинство, й розлука, і вірна любов* (А. Малишко). 2. *Чумацький шлях рушника біліє / Мерехтять світила у дрібному взорі, / Вода у листках споришу, як дьоготь, − / То згоріли і впали зорі* (Д. Павличко). 3. *На материних крилах рушників / злітає нове життя / із сірого каменю що не проростає / і политий слізьми* (В. Голобородько). 4. *В музеях Далекого Сходу / Білі мої рушники − / Це крила мого народу. / Що крилив сюди віки. <…> / Латані, рана на рані. / Білі мої голуби, / Світитесь, крилами б'єтесь* (І. Драч).

Отже, лінгвокогнітивний підхід до вивчення стилістики української мови є надзвичайно вартісним, тому що доповнює знання про стилістичні явища, призводить до нових інтерпретувань стилістичних явищ, зорієнтовує на людину (особистість) й акцентує на зв'язках тексту й людської свідомості.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в характеристиці інших сучасних підходів до навчання стилістики у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмоленко С. Я. Сучасна лінгвостилістика в інтегративній науковій парадигмі / С. Я. Єрмоленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). – 2014. – Вип. 5 – С. 3–8.
2. Єрмоленко С. Я. Сучасна українська лінгвостилістика: співвідношення теорії і методів / С. Я. Єрмоленко // Стил: Међународни часопис. – Белград, 2012. – С. 23–32.
3. Кравець Л. Динаміка метафори в українській поезії ХХ ст.: монографія / Л. Кравець. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 416 с.
4. Кучерук О. А. Проблема методології навчання мови у світлі філософсько-освітніх підходів / О. А. Кучерук // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 42. – С. 29–35.

REFERENCES

1. Yermolenko S. Ya. Suchasna linhvostylistyka v intehratyvnii naukovii paradyhmi [Modern linguostylistics in the integrative scientific paradigm]. Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University, Series 8: Philological sciences (linguistics and literary studies), 2014, Vol. 5, pp. 3–8.
2. Yermolenko S. Ya. Suchasna ukrainska linhvostylistyka: spivvidnoshennia teorii i metodiv [Modern Ukrainian linguostylistics: the relation between theory and methods]. Style: International magazine, Belhrad, 2012, pp. 23–32.
3. Kravets L. Dynamika metafory v ukrainskii poezii XX st. [Dynamics of the metaphor in Ukrainian poetry of the twentieth century]. Kyiv: VTs «Akademiia», 2012. 416 p.
4. Kucheruk O. A. Problema metodolohii navchannia movy u svitli filosofsko-osvitnikh pidkhodiv [Problem of methodology of language learning according to philosophical and educational approaches]. Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical sciences, 2008, Vol. 42, pp. 29–35.

Стаття надійшла в редакцію 24.01.2017 р.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 37.01:377

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 24

МИРОСЛАВ ПАГУТА

miroslav06@rambler.ru
кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Дрогобич, вул. Івана Франка, 24

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Зроблено спробу обґрунтувати періодизацію розвитку вітчизняної професійної освіти. Вказано, що проблема періодизації є однією з найголовніших в історії педагогіки. Проаналізовано обґрунтовані у педагогічних працях Н. Гупана, О. Коханко, М. Пузанова, О. Сухомлинської, Г. Терещенка та інших вчених періодизації становлення і розвитку різних ланок вітчизняної професійної освіти. На основі аналізу педагогічної теорії і практики означеного періоду виокремлено дванадцять основних періодів розвитку вітчизняної професійної освіти, кожен з яких характеризується змінами у професійній підготовці, зумовленими як державною політикою, так і розвитком педагогічної науки загалом. Доведено, що професійну освіту нині доцільно розглядати та аналізувати одночасно і як соціально-освітню сферу, і як невід'ємну складову розвитку економіки країни та основу безпеки сучасного суспільства. Вказано, що будь-яка періодизація становлення і розвитку вітчизняної професійної освіти характеризується певною умовністю, а тому стає основою для подальших наукових пошуків.

Ключові слова: *професійна освіта, періодизація, розвиток, нижча професійна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта, управління освітою, професійна школа, університет.*

МИРОСЛАВ ПАГУТА

miroslav06@rambler.ru
кандидат педагогических наук, доцент
Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко
Дрогобыч, ул. Ивана Франко, 24

ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обоснована периодизация развития отечественного профессионального образования. Указано, что проблема периодизации является одной из главных в в истории педагогики. Проанализированы обоснованные в педагогических трудах Н. Гупана, А. Коханко, М. Пузанова, О. Сухомлинской, Г. Терещенко и других ученых периодизации становления и развития различных звеньев отечественного профессионального образования. На основе анализа педагогической теории и практики указанного периода нами выделены двенадцать основных периодов развития отечественного профессионального образования, каждый из которых характеризуется изменениями в профессиональной подготовке, вызванными как государственной политикой, так и развитием педагогической науки в целом. Доказано, что профессиональное образование сегодня целесообразно рассматривать и анализировать одновременно и как социально-образовательную сферу, и как неотъемлемую составляющую развития экономики страны и основу безопасности современного общества. Указано, что любая периодизация становления и развития отечественного профессионального образования характеризуется определенной условностью, а потому становится основой для дальнейших научных изысканий.

***Ключевые слова**: профессиональное образование, периодизация, развитие, низшее профессиональное образование, профессионально-техническое образование, высшее образование, управление образованием, профессиональная школа, университет.*

MYROSLAV PAHUTA

miroslav06@rambler.ru
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko
Drohobych, Ivan Franko Str., 24

THE PROBLEM OF PERIODIZATION OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL VOCATIONAL EDUCATION

The article attempts to substantiate the development of domestic vocational education's periodization. It is indicated that the problem of periodization is one of the most important in the humanities, in particular in the history of pedagogy. The substantiated periodization of the formation and development of various parts of the national vocational education in the works of N. Gupan, O. Kokhanko, M. Puzanov, O. Sukhomlynska, G. Tereshchenko and others is analyzed. Based on the analysis of the pedagogical theory and practice of this period, we have identified twelve major periods of development of native vocational education, each of which is characterized by changes in vocational training, caused both by state policy and the development of pedagogical science in general. In particular, the author substantiates 1) the propaedeutic period of development of vocational education (from ancient times to the institutionalization of professional pedagogy and education); 2) from 1860s to 1890s (the emergence of specialized vocational schools); 3) from 1890s to 1905 (creation of the system of professional (industrial and agricultural) education and their management bodies); 4) from 1905 to 1920 (formation and development of the national system of education in general and vocational education as its component during the period of liberation struggles of the Ukrainian people); 5) from 1920 to 1923 (the formation of the national (pro-Ukrainian) system of vocational education in the Ukrainian SSR); 6) from 1924 to 1933 (destruction and Russification of Ukrainian educational system, including professional); 7) from 1934 to 1941 (creation of branch systems of vocational education, transfer of vocational schools to narrow-profile training, strict normative regulation of educational institutions); 8) from 1941 to 1944 (destruction of the existing education system in the occupied territories and the opening of professional schools for the training of young people to work at the enterprises of the Third Reich by the German occupational authorities); 9) from 1945 to 1958 (restoration of the Soviet system of education, creation of a centralized and rigidly regulated system of vocational education); 10) from 1958 to 1984 (the period of further development of the system of vocational and technical education, the flourishing of the system of higher technical education); 11) from 1985 to 1991 (origin and formation of the modern stage of development of vocational education within the framework of the Soviet educational system); 12) from 1991 to this day (the development of the Ukrainian system of vocational education in the conditions of the restored Ukrainian statehood and the development of Ukraine as an independent state).

***Keywords**: vocational education, periodization, development, lower vocational education, technical education, higher education, education management, vocational school, university.*

У нинішньому світі інтелектуальний потенціал нації стає визначальним чинником прогресивного розвитку країн. Майбутнє будь-якої держави визначається сучасною освітою, в т. ч. професійною, а тому вирішення актуальних завдань останньої є запорукою безпеки сучасного світу, пошуком оптимальних шляхів виходу з кризи, створенням сприятливих умов для стійкого розвитку суспільства, творчого самовираження і самореалізації громадянина.

Очевидно, що окреслення пріоритетних напрямів діяльності, спрямованих на вирішення актуальних завдань професійної освіти, неможливе без критичного аналізу й переосмислення історичного досвіду становлення професійної освіти.

Вивчення стану дослідження становлення і розвитку професійної освіти в Україні, в т. ч. її історико-педагогічної періодизації, показав, що в науці налічується певний масив праць, присвячених цим питанням. Зокрема, методологія неперервної професійної освіти розглянута у роботах С. Гончаренка, Т. Десятова, М. Євтуха, В. Лугового, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін. Періодизації становлення та розвитку вітчизняної професійної освіти присвятили розвідки Н. Гупан [3], О. Коханок [4], І. Лікарчук [5], О. Невмержицька [6], М. Пузанов і Г. Терещенко [9], О. Сухомлинська [10] й інші вчені.

Разом з цим проведений аналіз засвідчив, що питання, пов'язані з періодизацією історії становлення та розвитку професійної освіти в українському освітньому просторі, потребують подальшого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати авторське бачення періодизації розвитку професійної освіти в освітньому просторі України.

Проблема періодизації, за твердженням О. Сухомлинської, є однією з найголовніших наукових проблем, особливо в гуманітарній сфері. «Від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля» [8, с. 47]. Однак в історико-педагогічних працях, що відображають ставлення і розвиток вітчизняної професійної освіти, відсутня єдина загальноприйнята періодизація цього процесу.

М. Пузанов і Г. Терещенко [7] називають чотири основні періоди розвитку професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні: 1) до 1917 р. (дореволюційний період); 2) 1917–1940 рр. (період становлення радянської системи ПТО); 3) 1940–1959 рр. (розвиток системи державних резервів); 4) 1959–1980 рр. (подальший розвиток системи ПТО; верхня межа 1980 р. обмежена датою написання праці).

Досліджуючи питання становлення і розвитку підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні в 1969–1994 роках, О. Коханко визначає п'ять основних етапів:

1) 1949–1968 рр., пов'язаний із становленням гірничопромислових професійно-технічних училищ (ПТУ), організацією технічних училищ, реорганізацією закладів ПТО в міські та сільські ПТУ, прийняттям Закону «Про реорганізацію державних трудових резервів у державну систему професійно-технічної освіти»);

2) 1969–1975 рр., позначений переходом до фахової підготовки робітників з середньою освітою, створенням Державного комітету професійно-технічної освіти, заснуванням і становленням середніх ПТУ (СПТУ) як навчальних закладів нового типу, прийняттям типового Положення про науково-технічну інформацію в системі ПТО;

3) 1976–1983 рр., що характеризується удосконаленням змісту, форм і нормативно правового забезпечення організації навчально-виховного процесу в СПТУ, затвердженням кваліфікаційних характеристик керівників та інженерно-педагогічних працівників, прийняттям Положення про майстра виробничого навчання, наданням педагогічним радам ПТНЗ права дозволу вступу випускників у денні навчальні заклади;

4) 1984–1990 рр., впродовж якого відбулись утвердження СПТУ як єдиного типу закладів ПТО, перехід до комп'ютеризації навчального процесу і затвердження підготовки за новим переліком професій, надання ПТУ права здійснювати перепідготовку робітничих кадрів, передача відомчих училищ до системи Державного комітету професійно-технічної освіти;

5) 1991–1994 рр., пов'язаний з пошуком шляхів реформування системи ПТО відповідно до програми «Освіта (Україна XXI століття)», створенням нових організаційно-педагогічних форм підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, переходом до багаторівневої ступеневої системи навчання в закладах ПТО [2, с. 11–15].

У розвитку освіти і педагогічної думки в Україні в XX ст. Н. Гупан виокремлює три основні періоди: 1) 1917–1920 рр. – формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; 2) 1920 р. – перша половина 1980-х років – розвиток історико-педагогічної науки на засадах марксистської методології; 3) друга половина 1980-х – 1990-ті роки – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки [1, с. 23].

У межах вітчизняного освітнього простору О. Невмержицька [6] вказує такі чотири періоди розвитку аксіологічних ідей у XIX – першій третині XX ст.: 1) 1800 р. – 1860-ті роки (період впливу на розвиток освітніх ідеалів консервативних ідеології та цінностей); 2) 1860-ті роки – 1917 р. (період кристалізації і розвитку аксіологічних ідей під впливом ліберальних змін суспільного життя; він має два субперіоди: 1860-ті роки – 1905 р. – поступова лібералізація суспільного життя із збереженням консервативних освітніх ідеалів; 1905–1917 рр. – розвиток аксіологічних ідей, зміст яких склали ліберальні цінності); 3) 1917–1919 рр. (період розвитку аксіологічних ідей, підґрунтям яких стала ідеологія державотворення); 4) 1919–1939 рр. (період різновекторності у розвитку аксіологічних ідей; він має два субперіоди: 1919–1929 рр. – вплив

на становлення освітніх ціннісних пріоритетів національно-визвольної боротьби у міжвоєнний період на західноукраїнських землях; 1930–1939 рр. – детермінування процесу становлення аксіологічних ідей комуністичною ідеологією на східноукраїнських землях). Кожен з цих періодів характеризується домінуючою державною ідеологією, специфічним ідеалом виховання та ставленням до вихованця, а також ціннісними засадами освітнього процесу [4, с. 288–292].

Значний внесок у формування нових підходів до періодизації становлення і розвитку педагогічної думки на Україні належить О. Сухомлинській. Так, аналізуючи періодизацію розвитку національної педагогічної думки, вона виокремлює шість основних періодів: 1) IX–XVI ст. (педагогічна думка княжої доби); 2) 1569 р. – середина XVII ст. (педагогіка в контексті слов'янського Відродження); 3) друга половина XVII – XVIII ст. (період українського Бароко – педагогічна думка і школа Козацької доби); 4) XIX ст. – 1905 р. (період педагогічного Просвітництва і становлення модерної педагогічної думки); 5) 1905–1920 рр. (педагогічна думка і школа в період національно-визвольних змагань); 6) 1920–1991 рр. (українська педагогічна думка і школа за радянського режиму).

Останній, шостий період розвитку української педагогічної думки в радянський період науковець додатково поділяє на п'ять етапів: 1) 1920–1933 рр. (експериментування і новаторство); 2) 1933–1958 рр. (українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури); 3) 1958–1985 рр. (українська педагогічна думка в змаганнях за демократичний розвиток); 4) 1985–1991 рр. (становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу); 5) 1991 р. і донині (розвиток педагогіки й школи в незалежній Українській державі) [8, с. 47–66].

Проаналізувавши існуючі підходи до періодизації розвитку освіти, в т. ч. професійної, можна зробити висновок, що професійна освіта в своїй ґенезі пройшла складний шлях, тому спостерігаються труднощі у намаганнях здійснити її історико-педагогічну періодизацію. Вважаємо, що загальна періодизація розвитку професійної освіти в Україні повинна цілісно відображати як загальноісторичні та педагогічні аспекти розвитку системи освіти України загалом, так і особливості розвитку освіти професійної (нижчої, середньої (в т. ч. професійно-технічної) та вищої) зокрема.

Загалом погоджуючись з тим, що перші навчальні заклади на території України, які здійснювали професійну підготовку, існували в Давньоукраїнській державі з X ст. [5, с. 391–392], вважаємо, що нижньою межею новітньої періодизації історії зародження і розвитку вітчизняної професійної освіти повинні стати 1860-ті роки, які характеризуються початком становлення і розвитку теорії і методики цієї освіти як самостійної галузі наукового знання.

Все, що було до того часу, тобто період з X ст. до середини XIX ст., доцільно розглядати як *пропедевтичний* або *перший період* становлення та розвитку професійної освіти. У межах цього періоду виокремлюємо три субперіоди: 1) X–XIII ст., що характеризуються функціонуванням і розвитком шкіл «навчання книжного» в Давньоукраїнській державі; 2) XIV – середина XVI ст. – характеризується індивідуально-ремісничим і професійним навчанням у цехових майстрів методом індивідуального учнівства, виробничою практикою та складанням цехового екзамену на право називатися майстром і вести самостійну професійну діяльність; 3) друга половина XVI – перша половина XIX ст. – пов'язаний як з професійно-цеховим учнівством, так і діяльністю братських шкіл, а згодом з появою вищих навчальних закладів, починаючи від Острозької академії (1576 р.) і до створення університетів в перші десятиліття XIX ст. [7, с. 391–396].

Другий період – 1860–1890-ті роки – характеризується розвитком вищої, середньої та нижчої професійної освіти, появою спеціалізованих професійних училищ [6, с. 296–298].

Третій період – з кінця 1890-х років до 1905 р. – характеризується створенням системи професійної (промислової та сільськогосподарської) освіти й органів управління ними, початком підготовка викладачів для професійних шкіл.

Четвертий період – 1905–1920 рр. – характеризується становленням і розвитком національної системи освіти в період визвольних змагань українського народу. В межах цього періоду визначаємо два субперіоди: 1) 1905–1917 рр. – відбувається сплеск самоусвідомлення нації, розвивається вітчизняна педагогічна думка, формуються і пропагуються ідеї національної освіти; 2) 1917–1920 рр. – проходять значні трансформації в освітній галузі, здійснені спроби побудови різними національними урядами (Центральна Рада, Гетьманат, Директорія) трудової і

професійної школи, розвивається національна система вищої освіти, особливо в царині підготовки педагогів.

Характеризуючи розвиток професійної освіти в 1917–1920 рр., ми лише частково можемо погодитися з поглядами І. Лікарчука [3], котрий вказує на те, що в цей період уряди, які діяли на території України, неодноразово робили спроби створити власні системи ПТО та управління ними, однак не мали успіху через недовготривале перебування при владі. Так, у цей час було надзвичайно складно побудувати національну систему освіти. Однак саме тоді, як зазначає О. Сухомлинська [8, с. 58], розквітли основні демократичні принципи створення і функціонування національної системи освіти: світськість, доступність, безкоштовність, трудовий принцип, використання рідної мови, розвиток освіти національних меншин,. У цей період національна парадигма стала теоретичною і практичною підвалиною діяльності освіти разом з парадигмою розвитку трудової школи.

Відбувся як якісний, так і кількісний розвиток національної системи вищої освіти в Україні, свідченням чого стала поява державних вузів, народних університетів. Зокрема, у цей час почали діяти Педагогічна академія в Києві, Український державний університет в Кам'янці (нині м. Кам'янець-Подільський), Українське відділення Київського вищого педагогічного інституту Фребелівського товариства (його першим директором була С. Русова). У Києві, Одесі, Катеринославі (нині м. Дніпро) та деяких інших містах почали діяти факультети з мовами викладання національних меншин (російською, польською, івритом тощо). Колишні російські університети Київський, Харківський і Новоросійський 30 липня 1918 р. були оголошені державними університетами України. Велася підготовча робота щодо відкриття університетів у Полтаві і Чернігові. Бурхливо розвивається українська система фахової підготовки вчителів, які згодом, уже в радянській Україні, змогли вибудувати самобутню систему професійної освіти.

П'ятий період – 1920–1923 рр. – характеризується зародженням в тогочасній радянській Україні національної (проукраїнської) системи професійної освіти, поширенням демократичних засад в управлінні закладами освіти. 2 листопада 1922 р. був прийнятий «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», який визначив таку структуру трудової і професійної школи в республіці: трудова семирічна школа (учні віком 8–15 років), професійна школа (учні віком 15–17 років), школи фабрично-заводського учнівства, робітничі факультети при вузах. Були створені і розгорнули діяльність спеціальні повноважні органи управління системою професійної освіти – Наркомосвіти та Укрголовпрофосвіти.

Шостий період – 1924–1933 рр. – характеризується боротьбою більшовицького режиму з національно свідомою інтелігенцією, нищенням та русифікацією національної системи освіти, в т. ч. професійної. Ліквідовується академічна свобода як освіти загалом, так професійної і вищої школи зокрема. Всі демократичні, гуманістичні начала в освіті та управлінні нею придушені і переведені в систему авторитарно-дисциплінарного управління. Головними функціями управління стали партійно-державний контроль та інспектування. Основною формою професійної підготовки кваліфікованих робітників були визначені школи фабрично заводського учнівства. Відбулася повна уніфікація освітніх систем України та Росії, створена єдина система освіти в СРСР.

Сьомий період – 1934–1941 рр. – характеризується наростанням репресій влади проти української інтелігенції, про що свідчить масове знищення її представників, особливо під час Великого терору 1937–1938 рр., придушенням будь-якого національного духу в освіті, а також створенням галузевих систем професійної освіти, переведенням професійно-технічної школи на вузькопрофільну підготовку, жорстким нормативним регламентуванням діяльності закладів освіти.

Восьмий період – 1941–1944 рр. – характеризується військовими діями в Україні та її німецькою окупацією, а відтак знищенням існуючої системи ПТО і відкриттям окупаційною владою професійних шкіл для підготовки молоді до роботи в нацистській Німеччині, а також створенням від кінця 1943 р. на звільненій території УРСР державної системи прискореного відновлення трудових резервів з централізованим і жорстко регламентованим управлінням нею [8, с. 300–301].

Дев'ятий період – 1945–1958 рр. – характеризується комплексним відновленням радянської системи освіти, створенням централізованої й жорстко регламентованої системи

ПТО, уведенням професійної спеціалізації шкіл та училищ системи трудових резервів і поступовою їх трансформацією в ПТУ, відновленням і розширенням діяльності вузів.

Десятий період – грудень 1958 р. – 1984 р. – характеризується подальшим якісним розвитком системи професійної освіти і ПТО, удосконаленням вищої технічної освіти. Цей період вважаємо за доцільне поділити на два субперіоди: 1) 1958–1964 рр. – прийняття і втілення в освітню практику закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти СРСР» від 24 грудня 1958 р. та закону УРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» від 17 квітня 1959 р., що зумовило перетворення загальноосвітніх навчальних закладів в трудову і політехнічну школу з виробничим навчанням, подальший розвиток радянської системи вищої професійної освіти, реорганізацію навчальних закладів системи трудових резервів в ПТУ, створення єдиного типу сільських і міських ПТУ; 2) 1964–1984 рр. – посилення вимог і підходів до матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу; середня школа стала загальноосвітньою, відмовившись від трудової і політехнічної складової, трудове навчання уведено до предметів науково-практичного циклу. Наукові та методичні розробки у зазначений період мали прагматичний характер і радянське, позанаціональне спрямування [8, с. 63]. Відбувається перетворення ПТУ у СПТУ, в яких учні одночасно із професійною (робітничою) підготовкою мали можливість здобути загальну середню освіту.

Одинадцятий період – 1985–1991 рр. – характеризується зародженням і становленням в рамках радянської освітньої системи сучасного етапу розвитку професійної освіти, утвердженням багатоступеневої організаційної структури управління системою ПТО, появою тенденції до послаблення центристських засад і формування державно-громадської системи розвитку професійної освіти.

Дванадцятий період починається у 1991 р. і триває донині та характеризується розвитком системи професійної освіти в незалежній державі Україна.

Здійснений аналіз підходів до періодизації становлення та розвитку професійної освіти в Україні не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і свідчить про необхідність подальшого вивчення і узагальнення досвіду розбудови системи вітчизняної професійної освіти. Також очевидним є те, що запропонована нами періодизація характеризується певною умовністю, проте може лягти в основу подальших досліджень процесу становлення і розвитку професійної освіти в українськоиу освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К.: А. П. Н., 2002. – 224 с.
2. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969–1994 рр.): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О. М. Коханко. – К., 1995. – 24 с.
3. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки): монографія / І. Л. Лікарчук. – К.: Вища школа, 1998. – 256 с.
4. Невмержицька О. Періодизація розвитку аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі XIX – першої третини XX ст. / О. Невмержицька // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2017. – Вип. 1. – С. 284–293.
5. Пагута М. Історико-педагогічні аспекти становлення основ професійної освіти в України / М. Пагута // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2017. – Вип. 15. – С. 389–396.
6. Пагута М. Періодизація розвитку вітчизняної професійної освіти (XIX – початок XXI ст.) / М. Пагута // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2017. – Вип. 1. – С. 294–302.
7. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К.: Вища школа, 1980. – 232 с.
8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А. П. Н., 2003. – 68 с.

REFERENCES

1. Hupan N. M. Ukrainska istoriohrafiia istorii pedahohiky [Ukrainian historiography of the history of pedagogy]. Kyiv, A. P. N., 2002. 224 p.

2. Kokhanko O. M. Stanovlennia i rozvytok pidhotovky kvalifikovanykh robitnychykh kadriv z serednoiu osvitoiu v Ukraini (1969–1994 rr.). Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation and development of training of skilled workers with secondary education in Ukraine (1969–1994). Author's abstract. dis cand. ped sciences]. Kyiv, 1995. 24 p.
3. Likarchuk I. L. Upravlinnia systemamy pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv v Ukraini: pedahohichnyi aspekt (1888–1998 roky) [Management of Qualifications Systems in Ukraine: A Pedagogical Aspect (1888–1998)]. Kyiv, Vyshcha shkola, 1998. 256 p.
4. Nevmerzhytska O. Periodyzatsiia rozvytku aksiolohichnykh idei u vitchyznianomu osvitnomu prostori XIX – pershoi tretyny XX st. [Periodization of the development of axiological ideas in the national educational space of the 19th – the first third of the twentieth century]. Scientific journal of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2017, Vol. 1, pp. 284–293.
5. Pahuta M. Istoryko-pedahohichni aspekty stanovlennia osnov profesiinoi osvity v Ukrainiy [Historical and pedagogical aspects of the formation of the basis of vocational education in Ukraine]. Problems of preparing a modern teacher: scientific journal of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2017, Vol. 15, pp. 389–396.
6. Pahuta M. Periodyzatsiia rozvytku vitchyznianoi profesiinoi osvity (XIX – pochatok XXI st.) [Periodization of the development of national vocational education (XIX – early XXI century)]. Scientific journal of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2017, Vol. 1, pp. 294–302.
7. Puzanov M. F., Tereshchenko G. I. Ocherki istorii professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniya v Ukrainskoy SSR [Essays on the history of vocational education in the Ukrainian SSR]. Kyiv,Vyshcha shkola, 1980. 232 p.
8. Sukhomlynska O. V. Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to common problems]. Kyiv, A. P. N., 2003. 68 p.

Стаття надійшла в редакцію 20.02.2017 р.

УДК 371.134/.373.3.014.53/.53/.54(4-11)

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 25

КАТЕРИНА БІНИЦЬКА

rfn.yz87@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, вул. Проскурівського Підпілля, 139

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Розглянуто соціально-економічні умови розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи. Узагальнено, що від початку соціально-економічних трансформацій в країнах регіону у 1990 р. розпочався демократичний розвиток освіти і сформувалися нові системи професійної підготовки педагогів, у т. ч. вчителів для початкової ланки освіти. Вказано, що в процесі розвитку освітніх систем країн Східної Європи в 1990-і роки були сформульовані і почали реалізовуватися практичні універсальні цілі освіти, включаючи початкову. Показано, що зміни в соціально-економічному, культурному, геополітичному контексті Європи зумовили трансформацію цілей і завдань освіти, які нині спрямовані на її наближення до реального життя. Відзначено, що соціально-економічні трансформації в країнах вказаного регіону позитивно вплинули на підвищення рівня і зростання якості національних освітніх систем.

***Ключові слова**: соціально-економічний розвиток, професійна педагогічна підготовка, вчитель, початкова освіта.*

ЕКАТЕРИНА БИНИЦКАЯ

rfn.yz87@gmail.com
кандидат педагогических наук, доцент,

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия
м. Хмельницкий, ул. Проскуровского Подполья, 139

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ

Рассмотрены социально-экономические условия развития системы профессиональной подготовки будущих учителей начального образования в странах Восточной Европы. Обобщено, что с начала социально-экономических трансформаций в странах региона в 1990 г. началось демократическое развитие образования и сформировались новые системы профессиональной подготовки педагогов, в том числе учителей для начального звена образования. Указано, что в процессе развития образовательных систем стран Восточной Европы в 1990-е годы были сформулированы и начали реализовываться практические универсальные цели образования, включая начальное. Показано, что изменения в социально-экономическом, культурном, геополитическом контексте Европы вызвали трансформацию целей и задач образования, которые сегодня направлены на ее приближения к реальной жизни. Отмечено, что социально-экономические трансформации в странах указанного региона имели положительное влияние на повышение уровня и качества национальных образовательных систем.

***Ключевые слова**: социально-экономическое развитие, профессиональная педагогическая подготовка, учитель, начальное образование.*

KATERYNA BINYTSKA

rfn.yz87@gmail.com
candidate of pedagogy, associate professor,
Khmelnytski Humanitarian-Pedagogical Academy
Khmelnytski, Proskurivskoho Pidpillya str., 139

SOCIO-ECONOMIC ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE COUNTRIES OF EASTERN EUROPE

The article deals with the study of socio-economic conditions of the development of the system of professional training of the future primary school teachers in the countries of Eastern Europe. The study highlights the experience of development of educational systems in the countries of Eastern Europe beginning with 1990. It is generalized that since the beginning of socio-economic transformations in Eastern European countries, democratic development of education has begun and the new systems of professional training of pedagogues have been formed. Studying the experience of development of the educational systems in the countries of Eastern Europe in the early 1990-s formed a series of general practical universal goals: breaking away from the centralized management to decentralized management and leadership; the movement towards political pluralism and more democratic governance models; the movement towards the more open, civil society, in which the role of the individual is substantially increased; creation (reproduction) of the deep sense of national identity both inside the country and internationally; promotion of economic growth under the conditions of global competitive market economy; promoting more active political, economic and social cooperation in Europe. It is noted that the changes in the socio-cultural, economic, geopolitical context of Europe have led to the transformation of the goals and objectives of education, which are now aimed at bringing it closer to real life. After the entry of the Eastern European countries into the European Union, the main problems of the development of pedagogical education were the definition of goals and priorities of the development of higher pedagogical training in each country; the definition of priorities in the sphere of higher education in the process of integration of the states into a single European educational space. The main problems, which higher pedagogical education in the countries of the EU currently faces, have been singled out in the article. The analysis showed that in the process of socio-economic transformations, changes were introduced in the content of curricula for the training of the future teachers for the primary level of education. It is noted that socio-economic transformations had a positive impact in the countries of the region as for improving the educational level of the population.

***Keywords**: socio-economic development, professional training, teacher, primary education.*

Останнє десятиріччя XX ст. стало періодом інтенсивного пошуку нових концептуальних ідей та їх якісної реалізації в національних системах освіти країн Європи, оскільки суспільний розвиток вимагав своєчасних змін, що сприяли би поліпшенню організації освітнього процесу відповідно до викликів часу й обґрунтованих цілей. Зокрема, політичні і соціально-економічні

зміни в країнах Східної Європи, які стали на шлях демократії, визначили нові стандарти навчання і виховання підростаючого покоління, висунули інші вимоги в освітній сфері і зумовили кардинальний перегляд традиційної методики навчання, глибокі і змістовні реформи в структурі та змісті педагогічної освіти.

Проблемам розвитку освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) присвячені наукові пошуки В. Вульфсона, В. Креміня, Т. Кристопчук, О. Локшиної, М. Олійник, Л. Пуховської, О. Сухомлинської, М. Чепіль та багатьох інших вчених. Разом з тим донині не здійснено цілісного порівняльно-педагогічного аналізу проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи за останню чверть віку з метою узагальнення і використання набутого досвіду.

Мета статті – проаналізувати вплив соціально-економічних умов розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи.

Країни Східної Європи, перебуваючи на початку 1990-х років в умовах державного самовизначення, сутністю якого стало утвердження свободи і демократії, сформулювали певні загальні практичні універсальні цілі: відхід від централізованого управління і перехід до децентралізованого керівництва й управління; рух до політичного плюралізму і стійких демократичних моделей розвитку; рух до більш відкритого, громадянського суспільства, в якому істотно зростає роль окремої особистості; відтворення глибинного почуття національної самобутності як всередині країни, так і в міжнародному масштабі; сприяння соціально-економічному зростанню в умовах всесвітньої конкурентної ринкової економіки; сприяння більш активному політичному, економічному та соціальному співробітництву в Європі [1].

Під впливом нових соціально-економічних і політичних реалій, в умовах нового суспільного життя впродовж аналізованого періоду в країнах регіону відбулися суттєві зміни у сфері освіти. Інноваційна активність педагогічного середовища, його відкритість і наповнення передовими технологіями багато в чому визначили реалізацію проведених реформ у національних системах педагогічної освіти. Вагоме значення у проведенні реформ освітніх систем в країнах регіону мало і має достатнє фінансування з різних джерел, що забезпечує гідні умови для проживання працівникам галузі та належну матеріально-технічну навчального процесу в усіх закладах освіти [2, с. 284].

Освітня політика ЄС, як відомо, регулюється статтями 126 (Загальна освіта, цілі), 127 (Професійне навчання, цілі) та 128 (Загальні принципи професійної підготовки) Маастрихтського договору (1992 р.). На підставі цих статей визначають мету освіти, а саме: розвиток почуття європейської інтеграції серед молоді; викладання навчальних предметів мовами держав-членів ЄС; сприяння обміну студентами і викладачами між країнами; вирішення проблеми визнання дипломів і періодів навчання студентів у країнах ЄС. Вказані цілі досягаються сприянням співробітництву у сфері освіти, але конкретні рішення щодо того, чого і як навчати, залишено для вирішення кожній державі-членові ЄС [13].

Визначення системних перетворень у системах освіти країн Східної Європи значною мірою є постфактум. У загальних рисах докорінні суспільні перетворення у країнах регіону стали реформацією існуючої системи, суттю якої був перехід від планової соціалістичної економіки до капіталістичного типу ринкової економіки, від несвободи до дійсної демократії. Це безпосередньо вплинуло на розвиток систем професійної педагогічної освіти та їх реформування [8].

Значення єдиної європейської ідентичності істотно зросло у зв’язку зі входженням в ЄС у 2004 р. країн Східної Європи. Вони характеризуються різним рівнем соціально-економічного розвитку і політичного укладу, а також різноманіттям освітніх систем, сформованих за своєрідних для кожної країни історичних умов. Інтеграція освітніх систем веде до їх взаємопроникнення і поєднання, структурних змін всередині систем і визнання необхідності цілеспрямованого реформування. Завдяки процесам інтеграції та інтернаціоналізації освіта в ЄС, включаючи Східну Європу, як й в усьому світі, вже не є унікальною для окремої держави.

Політичні та економічні перетворення в країнах Східної Європи від початку 1990-х років зумовили нові якісні зміни у системах соціальних відносин в регіоні. У цьому контексті прийняття демократичної системи освіти було природним вибором кожної країни. З початком вказаних перетворень розпочалось формування нових систем професійної підготовки педагогів. Аналіз відповідних реформ у Польщі, Румунії, Словаччині, Угорщині, Чехії свідчить, що в

змісті навчальних програм з підготовки майбутніх вчителів у навчальних закладах усіх типів були закріплені гуманістичні цінності і відповідні їм методики, а також прагнення до розширення можливостей освіти, досягнутих у західних демократіях. Однак для колишніх так званих соціалістичних країн перехід до громадянського суспільства і відповідної йому гуманістичної педагогіки й освіти був нелегкою справою. Між освітньою моделлю підготовки педагогічних кадрів і практикою її втілення виник певний розрив, інколи широкий; наприклад, у Польщі виразно помітна така невідповідність [16].

Соціально-економічні трансформації в країнах вказаного регіону спричинили підвищення освітнього рівня населення. Навіть економічний спад істотно негативно не вплинув на сферу освіти в усіх країнах Східної Європи. Виразним є той факт, що рівень здобуття вищої освіти серед населення зростав. Так, у Польщі та Угорщині в 1991 р. – це 75,9 і 74,8 % населення відповідно, а у 2006 р. серед учнів цей показник збільшився до 93,6 % (Польща) та 89,5 % (Угорщина) [7, p. 17].

Після входження країн в ЄС основні проблеми, які необхідно було вирішити в досягненні стратегічної мети освіти, полягали у визначенні цілей і засобів розвитку вищої педагогічної школи в кожній країні, встановленні пріоритетів вищої освіти у процесі інтеграції з єдиним європейським освітнім простором [11, p. 86].

Зміни в соціально-культурному, економічному, геополітичному контексті Європи зумовили трансформацію цілей і завдань освіти, які сьогодні спрямовані на її наближення до реального життя людей. Сучасна людина опиняється перед необхідністю жити у складному, багатовимірному соціумі, брати участь у функціонуванні різних соціальних спільнот і залучатись одночасно до різних видів діяльності. Головною метою європейської освіти стає розвиток знань, загальних умінь та навичок, які дають змогу особистості вирішувати проблеми у складних суспільних умовах, здобувати нову інформацію та вміти навчатися упродовж усього життя, збільшувати свою мобільність у суспільстві, вміти спілкуватися, самовдосконалюватися.

На початку XXI ст. системи освіти країн ЄС розвивалися на основі «Лісабонської стратегії (2000–2010)», яка стала визначальною в політиці й практиці ЄС загалом і формуванні стратегій розвитку освіти зокрема [4]. Це широкомасштабна програма зі зміцнення конкурентних позицій ЄС у світі, що охоплює всі його сфери діяльності, в т. ч. поліпшення якості та ефективності систем освіти з урахуванням нових завдань, які стоять перед «суспільством знань», формування повноцінної особистості, здатної активно брати участь в суспільних процесах, адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності в сучасному середовищі Європи.

Зараз в основі розвитку європейської співдружності лежить стратегія «Європа-2020» (2010 р.). Вона передбачає заходи щодо консолідації зусиль держав-членів ЄС з метою виходу з кризи і створення умов для стійкого розвитку і зростання. Серед семи найважливіших напрямків діяльності другу позицію у стратегії займає пункт «Молодь у русі», під яким розуміється «посилення результативності освітніх систем і сприяння залученню молодих людей на ринок праці» [10].

У програмах ЄС передбачається, зокрема, впровадження спеціальних заходів для інтеграції дітей з особливими потребами та необхідної фахової підготовки вчителів. Відповідно до цих програм майбутні вчителі вивчають природу фізичних та соціальних бар'єрів для людини та шляхів їх подолання. Запровадження вивчення специфічних форм і методів навчання дітей з особливими потребами зумовило зміни у змісті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти.

Основними проблемами нинішньої вищої педагогічної освіти в країнах ЄС вважаються такі: незважаючи на традиційно високий рівень, якість професійної підготовки вчителів не відповідає сучасним вимогам суспільства і науково-технічного прогресу, як і ефективність навчання у вузах відповідно до фактичної потреби в державі; відсутність тісного зв'язку між пріоритетами підготовки майбутніх фахівців з поточними і майбутніми тенденціями розвитку ринку праці; в процесі професійної підготовки неналежно розробляються і застосовуються новітні технології навчання, а також інформаційно-комп'ютерні технології; студенти не задіяні достатньо в дослідницькій роботі, їх творчий потенціал не використовується і не розвивається сповна; вузи недостатньо спеціалізовані [11, p. 87–88].

На розвиток систем освіти в країнах Східної Європи вплинуло певною мірою розуміння суті освітньої політики та її відповідна реалізація. Так, у польській «Педагогічній енциклопедії XXI ст.» зазначається, що «залежно від суспільно-політичних передумов освіта трактується як процес перманентного навчання людини протягом усього життя; це право і одночасно громадянський обов'язок людини, а також суспільний імператив; інструмент політичної влади для реалізації специфічних інтересів та соціальних цілей; простір суспільної саморегуляції; символічний «екран культури», який тлумачить складність її значень і символів; тип нормативного дискурсу, що формує певну перспективну думку» [9, s. 905.]. Освітня політика є елементом соціальної активності, що впливає на повсякденне життя. «Це діяльність держави та її спеціалізованих органів, метою яких є визначення загальних цілей, ідей, функцій, принципів, завдань та організаційної структури системи освіти; планування її розвитку та розробка конкретної стратегії, за умови залучення кваліфікованого педагогічного персоналу для цієї мети» [12, s. 17–18].

У рамках інтеграційних освітніх процесів в Європі успішно розвивається один з їх найважливіших напрямків – об'єднання дошкільної і початкової освіти. Наступність дошкільної і початкової освіти вирішується на рівні визначення і кореляції їх цілей і завдань, відбору і структурування змісту навчання, узгодження методів і засобів роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, організації корекційної діяльності, спрямованої на вирівнювання освітніх можливостей дітей дошкільного віку і молодших школярів, індивідуальної роботи з дітьми, які потребують педагогічної та психологічної допомоги та підтримки. Початкова школа становить перший рівень. Вона є єдиною, обов'язковою, загальною, навчання в ній відзначається довільним використання педагогічних методів і засобів [6, с. 65].

Зближення національних систем педагогічної освіти здійснюється в рамках розробленого Європейською Комісією в 2005 р. набору ключових компетенцій для професії і кваліфікації європейського вчителя, які поділяються на дві групи: компетенції, пов'язані з процесом учіння/навчання, і компетенції, орієнтовані на формування відносин між учнями. Визначені також загальні принципи, на яких будується процес підготовки майбутніх педагогів: вчителів повинні готувати вузи; у вчителя має бути розуміння, що його професія пов'язана з навчанням упродовж усього життя; учитель повинен бути мобільним; в основі професії вчителя мають лежати партнерські відносини, що забезпечують йому співпрацю з навчальними закладами, установами й і соціальними інституціями, де проходять практику студенти педагогічних вузів [15, s. 16].

У Рекомендаціях «Про підвищення якості освіти учителя» Європейської Комісії відзначається, що підвищення якості педагогічної освіти зумовлює значне зростання успішності студентів, здобуття вищої освіти педагогами забезпечує кращу якість усієї системи освіти в поєднанні з політикою, спрямованою на набір найкращих кандидатів на здобуття професії вчителя і це має стати пріоритетом для всіх освітніх міністерств. Також вказується, що держави-члени ЄС повинні приділяти більше уваги і виділяти більше фінансових ресурсів на підготовку вчителів; наголошується на необхідності активізації транснаціонального діалогу й обміну досвідом, особливо в забезпеченні та ефективності постійного професійного розвитку вчителів в галузі дошкільної, початкової та середньої освіти; підкреслюється необхідність удосконалення статистичних даних про підготовку вчителів у всьому ЄС, щоб заохочувати обмін інформацією, сприяти посиленню співпраці та обміну найкращою практикою; пропонується запровадити системи, які би забезпечували доступність порівняльних даних про педагогічну освіту в дошкільній, початковій і середній школі та ін. [14].

Підсумовуючи досвід країн Східної Європи у реформуванні систем освіти, звернемо увагу на те, що багато з набутого ними як позитивного, так і негативного досвіду може бути враховано і використано при проведенні системних реформ освіти в Україні. Необхідне не тільки прийняття ефективних рішень щодо радикального вдосконалення національної педагогічної освіти, а й наполеглива їх реалізація з метою піднесення цієї освіти до загальноєвропейських стандартів. У зазначеному контексті потребує ефективного розвитку професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти з урахуванням досвіду країн вищевказаного регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беттел Дж. Реформа системы экзаменов и оценивания: обзор опыта стран Центральной и Восточной Европы / Дж. Баттел. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://refdb.ru/look/2470803.html.
2. Іщук Л. І. Диверсифікація джерел фінансування вищої освіти у державах Східної та Центральної Європи / Л. І. Іщук // Науковий вісник. – 2007. – Вип. 17.4. – С. 283–289.
3. Кобець А. С. Тенденції розвитку національних систем вищої школи в рамках Болонського процесу / А. С. Кобець. [Електронний ресурс] – Режим доступу: file:///C:/Users/Petro/Downloads/Nvamu_upravl_2011_4_14.pdf.
4. Лісабонська стратегія (2000–2010). [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://studfiles.net/preview/2399045/.
5. Павловський К. Трансформації вищої освіти в XXI столітті: польський погляд / К. Павловський. – К., 2005. – 230 с.
6. Сисоєва С. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика / С. Сисоєва, Т. Кристопчук. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.
7. Comparative Analysis of Economic Transformation in Poland and Selected Central European Countries / Editorial Committee: T. Kowalski, S. Letza, H. Mruk, A. Matysek-Jędrych. Working Papers in Management, Finance and Economics. – Zakład Graficzny Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu: Poznań-Atlanta, 2009. – No. 1 (8). – 43 s.
8. Determinanty integracji gospodarczej krajów Europy Środkowo-Wschodniej. [Dostępny w Internecie]: http://stosunki-miedzynarodowe.pl/ekonomia/832-determinanty-integracji-gospodarczej-krajow-europy-srodkowo-wschodniej.
9. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. I A-F, Wyd. Akademickie “Żak”. – Warszawa 2003. – 1208 s.
10. Europe-2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. [Available on the Internet]: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO %20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf.
11. Melnikas B. Modernization of Higher Education System in the Transition Society / B. Melnikas // Viеðoji politika ir administravimas. – 2002. – Nr. 3. – P. 86–93.
12. Pęcherski M. Polityka oświatowa / M. Pęcherski. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1975. – 260 s.
13. Programy edukacyjne. [Dostępny w Internecie]: http://www.koalicja.zywiec.pl/index.php?t=art&_id=17.
14. Report 10 July 2008 On improving the quality of teacher education. [Available on the Internet]: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2008-0304&language=EN.
15. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / M. Sielatycki // Ksztalcenie nauczycieli w szkole wyzszej. Wybrane zagadnienia. – Wroclaw, 2008. – S. 13–21.
16. Structural Problems in the Development of Social Work in Central Europe under Transformation. The Case of Poland. [Dostępny w Internecie]: http://www.socwork.net/sws/article/view/216/449.
17. Transformation of European education policy From national to common policy of education? [Available on the Internet]: http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/Pecs/EU-Bildungspolitik_weiss_Querformat_EN__Kompatibilitaetsmodus_.pdf.

REFERENCES

1. Bettel Dzh. Reforma sistemy ekzamenov i otsenivaniia: obzor opyta stran Tsentralnoi i Vostochnoi Yevropy[The reform of exams system and estimation]. Available at: https://refdb.ru/look/2470803.html.
2. Ishchuk L. I. Dyversyfikatsiia dzherel finansuvannia vyshchoi osvity u derzhavakh Skhidnoi Yevropy [Diversification of sources of financing of higher education in Eastern Europe]. Scientific Journal. 2007. Vol. 17.4, pp. 283–289.
3. Kobets A. S. Tendentsii rozvytku natsionalnykh system vyshchoi shkoly v ramkakh Bolonskoho protsesu [Tendencies of developing national systems of higher institutes of education in the context of Bologna process]. Available at: file:///C:/Users/Petro/Downloads/Nvamu_upravl_2011_4_14.pdf.
4. Lisabonska Stratehiia (2000–2010)[Lisbon Strategy (2000–2010)]. Available at**:** https://studfiles.net/preview/2399045/.
5. Pavlovskyi K. Transformatsii vyshchoi osvity v XXI stolitti: polskyi pohliad [Transformation of higher education in the 21-st century: Polish perspective]. Kyiv, 2005. 230 p.
6. Sysoieva S. Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka [Educational systems of the EU: general charasteristic]. Rivne: Ovid, 2012. 352 p.
7. Comparative Analysis of Economic Transformation in Poland and Selected Central European Countries / Editorial Committee: T. Kowalski, S. Letza, H. Mruk, A. Matysek-Jędrych. Working Papers in Management, Finance and Economics. – Zakład Graficzny Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu: Poznań-Atlanta, 2009. – No. 1 (8). – 43 s.

8. Determinanty integracji gospodarczej krajów Europy Środkowo-Wschodniej. [Dostępny w Internecie]: http://stosunki-miedzynarodowe.pl/ekonomia/832-determinanty-integracji-gospodarczej-krajow-europy-srodkowo-wschodniej.
9. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. I A-F, Wyd. Akademickie "Żak". – Warszawa 2003. – 1208 s.
10. Europe-2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. [Available on the Internet]: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO %20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf.
11. Melnikas B. Modernization of Higher Education System in the Transition Society / B. Melnikas // Viеðoji politika ir administravimas. – 2002. – Nr. 3. – P. 86–93.
12. Pęcherski M. Polityka oświatowa / M. Pęcherski. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1975. – 260 s.
13. Programy edukacyjne. [Dostępny w Internecie]: http://www.koalicja.zywiec.pl/index.php?t=art&_id=17.
14. Report 10 July 2008 On improving the quality of teacher education. [Available on the Internet]: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2008-0304&language=EN.
15. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / M. Sielatycki // Ksztalcenie nauczycieli w szkole wyzszej. Wybrane zagadnienia. – Wroclaw, 2008. – S. 13–21.
16. Structural Problems in the Development of Social Work in Central Europe under Transformation. The Case of Poland. [Dostępny w Internecie]: http://www.socwork.net/sws/article/view/216/449.
17. Transformation of European education policy From national to common policy of education? [Available on the Internet]: http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/Pecs/EU-Bildungspolitik_weiss_Querformat_EN__Kompatibilitaetsmodus_.pdf.

Стаття надійшла в редакцію 22.09.2017 р.

УДК 378.011.3-051

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 26

АДІЛЄ БЕКІРОВА

t7b7@mail.ru
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кримський інженерно-педагогічний університет,
м. Сімферополь, Україна

ПРОФЕСІЙНА СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУТНІСТЬ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ

Методологічно обґрунтовано формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як системної проблеми їх професійної підготовки, оскільки вони працюють з особливою категорією школярів – учнями молодших класів. Відзначено, що основним методологічним підходом для її експериментального формування є суб'єктно-діяльнісний підхід, оскільки учитель початкових класів як педагог, професіонал і суб'єкт – це суб'єкт педагогічної діяльності в початковій школі, також вказана проблема має досліджуватися на провідних ідеях і положеннях цього підходу. Водночас розглянуто провідні ідеї системного, компетентнісного та інших методологічних підходів. Особливу увагу звернено методологічний аспект розкриття змісту професійної суб'єктності учителів початкових класів як їх інтегральної професійно важливої якості, що дає можливість актуалізувати професійну компетентність у педагогічній діяльності. Вказано, що у змісті професійної суб'єктності є індивідуально-суб'єктний компонент, який забезпечує актуалізацію і реалізацію професійної суб'єктності учителів початкових класів загалом.

***Ключові слова**: методологічні підходи, суб'єктність, професійна суб'єктність, учитель початкових класів, структура, формування.*

АДИЛЕ БЕКИРОВА

t7b7@mail.ru
кандидат педагогических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический університет,г. Симферополь, Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Методологически обосновано формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов как системной проблемы их профессиональной подготовки, так как они работают с особенной категорией обучаемых – с учениками младших классов. Отмечено, что основным методологическим подходом для её экспериментального формирования является субъектно-деятельностный подход, так как учитель начальных классов как педагог, профессионал и профессиональный субъект – это субъект педагогической деятельности в начальной школе и соответственно должен исследоваться на ведущих идеях и положениях этого подхода. Рассмотрены ведущие идеи системного, компетентностного и других ведущих методологических подходов. Особое внимание обращено методологическому аспекту раскрытия содержания профессиональной субъектности как их интегрального профессионально важного качества, что даёт возможность актуализировать профессиональную компетентность в педагогической деятельности. Указано , что в содержании профессиональной субъектности является индивидуально-субъектный компонент, который обеспечивает актуализацию и реализацию профессиональной субъектности учителя начальных классов в целом.

***Ключевые слова**: методологические подходы, субъектность, профессиональная субъектность, учитель начальных классов, структура, формирование.*

ADILIE BEKIROVA

Ph.D., assistant professor of elementary education,
Crimean Engineering and Pedagogical University
Simferopol, Ukraine

PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: THE METHODOLOGY SUBSTANTIATION OF AN EXPERIMENTAL FORMATION

The article is devoted to the methodological soundness of the experimental formation of professional subjectivity of future elementary school teachers as a systemic problem of their training because they work with special categories of pupils - students of primary classes. The main methodological approach for its experimental formation is a subject-active approach as a primary school teacher is an educator, the professional and the subject of educational activities in elementary school and, accordingly, the indecated problems should be investigated in the leading ideas and positions of this approach. The leading ideas of the system, competency and other methodological approaches should be taken into account. Particular attention is paid to the methodological aspects of the disclosure of the content of professional subjectivity as its integrated professionally important quality, pedagogical activity which makes it possible to actualize the professional competence in teaching. The content of professional subjectivity structurally includes value-motivated, emotional and volitional, intellectual-cognitive, behavioral-activate, reflexively - evaluative and in individual components. Among them systemic component is individually subjective one, which provides updating and implementation of professional of primary school teachers in general.

***Keywords**: methodological approaches, subjectivity, professional subjectivity, a primary school teacher, structure, formation.*

У учителя начальных классов наиболее профессионально важными качествами с учётом его специальности и особенностей профессиональной деятельности в начальной школе являются те качества, которые имеют ярко выраженной субъектный характер. Это такие качества, как самостоятельность, эмпатичность, толерантность, рефлексивность, мобильность, ответственность, самоорганизованность и автономность, которые необходимы в его педагогической деятельности для субъект-субъектного взаимодействия с учениками, ценностного отношения к другому человеку, прежде всего ученику, проявления педагогического такта и т. д. Указаные качества являются основными проявлениями его профессиональной субъектности – интегрального профессионально важного качества каждого педагога, которое должно формироваться в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Но здесь мы имеем ряд существенных проблем, например, что им не обязательно иметь полное высшее профессиональное образование как педагогу. Так, в [4, с. 261] отмечается, что в 2008 г. хоть какое-то высшее образование имели только 45 %

педагогических работников дошкольных учебных заведений, 78% – учителей начальных классов в Украине.

Применительно к педагогической деятельности учителей начальных классов актуальность исследования проблемы профессиональной субъектности дополнительно обусловлена такими противоречиями между:

1) требованиями их педагогической деятельности к ним как субъектам, характеризующейся своей многоаспектностью, сложной сопряженностью социальных, педагогических, психологических, личностных и этических аспектов, и недостаточной их способностью к автономным, инициативным и ответственным действиям в таких условиях педагогической деятельности;

2) объективной обращенностью общественного сознания к учителю начальных классов как ключевой фигуре в формировании учебной компетентности ученика младших классов и недостаточной их профессиональной подготовленностью в системе высшего педагогического образования к реализации такой ведущей и социально важной социально-педагогической функции;

3) творческим характером педагогической деятельности учителя начальных классов и ориентацией профессиональной подготовки в педагогическом вузе на алгоритмизацию, схематизацию, стандартизацию их профессиональных знаний, умений, навыков, умений и способностей.

Эти противоречия дополняются противоречиями в формировании профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов:

– между потребностью студента в автономии, самовыражении и саморегуляции в педагогической системе вуза и неспособностью самоопределиться в жизни и профессии, слабой сформированностью учебной и социальной субъектности;

– между индивидуальным стилем учения и учебной деятельности студентов и уравнительными нормами авторитарной их профессиональной подготовки как будущих учителей начальных классов;

– между слабым уровнем коммуникативной компетентности студентов и необходимостью встраиваться в диалогические процессы в системе субъект-субъектного взаимодействия в процессе учения и учебной деятельности як субъектам квазипрофессиональной деятельности;

– между порождаемым массовой культурой и современными информационными технологиями «социальным инфантилизмом» молодёжи, в т. ч. будущих учителей начальных классов (отчужденность, утрата субъектных проявлений личности), и необходимостью целенаправленного формирования и развития у них основных видов субъектности – учебной, социальной и профессиональной.

Указанные и некоторые другие противоречия педагогического образования и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов актуализируют необходимость методологического обоснования экспериментального формирования их профессиональной субъектности как субъектов педагогической деятельности в начальной школе.

Цель статьи: методологическое обоснование экспериментального формирования профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе.

В психологии человек рассматривается К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, А. Н. Леонтьевим, С. Л. Рубинштейном, В. И. Слободчиковим, В. А. Татенком и другими учеными как субъект познания, общения, бытия, деятельности. В научных работах этих и других учёных дано развернутое понимание субъекта деятельности.

Профессиональная субъектность педагогов, в т. ч. учителей начальных классов, оказалась недостаточно исследованной, а анализ результатов исследований проблемы субъектности и специфики её проявлений у педагогов (Е. Н. Волкова, В. В. Желанова, Ю. М. Журат, А. Я. Савченко, В. А. Сластёнин, В. И. Слободчиков) дает возможность говорить о разных подходах к ней. В связи с этим существует необходимость уточнения её современного понимания, потому что учитель начальных классов выступает субъектом полипредметной педагогической деятельности, вводит младшего школьника в различные сферы бытия и

соответственно его профессиональная субъектность многоаспектная, так как он для младших школьников выполняет различные педагогические и социальные роли.

Понятия «субъект» и «субъектность», «личность» и «субъект педагогической деятельности» постоянно «соседствуют», что означает, по нашему мнению, интеграцию деятельностных, социальных и биологических факторов в объяснении сущности и характера деятельного взаимодействия педагога как субъекта с окружающим миром. А. А. Деркач и Э. В. Сайко обоснованно отмечают, что необходимо разделять субъектность в качестве уровня развития человека как субъекта определённых сфер деятельности, т. е. существует необходимость профессиональной субъектности как специалиста, и субъектность человека как субъекта в качестве носителя социального [8], т.е. социального субъекта – личности.

Обобщение научных подходов к проблеме субъектности специалистов даёт возможность сделать вывод о том, что имеются разные подходы к раскрытию сущности понятий «субъект», «субъектность» и «профессиональная субъектность», которые желательно учитывать при обосновании профессиональной субъектности учителей начальных классов. Существенным является такой факт, что эти понятия раскрываются в русле субъектного, деятельностного и личностного подходов в психологии. А деятельностный и личностный подходы в психологии, по мнению А. В. Брушлинского, представляют собой один принцип [7, с. 10]. Деятельностный подход выступает как личностный, субъектный, т. к. деятельность, изначально практическая, всегда осуществляется субъектом, а субъекта нет без личности, которая осуществляет учебную и профессиональную деятельность, и в них и личность, и субъект формируется, развивается и совершенствуется, а главное – самоактуализируется. Также в принципе единства сознания и деятельности подчеркивается взаимосвязь и взаимообусловленность сознания и деятельности. Согласно этому принципу деятельность человека обуславливает его сознание и самосознаниея [14, с. 227], соответственно их сформированность.

Так, субъектность понимается как: особый уровень развития личности (Б. Г. Ананьев); высшая системная целостность качеств человека (А. В. Брушлинский); свойство личности (Е. Н. Волкова, И. А. Серегина); целостная характеристика активности человека (А. К. Осницкий); центральное образование человеческой субъективности (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, В. И. Гинецинский); способ и важная предпосылка личностно-профессионального развития человека (Г. И. Аксенова, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. И. Осёдло, В. А. Пономаренко, И. В. Сыромятников); интегративное (И. П. Краснощеченко) и интегральное профессионально важное качество специалиста (В. В. Желанова, В. В. Ягупов и др.) и т. д.

Обобщая имеющиеся подходы к пониманию содержания понятий «субъект» и «субъектность», мы можем сделать вывод, что практически все авторы проводят мысль о их формировании и развитии. Формирование любого специалиста происходит путем наращивания в процессе профессиональной подготовки и деятельности своей профессиональной субъектности и одновременно преодоления объектности. На основе обобщения имеющихся определений профессиональной субъектности мы понимаем под нею особый уровень развития специалиста как субъекта профессиональной деятельности, в основе которого лежит отношение к себе как к профессионалу, соотносимое с активным, творческим преобразованием как самого себя, так и окружающего мира.

Нам импонирует определение профессиональной субъектности учителей начальных классов, которое даёт В. В. Желанова. Эта субъектность «является интегрованым профессионально важным качеством, которое обеспечивает целенаправленную и оптимальную реализацию своих личностных ресурсов для разрешения профессиональных и личностных заданий» [9, с. 81]. Только в этом определении основное внимание надо обратить, по нашему мнению, на профессиональный потенциал, а не личностный. В. В. Желанова даёт своё определения на основе системного, деятельностного, аксиологического, акмеологического, контекстного, компетентностного, субъектного, технологического, задачного и средового подходов, что, по нашему мнению, является существенным позитивным аспектом [10, с. 19–22], по сравнению с другими исследователями.

В то же время, как показывают результаты анализа научных источников, существует недостаточное понимание отдельными исследователями методологических подходов к профессиональной подготовке будущих специалистов в системе высшего образования.

Например, продолжает исследование профессионального становления специалиста, в т. ч. педагогов в системе высшего образования на идеях личностно-ориентированного подхода такие учене, как Е. В. Бондаревская, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, В. В. Сериков и др. По их мнению, профессиональное образование в структурном отношении включает в себя компонент личностных особенностей и свойств будущего специалиста и всякий раз специфический компонент предметно-конкретизированных знаний, умений и навыков. Они подчёркивают, что личностный подход предполагает общее признание за каждым права быть неповторимой индивидуальностью, иметь свои взгляды, потребности, устремления и интересы, отличные от других, другими словами, накапливать собственный субъективный опыт, который и накладывает значительный отпечаток на всё то, что человек воспринимает, делает, какие задачи в данный момент решает [12, с. 148].

Такой методологический подход к высшему профессиональному образованию мы считаем недостаточно корректным, т. к.: во-первых, личностно-ориентированный подход является основным в среднем образования, результатом которого должно быть формирование ключевых компетентностей, т.е. формирование социального субъекта – личности; во-вторых, система профессионального образования предназначена не для формирования и развития «хорошего человека» – личности, а профессионально компетентного специалиста, т. к. «хороший человек» нигде как специалист не нужен, а нужен профессионал; в-третьих, никто не отменяет воспитательную функцию профессионального образования, но это не просто формирование личности, а воспитание и развитие профессионально важных качеств, ценностей, отношений, позиций, установок конкретного специалиста, без которых мы никогда не получим творческого специалиста – субъекта профессиональной деятельности.

Таким образом, профессионально важные качества, профессиональные ценности, отношения, позиции и установки составляют фундамент профессиональной субъектности любого специалиста, в т. ч. учителей начальных классов. Поэтому воспитательная функция профессионального образования никуда не «исчезает», а приобретает новый – профессиональный – смысл в русле субъектно-деятельностного, аксиологического, культурологического, акмеологического, компетентностного и других современных методологических подходов.

Главную методологическую основу нашего исследования, в т. ч. экспериментального, составляет субъектно-деятельностный подход, который дополнен, «усилен» системным, компетентностным, аксиологическим, акмеологическим, контекстным подходами. Они с одной стороны, принципиально не противоречат друг другу в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, а только способствуют дополнению, уточнению, конкретизации и совершенствованию сущности и содержания понятия «профессиональная субъектность», а с другой – придают формированию профессиональной субъектности системного, ценностного, контекстного характера, чтобы получить компетентного субъекта педагогической деятельности. Поэтому в процессе обоснования профессиональной субъектности учителя начальных классов и её формирования мы будем использовать интегративный подход, чтобы учесть позитивные аспекты каждого с этих методологических подходов, т. к. общим для этих подходов является тенденция к пониманию субъектности как сложного психического качества, объединяющего различные уровни проявления интегративного, системного начала в учителе начальных классов.

Адаптируя научные результаты исследований С. Л. Рубинштейна [13; 14] и его последователей К. А. Абульханова-Славская [1] и А. В. Брушлинский [6;7]), а также учитывая мнения других исследователей [2; 5; 9; 15; 16; 18; 20] относительно учителей начальных классов, которые составили систему идей субъектно-деятельностного направления в психологии и педагогике, мы ориентируемся на такие методологические положения: педагогическая деятельность всегда субъектная; она осуществляется в условиях совместной деятельности её субъектов – учителей и учеников; педагогическая деятельность учителя начальных классов предполагает субъект-субъектное взаимодействие с учениками; в педагогической деятельности учителя начальных классов его профессиональная субъектность, с одной стороны, является условием успешной педагогической деятельности в начальной школе, а с другой – в ней он как педагог и субъект педагогической деятельности проявляется, актуализируется, развивается и совершенствуется.

Некоторые авторы некорректно «воспринимают» субъект-субъектное взаимодействие педагогов и студентов в системе высшего профессионального образования. По их мнению, основной причиной непродуктивности субъект-субъектного способа организации процесса профессиональной подготовки является принципиальная ограниченность внутренних ресурсов каждого профессионала как общее свидетельство закономерно возникающей профессиональной деформации. В профессиях типа «человек – человек» личность может быть объектом трудовых усилий деятеля, объектом его внимания, коммерческого интереса и т. д. В этих случаях правильнее было бы говорить о том, что кто-то работает не просто с человеком, а именно над человеком, способом его жизненно-мировоззренческой и предметно-профессиональной ориентации. В этих ситуациях вполне допустим субъект-объектный подход к человеку [11]. Тут, к сожалению, говорится не о закономерности педагогического труда, а об исключении с правил.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов формирование профессиональной субъектности не происходит моментально и одновременно. Этот процесс достаточно сложный и противоречивый в системе педагогического образования, и как показывает «печальный опыт трудоустройства» выпускников педагогических вузов не по специальности, не всегда завершается успешно.

В процессе формирования указанной субъектности мы предлагаем придерживаться логики субъектогенеза учителя начальных классов, которая включает следующие этапы: 1) становление субъектом учебной деятельности в педагогическом вузе – приобретение культуры субъектного поведения в образовательной среде; 2) осознание себя как будущего субъекта педагогической деятельности и его восприятие – субъект репродуктивного возсоздания; 3) приобретение способности формулировать иерархию целей учебной и квазипрофессиональной деятельности и их сознательная реализация – субъект продуктивной деятельности при наличии, как правило, внешнего контроля со стороны научно-педагогического работника; 4) проявление себя как субъекта педагогической деятельности в начальной школе – инициатора педагогических действий – субъект квазипедагогической деятельности; 5) способность принимать ответственность как за результаты, так и за возможные последствия своих педагогических действий – проявление себя как первопричины, субъекта завершённых педагогических действий, т. е. субъекта педагогической деятельности; 6) саморефлексия результатов педагогической деятельности как личностно и профессионально существенного, которые самомотивированы и самодетерминированы, и их адекватное оценивание – проявление себя как творческого субъекта педагогической деятельности в начальной школе, который реализировал смысл своего профессионального бытия [3].

Эти этапы демонстрируют процесс субъектогенеза на основных этапах профессиональной подготовки учителей начальных классов в системе педагогического образования и в процессе их педагогической деятельности в начальной школе, что характеризирует динамику формирования их профессиональной субъектности и её актуализации.

Поэтому основные этапы экспериментального формирования их профессиональной субъектности как будущего субъекта педагогической деятельности охватывает первые четыре этапа, которые должны способствовать реализации следующей иерархии методологических функций их профессиональной подготовки:

– самооценивания (осознание своего личностного, интеллектуального и профессионального видов потенциала и определение стратегии, тактики и процесса их актуализации и реализации в учебной, учебно-профессиональной и педагогической деятельности);

– самопознания (рефлексия и саморефлексия, осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, студентом – будущим субъектом педагогической деятельности, субъектом учебной деятельности, будущим учителем начальных классов);

– самоутверждения (осознание себя сначала как студента – учебного субъект, а потом как педагога и отношение к себе как педагогу путём предъявления своего «конкретного Я-педагог» другим людям – ученикам, коллегам, профессиональной среде и др.);

– самодетерминации (стимулирование своего профессионального становления в процессе получения педагогического образования и педагогической деятельности);

– саморегуляции (управление своими учебными действиями, поведением, общением и собственным профессиональным формированием как педагога и учителя начальных классов в процессе получения педагогического образования);

– самореализации (выявление, раскрытие и опредмечивание своих потенциальных личностных, интеллектуальных и профессиональных возможностей, способностей и потенциала как учителя начальных классов);

– самоактуализации (полное использование своих потенциальных личностных, интеллектуальных и профессиональных возможностей и способностей сначала в учебной, квазипрофессиональной, а потом и в педагогической деятельности).

Эти функции иерархичны, поэтому формирование их профессиональной субъектности как будущих субъектов педагогической деятельности в системе педагогического образования должно прежде всего предусматривать формирование их учебной субъектности или субъектного отношения студентов к учебной деятельности, а потом и формирование профессиональной субъектности как педагогов, что предусматривает разрешение следующих педагогических заданий: формирование учебной субъектности студентов и способствование становлению её субъектом; позитивное восприятие требований будущей педагогической деятельности и целенаправленное формирование своей профессиональной компетентности в творческой учебной и квазипрофессиональной деятельности, интегративным проявлением которой является профессиональная субъектность; целенаправленное формирование интегрального профессионально важного качества – профессиональной субъектности; привлечение студентов к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию как будущих субъектов педагогической деятельности в начальной школе.

Реализация вышеуказанных функций и решение заданий в системе педагогического образования относительно будущих учителей начальных классов проходит несколько этапов и имеет следующую траекторию: субъект собственной психической активности, учебная субъектность или субъект учебной деятельности, субъект учебной и квазипрофессиональной деятельности, субъект педагогической деятельности в начальных классах.

Первый этап – это осознанное восприятие студентом себя на основе саморефлексии и самооценивания, стремление сознательно «поступать» в процессе профессиональной подготовки, организации своей учебной деятельности, особенно на начальном этапе – на первом курсе – как *студент*, а не старшеклассник, т. е. становление субъектом собственной психической активности в системе педагогического образования (1 курс). Особая актуальность этого этапа связана с тем, что основная часть поступающих в педагогические вузы составляют так называемые «середняки», повышение социального статуса вчерашнего абитуриента до студента, смена привычного окружения, где был постоянный контроль со стороны взрослых, и долгожданная «свобода» провоцируют у первокурсника состояние эйфории, которое иногда длится до конца первой сессии. Эту стадию формирования субъектности будущего учителя В. А. Сластёнин определял как «нулевую» или объектную субъектность, которая предваряет объект-субъектную, субъект-объектную и собственно субъектную стадии [15] формирования субъектности учителя.

По-нашему мнению, позитивные изменения будут характерны лишь для той части поступивших, кто осуществил осознанный выбор профессии педагога, т. е. для тех, у кого формировалась субъектность студента: «качественная и динамическая характеристика человека, представляющая собой стиль активности, «целостный образ себя» в деятельности: совокупность профессиональных ценностно-волевых установок, способность быть активным стратегом своей образовательной деятельности, опыта осознанной саморегуляции во взаимодействии с людьми, которые задают позитивную направленность процессу его самореализации [17, с. 26]. Важнейшим, «объединяющим» элементом всех компонентов субъектности студента на этом этапе является его субъектная позиция как устойчивая система позитивных отношений к получаемой профессии педагога и самому себе как субъекту учебной деятельности.

На этом этапе необходимо формировать, стимулировать и развивать конкретные проявления субъектности студента как будущего педагога, т. к. «профессиональная субъектность … основывается на его позитивном самоотношении, рефлексии, саморефлексии и признании у себя деятельных, активно преобразующих целенаправленных возможностей для

самоактуализации в профессиональной сфере и определяет его способности к самодетерминации и саморегулированию профессиональной активности … в соответствии с внешними (согласно с требованиями формализованных документов) и внутренними критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих, с одной стороны, определенную свободу выбора действий, а с другой – ответственность за результаты своей деятельности как субъекта управления» [19, с. 78].

Это такие проявления:

– сознательная, преобразующая, целенаправленная и творческая активность, способность к сознательной деятельности, в т. ч. учебной, является важнейшей чертой человека как субъекта;

– способность к рефлексии, т. е. осознание происходящего с самим собой, что проявляется в самопознании и самоконтроле в процессе учебной деятельности; развитие у студентов культуры самоконтроля, способности самостоятельно идентифицировать свои учебные и жизненные проблемы, находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы их устранения невозможно без саморефлексии и самооценивания; поэтому они имеют в формировании профессиональной субъектности важное значение, т. к. мотивируют учебную и учебно-профессиональную деятельность;

– свобода выбора в учебной деятельности, поведении, способность нести ответственность за этот выбор; осознанная активность, обусловленная самосознанием – саморефлексией, осуществляется свободно; свобода как возможность выбора студентом как субъектом собственного профессионального пути в целом, и целей, средств, контроля реализации учебной деятельности в частности;

– утверждение уникальности студента как субъекта учебной деятельности, что проявляется в чувстве симпатии к самому себе, в отношении к себе как к уверенному, самостоятельному, надежному человеку, которому есть за что уважать себя, ощущение ценности собственной личности для себя и, одновременно, предполагаемую ценность своего «Я» для других;

– способствование пониманию и принятию другого – других студентов и педагогов, т. к. субъектность выявляется как в познавательном и деятельностном отношении к миру, самому себе, так и в отношении к другим людям. Педагогическая деятельность имеет одну существенную особенность: понимание и принятие другого, что является важной характеристикой профессиональной субъектности педагога, т. к. его субъектность проявляется не только и не столько в деятельностном отношении к миру, столько в отношении к ученикам. Отношение педагога к ученику должно быть как отношение к самой главной ценности в его педагогической деятельности, т. е. его профессиональная субъектность воплощается в отношении к ученикам, степени целостности их восприятия, понимания и принятия.

Ориентиром на этом этапе должно быть следующее положение: «Профессиональная субъектность педагога … основывается на его позитивном отношении к педагогической деятельности и к обучающимся, позитивном самоотношении к самому себе как субъекту педагогической деятельности в системе образования…» [18, с. 325], т. к. это обеспечивает успех следующих этапов формирования его профессиональной субъектности.

Результаты этого этапа: 1) познание самого себя как социального и учебного субъекта, осознание своих профессиональных перспектив и сознательное их принятие (рефлексивно-оценочный компонент); 2) формирование ценностно-мотивационного и насыщение эмоционально-волевого компонентов профессиональной субъектности, которые актуализируют профессиональное самоопределение студента как педагога в начальной школе и стимулируют дальнейшие созидательные действия в системе педагогического образования; 3) становление субъектом учебной деятельности как необходимое методологическое условие реализации следующих этапов.

Второй этап – имитационно-профессиональный, на котором происходит овладение теоретическими основами профессиональной субъектности и постепенное формирование её практических аспектов (2–3 курс): продолжают развиваться ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и рефлексивно-оценочный компоненты, формируется интеллектуально-познавательный (система знаний о будущей педагогической деятельности, о себе как педагоге, об ученике как субъекте учебной деятельности, о профессионально важных качествах учителя

начальной школы, знаниях студентов об основных направлениях, методах, формах и средствах формирования своей профессиональной субъектности), начинает формироваться поведенческо-деятельностный (умение анализировать свойства и качества личности учителя начальной школы, овладение практическими приёмами та способами педагогической деятельности) и индивидуально-субъектный (практическое – педагогическое – мышление, думать, поступать и действовать как педагог) компоненты.

Это этап первичной профессиональной субъектности, но ещё полностью неосознанный студентами, происходит борьба мотивов будущего профессионального – педагогического – бытия, особенно на 3 курсе: вырабатывается профессиональная позиция как педагога; постепенно личностные интересы начинают координироваться с профессиональными; начинають учиться не ради получения позитивных оценок, а для становления педагогом; активность в учебной деятельности становится сознательной и направленной на формирование профессиональной компетентности; в результате приобретается первичный субъектный опыт педагогической деятельности в процессе квазипрофессиональной деятельности, что стимулирует формирование профессиональной субъектности и способствует окончательному профессиональному самоопределению студентов как учителей начальных классов.

Смысл этого этапа заключается в интериоризации ценностного отношения студентов к педагогической профессии, в становлении субъектной позиции как педагога, приобретении первичного субъектного опыта, что осуществляется с опорой на позитивно значимые ценности педагогической деятельности, рефлексию и саморефлексию, т. е. становление субъектом учебной и квазипрофессиональной деятельности.

На третьем – рефлексивно-профессиональном – этапе формирования профессиональной субъектности студента в процессе субъект-субъектного взаимодействия с сокурсниками и преподавателями, практического выполнения разных научных, учебно-научных и учебно-методических заданий продолжают совершенствоваться все её компоненты и интенсивно формируются собственно поведенческо-деятельностный (думаю, поступаю и действую как учитель начальных классов) и индивидуально-субъектный (индивидуальный стиль педагогической деятельности) компоненты, которые в совокупности формируют субъекта педагогической деятельности в начальных классах (4 курс).

Практические педагогические и учебные действия студента расширяют его субъектный опыт педагогической деятельности, стимулируют проявление творчества и формирование индивидуального «почерка» педагогического бытия. Эти изменения определяются развитием рефлексивных умений и способностей, расширением субъектного опыта сотрудничества с сокурсниками и преподавателями, приобретением опыта работы с учениками и саморегуляции, индивидуальной и групповой рефлексии, лидерского опыта, т. е. становление субъектом квазипрофессиональной и будущей педагогической деятельности в начальных классах.

Основные показатели сформированности профессиональной субъектности учителя начальных классов:

1) профессиональное самоопределение как педагога и субъекта педагогической деятельности в начальной школе;

2) ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, интеллектуальный, поведенческий, деятельностный и рефлексивный виды способности и готовности к педагогической деятельности в начальной школе;

3) личностная, психологическая и профессиональная готовность к педагогической деятельности в начальной школе;

4) относительная внутренняя независимость и одновременно ответственность за свою деятельность в системе начальной школы, а также межсубъектных отношений в процессе реализации своих функций как педагога, что обеспечивает его субъектное поведение как педагога в разных, в том числе «неоднозначных» педагогических ситуациях;

5) «автономное» поведение в процессе реализации своих педагогических функций как учителя – субъекта педагогической деятельности в начальной школе.

Критериями оценивания сформированости профессиональной субъектности будущих учителей начальных классов являются профессиональная подготовленность и готовность к реализации педагогических функций в начальной школе, что выражается: удовлетворенностью полученным педагогическим образованием; идентификацией себя как профессионала с

профессией педагога; сформированностью внутренней мотивации работы по профессии педагога в начальной школе; наявностью гуманистических ценностей в структуре ценностно-смысловой сферы педагогической деятельности; в трудоустройстве педагогом в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Аксёнова Г. И. Субъект и образование / Г. Аксёнова. – Рязань: РИНФО, 2000. – 97 с.
3. Бекірова А. Р. Суб'єктогенез вчителя початкових класів / А. Бекірова // Теорія і методика професійної освіти: електронне наукове фахове видання. – 2016. – №. 11 (3). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.11/1Bekirova11.pdf
4. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 340 с.
5. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление / Н. Я. Большунова. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2005. – 324 с.
6. Брушлинский А. В. О деятельности субъекта и его критериях / А. В. Брушлинский // Субъект, познание, деятельность / редкол.: И. Т. Касавин и др. – М: Канон+; Реабилитация, 2002. – С. 351–376.
7. Брушлинский А. В. Психология субъекта; отв. ред. В. В. Знаков / А. В. Брушлинский. – СПб.: Алетейя, 2003. – 268 с.
8. Деркач А. А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 205–219.
9. Желанова В. В. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання / В. В. Желанова // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2014. – Вип. 34. – С. 81–83.
10. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів: дис. …д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. В. Желанова. – Луганськ, 2014. – 46 с.
11. Зеер Э.Ф. Психология профессии: учеб. пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Акад. проект; Фонд «Мир», 2005. – 329 с.
12. Маралов В. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие – 2-е изд., стер. / В.Г. Маралов. – М.: Academia, 2004. – 250 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи; сост., авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
14. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
15. Сластёнин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластёнин // Педагогический профессионализм в современном образовании. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – С. 5–21.
16. Сыромятников И. В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию / И. В. Сыромятников, И. Г. Ожерельева, Э. В. Репин. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 208 с.
17. Царев С. А. Становление индивидуального опыта и субъектности студентов в конструктивном взаимодействии: монография / С. А. Царев. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2014. – 183 с.
18. Ягупов В. Субъектность и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности / В. Ягупов // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. мат. II міжнар. наук.-практ. конф. (25–26 лютого 2016 р., м. Київ). – К.: Міленіум, 2016. – С. 324–325.
19. Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров / В. В. Ягупов, Н. А. Крышталь, В. Н. Король // Известия РОА. – 2013. – № 1. – С. 74–83.
20. Ягупов В. В. Суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі / В. В. Ягупов // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту. Серія: Педагогічні науки. – 1999. – № 3–4. – С. 5–10.

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaia K. A. Deiatelnost i psiholohiia lichnosti [Activity and psycology of a person]. M.: Nauka, 1980. 335 p.
2. Aksenova H. I. Subiekt i obrazovaniie [A subject and education]. Riazan: RINFO, 2000. 97 p.

3. Bekirova A. R. Subiektohenez vchitelia pochatkovih klasiv [The individual geneses of a teacher of primary school]. Theory and methodoloy of professional education: Internet Scientific journal, 2016. №.11 (3). Available at**:**: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol.11/1Bekirova11.pdf
4. Bila knuga natsionalnoi osvity Ukrainy [The white book of Ukrainian national education]. / T. F. Alekseienko, V. M. Anischenko, G. O. Ball ta in.; za zag. red. akad. V. G. Kremenia. K.: Informatsiini Systemy, 2010. 340 p.
5. Bolshunova N. Ya. Subektnost kak sotsiokulturnoie yavleniie [Subjectivity as a sociocultural phenomenon]. Novosibirsk: Novosib. st. ped. un-t, 2005. 324 p.
6. Brushlinskyi A.V. O deiatelnosti subiekta i yeho kriteriiakh [About activity of a subject and its standards]. A subject, cognition and activity. M.: Kanon: Reabilitatsiia, 2002. P. 351–376.
7. Brushlynskii A. V. Psyholohiia subiekta [Psychology of a person]. SPb.: Aleteyya, 2003. 268 p.
8. Derkach A. A. Subiektnost subiekta v akmeolohicheskom razvitii i problemy yeho subiektnoho samoosushchestvleniia [Subjectivity of a subject in achmeological development and problems of its subjective self-fulfillment]. Mir psiholohii, 2008, № 3. P. 205–219.
9. Zhelanova V. V. Lohika subiektohenezu maibutnoho vchitelia pochatkovikh klasiv u tekhnolohii kontekstnoho navchannia [The logic of subject genesis of future teacher of elementary school in technology of context learning]. Scientific journal of Uzhhorod National University: Series: Pedagogics and social work, 2014. Vol. 34. pp. 81–83.
10. Zhelanova V. V. Teoriia i tekhnolohiia kontekstnoho navchannia maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The theory and technology of conext learning of future teachers of elementary school]: diss. …d-ra ped. nauk / 13.00.04. Luhansk, 2014. 46 p.
11. Zeer E. F. Psyholohiia professii: ucheb. posobie dlia studentov vuzov [Psychology of occupation: a manual for students]. – 3-e izd., pererab., dop. M.: Akad. proekt: Fond «Mir», 2005. 329 p.
12. Maralov V. G. Osnovy samopoznaniia i samorazvitiia [The basics of self-awareness and self-development]: a manual. – 2-e izd., ster. M.: Academia, 2004. 250 p.
13. Rubinshtein S. L. Osnovy obschei psikholohii [The basics of general psychology]. SPb.: Piter, 2000. 712 p.
14. Rubinshtein S. L. Chelovek i mir [A man and the world]. M.: Nauka, 1997. 191 p.
15. Slastionin V. A. Psikholoho-pedahohicheskoie obrazovaniie i stanovleniie subiektnoho potentziala lichnosti uchitelia [Psychological and pedagogical education and formation of subjective potential of a teacher]Pedagogical professionalizm in modern education / pod red. E. V. Andrienko. Novosibirsk: NGPU, 2007. P. 5–21.
16. Syromiatnikov I. V. Professionalizm, subiektnost i samoopriedielieniie spietsialista: kontseptualnyie podhody k opriedielieniiu i razvitiiu [Professionalizm, subjectivity and self-determination of a specialist:conceptual approach to determination and development] / I. V. Syromiatnikov, I. G. Ozherielieva, E. V. Repin. M. Izd-vo SGU, 2009. 208 p.
17. Tsarev S. A. Stanovlieniie individualnoho opyta i subiektnosti studentov v konstruktivnom vzaimodieistvii [Formation of individual experience and subjectivity of students in constructive interaction]. Sterlitamak: Sterlitamakskii filial BashGU, 2014. 183 p.
18. Yahupov V. Subiektnost i professionalnaia subiektnost pedahoha kak intehralnyi pokazatel sformirovannosti yeho professionalnoi kompietentnosti [Subjectivity and professional subjectivity of a teacher as an integral sign of formation his professional competence]. Development of modern education: theory, practice, innovations: zb. materialiv II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (25–26 lyutogo 2016 r., m. Kyiv). K.: Milenium, 2016. P. 324–325.
19. Yahupov V. V. Formirovaniie i razvitiie professionalnoi subiektnosti ofitserov [Formation and development of professional subjectivity of officers]. Proceedings of the Russian akademy of education. 2013, № 1. P. 74–83.
20. Yahupov V. V. Subiekt-subiektni vzaiemyny v navchalnomu protsesi [Subject-subject intercourse in educational process]. Scientific journal of Berdiansk State Pedagogical Institute. Series: Pedagogical sciences. 1999. № 3–4. P. 5–10.

Стаття надійшла в редакцію 20.02.2017 р.

УДК 378:37.091.12.011.3-051:796

DOI: 10:25128/2415-3605.17.3. 27

ВОЛОДИМИР ОМЕЛЬЯНЕНКО

52omelt@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Висвітлено проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті євроінтеграції та шляхи їх вирішення. Проведено теоретичний аналіз, узагальнення і порівняння нормативно-правових документів та науково-методичної літератури з проблем професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури для орієнтованої на європейські стандарти загальноосвітньої школи. Визначено основні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті євроінтеграції: недосконалість системи національної мобільності студентів; відсутність інтегрованих навчальних планів і програм підготовки молодшого бакалавра, бакалавра і магістра; подрібненість навчальних дисциплін; короткотривала педагогічна практика; відсутність матеріального стимулювання шкільних вчителів – керівників педагогічної практики. Вказано, що для реалізації академічної мобільності студентів необхідні стандарт вищої освіти, освітньо-професійна програма і базовий навчальний план, нормативна частина якого була б однаковою для всіх вищих навчальних закладів (кількість кредитів, послідовність вивчення дисциплін, графік навчального процесу).

Ключові слова: *професійна підготовка, вчитель фізичної культури, компетентнісний та інтеграційний підходи, євроінтеграція.*

ВЛАДИМИР ОМЕЛЬЯНЕНКО

52omelt@gmail.com
кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Обсуждаются проблемы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в контексте евроинтеграции и пути их решения. Проведен теоретический анализ, обобщение и сравнение нормативно-правовых документов и научно-методической литературы по проблемам профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры для ориентированной на европейские стандарты общеобразовательной школы. Определены основные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в контексте евроинтеграции: несовершенство системы национальной мобильности студентов; отсутствие интегрированных учебных планов и программ подготовки младшего бакалавра, бакалавра и магистра; большое количество небольших дисциплин в учебном плане; кратковременная педагогическая практика; отсутствие материального стимулирования школьных учителей – руководителей педагогической практики. Указано, что для реализации академической мобильности студентов необходимы стандарт высшего образования, образовательно-профессиональная программа и базовый учебный план, нормативная часть которого должна быть одинаковой для всех высших учебных заведений (количество кредитов, последовательность изучения дисциплин, график учебного процесса).

Ключевые слова*: профессиональная подготовка, учитель физической культуры, компетентностный и интеграционный подходы, евроинтеграция.*

VOLODYMYR OMELYANENKO

52omelt@gmail.com

PhD in Pedagogics, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

INTEGRATION PROBLEMS OF PREPARATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL AREA

This article describes the main points and problems of future physical education teachers, their preparation and the ways to achieve it. Theoretical analysis, generalization and comparison of normatively legal documents and scientifically methodical literature is conducted analyzing the problem occurring during professional process of education of physical training teacher. The basic points of professional preparation of future physical trainers and sports specialists in context of integration according to euro standards is outlined here: imperfection of the system of national student mobility, absence of choice programs for achieving associates and bachelors degrees, significant allocation of educational disciplines, short pedagogical practice, absence of material teacher compensation and pedagogical leaders. For realization of academic mobility of students the standard of higher education, educationally-professional program and base curriculum normative part that would be identical for all higher educational establishments (amount of credits, sequence of study of disciplines, graphic arts of educational process), is needed. During the transition of studies from one educational direction to another there must be reasonable limits. students of contiguous major should be allowed to get masters degree. The process of integration of educational disciplines in Ukraine, as a rule, carries mechanical character, that does not allow: to group material logically and compactly, to prevent duplication of educational material into a course, to shorten its volume; to generalize similar material from different areas into one theme; to attain knowledge integrity. Summarizing the tendencies of improvement of organization and realization of pedagogical practice in foreign higher educational establishments it is necessary to make the following changes to the process of pedagogical practice in Ukraine: duration of practice should be planned during a separate semester or school year in the final graduation year; partially share practice responsibility with the pedagogical school stuff with corresponding payment or school should include pedagogical practice results into teachers score during attestation; to include results of students pedagogical practice into final score during final state examination.

***Keywords**: professional preparation, sports education teacher, competence based and integration approaches, euro integration.*

Інтеграційні освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи XXI ст. [4, с. 1]. У цьому контексті потребує удосконалення професійна підготовка майбутнього учителя фізичної культури. Зазначену проблему актуалізують також такі документи, як Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», Концепція нової української школи, оновлена Навчальна програма з фізичної культури для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті – визначити основні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Україні в контексті євроінтеграції.

Приєднання України до Болонського процесу визначило основний напрям діяльності її вищої освіти – інтеграцію в єдиний європейський освітній простір. Для досягнення цілей Болонської декларації в нашій державі запроваджено дворівневу систему кваліфікаційних ступенів вищої освіти – бакалавр і магістр, розробляються стандарти вищої освіти, реалізується кредитна технологія навчання на базі європейської системи трансферу кредитів тощо.

Однією з вимог Болонської декларації є мобільність студентів і викладачів у межах Європи, що передбачає можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому ВНЗ (науковій установі) в Україні чи поза її межами [1, с. 1]. Мобільність студентів стимулюють різні державні і регіональні програми. Для України, яка не входить до Євросоюзу, розроблена комплексна програма Эразмус Плюс, що включає можливості окремих програм академічної мобільності: для студентів, для випускників ВНЗ, для викладачів і для молодіжних організацій.

Важливим кроком розвитку мобільності студентів в нашій країні є побудова системи національної мобільності: можливості упродовж періоду навчання провчитись один або більше

семестрів в іншому ВНЗ, де готують фахівців з цієї ж спеціальності із зарахуванням дисциплін (кредитів) та періодів навчання. Для реалізації академічної мобільності студентів необхідні стандарт вищої освіти, освітньо-професійна програма і базовий навчальний план, нормативна частина якого була б однаковою для всіх ВНЗ, де готують фахівців предметної спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура).

Проект стандарту вищої освіти предметної спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура) розроблений робочою групою з фізичної культури науково-методичної підкомісії 014-7 Середня освіта (Фізична культура) [7]. Цей документ визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання (сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей); форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів [1, с. 1].

На підставі освітньої програми за кожною спеціальністю окремий ВНЗ розробляє навчальний план, який визначає: перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС; послідовність вивчення дисциплін; форми проведення навчальних занять та їх обсяг; графік навчального процесу; форми поточного і підсумкового контролю [6]. Проте під час складання навчальних планів ВНЗ не погоджують між собою перелік та обсяг нормативних навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, зміст навчальних програм. Це суттєво ускладнює можливість студентів бути мобільними в національному, європейському та світовому освітньому просторі, оскільки сьогодні навіть в межах однієї спеціальності при переведенні з одного ВНЗ в інший можливе виникнення суттєвої академічної різниці.

Наступною проблемою у підготовці майбутніх вчителів фізичної культури є перехресний вступ. У 2014 р МОН України з метою приведення відповідно до європейської практики підходів в організації магістерської підготовки запропонувало ВНЗ розширити можливості прийому на навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра та здійснювати прийом вступників на основі бакалавра з іншої галузі знань (за винятком спеціальності «правознавство» та медичних спеціальностей) [12]. Дана ініціатива є позитивною, але має суттєві недоліки.

По-перше, в магістратуру ТНПУ, як правило, на предметну спеціалізацію 014.11 Середня освіта (Фізична культура) поступають бакалаври із сусідніх національних університетів. Освітньо-професійні програми підготовки цих фахівців не містять навчальних дисциплін, які дають базові знання з психології, фізіології, теорії і методики фізичного виховання, методики спортивно-педагогічних дисциплін тощо). Питома частина цих дисциплін становить майже 75 % всіх кредитів ЄКТС підготовки студента предметної спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Перевірити якість базових знань і практичних навичок «перехресника» з обраного нового напряму підготовки під час вступних іспитів неможливо, оскільки це великий за обсягом навчальний матеріал. Навіть дуже мотивованому студенту оволодіти самостійно бакалаврським обсягом професійних знань і навичок дуже проблематично.

По-друге, коли «перехресник» починає навчатися в ТНПУ, він повинен оволодіти знаннями й уміннями специфічними для роботи у вищій школі, оскільки магістр – це другий рівень вищої освіти, який передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [1, с. 1]. Проте, щоби поглиблювати теоретичні та/або практичні знання, уміння і навички, потрібно мати їх базовий рівень. Вирішити цю проблему можна шляхом складання для «перехресника» індивідуального навчального плану, але це спричинить іншу проблему або для викладача (індивідуальна робота), або для магістранта (продовження терміну навчання до двох років).

Отже, орієнтуючись на європейські підходи в організації магістерської підготовки, можна вважати позитивним запровадження МОН України перехресного вступу, але у переході з одного освітнього напряму на інший повинні бути розумні межі. Перехресний вступ варто дозволяти студентам суміжних спеціальностей, наприклад: 014.11 Середня освіта (Фізична культура) і 017 Фізична культура і спорт.

Наступною проблемою професійної підготовки майбутнього учителя фізичної культури є відсутність інтегрованих навчальних планів і програм, значна подрібненість дисциплін.

У документах Болонського процесу на перше місце в розробці нормативних вимог у сфері вищої освіти держави висувають компетентність випускника ВНЗ, його інтегральні характеристики якості підготовки. Процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має відповідати цим вимогам. Проте сьогодні суттєвим недоліком їх професійної підготовки є представлення суми знань з модуля блоків, а не як система. Відмінністю українських навчальних планів підготовки учителів фізичної культури від європейських є значна подрібненість дисциплін. Наказом МОН України «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» передбачено обмежити кількість навчальних дисциплін (обов'язкових та вибіркових з урахуванням практик) до 8 на семестр, відповідно, до 16 на рік, а отже, на весь термін підготовки планується 64 навчальні дисципліни [6]. Це тоді коли в європейських країнах навчальні плани підготовки учителів фізичної культури в середньому складаються з 38 дисциплін [10, с. 101].

Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є створення інтегрованих дисциплін з метою формування у студентів інтегральної компетентності: «здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та педагогіки, фізичного виховання і спорту, фізіології, біомеханіки, морфології і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в основній (базовій) середній школі» [7, с. 6].

Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним з головних дидактичних принципів та однією з найперспективніших інновацій. Проте система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні очевидно, що інтегроване навчання закладає нові умови діяльності викладачів і студентів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що суттєво впливає на ефективність сприйняття студентами навчального матеріалу, стає для всіх учасників навчального процесу школою співпраці та взаємодії і це допомагає разом просуватися до спільної мети. Впровадження інтеграції в навчальний процес ВНЗ дає змогу: узагальнити споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми; досягти цілісності знань; дати можливість студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у майбутній фаховій діяльності [2].

Інтеграція навчальних дисциплін, як зазначає В. К. Сидоренко, має ґрунтуватися на таких дидактичних положеннях: супідрядність функцій окремих навчальних дисциплін; економічність – ущільнення й концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання в його вивченні; сталість інтегративного базису, об'єднання двох навчальних дисциплін на основі одного з них; наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивчений на базі іншої дисципліни [8, с. 33].

Проте, нині процес інтеграції навчальних дисциплін має, як правило, механічний характер, тобто об□єднуються дві-три споріднені дисципліни, що зберігають свою кількість кредитів та аудиторних годин, обсяг навчального матеріалу. Такий підхід дозволяє лише скоротити кількість етапів семестрового підсумкового контролю і виконати вимогу наказу № 47 МОН України [6].

Наблизитися до європейських планів підготовки учителів фізичної культури можна за рахунок більш широких (4–5 дисциплін) інтегрованих курсів, де кожна дисципліна є модулем або складається з декількох модулів, залежно від кількості кредитів/годин, які виділені на їх вивчення. Такі інтегровані курси вже функціонують на факультеті фізичного виховання та спорту Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а саме: «Морфофункціональні та метаболічні основи фізичного виховання і спорту» (складається з 4 дисциплін), «Медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту» (складається з 4 дисциплін), «Теорія і методика фізичної культури» (складається з 5 дисциплін), «Теорія і методика рухливих і спортивних ігор» (складається з 5 дисциплін) та ін. [11, с. 107].

Другим аспектом інтегрованого навчання є відсутність інтегрованого плану підготовки молодшого бакалавра, бакалавра і магістра.

Закон України «Про вищу освіту» визначає рівні та ступені цієї освіти. Здобуття вищої освіти на кожному її рівні передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти [1]. Молодший бакалавр має право продовжити навчання за скороченою програмою для здобуття ступеня бакалавра за інтегрованими навчальними планами. Основна вимога до інтегрованих навчальних планів – забезпечення якості підготовки фахівців згідно з освітньо-професійною програмою.

Досвід підготовки майбутніх учителів фізичної культури свідчить, що єдиних інтегрованих навчальних планів підготовки бакалавра на основі освітньо-професійної програми молодшого бакалавра не розроблено.

Складання інтегрованих навчальних планів відбувається шляхом поєднання фрагментів навчальних планів різних освітньо-професійних програм, що не забезпечує наступності у вивченні навчальних дисциплін, не дозволяє зменшити обсяг навчального матеріалу, усунути його дублювання. Крім того, освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми підготовки молодших бакалаврів, бакалаврів і магістрів розробляються різними робочими групами МОН України і фактично не узгоджені за змістом, обсягом і послідовністю вивчення навчальних дисциплін. Цей факт створює певні труднощі у складанні навчальних планів. Коли студент переходить з початкового рівня вищої освіти на перший (бакалаврський) рівень, то він вже опанував матеріал значної кількості навчальних дисциплін, які передбачені навчальним планом підготовки бакалавра. У додатку до диплома молодшого бакалавра зазначено, що він вже склав державний іспит з теорії і методики фізичного виховання. У зв□язку з цим виникають проблеми при складанні для молодших бакалаврів навчального плану їх підготовки на другому кваліфікаційному рівні.

Важливий етап підготовки студентів педагогічних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності – педагогічна практика. Цьому важливому компоненту професійної підготовки присвячений дев□ятий розділ Педагогічної Конституції Європи, де зазначено, що педагогічна практика є основою ефективності педагогічного процесу. Поза практикою підготовка майбутніх фахівців неможлива. Вчителем, вихователем, наставником людина стає не тоді, коли вона освоїла певну суму знань, які має передати учневі і, навіть, не тоді, коли вона оволоділа відповідними навчально-виховними методиками чи технологіями, а насамперед, тоді, коли вона зрозуміла *життя таким, яким воно є*, відчула його справжність, виховала в собі якості неприйняття, відторгнення фальшу, упевнилась у своїй правоті провідника життєвої справедливості [4, с. 7].

У контексті інтеграції України в європейський освітній простір актуальним є вивчення зарубіжного досвіду проходження педагогічної практики студентами, що сприятиме виявленню особливостей професійного становлення майбутніх учителів у ВНЗ різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вітчизняної вищої освіти.

Аналізуючи зарубіжний досвід організації педагогічної практики можна зробити такі висновки:

– у багатьох університетах США педагогічна практика проводиться впродовж останнього року навчання. Це дає можливість студентам ознайомитися з педагогічною реальністю і зміцнити свій авторитет. Студенти є постійними працівниками школи і отримують третину суми зарплати вчителя–початківця;

– у системі педагогічної освіти Великої Британії відповідальність за організацію та проведення практичної підготовки студентів покладено на школи і їх учителів, що посилює координацію між школами та ВНЗ [9];

– педагогічна практика в університетах Німеччини триває два роки і лише після її завершення студент допускається до другого, заключного державного іспиту [3].

Узагальнюючи зарубіжний досвід організації та проведення педагогічної практики, Н. Онищенко зазначає, що характерними тенденціями цього процесу є: збільшення термінів проходження педагогічної практики в школі; використання новітніх інформаційних технологій; зростання частки самостійної підготовки студентів; часткове перекладання відповідальності за педагогічну практику з ВНЗ на школи і посилення координації між школами та ВНЗ; надання

шкільним учителям, які відповідають за якість педагогічної практики студентів у школі, методичної та психолого-педагогічної допомоги у вигляді проведення консультацій, забезпечення науково-методичною літературою тощо; забезпечення обов'язкової оплати праці вчителів, які керують педагогічною практикою студентів у школі, а також підвищення престижу цього виду роботи шляхом матеріального стимулювання вчителів, надання переваги під час атестації тощо [3].

Організація практичної підготовки у вітчизняних ВНЗ регламентується «Положенням про проведення практики студентів ВНЗ України», в якому розглядаються загальні питання організації, проведення і підведення підсумків усіх видів практики студентів [5]. Проте цей документ не визначає обсягу практик та їх тривалості, тому ВНЗ роблять це самостійно, з тенденцією до скорочення термінів проходження педагогічної практики.

У ТНПУ ім. В. Гнатюка в рекомендаціях до складання навчальних планів на 2017–2018 навчальний рік на всіх педагогічних спеціальностях передбачено педагогічні практики загальним обсягом 10 % тривалості навчання за освітньою програмою «Бакалавр» (24 кредити ЄКТС). На факультеті фізичного виховання для студентів предметної спеціалізації 014.11 Середня освіта (Фізична культура) заплановані наступні види практики в такій послідовності:

– пропедевтична (5 семестр, як змістовий модуль навчальної дисципліни «Методика фізичного виховання»);

– за профілем майбутньої роботи (6 семестр, 3 тижні);

– в літніх оздоровчих закладах (7 семестр, 3 тижні);

– в молодшій школі (7 семестр, 5 тижнів);

– в основній і старшій школах (8 семестр, 10 тижнів);

Для підготовки магістрів передбачені наступні види практики:

– науково-дослідницька (2 семестр, 6 тижнів);

– переддипломна (3 семестр, 3 тижні).

Отже, починаючи з п□ятого семестру, студенти факультету практикуються у проведенні окремих частин навчального заняття, вчаться застосовувати інформаційні технології, технічні засоби навчання, моделювати урок фізичної культури, складати конспекти, проводити уроки фізичної культури в школі й ін. Якщо взяти до уваги, що першим етапом підготовки студентів до педагогічної практики є широке запровадження навчальної практики в процесі проведення практичних занять з спортивно-педагогічних дисциплін (1–6 семестри), то в цій частині організації педагогічної практики ми відповідаємо європейським вимогам.

Наблизити організацію педагогічної практики майбутніх учителів фізичної культури до європейських вимог можна, якщо впровадити п□ятий розділ «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» де зазначено, що витрати на практику студентів входять у загальні витрати на підготовку майбутніх фахівців. Основними статтями калькуляції витрат на практику можуть бути: оплата праці безпосереднього керівника практики; разові витрати на організацію і підведення підсумків практики; витрати на матеріальне забезпечення практики; оплата консультацій, екскурсій та інших одноразових загальних заходів, які можуть проводитися спеціалістами баз практики; оплата праці безпосередніх керівників практики від бази практики; оплата праці керівника практики від навчально-виховних закладів; оплата лекцій, практичних, лабораторних і семінарських занять, консультацій та екскурсій, що проводяться на базах практики фахівцями та ін. [5].

Отже, можемо зробити такі висновки.

Академічна мобільність стає невід'ємною складовою сучасної вищої освіти і зростатиме надалі. Для України досягнення ефективної міжнародної академічної мобільності в контексті Болонського процесу реальне лише за умови створення ефективної системи національної мобільності.

При переході на навчання з одного освітнього напряму на інший повинні бути розумні і логічно виверені у ВНЗ межі. Перехресний вступ до магістратури варто дозволяти студентам суміжних спеціальностей.

Процес інтеграції навчальних дисциплін в українських ВНЗ, як правило, має механічний характер, що не дозволяє: логічно і компактно групувати матеріал; запобігати дублюванню навчального матеріалу всередині курсу, скоротити його обсяг; узагальнити споріднений

матеріал кількох предметів навколо однієї теми; досягти цілісності знань. Така інтеграція навчальних дисциплін не підвищує якість підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Узагальнюючи тенденції вдосконалення організації та проведення педагогічної практики у зарубіжних ВНЗ необхідно ввести такі зміни в процес педагогічної практики в Україні: на випускних курсах тривалість практики планувати впродовж окремого семестру або всього навчального року; часткове перекладання відповідальності за практику на педагогічний колектив школи з відповідною оплатою або врахування керівництва практикою в рейтинг вчителю під час атестації; враховувати студенту результати педагогічної практики в загальну оцінку державної атестації.

Здійснений аналіз професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ Україні не вичерпує усіх аспектів цієї важливої проблеми. Особливості реалізації компетентнісного та інтегративного підходів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури як у вітчизняних, так і в зарубіжних ВНЗ будуть предметом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 27.07.2017). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
2. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/.
3. Онищенко Н. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя / Н. Онищенко. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_11_7.
4. Педагогічна Конституція Європи / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. 2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу: file:///C:/Users/1/Downloads/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf
5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: наказ МОН України № 93 від 08.04.1993 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93.
6. Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік: наказ МОН України № 47 від 26.01.2015 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-02-10/3521/nmon_47_26012015.pdf.
7. Проект стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти. Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, предметна спеціалізація 014.11 Середня освіта (Фізична культура) / Н. Є. Пангелова, Л. І. Іванова, Ж. Л. Козіна та інші / МОН України. – К., 2017. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html.
8. Сидоренко В. К. Проблема актуальна, різнобічна: про інтеграцію навчальних предметів у педагогічній теорії і практиці / В. К. Сидоренко // Рідна школа – 1992. – № 7–8. – С. 30–34.
9. Сулима Н. Практичний компонент професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні та за кордоном / Н. Сулима. [Електронний ресурс] – Режим доступу: ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24127/1/26-217-222.pdf.
10. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 442 с.
11. Тимошенко О. В. Організація навчального процесу майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту на основі інтегрованих курсів / О. В. Тимошенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 3. – С.105–109.
12. Щодо здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра на основі бакалавра з іншої галузі знань / лист МОН України № 1/9-155 від 19.03.2014 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/40275/.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The law of Ukraine "About higher education"] vid 01.07.2014 № 1556-VII (Redaktsiia stanom na 27.07.2017) Available at**:**: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
2. Intehratsiia navchalnoho protsesu yak chynnyk rozvytku piznavalnoi aktyvnosti uchniv [Integration of educational process as a factor of development of cognitive activity of students]. Available at: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/.
3. Onyshchenko N. Orhanizatsiino-metodychni zasady pedahohichnoi praktyky v systemi profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Organizational and methodical principles of pedagogical practice in

the system of professional formation of future teacher]. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_11_7.

4. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe]. Asotiation of rektors of pedagogical universities of Europe. 2013. Available at: file://C:/Users/1/Downloads/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf
5. Polozhennia pro provedennia praktyky studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Regulations about realization of students practice of higher educational establishments in Ukraine]: Nakaz MON Ukrainy № 93 vid 08.04.1993 r. Available at: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93.
6. Pro osoblyvosti formuvannia navchalnykh planiv na 2015/2016 navchalnyi rik [About the particular features of forming a curricula for 2015/2016 school years]: Nakaz MON Ukrainy № 47 vid 26.01.2015 r. Available at: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-02-10/3521/nmon_47_26012015.pdf.
7. Proekt standartu vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity. Haluz znan 01 Osvita / Pedahohika, predmetna spetsializatsiia 014.11 Serednia osvita (Fizychna kultura) [Project of the standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor) level of education. An area of knowledge is 01 Education/Pedagogics, subject specialization 014.11 Secondary education (Physical culture)]. MON Ukrainy. K., 2017. Available at: http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html.
8. Sydorenko V. K. Problema aktualna, riznobichna: pro intehratsiiu navchalnykh predmetiv u pedahohichnii teorii i praktytsi [The actual and versatile problem: About integration of subjects in pedagogic theory and practice]. Ridna shkola, 1992, № 7–8. pp. 30–34.
9. Sulyma N. Praktychnyi komponent profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy v Ukraini ta za kordonom [A practical component of professional preparation of future teachers of English in Ukraine and abroad]. Available at: ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24127/1/26-217-222.pdf.
10. Sushchenko L. P. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu: (teoretyko-metodolohichnyi aspekt)) [Professional preparation of future specialists of P.E and sport: (a theoretical and methodological aspect)]: monograph / L. P. Sushchenko. Zaporizhzhia: ZDU, 2003. 442 p.
11. Tymoshenko O. V. Orhanizatsiia navchalnoho protsesu maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu na osnovi intehrovanykh kursiv [Organization of educational process of future specialists of P.E and sport on the basis of the integrated courses]. Pedagogic, psycology and medical and biological problems of specialists of P.E and sport, 2010, № 3. pp.105–109.
12. Shchodo zdobuttia osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia mahistra na osnovi bakalavra z inshoi haluzi znan [Obtaining educational and qualifying level of master's degree on the basis of bachelor from other area of knowledge] / lyst MON Ukrainy № 1/9-155 vid 19.03.2014 roku. Available at: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/40275/.

Стаття надійшла в редакцію 20.02.2017 р.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **6**

ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ Проблеми сексуальної соціалізації школярів у вітчизняній педагогіці XX століття *6*

ТЕТЯНА ЗУЗЯК Особливості формування професійних умінь і навичок у Вінницькій учительській семінарії *13*

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА **21**

ЛІНА КРІВШЕНКО Дослідження евристичного навчального діалогу в зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці *21*

ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ Праксеологічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України та Польщі *28*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **36**

ОКСАНА ПИСАРЧУК Моделювання освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи: теоретичний і практичний аспекти *36*

ОКСАНА В'ЯЛА, СЕРГІЙ ПУТРОВ Сутність формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної самореалізації в оздоровчій діяльності *44*

АНАСТАСІЯ ПРИМА Формування готовності майбутніх фітнес-тренерів до професійної діяльності у фітнес-індустрії: проблеми та перспективи *52*

ОЛЕНА КУЗНЄЦОВА Педагогічні умови формування готовності студентів до використання оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання і життєдіяльності *59*

ОЛЕГ БАЗИЛЬЧУК Роль сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії *67*

ІРИНА БАРДУС Фундаменталізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності *74*

ІВАН ЦІДИЛО, СЕРГІЙ КОЗІБРОДА Зміст і структура проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій щодо використання систем комп'ютерних онтологій *81*

ЛЕНІНА ЗАДОРОЖНА-КНЯГНИЦЬКА Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах *90*

ОЛЕКСАНДР КОШУК Методологічні засади дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільськогосподарського виробництва *98*

ГАННА ЧАЙКОВСЬКА Проектні технології як ефективний засіб формування екологічної культури студентів *106*

ОЛЕНА ГЕВКО Критерії, показники та рівні сформованості культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників *113*

ОЛЕГ БОЙКО Сутність поведінкових компетенцій військового лідера у професійних стандартах підготовки майбутніх офіцерів у військових ВНЗ *119*

ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ **127**

ЗОРЯНА УДИЧ Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі *127*

НАТАЛІЯ РАТУШНЯК Врахування вікових особливостей учнів початкової школи з особливими потребами в умовах індивідуалізації навчання *134*

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ **140**

ОЛЬГА КУЗЬМЕНКО Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі *140*

ОЛЕКСАНДРА БЕЗВЕРХА Використання моделей змішаного навчання у процесі вивчення іноземних мов *147*

ЛІНГВОДИДАКТИКА **157**

НАТАЛІЯ ЄРМАК Формування текстотворчих умінь учнів 5–9 класів у процесі навчання морфології української мови *157*

ОКСАНА СИНЕКОП Відбір навчальних матеріалів для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій *164*

АНЖЕЛІКА ПОПОВИЧ Сучасні лінгводидактичні аспекти реалізації когнітивного підходу в навчанні стилістики української мови студентів *173*

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **179**

МИРОСЛАВ ПАГУТА Проблема періодизації розвитку вітчизняної професійної освіти *179*

КАТЕРИНА БІНИЦЬКА Соціально-економічні аспекти розвитку систем професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи *185*

АДІЛЄ БЕКІРОВА Професійна суб'єктність учителів початкових класів: сутність та етапи формування *191*

ВОЛОДИМИР ОМЕЛЬЯНЕНКО Проблеми інтеграції підготовки вчителя фізичної культури в європейський освітній простір *202*

ЗМІСТ **210**

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ **214**

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY **6**

VOLODYMYR KRAVETS The Problem of Sexual Socialization of Pupils in the National Pedagogy of the 20th Century 6

TATIANA ZUZIAK Peculiarities of Professional Skill Formation in Vinnitsa Teachers' Seminary 13

CONTRASTIVE PEDAGOGY **21**

LINA KRIVSHENKO The Investigation of Teaching Dialogues in Foreign and Native Pedagogical Science 21

OLEKSANDRA YANKOVYCH Praxeological Training of Future Teachers in Higher Educational Institutions of Ukraine and Poland 28

PROFESSIONAL EDUCATION **36**

OKSANA PYSARCHUK Modelling of the Educational and Developing Environment in the Activity of Elementary School Teacher: Theoretical and Practical Aspects 36

OKSANA VYALA SERHIY PUTROV The Essence of the Formation of the Readiness of the Future Teachers of Physical Education for the Professional Self-Realization in Health-Improving Activities 44

ANASTASIYA PRIMA The Formation of Readiness of the Future Fitness Trainers to Professional Activities in the Fitness Industry 52

OLENA KUZNETSOVA Pedagogical Conditions of Forming of Students' Readiness to the Use of Health Technologies in the Process of Physical Education and Life Activities 59

OLEH BAZYLCHUK The Role of Modern Information and Communication Technologies in Training of Future Specialists in Physical Therapy, Ergotherapy 67

IRINA BARDUS Fundamentalization of the Content of Professional Training of Future Specialists in the Field of Information Technologies to Productive Activity 74

IVAN TSIDYLO, SERHII KOZIBRODA .....
The Content and Structure of Projecting Competences of Future Engineering Teachers in the Sphere of Computer Technologies in Using Computer Ontology Systems 81

LENINA ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA Organizational and Methodological Conditions of Deontological Preparation of the Education Managers in a Higher Educational Establishment 90

OLEKSANDR KOSHUK Methodological Bases of the Research of the Problem of Professional Competence Formation of Future Engineers of Mechanization of Agricultural Production 98

ANNA CHAIKOVSKA Project Technologies as an Efficient Tool of Ecological Culture Development of Students 106

OLENA GEVKO Criteria, Indicators and Characteristics of the Levels of Professional Communicative Culture of Future Border Guard Officers 113

OLEG BOYKO The Essence of the Behavioral Competencies of the Military Leader in the Professional Standards for Training the Future Officers in the Higher Military Academies 119

THE PROBLEMS OF SPECIAL EDUACTION **127**

ZORIANA UDYCH Environmental Approach to Introducing Inclusive Education in a Secondary General School 127

NATALIA RATUSHNIAK Taking into Account the Age Characteristics of Elementary School Students with Special Needs in the Conditions of Individualization of Education *134*

THEORY AND METHODS OF TEACHING **140**

OLGA KUZMENKO Blended Learning as an Innovative Form of Teaching and Learning at School *140*

OLEKSANDRA BEZVERKHA The Use of Blended Learning Models in The Process of Foreign Language Learning *147*

LINGUODIDACTICS **157**

NATALIA YERMAK Formation of Text-Making Abilities of Students of 5–9 Classes in the Process of Learning the Morphology of the Ukrainian Language *157*

OKSANA SYNEKOP Learning Materials Selection for Differentiated Instruction of English for Specific Purposes of Future Professionals in the Field of Information Technology *164*

ANZHELIKA POPOVYCH Modern Linguodidactic Aspects of Cognitive Approach Realization in Teaching Stylistics of The Ukrainian Language to Students *173*

THE PROBLEM UNDER DISCUSSION **179**

MYROSLAV PAHUTA The Problem of Periodization of the Development of National Vocational Education *179*

KATERYNA BINYTSKA Socio-Economic Aspects of the Development of the System of Professional Training of the Future Primary School Teachers in the Countries of Eastern Europe *185*

ADILE BEKIROVA Professional Subjectivity of Primary School Teachers: the Methodology Substantiation of an Experimental Formation *191*

VOLODYMYR OMELYANENKO Integration Problems of Preparation of Physical Education Teacher into the European Educational Area *202*

CONTENTS **210**

INFORMATION FOR THE AUTHORS **214**

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 13–17 сторінок (шрифтом Times New Roman 14, інтервал – 1, 5 см; сторінки нумеруються), що раніше не публікувалися. Стаття проходить процедуру подвійного конфіденційного рецензування («double blind peer review»). Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою. Періодичність виходу журналу: тричі на рік.

Стаття оформляється за таким порядком:

- Індекс УДК, вирівняно зліва;
- ім'я та прізвище автора (авторів), вирівняно справа;
- електронна пошта, вирівняно справа;
- науковий ступінь та вчене звання автора, вирівняно справа;
- місце роботи (назва навчального закладу в Н. в.), вирівняно справа;
- службова адреса, вирівняно справа;
- назва статті, вирівняно центром;
- анотація мовою статті (1500–1700 знаків);
- ключові слова (4–6 слів);
- російською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, анотація і ключові слова (коли стаття написана українською мовою). Якщо стаття написана російською, то ця її частина оформляється українською;
- англійською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, розширена (2200–2700 знаків) анотація (повинна включати актуальність, мету, методи та результати дослідження) і ключові слова. Якщо стаття написана англійською, то ця її частина оформляється українською;
- основний текст статті (у тексті має бути сформульована мета);
- список літератури;
- транслітерований список літератури за таким взірцем:

REFERENCES

Kharlamova T. L. *Motivatsionnye osnovy effektivnoy raboty predpriyatiya* [Motivational basis for the effective work of an enterprise]. Ekonomika i upravlenie, 2006, Vol. 3, pp. 100–102.

Lavrishcheva E. E. *Voprosy otsenki urovnya informatizatsii predpriyatii* [On assessment of the level of enterprises informatization], Izvestiya vuzov. Severo-kavkazskyi region Tekhnicheskie nauki, 2006, Vol. 7, pp. 85–91.

- дата подання статті в редакцію.

У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – (’), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

Окремим документом надсилається довідка про автора, де подаються наступні відомості: прізвище, ім’я і по батькові, електронна адреса, номер моб. телефону, місто та номер відділення Нової пошти (для відправки збірника).

Електронний варіант статті та відомості про автора можна надсилати на електронну пошту lida287@gmail.com ***або після реєстрації на нашому офіційному сайті*** http://nzp.tnpu.edu.ua.

INFORMATION FOR AUTHORS

The scientific articles in Ukrainian, Russian and English (13–17 pages, Times New Roman 14, spacing – 1, 5 cm, numbered pages) are taken. The article goes through the process of «double blind peer review». The final decision on admission of articles for publication accepts the editorial board. In case of rejection of the article the author has the ability to read the editorial review. Frequency: three times a year.

Text of the article is made according to the following:

- UDC indexation;
- the name and surname of the author(s);
- e-mail address;
- scientific degree, academic status;
- place of work;
- address of the institution;
- the article title in bold letters;
- the abstract (1500–1700 letters) in the language of the article and keywords (4–6 words)
- the name and surname of the author(s), scientific degree, academic status, place of work and the address of the institution, title, abstract and keywords translated into Russian and English (if the article is written in Ukrainian). If the article is written in Russian, this part is provided in Ukrainian and English if in English – Ukrainian and Russian, respectively.
- the text of the article (the text of the article should include the objective formulated in one sentence);
- references;
- the date of sending an article to the editorial board is indicated at the end.

The electronic version of the article can be sent by e-mail lida287@gmail.com ***or on our official website*** http://nzp.tnpu.edu.ua.

ДЛЯ НОТАТОК

Тернопільський педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 12.09.2017. Підписано до друку 26.09.2017. Формат 60 х 84/8. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 26,38. Обліково-видавничих аркушів —27,57.
Замовлення № 99.Тираж 300 прим. Безкоштовно.
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in preparation 12.09.2017. Signed in print 26.09.2017. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027