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

Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

1’2018

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2018. – № 1 – 161 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 27 березня 2018 року (протокол № 10)

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)

Іван Цідило– доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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, 2018

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

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

1'2018

Ternopil

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy. – 2018. – № 1. – 161 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 27 of March 2018 (record of proceedings № 10)

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)

Ivan Tsidylo, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

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, 2018

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

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

373.5.015.31”1950/1980”

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.1

АННА ПОГОРІЛА

orcid.org/0000-0002-4342-8942
pohorilaanna@gmail.com
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Леся Курбаса, 2, м. Дрогобич

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКОЛІ (50–80-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

Розкрито зміст формування творчої особистості учнів старших класів у вітчизняній школі у 1950–1980-і роки. Узагальнено форми і методи проведення уроків вчителями у загальноосвітніх школах України окресленого періоду. Зосереджено увагу на створенні умов, що сприяли формуванню творчих здібностей старшокласників в класно-урочній системі школи. На основі опрацювання архівних матеріалів, педагогічної літератури і публікацій у тогочасній пресі проаналізовано роботу вчителів-предметників щодо формування творчої особистості старшокласника в умовах диференційованого навчання. Встановлено, що дружня атмосфера, особистісна взаємодія учнів та вчителів сприяли самоуправлінню, самовиховання, самореалізації та творчому самовираженню старшокласників. Висвітлено основні концепції роботи педагогів, щодо формування творчої особистості учня старших класів в загальноосвітній школі. Особистісно зорієнтований підхід вчителя в організації навчального процесу сприяв свідомому самовдосконаленню та самовизначенню підростаючого інтелектуального покоління молоді, здатного приймати самостійні рішення та нестандартно діяти в проблемних ситуаціях. Продемонстровано практичну реалізацію уроків вчителів-новаторів (урок-семінар, урок-диспут, урок-конференція й ін.), що розвивало самостійну пізнавальну ініціативі школярів і їхні творчі здібності та інтереси. Висвітлено методи навчання, що активізували діяльність старшокласників, спонукали їх до творчо-пошукової праці, загалом впливали формуванню творчої особистості учня.

***Ключові слова**: виховання, творча особистість, старшокласник, вчитель, урок.*

АННА ПОГОРИЛА

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко
ул. Леся Курбаса, 2, г. Дрогобыч

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ (1950–1980-Е ГОДЫ XX ВЕКА)

Раскрыто содержание формирования творческой личности учеников старших классов в отечественной школе в 1950–1980-е годы. Обобщено формы и методы проведения уроков учителями в общеобразовательных школах Украины указываемого периода. Сосредоточено внимание на создании условий, которые содействовали формированию творческих способностей старшеклассников в классно-урочной системе школы. На основании обработанных архивных материалов, педагогической литературы и публикаций в прессе того врбемени проанализировано работа учителей-предметников, относительно формирования творческой личности старшеклассника в условиях дифференцированной учебы. Установлено, что дружеская атмосфера, личностное взаимодействие учеников и учителей содействовали самовоспитанию, самореализации и творческому самовыражению старшеклассников. Отражены основные концепции работы учителей, которые благоприятствовали формированию творческой личности старшеклассника в общеобразовательной школе. Личностно-сориентированный подход учителя относительно организации учебного процесса способствовал сознательному

самосовершенствованию и самоопределению подрастающего интеллектуального поколения молодежи, способного принимать самостоятельные решения и нестандартно действовать в проблемных ситуациях. Продемонстрирована практическая реализация уроков учителей-новаторов (урок-семинар, урок-диспут, урок-конференция и тому подобное), что развивало самостоятельную познавательную инициативу школьников и их творческие способности и интересы. Отображены методы учебы, которые активизировали деятельность старшеклассников, побуждали их к творчески-поисковому труду, в целом влияли на формирование творческой личности ученика.

***Ключевые слова**: воспитание, творческая личность, старшеклассник, учитель, урок.*

ANNA POHORILA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Lesia Kurbasa St., 2, Drohobych,

APPLIED ASPECTS OF THE FORMATION OF THE CREATIVE PERSONALITY OF SENIOR PUPILS AT SCHOOL IN THE 1950–1980S

The article deals with the pedagogical approach of the formation of the creative personality of senior pupils at general comprehensive schools in the 1950-1980s. The composed material is grounded on the basis of the thorough analysis of the archive materials, publications based on the description of teachers' work of the described period and publications in the press of the outlined period. The system of class based on conditions that favoured the formation of the creative personality of the senior students has been the centre of the investigation. Friendly atmosphere in the lesson as well as extra curricular activities and personal interaction between the teacher and senior pupils encouraged pupils' self determination, desire to self expression, self guidance, and self upbringing. The main concepts of teachers work in the lessons that did their best in order to shape and form the creative personality of the senior students have been clearly shown in the article via vivid examples taken from the archive documents. It has been proven that teaching that aimed the personal rather than group or class development of the growing up youth generation resulted in their conscious self improvement. The youth educated by individual approach were able to make independent decisions and behave in non-traditional way when solving problems,it was easier for pupils to come up with personal ideas in order to solve the set tasks. The above listed results were achieved via series of lessons conducted by teachers who used progressive approach which strongly was different from the standard one. Lessons conducted as seminars, discussions, conferences etc aroused pupils' personal initiative to act as well as improved their creative skills and interests. The teaching methods that engaged students activity, prompted their creative and research work have been illustrated in the article. It has been proven that despite the general belief that the school of the past was aimed at mass rather than individual education, the conducted investigation has proven and demonstrated the work of teachers who committed themselves in order to find individual approach to every senior pupil and help them blossom intellectually and develop their creative personality.

***Keywords**: upbringing, creative personality, senior pupil, teacher, lesson.*

Проблема розвитку творчої особистості є актуальною та складною, потребує не лише теоретичного обґрунтування, а й практичних дій. Особливе місце і роль у вирішенні цієї проблеми належить загальноосвітнім школам, а також школам нового типу, оскільки вони є закладами інноваційних процесів, динаміки і творчості у змісті, педагогічних технологіях, реалізації альтернативних педагогічних ідей.

У час швидкого розвитку науки, промисловості, культури, вдосконалення засобів інформації виникли і нові вимоги до людини. Суспільству потрібні особистості, здатні приймати незалежні, самостійні рішення, проявляти ініціативу, нести відповідальність за вчинене. Вчитель у школі готує старшокласників до самостійного входження в життя. Залежно від того, наскільки йому вдасться сформувати в учнів якості творчої особистості, настільки легше їм буде здійснити вибір щодо майбутньої професії та реалізувати себе як особистість у житті. Формування творчої особистості старшокласників є пріоритетним завданням для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та інших середніх навчальних закладів. Відбулася переорієнтація змісту середньої освіти на учня, здійснюється особистісно орієнтоване навчання та виховання з метою розкриття творчого потенціалу учнів та формування їхньої особистості. Багато вчителів працюють над вдосконаленням форм і методів проведення уроків та навчально-виховної взаємодії з учнями. Проте не варто забувати досвід минулого. Аналіз архівних матеріалів, зокрема, дає підстави стверджувати, що в минулому були

вчителі- новатори, які незважаючи на тогочасні існуючі труднощі (погана матеріально-технічна база, нестача кваліфікованих педагогічних кадрів, заідеологізованість навчально-виховного процесу, недосконалість підручників та дидактичних матеріалів тощо) зуміли вдосконалити форми проведення уроків, активізувати в учнів мотивацію до навчання, зумовити і стимулювати інтерес до навчання.

Традиційно вважається, що загальноосвітня школа у 1950–1980-ті роки здійснювала суб'єкт-об'єктне навчання, мала характер зрівнялівки. На основі досліджень архівних матеріалів, публікацій тогочасного періоду можемо показати прогресивний, диференційований підхід вчителів-новаторів щодо формування творчої особистості старшокласника.

У психолого-педагогічній науці та практиці приділяється увага цій проблемі формування творчої особистості старшокласників. Творча особистість та розвиток учня є предметом досліджень І. Беха, І. Зязюна, В. Моляко, В. Рибалки та ін. Педагогічні аспекти формування творчої особистості учня висвітлені у роботах В. Клименко, Н. Кичук, С. Сисоєвої. Так, С. Сисоєва [4] розглядає професійну реалізацію та самореалізацію вчителя у педагогічній діяльності і стверджує, що формування творчої особистості учня здійснюється у навчально-виховній взаємодії з вчителем. У цьому процесі власні можливості як учня, так і вчителя розвиваються і набувають об'єктивного характеру, відображаючись у конкретних якостях та особливостях їхньої особистості, як результат формування творчої особистості учня неможливо відокремити від особистісного розвитку вихователя. Взаємодія суб'єктів відображає сутність педагогічної творчості, що визначається як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі.

Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу (ліцеях, гімназіях, колегіумах) з метою формування творчої особистості старшокласника досліджують В. Алфімов, І. Жерносек, В. Паламарчук, А. Сологуб та ін. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема формування творчої особистості старшокласника лишається актуальною. В її структурі існують недостатньо вивчені питання, які стосуються вивчення досвіду вчителів минулого щодо формування творчої особистості, модернізація сучасного навчально-виховного процесу, напрямки та фактори формування особистісних характеристик старшокласників в сучасних умовах.

Мета статті – розкрити сутність шляхів та методів формування творчої особистості старшокласників вчителями загальноосвітніх шкіл в Україні у 1950–1980-х роках.

Аналізуючи використання уроку як умови формування творчої особистості у вітчизняній школі окресленого періоду, зауважимо, що вже з 1950-х років. в загальноосвітніх навчальних закладах України розпочалися пошуки шляхів удосконалення уроку задля активізації творчої роботи учнів. Так, наприкінці 1950-их – на початку 1960-х років. набула популярності так звана лекційно-практична форма навчання, котра, на думку її прихильників, мала сприяти, крім іншого, і творчій активності школярів. О. Завадська у 1964 р. наводила приклад учителя математики Кіровоградської середньої школи № 6 О. Хмури, який, «відійшовши від шаблонної побудови уроку», успішно застосовував у старших класах лекційно-практичну форму навчальної роботи. Вона здійснювалась у плануванні вчителем і вивченні учнями навчального матеріалу (теми, розділу) в системі, за якої уроки проходили у такій послідовності: підготовчі уроки, на яких повторювався раніше вивчений матеріал, правила, положення і закони, що становили основу для вивчення нового матеріалу; уроки вивчення подальшого матеріалу, цілої теми чи підтеми програми; уроки практичних занять або тренувальних вправ, на яких учні закріплювали здобуті знання, а також набували умінь і навичок їхнього застосування на практиці; уроки-семінари проводились після вивчення нового матеріалу і засвоєння відповідних практичних вправ, що систематизували і поглиблювали основні питання теми або підтеми, встановлювали логічні взаємозв'язки між окремими темами і розділами програми; контрольно-залікові уроки проводились з окремих тем для глибокої перевірки знань, умінь і навичок учнів. Школярі, які активно працювали на кожному уроці, звільнялись від заліків; їм давали індивідуальні, складніші завдання з теми, що, сприяло розвитку індивідуальних здібностей учнів у галузі математики, хімії, біології та інших наук, активізувало пізнавальну активність учнів, формували навички творчої роботи та нестандартної діяльності. Така система роботи не відкидала урок, як основну форму навчального процесу, а вдосконалювала, наповнювала його новим змістом [1, с. 66−67].

Досвід О. Хмури підтримали інші вчителі не лише області, а й республіки. У вересні 1962 р. відбулась республіканська нарада вчителів, директорів і завучів шкіл УРСР. Завуч Горлівської середньої школи № 85 Т. Федорченко, зокрема у своєму виступі зазначив, що колектив школи, застосовуючи лекційно-практичну форму навчання, практикує тематичне планування і залікову систему, не виключаючи поточного обліку знань учнів. Ця система сприяє більшій активізації учнів на уроці, глибшому засвоєнню навчального матеріалу, застосування індивідуальних завдань з тієї чи іншої теми розвиває в школярів індивідуальні здібності, уміння самостійно працювати, у них підвищується інтерес до конкретної науки [1, с. 67−68].

Лекційно-практична форма навчання існувала у школах в старших класах. Її позитивність полягала в тому, що вона давала можливість диференціювати навчання, а це сприяло поглибленому вивченню учнями предметів тієї галузі науки, до якої вони мали нахил. У таких школах колективи вчителів за правильної організації навчального процесу могли готувати учнів до практичної діяльності і до вступу у ВНЗ з обраної спеціальності. Диференціація навчання в школах не лише не суперечила принципу поєднання навчання з продуктивною працею, а, навпаки, конкретизувала його, давала змогу органічно здійснити це поєднання в певній, вибраній самими учнями галузі виробництва [1, с. 67−68].

Аналіз педагогічної літератури 1950−1960-х років, в якій описувався досвід роботи вчителів, дає підстави стверджувати, що акцент у своїй педагогічній діяльності передові педагоги зосереджували на самостійності учнів. Зокрема, зосереджувалась увага на розвитку вміння пізнавальної самостійності – вміння самостійно засвоювати суть нових понять, явищ, зробити належні висновки, довести теорему та ін.; умінь самостійно застосовувати свої знання – порівнювати, систематизувати, складати план, ділові папери, писати твір, виконувати роботи в лабораторіях, майстернях, на навчально-дослідній ділянці тощо. Більшість учителів організовувало її диференційовано, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня. Учителі шкіл практикували різні види самостійної роботи учнів на уроці, під час виконання домашніх завдань, повторення і систематизації знань, що сприяло глибшому усвідомленню і засвоєнню навчального матеріалу.

Директор Білоцерківської школи № 4 на Київщині З. П. Мірошник, виступаючи на згаданій республіканській нараді, відзначив роботу колективу школи, який працював над удосконаленням методів навчально-виховної роботи, прагнув раціонально й ефективно використовувати навчальний час на уроках, виробляв в учнів навички самостійної роботи, розвивав їхню творчу ініціативу та вміння застосовувати набуті знання на практиці. Підвищення ефективності уроку – одне з основних завдань, яке ставили перед собою вчителі, значну увагу вони приділяли самостійній роботі учнів на уроках. Педагоги намагались організувати роботу учнів так, щоб у них, крім пам’яті та уваги, працювало мислення, розвивались кмітливість і воля, спрямовані на подолання труднощів, які виникають у процесі навчання, виявлялася ініціатива і творчість. Широко використовували різні форми самостійної роботи школярів на уроці вчителі фізики. При вивченні нового матеріалу використовувалися технічні знання учнів та їхній досвід у вигляді невеликих повідомлень і доповідей, які школярі підготовлювали заздалегідь і ними доповнювали розповідь вчителя.

Вчений-педагог і вчитель В. Роменець першочерговим завданням у вихованні творчих здібностей вважав навчання учня повноцінного творчого процесу, починаючи від пошуків задуму і завершуючи удосконаленням результату, що не лише підтримує в учнів творчий ентузіазм, а й доводить їх до справжньої зрілої творчості. До слова, старшокласників він поділяє на три групи згідно з їх ставленням до творчого процесу. До першої групи відносить тих, хто усвідомлює потяг до творчості в кількох, іноді навіть протилежних сферах (наприклад: математика, фізика, хімія, а також творче ставлення до художньої літератури, мистецтва). Учні цієї групи із задоволенням пишуть твори з літератури, захоплюються малюванням, ліпленням, різьбленням по дереву, а в шкільній майстерні за порадою вчителя і з власної ініціативи виготовлюють прилади для фізичного кабінету. До другої групи віднесені ті учні, що мають творчий інтерес до якої-небудь однієї галузі людської діяльності, прагнуть та вміють виготовляти та ремонтувати різні вироби, наочні посібники, прилади. До третьої групи належать ті старшокласники, у котрих відсутні будь-які творчі інтереси, або їхнє швидке зникнення після двох-трьох невдалих спроб самостійної творчості, вважаючи що ще не знайшли себе, або вказують на відсутність таланту, яскравої обдарованості, знань та умов для творчості і тому не роблять жодних спроб творити. Відповідно такі учні хоча і роблять спроби

писати вірші, оповідання, розв'язують складні задачі, але через надто розвинуте почуття незадоволення собою, їхні власні творіння їм не до вподоби, а отже, вони зневірюються у своїх творчих здібностях і, відповідно, втрачають інтерес та потяг до творчої роботи. Велику роль тут відіграє вчитель, який повинен помітити це і своєчасно підтримати учня, вселити в нього віру в себе, свої сили, виховати волю й уміння долати труднощі на шляху до творчості. Процес творчості, як констатує В. Роменець, є дуже складним, вчитель повинен помітити процес його зародження в учнів і прослідкувати за доведенням творчої роботи до кінця, оскільки учень отримує задоволення від зробленого і водночас у нього виникає прагнення до нової діяльності [3, с. 2].

Деякі вчителі намагалися розробити такі види уроків, щоб перевести його у дослідницьку площину. О. Завадська наголошувала на важливості дослідницької роботи, вважаючи, що вона «не тільки сприяє розвитку спостережливості, уміння аналізувати, зіставляти й узагальнювати факти, що дуже потрібно для творчої діяльності, а й розширює та поглиблює знання учнів» [1, с. 76]. Учні на практиці переконуються у важливості оволодівання науковими знаннями з основ наук. «У процесі дослідницької роботи в них розвивається ініціатива, самостійність доводити почату роботу до кінця і творчо працювати» [1, с. 79].

У 1960-х роках було відзначено позитивну динаміку в роботі вчителів історії, які ретельніше готуватись до проведення уроків, більш продумано підбирали дидактичний матеріал, застосовували різноманітні методи і прийоми роботи. Особлива увага приділялась прищепленню учням навичок самостійної роботи, вмінню використовувати історичні знання при аналізі суспільних явищ, так у 1966 р. було проведено перевірку стану викладання історії та суспільствознавства в школах м. Умані. Зокрема, було відзначено роботу і передовий досвід вчительки історії Р. А. Чеслер планувала уроки за різними типами. Більша частина уроків це лекції-бесіди з використанням технічних засобів, були уроки-лекції, уроки-екскурсії в Уманський краєзнавчий музей. В кінці теми проводився повторювально-узагальнюючий урок. Вчителька використовувала багато наочності, крім історичних і контурних карт, на кожному уроці використовувалися картини, скульптури, макети, плакати, діаграми, демонструвалися кінофільми. Р. А. Чеслер практикувала й самостійні роботи, про враження від лекцій учасників боїв, враження екскурсії в музей [5, с. 144].

У 1980-х роках усе більшої популярності набували нетрадиційні форми уроків, зорієнтовані на розкриття творчої ініціативи учнів. Після перевірки роботи педагогічного колективу і директора СШ № 3 м. Жданова Т. Т. Заворуєвої у 1987 р. інспектори відзначили, що там виробилася система щодо вдосконалення уроку: в школі є вчителі, які успішно проводять уроки-диспути, уроки-семінари, колоквіуми [6, с. 35]. Загалом же в школах республіки чиновники міністерства народної освіти УРСР спостерігали «позитивні зрушення у вдосконаленні структури навчальних занять, прагненні вчителів підвищити їх ефективність за рахунок збільшення питомої ваги самостійних і практичних робіт, оптимального поєднання колективних і індивідуальних форм роботи. Багато вчителів використовують лекції, семінарські заняття, вивчення матеріалу укрупненими блоками» [6, с. 48].

Відтак основним принципом організації уроку з метою вивільнення та активізації творчої активності учнів була самостійна діяльність школярів. У 1960–1980-х роках чимало педагогічних колективів загальноосвітніх шкіл УРСР ставили своїм завданням організацію самостійної роботи, котра повинна була стати запорукою формування творчої особистості учнів-старшокласників.

З огляду на це не лише педагоги шкіл, але й методичні відділи органів управління освітою критикували фронтальні форми роботи на уроках(хоча, без сумніву, їх так і не вдалося витіснити зі школи і вони надалі продовжували домінувати у навчально-виховному процесі). Натомість підносилася вагомість і доцільність застосування у навчанні індивідуалізації та диференціації. Наприклад, у 1988 р., згідно з матеріалами засідань колегії МНО УРСР, у СШ № 62, № 117 та інших школах м. Одеси, були два паралельні класи, застосовувалося диференційоване вивчення окремих шкільних дисциплін. При цьому учні поділялися на дві динамічні групи, одна з яких навчалася в режимі поглибленого вивчення предмета, а друга – на рівні вимог програм масової школи. Заняття проводили одночасно два вчителі. При цьому учні могли переходити з однієї групи в іншу [7, с. 24]. Також констатувалося, що вчителі математики Л. Ю. Полушкіна (СШ № 100 м. Одеси), С. Ю. Гайдамак (СШ № 3 м. Одеси), біології А. В. Староконь (Новоселицька СШ Косовського району) та інші вдало застосовували диференціацію навчання в одному класі в межах уроку. Особливо ефективним виявились

групові форми навчання. Так, Л. Ю. Полушкіна на уроках математики поділяла клас на 3–4 групи, враховуючи рівень математичної підготовки, темп роботи, психологічну сумісність школярів, їх нахили і побажання. Кожна група обирала капітана, як правило, кращого учня, головним обов'язком якого було координувати навчальну діяльність членів групи, надавати консультації. Кожній групі вчителька пропонувала комплект завдань однакового обсягу і складності. Заняття проводилися на спарених уроках: на першому – учні в групах працювали над вправами, колективно аналізували способи їх розв'язання, а на другому захищали результати своєї роботи у формі так званого «математичного бою». Заняття проходили жваво, з інтересом. Вчитель виступав як організатор навчальної діяльності школярів, їх помічником у самостійній роботі. На таких заняттях в учнів активно формували навички і вміння оцінювання, корекції, контролю тощо [7, с. 24–25].

Безумовно, такі форми роботи з учнями на уроці сприяли формуванню властивостей творчої особистості в школярів. Однак, у той час вони все ж були рідкістю у практиці роботи школи. На тому ж засіданні колегії МНО йшлося: «Слабо запроваджується диференціація безпосередньо на уроці, вчителі не завжди враховують психологічні і фізіологічні можливості школярів. Так, на третині відвіданих уроків (у школах Одеської області) диференційовані форми навчання були недоцільними, кожне третє домашнє завдання теж не враховувало індивідуальних особливостей школярів і специфіки класу…» [7, с. 27].

На жаль, ці рекомендації здебільшого залишилися на папері. Факультативи переважно не виправдали надій. Лише в окремих випадках завдяки активній творчій праці педагогів, факультативи перетворювалися в «творчі лабораторії» учнів-старшокласників, даючи їм змогу розкривати свої здібності, інтереси, творчі поривання.

Незважаючи на погану матеріально-технічну базу, недосконалість тогочасних підручників і дидактичних матеріалів, були вчителі-новатори, які намагались удосконалити форми проведення уроків, викликати в учнів творчу ініціативу і самостійність мислення, розвинути навички аналізу, систематизації та узагальнення вивченого матеріалу. Значна увага приділялась самостійній роботі старшокласників, що відповідно стимулювало їх зацікавлення вивченням навчальних предметів.

Проблема вивчення і поширення передового досвіду минулого не втратила своєї актуальності і потребує подальшого вивчення та аналізу, оскільки досвід вчителів минулого стимулює творчі пошуки вчителів сучасності, сприяє розвитку майстерності і взаємодії з учнями щодо розвитку їхньої особистості та творчих здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завадська О. А. Школи України в період перебудови системи народної освіти / О. А. Завадська. – К.: Рад. школа, 1964. – 163 с.
2. Паростки нового в роботі школи (матеріали обласних. науково-практичних конференцій працівників народної освіти Київщини). – К. : Рад. Школа, 1963. – 120 с.
3. Роменець В. Творчі здібності старшокласників / В. Роменець // Радянська освіта. – 1968. – № 54 (1783). – С. 2.
4. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С. О. Сисоєва // Відкритий урок. – 2005. – № 21–22. – С. 13–19.
5. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 6785. Документи (постанови, плани, доповідні записки) засідання колегії міністерства освіти УРСР 24 грудня 1969 р. − 231 арк.
6. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 9329. Довідки про результати перевірки роботи відділів народної освіти, шкіл, дошкільних закладів та про розвиток народної освіти за 1987 рік. – 203 арк.
7. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 4. Документи засідань колегії міністерства народної освіти України (постанови, рішення, доповідні записки) 14 вересня – 30 листопада 1988 р. – 131 арк.

REFERENCES

1. Zavads'ka O.A. Shkoly Ukrayiny v period perebudovy systemy narodnoyi osvity [Schools of Ukraine during the period of restructuring of the system of public education], Kyiv, Radyanska shkola Publ., 1964. 163 p.
2. Parostky novoho v roboti shkoly (materialy obl. nauk.-prakt. Konferentsiy pratsivnykiv nar. osvity (Kyyivshchyny)) [Brainwaves in the work of the school (materials of regional scientific and practical conference of workers of public education (Kyiv region))]], Kyiv, Radyanska shkola Publ., 1963. 120 p.
3. Romenets' V. Tvorchi zdibnosti starshoklasnykiv [Senior pupils' creative skills]. Radyans'ka osvita, 1968, № 54 (1783), p. 2.
4. Sysoyeva S.O. Teoretyko-metodolohichne obgruntuvannya pedahohichnoyi tvorchosti [Theoretical and methodological substantiation of pedagogical creativity]. Vidkrytyy urok, 2005, № 21 – 22, pp. 13–19.

5. TsDAVO Ukrayiny. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 6785. Dokumenty (postanovy, plany, dopovidni zapysky) zasidannya kolehiyi Ministerstva osvity URSR 24 hrudnya 1969 r. [Documents (resolutions, plans, memoranda) of the meeting of the Board of the Ministry of Education of the USSR December 24, 1969]. 231 ark.
6. TsDAVO Ukrayiny. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 9329. Dovidky pro rezul'taty perevirky roboty viddiliv narodnoyi osvity, shkil, doshkil'nykh zakladiv ta pro rozvytok narodnoyi osvity za 1987 rik [Information on the results of the audit of the work of the departments of public education, schools, preschool institutions and the development of public education in 1987]. 203 ark.
7. TsDAVO Ukrayiny. – F. 166. – Op. 17. – Spr. 4. Dokumenty zasidan' kolehiyi Ministerstva narodnoyi osvity Ukrayiny (postanovy, rishennya, dopovidni zapysky) 14 veresnya – 30 lystopada 1988 r. [Documents of the sessions of the Board of the Ministry of National Education of Ukraine (resolutions, decisions, memoranda) September 14 – November 30, 1988]. 131 ark.

Стаття надійшла в редакцію 22.02.2018 р.

УДК 378 : 001. 895(073.8)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.2

НАТАЛІЯ ЛУПАК

https://orcid.org/0000-0001-7868-8771
lupak@elr.tnpu.edu.ua
кандидат філологічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Узагальнено сутність педагогічної інноватики як цілісного суспільного феномена в освіті, в якому синтезовано ідеї та теорії різних наукових напрямів. Проаналізовано методологічні та методичні засади педагогічної інноватики. Вивчення наукових джерел уможливило встановити її категоріально-понятійний апарат, визначити об'єкт, предмет, принципи та закономірності, ключові поняття. На основі розгляду світових тенденцій розвитку освітніх систем розглянуто організаційно-методичне забезпечення педагогічної інноватики у вищій школі України, а саме: розробку та впровадження в практику інноваційних моделей, проектів, технологій, методів тощо. Наведено приклад інноваційного освітнього проекту «Англійська мова для університетів», ініційованого Британською Радою в Україні за підтримки Міністерства освіти і науки (МОН) України, як процедури й комплексу заходів національного й інституційного характеру, котрі забезпечують перехід освітнього процесу, зокрема в контексті викладання та вивчення англійської мови, на якісно новий рівень. Доведено, що реалізація проекту відповідає більшості виявлених тенденцій розвитку системи вищої освіти: сприяє покращенню рівня володіння англійською мовою в університетах України; уможливлює безперервний професійний розвиток, вдосконалення лінгвістичних та професійних умінь академічних працівників і викладачів; забезпечує впровадження політики інтернаціоналізації університетів та популяризації викладання фахових дисциплін англійською мовою, оновлення методичного забезпечення викладання навчальної дисципліни «Англійська мова професійного спрямування». З'ясовано, що для впровадження педагогічних інновацій в освітній процес закладу вищої освіти необхідним є аналіз тріади чинників: поточних можливостей закладу; інноваційного потенціалу (особистісних, методичних, технологічних ресурсів); наявності довгострокової стратегії.

***Ключові слова**: педагогічна інноватика, інновація, освіта, освітня система, вища школа, світові тенденції, розвиток.*

НАТАЛИЯ ЛУПАК

кандидат филологических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический університет имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Обобщены сущность педагогической инноватики как целостного общественного феномена в образовании, в котором синтезированы идеи и теории различных научных направлений. Осуществлен анализ методологических и методических основ педагогической инноватики. Изучение научных источников позволило установить ее категориально-понятийный аппарат, определить объект, предмет, принципы и закономерности, ключевые понятия. На основе рассмотрения мировых тенденций развития образовательных систем рассмотрены организационно-методическое обеспечение педагогической инноватики в высшей школе Украины: разработку и внедрение в практику инновационных моделей, проектов, технологий, методов и тому подобное. Приведен пример инновационного образовательного проекта «Английский язык для университетов», инициированного Британским Советом в Украине при поддержке Министерства образования и науки (МОН) Украины, как процедуры и комплекса мероприятий национального и институционного характера, которые обеспечивают переход образовательного процесса, в частности в контексте преподавания и изучения английского языка, на качественно новый уровень. Доказано, что реализация проекта соответствует большинству выявленных тенденций развития системы высшего образования: способствует улучшению уровня владения английским языком в университетах Украины; делает непрерывное профессиональное развитие, совершенствование лингвистических и профессиональных умений академических работников и преподавателей; обеспечивает внедрение политики интернационализации университетов и популяризации преподавания профессиональных дисциплин на английском языке, обновление методического обеспечения преподавания учебной дисциплины «Английский язык профессионального направления». Выяснено, что для внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс учреждения высшего образования необходимо анализ триады факторов: текущих возможностей учреждения; инновационного потенциала (личностных, методических, технологических ресурсов); наличии долгосрочной стратегии.

***Ключевые слова**: педагогическая инноватика, инновация, образование, образовательная система, высшая школа, мировые тенденции, развитие.*

NATALIA LUPAK

Candidate of Philology, Assistant Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Maxym Kryvonis Str., 2, Ternopil

INNOVATIVE PEDAGOGY AT HIGHER SCHOOL IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS OF EDUCATION SYSTEMS DEVELOPMENT

In the present article the analysis of scientific literature enabled to define innovative pedagogy not only as a science that studies essence, origin and patterns of development of pedagogical innovations, but also as a holistic social phenomenon in education that combines ideas and theories of various branches of science. The general problems of the support of the innovations in education are determined upon the foundation of the analysis of the modern state of introduction and extension of innovations and innovative education projects; their general characteristics are given. Modern ways to introduction of the innovations in the system of higher school in Ukraine are characterized. It is discovered that specifics of the up-to-day tendencies of the development of the higher school are caused by necessity of training of highly professional and competent specialist, the one, who correspond to new demands of the socio-cultural and information situation. It is outlined that modern innovative education is the surpassing education, the main peculiarity of which is working out of the advanced methods and means of the knowledge obtaining that form individuality in the information and education space of the common world. It is stressed upon the need of development of innovative activity of the higher school institutions, as well as necessity of its introduction by the members of the educational process on the basis of the word freedom and creativity, knowledge and information spreading, scientific researches and using of the results. It is mentioned that the main attention is drawn to the international integration of the system of higher school of Ukraine, and at the same time to preserving and development of the achievements of the progressive traditions of the national higher school. The importance of creation of the conditions for keeping, development and using of national scientific-technical and innovative potential; as well as cooperation of science, education, production and finance-credit clusters in development of innovating activity is underlined. The urgency of the problem of forming and spreading of innovations in pedagogical process, the necessity of determination of pedagogic innovative trends from the point of view of the modern world tendencies in the system of higher school is emphasized with understanding that modern humanistic and democratic dimensions of

education have to assist to creation of integral educational system with advanced content and forms. The analysis of the methodological foundations of innovative pedagogy has been carried out; its object, subject, principles and regularities, and the terminology apparatus have been specified. The organisational and methodical provision of innovative pedagogy has been considered at the higher education level on the basis of identifying global trends of educational systems development. The example of the innovative educational project "English for Universities" initiated by the British Council and supported by the Ministry of Education and Science of Ukraine has been provided. The above-mentioned project has been described as a procedure and a complex of measures of national and institutional character that ensure transition of the educational process to a qualitatively new level, in particular in the context of teaching and learning English for professional purposes. It has been revealed that the main condition for the introduction of innovative educational activities in higher education institutions is the appropriate training of academic and pedagogical staff.

***Keywords**: pedagogical innovation, innovation, education, educational system, higher school, world tendencies, development.*

Особливості новітніх тенденцій розвитку вищої освіти зумовлені необхідністю підготовки високопрофесійного, компетентного, конкурентоспроможного фахівця, який відповідатиме нинішнім вимогам соціокультурної та інформаційної ситуації. «Сучасна інноваційна освіта – це випереджувальна освіта, відмінною особливістю якої є розробка передових методів і засобів придбання знань, що формують особистість у єдиному світовому інформаційно-освітньому просторі», – вказує С. І. Стрілець [13, с. 11]. У Законі України «Про вищу освіту» [10] акцентовано на необхідності забезпечення розвитку інноваційної діяльності закладів вищої освіти, надання учасникам освітнього процесу можливості її впровадження на засадах свободи слова й творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень й використання їх результатів. На нашу думку, особливе значення в умовах сьогодення має акцент на міжнародній інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України з Європейським освітнім простором, але, водночас не менш важливим є збереження й розвиток досягнень та передових традицій національної вищої школи. У Законі України «Про інноваційну діяльність» [12] підкреслюється важливість створення умов для збереження, розвитку і використання вітчизняного науково-технічного та інноваційного потенціалу; забезпечення взаємодії науки, освіти, виробництва, фінансово-кредитної сфери у розвитку інноваційної діяльності. Таким чином, усе зазначене вище зумовлює актуальність проблеми створення та впровадження інновацій в педагогічний процес закладу вищої освіти в контексті світових тенденцій розвитку освітніх систем.

Питання теорії та практики педагогічної інноватики є предметом дослідження українських та зарубіжних науковців. Теоретичні засади розробки педагогічних інновацій обґрунтовано І. Бехом, Л. Ващенко, М. Дічек, О. Дубасенюк, В. Загвязинським, В. Кременем, Н. Ничкало, І. Підласим, П. Саухом, та ін.; методичні засади впровадження педагогічних інновацій, зокрема в освітньому процесі закладу вищої освіти (створення інноваційного методичного забезпечення, інноваційних освітніх середовищ: центрів, служб) висвітлено в працях О. Антонової, Р. Болайто, Т. Вагнера, І. Дичківської, І. Ковальчука та ін.; особливості підготовки педагогічних кадрів до розробки та застосування інноваційних технологій в освітньому процесі досліджено Д. Грубічем, С. Вітвицькою, І. Гавриш, Ю. Клименюк, Н. Колесник, В. Литньовим та ін.

Метою статті є узагальнення методологічних та методичних засад педагогічної інноватики у вищій школі України на основі розгляду світових тенденцій розвитку освітніх систем.

Аналіз наукових праць свідчить про необхідність дослідження педагогічної інноватики крізь призму нинішніх світових тенденцій в системі вищої освіти. Сучасні гуманістичні та демократичні виміри освіти мають сприяти створенню цілісної освітньої системи з оновленим змістом та формами. Слушною є думка О. Дубасенюк, котра зазначає, що інновації в педагогіці пов'язані із загальними інтеграційними процесами у суспільстві: «Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечки між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті» [4, с. 12].

Серед важливих завдань розвитку системи вищої освіти виокремлюються ті, що безпосередньо пов'язані з упровадженням інновацій в освітній процес, а саме: 1) забезпечення інноваційної спрямованості вищої освіти через масштабну комп'ютеризацію й активізацію

науково-технічної та інноваційної діяльності, створення інноваційних структур, реформування системи освіти з урахуванням вимог європейських стандартів і збереження культурних та інтелектуальних національних традицій; 2) підвищення результативності вузівського сектору наукових досліджень і розробок з метою посилення його ролі у забезпеченні інноваційного розвитку національної економіки; 3) забезпечення розширеного відтворення знань на основі інтеграції вищих навчальних закладів, академічних та галузевих установ [8, с. 5–6]. Зазначене вище уможливлює зробити висновок, що педагогічна інноватика включає такі процеси, як реформування, розвиток, інтеграція, акумулювання й поширення передового досвіду.

Поняття «педагогічна інноватика» представлене в науковій літературі як наука про педагогічні нововведення, спрямована на аналіз процесів розвитку освітніх систем на основі продукування, розповсюдження й освоєння інновацій, дослідження ефективності інноваційних змін [2]; окрема галузь знань, коло наукових інтересів якої окреслено переважно аналізом принципів та закономірностей інноваційного педагогічного процесу, визначенням особливостей впровадження інноваційних педагогічних технологій, а також інноваційним освітнім менеджментом [7].

В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя поняття про новаторську педагогічну діяльність увиразнено як «інновації в освіті». Автор енциклопедичної статті Л. Ващенко трактує його так: «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурованих компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [6, с. 337].

Науковці вважають, що інновації потрібно розглядати як цілісний суспільний феномен в освіті. Основою для створення, розвитку і впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітній процес слугують соціально-філософські культурологічні доктрини, соціологія, загальна та соціальна психологія, креатологія тощо. Узагальнення наукових досліджень уможливлює дійти висновку, що педагогічну інноватику необхідно розуміти як окрему науку, а не напрям. Окрім того, вона має міждисциплінарний характер, оскільки синтезує знання з різних наук.

В. Вакуленко [2] виокремлює теоретичні блоки понять і принципів педагогічної інноватики: 1) теорія створення нового у педагогіці (педагогічна неологія): нове в педагогіці, класифікація педагогічних новацій, умови створення нового, критерії новизни, міра готовності нового до його освоєння і використання, традиції та новаторство, етапи створення нового у педагогіці; 2) методологія сприйняття інновацій (педагогічна аксіологія): оцінювання, освоєння та усвідомлення педагогічним співтовариством того, що виникає у педагогічній теорії і практиці; 3) технологія впровадження та використання нового, його поширення та узагальнення, тобто розробка рекомендацій (педагогічна праксеологія): осмислення практики застосування педагогічних інновацій, вивчення закономірностей і форм упровадження, використання нового.

З огляду на сутнісні ознаки інновацій І. Дичківська розглядає їх із двох боків: як процес і як продукт (результат): «Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація». На цій підставі розрізняють поняття новація («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації» [3, с. 23–24].

Науковець сформульовала закономірності педагогічної інноватики, знання яких сприяє розумінню динаміки розвитку протиріч інноваційних освітніх процесів, а також розкриттю принципів управління ними: закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища; закон фінальної реалізації інноваційного процесу; закон стереотипізації педагогічних інновацій; закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій [3, с. 37–38]. Ці закономірності, на нашу думку, відображають ідею про те, що процес створення та реалізації інновацій може мати нестійкий, стихійний характер, тому потребує відповідного управління. Крім того, інновації можуть бути початком нових традицій.

Важливе значення має встановлення понятійно-термінологічного апарату педагогічної інноватики. Так, її ключове поняття – «інновація», котре є синонімічним поняттю

«нововведення». Інновації в освіті – це «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [14, с. 54]. У Законі України «Про інноваційну діяльність» під інноваціями розуміються «новостворені, застосовані, вдосконалені, конкурентоздатні технології, продукція або послуги, організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного,комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і/або соціальної сфери» [12].

У педагогічній літературі поняття «інновація» інтерпретується по-різному.

Окрім концепту «інновація», більшість учених до термінологічного апарату педагогічної інноватики відносять такі поняття, як «інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «інноваційна педагогічна технологія», «інноваційне середовище», «інноваційний потенціал» та ін. Пріоритетними для нашого дослідження є поняття «інноваційна освітня діяльність закладу вищої освіти», яке, відповідно до положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» [11], передбачає використання освітніх інновацій, перевірених у ході експериментів всеукраїнського та регіонального рівнів, й розроблення, експериментальну перевірку варіативної частини змісту вищої освіти та «інноваційний освітній проект» як процедуру й комплекс усіх необхідних заходів, котрі забезпечують перехід освітнього процесу у закладі вищої освіти на якісно новий рівень.

О. Дубасенюк серед тенденцій розвитку систем вищої освіти в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів називає наступні: 1) спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок; 2) відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей й віднесення на цій основі багатьох дітей в категорію «нездібних»; 3) перебудова освітнього процесу з метою творчого характеру засвоєння знань й закладення бази для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності; 4) посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу; 5) активний пошук нової методичної системи, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на її емоційну та підсвідому сфери; 6) впровадження принципів безперервної освіти; 7) трансформування змісту вищої освіти через посилення соціальної й гуманітарної складових [5, с. 138]. Вважаємо, що виявлені дослідницею тенденції зорієнтовані передусім на особистісний розвиток майбутнього фахівця, всебічне розкриття його внутрішнього потенціалу.

Заслуговує на увагу наукова думка Г. Товканець про основні тенденції розвитку сучасної європейської вищої освіти: 1) інтернаціоналізація та транснаціоналізація вищої освіти; 2) забезпечення якості вищої освіти; 3) актуалізація та підвищення рівня докторської підготовки; 4) впровадження принципів неперервної освіти; 5) зростання ролі університетів у зміцненні демократичних суспільств й посиленні суспільної єдності; 6) розвиток культури академічної автономії й творчості вищих навчальних закладів як запоруки стійкого саморозвитку; 7) гармонійне поєднання наукових досліджень, бізнесу та практичної підготовки; 8) створення системи соціальної відповідальності [15, с. 29–30].

На основі зазначених вище світових тенденцій розвитку освітніх систем вважаємо за потрібне розглянути організаційно-методичне забезпечення педагогічної інноватики у вищій школі, під яким розуміємо розробку та впровадження в практику інноваційних моделей, проектів, технологій, методів тощо.

Доцільним є вивчення досвіду реалізації в закладах вищої освіти України інноваційних освітніх проектів, зокрема масштабного міжвузівського проекту «Англійська мова для університетів», розпочатого Британською Радою в Україні в 2014 р. за підтримки МОН України. Він є інноваційним, оскільки «приносить позитивні, якісно нові та сталі зміни у рівні викладання та вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах а також у володінні англійською мовою, щоб науково-викладацький склад університетів міг повною мірою брати участь у програмах міжнародного обміну та співпраці, а студенти могли закінчувати навчання, маючи більше необхідних для працевлаштування умінь та розуміючи навколишній світ» [1, с. 12].

Вважаємо, що проект відповідає більшості зазначених вище тенденцій розвитку системи вищої освіти. Наприклад, її інтернаціоналізація та транснаціоналізація зумовлюють «попит на здобуття вмінь з англійської мови в усіх освітніх секторах, оскільки випускникам потрібен вищий рівень володіння англійською мовою для працевлаштування чи навчання за кордоном, викладачам фахових дисциплін – для проведення та публікування досліджень й вивчення

наукової літератури, й, загалом, викладачам усіх рівнів освіти – для навчання студентів на всіх освітніх етапах» [1, с. 19]. Цей проект, як відзначають експерти, є відповіддю на стрімкий розвиток університетської освіти в контексті інтернаціоналізації. Названо основні потреби суб'єктів освітнього процесу, що стали стимулом до нововведень: потреба у всесвітньо визнаних документах про освіту, академічній мобільності студентів та академічних співробітників, упорядкуванні програм та документації для отримання академічного ступеню, розробці систем для забезпечення контролю якості освіти тощо.

Концептуальною ідеєю проекту, що забезпечує впровадження принципів неперервної освіти, є безперервний професійний розвиток (Continuing Professional Development), який уможливлює вдосконалити лінгвістичні та професійні вміння академічних працівників і викладачів.

Значущим є те, що реалізація проекту «Англійська мова для університетів» сприяє зростанню ролі цих навчальних закладів у зміцненні демократичного суспільства й посиленню суспільної єдності і водночас стимулює розвиток культури академічної автономії й творчості вишів завдяки запровадженню політики інтернаціоналізації університетів та популяризації викладання фахових дисциплін англійською мовою. На національному рівні політика передбачає комплекс наступних заходів: 1) дозвіл та підтримка викладання фахових дисциплін англійською мовою в університетах; 2) встановлення національних цілей виведення університетів у рейтинги визначення пріоритетних («дослідницьких») університетів; 3) фінансування модернізації пріоритетних університетів; 4) встановлення цілей з викладання фахових дисциплін англійською (кількість курсів тощо); 5) спрощення візових процедур для працевлаштування; 6) встановлення мінімальних рівнів за шкалою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти для університетських викладачів.

Зазначимо, що гармонійне поєднання наукових досліджень, бізнесу та практичної підготовки, зокрема засобами англійської мови, досягається завдяки оновленню методичного забезпечення викладання навчальної дисципліни «Англійська мова професійного спрямування». Ця дисципліна, за словами експертів, має охоплювати наступні галузі:

1. Англійська мова для академічних цілей (Englishfor Academic Purposes) є необхідною для навчання в університеті, наприклад, читання академічних книг і видань, написання академічних завдань і робіт, слухання академічних лекцій, участі в академічних дискусіях Англійську мову для академічних цілей, зазвичай, поділяють на загальну (English for General Academic Purpose) і вузькоспеціалізовану (English for Specifc Academic Purposes).

2. Англійська мова для фахових цілей (English for Occupational Purposes) пов'язана з викладанням англійської для професійної діяльності, наприклад, написання ділових листів, здійснення ділових телефонних дзвінків, читання професійних звітів, проведення ділових презентацій тощо. Складовими цієї галузі є англійська мова для загальних фахових цілей (English for General Occupational Purposes) передбачає викладання англійської для фахових цілей незалежно від професії. Англійська мова для вузьких фахових цілей (English for Specifc Occupational Purposes) передбачає вивчення мови для конкретної професії, охоплює технічну термінологію й норми для написання певних документів [1, с. 6–8].

Зазначене вище дає можливість ствердити, що ефективність інноваційної освітньої діяльності в закладах вищої освіти залежить від підготовки, яку здійснено зовнішньою агенцією, внутрішньої підготовки в межах закладу та підтримки з боку керівництва. Узагальнюючи думки британських експертів, відзначимо, що при впровадженні педагогічних інновацій в освітній процес закладу вищої освіти необхідним є аналіз тріади чинників: поточних можливостей закладу; інноваційного потенціалу (особистісних, методичних, технологічних ресурсів); наявність довгострокової стратегії.

Таким чином, з'ясовано, що педагогічну інноватику доцільно розуміти не лише як науку, що вивчає природу, закономірності виникнення та розвитку педагогічних інновацій, а і як цілісний суспільний феномен в освіті, в якому синтезовано ідеї та теорії різних наукових напрямів. Реалізація інноваційної освітньої політики в Україні формується на загальнодержавному, регіональному й інституційному рівнях, забезпечується нормативною базою та інноваційними процесами, пов'язаними зі створенням нової теорії і практики освіти. Аналіз методологічних засад педагогічної інноватики уможливив визначити її об'єкт, предмет, класифікацію, принципи та закономірності, термінологічний апарат. Вивчення методичних засад педагогічної інноватики у вищій школі відбувається на основі виявлення світових

тенденцій розвитку освітніх систем. Наведено приклад інноваційного освітнього проекту «Англійська мова для університетів» як процедури й комплексу заходів національного й інституційного характеру, котрі забезпечують перехід освітнього процесу, зокрема в контексті викладання та вивчення англійської мови, на якісно новий рівень. Головною умовою впровадження інноваційної освітньої діяльності у закладі вищої освіти є відповідна підготовка науково-педагогічних кадрів.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку є вивчення питань підготовки педагогів до розробки та реалізації інноваційних освітніх проектів в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: проект «Англійська мова для університетів» / Р. Болайто, Р. Вест. – К.: Сталь, 2017. – 154 с.
2. Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація / В. М. Вакуленко // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – Вип. 4 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. / І. М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті / О. А. Дубасенюк // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12–28.
5. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти : тенденції та перспективи/ О. А. Дубасенюк // «Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура»: матеріали Всеукр. конференції (м. Київ, 22 лютого 2011 р.). – К., 2011. – С. 137–140.
6. Енциклопедія освіти / АПН України: [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики / О. Ігнатович // Навчання і виховання обдарованої дитини: зб. наук. праць – 2013. – Вип. 2. – С. 94–104 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_2_14.
8. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за заг. ред. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 441 с.
9. Кремень В. Г. Освіта: наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
10. Про вищу освіту: Закон України від 4 липня 2002 р., редакція від 1 січня 2018 р. № 40-15 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15.
11. Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: наказ Міністерства освіти і науки України від 7 листопада 2000 р., редакція від 31 жовтня 2017 р. № z0946-00 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00/ed20171031.
12. Про інноваційну діяльність: Закон України від 4 липня 2002 р., редакція від 5 грудня 2012 р. № 40-15 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15.
13. Стрілець С. І. Педагогічна інноватика у вищій школі: теорія і практика: Навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / С.І. Стрілець. – Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2013. – 488 с.
14. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол. Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
15. Товканець Г. В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку XXI століття / Г. В. Товканець // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 1. – С. 28–33.

REFERENCES

1. Bolayto R., Vest R. Internatsionalizatsiya ukrayinskykh universytetiv u rozrizi anhliyskoyi movy: Proekt «Anhliyska mova dlya universytetiv» [Internationalization of Ukrainian Universities in the English Language: Project “English for Universities”] / R. Bolayto, R. Vest. – K.: Stal, 2017. – 154 s.
2. Vakulenko V. M. Vydy innovatsiy v osviti ta y ikh klasyfikatsiya [Types of innovations in education and their classification] / V. M. Vakulenko // Visnyk natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. – 2010. – Vyp. 4 [Electron. resyrs]. – Rezum dostypy: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4.
3. Dychkivska I. M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: navch. posibnyk [Innovative pedagogical technologies:] / I. M. Dychkivska – K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.
4. Dubasenyuk O. A. Innovatsiyi v suchasniy osviti [Innovations in modern education] / O. A. Dubasenyuk // Innovatsiyi v osviti: intehratsiya nauky i praktyky: zbirnyk nakovo-metodychnykh prats. – Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2014. – S. 12–28.

5. Dubasenyuk O. A. Rozvytok vyshchoyi osvity: tendentsiyi ta perspektyvy [Higher Education Development: Trends and Prospects] / O.A. Dubasenyuk // «Lyudynotsentryzm yak osnova humanitarnoyi polityky Ukrayiny: osvita, polityka, ekonomika, kultura»: materialy Vseukr. konferentsiyi m. Kyyiv, 22 lyutogo 2011 r.). K., 2011. – S. 137–140.
6. Encyklopedia osvitu [Encyclopedia of Education] / APN Ukrayiny /: [holov. red. V.H. Kremen]. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
7. Ihnatovych O. Teoretyko-metodolohichni osnovy pedahohichnoyi innovatyky [Theoretical and methodological foundations of pedagogical innovation] / O. Ihnatovych // Navchannya i vykhovannya obdarovanoyi dytyny: zb. nauk. Pratsz – 2013. – Vyp. 2. S. 94-104 [Electron. resyrs]. – Rezum dostypy: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_2_14.
8. Innovatsiyi u vyshchiy osviti: problemy, dosvid, perspektyvy: monohrafiya [Innovations in higher education: problems, experience, perspectives: monograph] / za zah. red. P. YU. Saukha. – Zhytomyr:Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2011. – 441 s.
9. Kremen V. H.Ocvita: nayka v Ukrayini Innovatsiyni aspekty –. Strategya. Realizatsiya. Rezultaty [Education: Science in Ukraine - Innovative Aspects. Strategy. Realization. Results] / V. H. Kremen. – K.: Hramota, 2005. – 448 s.
10. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 4 lypnya 2002 r., redaktsiya vid 1 sichnya 2018 r. № 40-15. [Electron. resyrs]. – Rezum dostypy: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15.
11. Pro poryadok zdiysnennya innovatsiynoyi osvitnoyi diyalnosti: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 7 lystopada 2000 r., redaktsiya vid 31 zhovtnya 2017 r. № z0946-00 [Electron. resyrs]. – Rezum dostypy: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00/ed20171031.
12. Pro innovatsiynu diyalnist: Zakon Ukrayiny vid 4 lypnya 2002 r., redaktsiya vid 5 hrudnya 2012 r. № 40 [Electron. resyrs]. – Rezum dostypy: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40–15.
13. Strilets S. I. Pedahohichna innovatyka u vyshchiy shkoli: teoriya i praktyka [Pedagogical Innovation in Higher School: Theory and Practice]: Navch. posibnyk dlya studentiv vyshchykh navch. zakladiv. / S. I. Strilets – Chernihiv: CHNPU im. T. H. Shevchenka, 2013. – 488 s.
14. Terminolohichnyy slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Terminological dictionary on the basics of preparation of scientific and pedagogical staff of postgraduate pedagogical education] / avt. kol. YE. R. Chernyshova, N. V. Huziy, V. P. Lyakhotskyy; za nayk. red. YE. R. Chernyshovoyi. K.: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity», 2014. – 230 s.
15. Tovkanets H. V. Tendentsiyi rozvytku yevropeyskoyi vyshchoyi osvity na pochatku XXI stolittya [Trends in the development of European higher education at the beginning of the XXI century] / H. V. Tovkanets // Naukoviy visnyk Mukachivskoho derzhavnoho un-tu. Seriya: Pedahohika ta psykholohiya. – 2015. – Vyp. 1. – S. 28–33.

Стаття надійшла в редакцію 27.02.2018 р.

УДК 811.11 «XX»

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.3

МИХАЙЛО М'ЯСКОВСЬКИЙ

ID ORCID 0000-0002-6932-8413
mmj2003@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ІНОЗЕМНІ МОВИ У XXI СТОЛІТТІ: РОЗВИТКИ, ТЕНДЕНЦІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

Відзначено, що іноземні мови та їх вивчення є однією з головних тем соціуму на початку XXI ст., що сьогодні вони належать до повсякденного життя багатьох людей. Проаналізовано окремі аспекти розвитку, тенденції та перспективи іноземних мов у XXI ст. в країнах ЄС в умовах глобалізації. На прикладі окремих європейських шкільних систем проведено якісний ретроспективний аналіз з організаційних питань викладання іноземних мов. Охарактеризовано проблеми вивчення іноземних мов і багатомовності. Встановлено кількісний розподіл іноземних мов у сучасній Європі та історичні тенденції, які були властиві цьому процесу. Розкрито взаємозв'язок між мовами, якими найчастіше розмовляють і які вивчаються, а також зокрема місце і роль німецької мови у цьому контексті. Окреслено можливі перспективи розвитку та використання іноземних мов міжнародного спілкування,

визначено роль процесу викладання і навчання іноземних мов у європейському соціумі. Уточнено основні методи навчання, які домінують на сучасному етапі. Акцентовано увагу на необхідності продовження дослідження мотиваційних складових вивчення іноземних мов різних вікових груп населення ЄС.

Ключові слова: *іноземні мови, комунікація, інформація, кооперація, глобалізація.*

МИХАИЛ МЯСКОВСКИЙ

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка.
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В XXI ВЕКЕ: РАЗВИТИЯ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Отмечено, что иностранные языки и их изучение являются одной из главных тем социума начала XXI века, что сегодня они относятся к повседневной жизни многих людей. Проанализированы отдельные аспекты развития, тенденции и перспективы иностранных языков в XXI в. в странах ЕС в условиях глобализации. На примере отдельных европейских школьных систем проведен качественный ретроспективный анализ по организационным вопросам преподавания иностранных языков. Охарактеризованы проблемы изучения иностранных языков и многоязычия. Установлено количественное распределение иностранных языков в современной Европе, а также исторические тенденции, которые были присущи этому процессу. Раскрыта взаимосвязь между языками, которые чаще всего используют и которые изучают, а также в частности место и роль немецкого языка в этом контексте. Указанные возможные перспективы развития и использования иностранных языков международного общения, определена роль процесса преподавания и обучения иностранным языкам в европейском социуме. Уточнены основные методы обучения, которые доминируют на современном этапе. Акцентировано внимание на необходимости продолжения исследования, мотивационных составляющих изучения иностранных языков разных возрастных групп населения ЕС.

Ключевые слова: *иностранные языки, коммуникация, информация, кооперация, глобализация.*

MYKHAILO MIASKOVSKYI

Candidate of Pedagogic Sciences
Associate Professor at the Department of
German Philology and Teaching Methodology of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Maxyma Kryvonosa Str., 2, Ternopil

FOREIGN LANGUAGES IN THE 21ST CENTURY: DEVELOPMENTS, TENDENCIES, PERSPECTIVES

Learning foreign languages is one of the main priorities of society in the beginning of 21st century. Till the 60's and 70's of the 20th century, foreign languages had been considered the prerogative of well-educated, rich and noble people, while nowadays they have become an integral part of everyday life for the majority. The author of the article aims to analyze some aspects of development, tendencies and perspectives of foreign languages in the 21st century in the EU member countries in the context of globalization. Based on the examples of some European school systems, we conducted high-quality retrospective analysis to research organizational issues of foreign languages teaching. The problems of foreign languages learning and multilingualism are characterized here. The article deals with the establishment of the quantitative distribution of foreign languages in modern Europe and historical tendencies which were inherent to that process. The correlation between the most spoken and learnt languages was analyzed, as well as the role of German in this context. The perspectives of foreign languages development and usage for international communication have been underlined; the role of foreign languages teaching and learning has been established; the main teaching methods that are dominant nowadays have been specified. Without claiming the comprehensiveness of the problem under study, the author aimed to combine the empirical levels of analysis and formulate generally accepted judgments concerning the development of foreign languages in the 21st century. Therefore, it is worthwhile to outline the following promising and important direction of research, namely: analysis of the main motivational components of foreign languages learning by different age groups in the European Union.

Keywords*: foreign languages, communication, information, cooperation, globalization.*

Іноземні мови та їх вивчення є однією з головних тем соціуму на початку XXI ст. Якщо до 60-х років XX ст. іноземні мови були прерогативою освічених, багатих людей з особливим професійним статусом, то сьогодні вони належать до повсякденного життя багатьох людей. У цьому контексті варто поставити питання: якою є нині комунікація і якою вона буде в майбутньому? На нашу думку, необхідно коротко окреслити контури комунікації, щоб визначити вимоги, які необхідно ставити на заняттях з іноземної мови.

Питання ролі, місця та вивчення іноземних мов в сучасному світі присвячено чимало робіт лінгвістів, педагогів, соціологів, психологів, політичних аналітиків. Серед них нашу увагу привернули праці Ш. А. Амонашвілі, В. В. Блажевич, А. С. Воробйової, Н. А. Горлової, Р. А. Готліба, Н. А. Макарової, Н. М. Новиченко та ін. науковці відзначають роль мови в процесі формування особистості, її інтелекту, моральних якостей та духовності, де знання іноземних мов сприяє проникненню в минуле народів, знання про їх сьогодення і передбачення майбутнього. У працях вчених відображено пошук нових підходів до вирішення питання розвитку процесів поширення та вивчення іноземних мов, проте досягнуті здобутки вчених доцільно продовжити та поглибити.

Для контактів і комунікації за межами державних, мовних та культурних утворень, для роботи з партнерами і співпраці у багатомовних групах необхідний медіум, який би розуміла більшість. Сьогодні це є, зазвичай, англійська мова. Однак, Д. Греддол у дослідженні щодо перспективи англійської мови визначає один з 14 головних трендів, де її домінування до 2050 р. в економічній сфері піде на спад, а значення японської, іспанської, французької та німецької мов зростатиме [2, с. 31–40].

Знання іноземних мов є важливим інструментом в сучасному професійному житті, важливим не лише для контакту із зовнішнім світом, й завдяки мобільності та міграції контакт із «чужим» належить до повсякденного життя кожного європейця. Це чудово демонструє, зокрема, приклад німецького міста Штутгарт: кожен п’ятий мешканець міста має іноземний паспорт; кожен третій його житель народжений не в Німеччині; майже кожна друга дитина дошкільного віку походить з емігрантської сім’ї; кожній другій новій сім’ї щонайменше один з партнерів має іноземний паспорт. У цьому місті живуть люди з 120 різних держав, які розмовляють 170 різними мовами [8]. І Штутгарт не є особливим винятком. Співіснування людей різного походження є сьогодні нормою у багатьох державах Європи і ця тенденція буде надалі зростати. Тому вивчення іноземних мов є важливим вкладом у цей складний процес, який залучає дітей та молодь до контакту з іншими культурами і розвиває в них уміння розуміти інше, незнайоме, чуже.

Отже, можна стверджувати, що сучасне європейське суспільство потребує громадян, які:

- можуть існувати одночасно і в мультикультурному і в мультилінгвальному контексті, а також практикують важливі двосторонні стосунки;
- послуговуються іншими мовами, щоби володіти якомога більшим радіусом доступу до інформації та здобуття знань;
- вивчають іноземні мови з метою опанування нових знань, контактів та відкриття нових ринків збуту;
- вміють успішно співіснувати з іншою (за мовним та культурним походженням) частиною населення.

Власне Європейська комісія вимагає: «Вивчення єдиної Lingua franca недостатньо. Кожен громадянин Євросоюзу повинен вміти добре порозумітися крім своєї рідної мови щонайменше ще на двох інших мовах» [4, с. 10].

Отже, для висвітлення проблеми вивчення іноземних мов та багатомовності у XXI ст., на нашу думку, варто окреслити і проаналізувати такі основні питання:

– як розподілені кількісно іноземні мови в сучасній Європі і які історичні тенденції були властиві цьому процесу;
– якими мовами найчастіше розмовляють у світі і які вивчають; місце та роль німецької мови у цьому контексті;
– яку роль відіграє процес викладання і навчання іноземних мов у житті людей; якими методами навчання найчастіше послуговуються.

Завдяки аналізу чинних факторів можна якомога краще підійти до висвітлення питання розвитку та перспектив іноземних мов у сучасному глобалізованому світі. **Метою статті** є аналіз процесу розвитку, тенденцій та перспектив іноземних мов у ЄС в умовах глобалізації, а

завданням – виявлення основних факторів, що зумовлюють вивчення іноземних мов, визначення механізмів і засобів іноземних мов міжнародного спілкування.

Інституції ЄС надають велику кількість змістовних публікацій, в яких є не лише різні плани та програми, й ретельна статистична інформація про сучасну мовну ситуацію в Європі. Ми намагатимемось посилатися переважно на такий матеріал. Але щоб охопити глобальні тенденції, необхідно залучити окремі додаткові джерела, щоб прийти до певних узагальнень.

Кількість людей, які розмовляють іноземними мовами, і тих, хто вивчає їх, зросла і простежується постійна тенденція до зростання. На основі доповіді INRA [3] Eurobarometer 54: Europeans and Languages більшість європейців володіють однією або більше мовами: 45 %–однією, 20 %–двома і більше, 35 %–жодною.

Вивчення іноземних мов корелюється однозначно з віком людей. Серед європейської молоді (віком 15–24 роки) 71 % мають знання англійської мови як іноземної. У 55-річних і старших ця цифра становить лише 23 %:

Статистичні дані вказують, що нині відбуваються зміни. З кожною наступною генерацією знання мов збільшуються. Без сумніву, такі зміни впливають на чисельні сфери діяльності і в кінцевому результаті на загальну європейську культуру.

На нашу думку, варто простежити ці зміни у XX ст. через історію шкільного навчання. За ініціативою Ради Європи в останні роки були проведені ґрунтовні дослідження під назвою «Заняття з іноземних мов в школах Європи» і був опублікований в європейській інформаційній мережі Eurydice [9].

Отже, на сьогоднішній день усі учні в загальноосвітніх школах Європи отримують від 5 до 9 класу як обов'язковий предмет мінімально одну іноземну мову. У цій віковій групі середній європейський зріз становить 1,3 іноземної мови на одного учня. В учнів, які продовжують вивчати іноземну мову, цей зріз становить 1,5 мови на одного учня [5].

На прикладі чотирьох європейських держав із дуже відмінною ситуацією з вивчення іноземних мов Польщі, Норвегії, Великої Британії та Португалії спробуємо окреслити те історичне минуле, яке призвело до сьогоднішньої ситуації [9].

У Польщі існує позитивна традиція вивчення іноземних мов. У 1918 р., на кінець Першої світової війни, був введений обов'язковий предмет із щонайменше однієї іноземної мови, починаючи з 5 класу у всіх загальноосвітніх школах. Це були німецька, французька або англійська мова. Німецьку вивчали 106000 учнів, 77000 французьку і лише 5000 англійську. Між 1940 р. і 1945 р. (з приходом комуністичного періоду правління) зріс інтерес до англійської мови, але з 1948 р. російська мова, зрозуміло, з політичних причин стала першою і єдиною обов'язковою іноземною мовою для усіх типів шкіл. У старших школах гімназій можна було вивчати також англійську, німецьку, французьку і латинську. У 1970-х роках предметами на вибір були іспанська, італійська, угорська та шведська, але часто були відсутні фахові вчителі, навчальні матеріали та методи викладання. У 1990 р., після закінчення комуністичної ери, вивчення іноземних мов у школі було кардинально реформовано. Російська мова втратила роль першої. Відтоді учні могли обирати між російською, англійською, французькою та німецькою. У старших класах, за наявності фахівців, можна додатково вивчати іспанську та італійську. Нині найбільшою популярністю користуються англійська (95% від усіх учнів), німецька (65%), російська (24%) і французька (11%) мови. Решта мов мають дуже мізерну статистику. Якщо порівнювати дані з європейським зрізом (1,3–1,5), то побачимо, що Польща займає вище середньостатистичну позицію з 1,9 іноземними мовами на одного учня. Але кількість тижневих навчальних годин, які виділяються на вивчення іноземних мов, є доволі мала і становить від 2 до 5. Заслуговує на увагу проект створення двомовних модельних шкіл у великих містах. У цих школах розподіляється половина тижневих годин з усіх предметів на викладання іноземною мовою (англійською, французькою німецькою та російською). Предмет «Іноземна мова» викладається там вже з 1 або 2 класу початкової школи.

Норвегія належить до держав з давньою традицією вивчення іноземних мов. З 1889 р. школи, з навчанням учнів до 14-річного віку, пропонували факультативний предмет з іноземної мови (німецька або англійська). Від 1915 р. і до 1935 р. він стає обов'язковим. У 1935 р. англійська визнана головною іноземною мовою. У 1950-х роках навчальні плани різних форм шкіл були реорганізовані. Англійська стає єдиною іноземною мовою в усіх школах, окрім 8-річної. Кількість учнів восьмирічної школи, які вивчали англійську, була ще відносно малою. У

гімназійних класах (вік від 14 років) вивчення іноземної мови було обов'язковим. Викладали також німецьку та англійську, у гімназіях – й французьку. У 1969 р. англійська стає обов'язковим предметом у всіх типах шкіл і першою іноземною мовою. Серед інших іноземних мов викладали німецьку і французьку, також фінську, російську, іспанську, італійську та японську. З 1950 р. і до сьогодні вік учнів, з якого починають вивчати іноземну мову, послідовно знижується з 13 до 6 років. Середня кількість тижневих годин, які виділяють на іноземну мову становить приблизно 10. Учні, які вивчають більше 2 іноземних мов, отримують дещо більше годин. Тут Норвегію можна вважити європейським лідером.

Велика Британія – держава зі слабкою традицією вивчення іноземних мов, що не дивно, беручи до уваги міжнародне значення англійської мови. До 1960 р. незначна частина британських учнів мала доступ до вивчення іноземних мов. В загальноосвітніх 8-річних школах іноземна мова взагалі не була включена у навчальний план. У гімназійній освіті (grammar schools), тобто у школах з підготовки для навчання в університетах, іноземні мови були присутні. З 1989 р. учні гімназійних класів зобов'язані були вивчати мінімально одну іноземну мову. З 6 по 9 класи іноземна мова була обов'язковим предметом з тижневим навантаженням 3-4 години. Основними іноземними мовами були французька, іспанська і німецька. У 1960-х роках в початковій школі експериментували з іноземними мовами, але навчальні програми не набули широкого застосування. На сьогодні вони охоплюють четвертину усіх початкових шкіл. З 1999 р. процес суттєво підтримується урядом.

Португалія є державою з проблемною історією шкільництва. Вивчення іноземної мови в школі, насамперед французької і німецької, проводилося з XIX ст., але більша частина населення, передусім у селі, в недалекому минулому взагалі не була охоплена загальною шкільною освітою. У 1905 р. поправкою до шкільного закону французька мова вводилась як обов'язкова іноземна мова для усіх шкіл з 5 класу, а англійська–з 7 класу, німецька стала факультативною третьою іноземною мовою для 10 і 11 гімназійних класів. Лише у 1970-х роках загальний шкільний обов'язок ефективно охопив усе населення Португалії. З цього часу іноземні мови стали обов'язковим предметом для усіх учнів, а саме: до 6 класу одна іноземна мова (французька або англійська); до 9 класу–одна або дві мови; з 10 класу третя іноземна мова, переважно німецька. З 1989 р. можна обирати добровільно (в порядку англійська, французька, німецька) вже з 1 класу. З 7 класу є можливість обирати іспанську як четверту іноземну мову. З 1998 р. предмет «Іспанська мова» поширилася на усі типи шкіл. З 2003 р. для 7–9 класів усіх типів шкіл обов'язкові дві іноземні мови. Неважко передбачити, що переважна більшість учнів обирають англійську та іспанську мови. Середнє тижневе навантаження з предмета іноземної мови становить від 5 до 10 годин. Таким чином, Португалія, яку донедавна вважали країною, що розвивається (і не лише в освітній сфері), займає в європейському вимірі стійкі прогресуючі позиції.

Чотири, вище названі, держави є достатньо репрезентативними, які демонструють наступні тенденції:

- у другій половині XX ст. щонайменше одна іноземна мова стала обов'язковим предметом в усіх європейських державах і в усіх типах шкіл;
- кількість іноземних мов у школах поступово збільшується від однієї до двох або трьох, в окремих випадках ще більше;
- друга іноземна мова все частіше з'являється у навчальних планах;
- вивчення іноземних мов вводиться все частіше з раннього віку;
- не збільшується кількість тижневих годин для іноземних мов у більшості держав; тут часто домінують національні специфічні шкільні традиції;
- людський сегмент, який охоплений іноземними мовами, постійно зростає. Серед обов'язкових іноземних мов англійська займає абсолютне лідерство. Французька і німецька мови поступово втрачають свої позиції, але ще їх відносно багато вивчають і викладають. Російська мова теж демонструє спад, а іспанська, навпаки, користується стабільним попитом.

Після аналізу мовної політики в країнах ЄС варто розглянути питання розвитку дидактики іноземних мов.

Екстралінгвістичні фактори, які мали особливий вплив у XX ст. на процес викладання та навчання, можна розділити на три групи: 1) політичні та економічні структури; 2) засоби комунікації; 3)транспортні засоби.

Політичні та економічні організації, які характеризують світ у XXI ст., – це насамперед транснаціональні структури: Рада Європи, НАТО, внутрішні ринки різних континентів, а також глобальні структури–ООН, ЮНЕСКО тощо. Велика привабливість цих структур полягає в колосальному рості ринків матеріального і нематеріального виробництва і як наслідок ріст можливостей споживання. Кожна форма організації ставить свої, власні вимоги до комунікації.

Однак люди вступають в контакт не лише використовуючи різні медійні засоби. Розвиток транспортних засобів і відповідних інфраструктур дали можливість міграції між континентами, що донедавна була немислима. До середини XX ст. пересічна людина мала три доступи до міжнародних поїздок: як раб, солдат і біженець. Подорожі були привілеєм малої еліти. Сьогодні середньостатистичний мешканець ЄС може придбати, наприклад, двотижневу поїздку в Південну Америку з перельотом туди і назад з проживання у чотирьохзірковому готелі за місячну зарплату.

Це контекст, в якому балансує попит і пропозиція на іноземні мови. А оскільки світ глобально змінюється, то не дивно, що й вивчення іноземних мов не може більше відбуватися за старими підходами. Отже, вивчення іноземних мов сьогодні – це абсолютно інший процес у порівнянні з серединою XX ст. Щоб це проілюструвати, ми спробуємо коротко проаналізувати історію концепції дидактики іноземних мов, які відображали культурні умови та запити свого часу. Продемонструємо це на прикладі *граматико-перекладного, аудіо-лінгвального, комунікативного і міжкультурного методів* [7, с. 12–15].

Граматико-перекладний метод є найстарішим серед них. Саме за допомогою якого у 1950 роках вивчали іноземні мови [6]. Мета вивчення мови полягала у вільному читанні літературних текстів. Для осягнення цієї цілі учні повинні були ретельно ознайомитись з граматичною системою мови та опанувати лексику. Основним дидактичним матеріалом були тексти, які перекладалися рідною мовою учня, аналізуючи при цьому граматичну структуру та лексику. Техніка методу полягала в перекладах окремих речень, фрагментів тексту, диктантах. Контроль результатів навчання в рамках методу відбувався за допомогою граматичних тестів або письмового перекладу заданого тексту. Недоліком цього методу вважається нехтування усним спілкуванням, яке домінує в щоденному житті.

Аудіо-лінгвальний метод був розвинутий в США під час Другої світової війни. Суть його полягала в активній взаємодії учнів з носіями мови та лінгвістами, під чиїм керівництвом вони розмовляли. При застосуванні цього методу учні слухали записи мовних моделей в типових ситуаціях. Учні виконували різноманітні вправи, а викладачі наголошували на постійному використанні мови, що вивчалась. Завдання полягало у в спонуканні учнів поводитися «правильно» і це повинно було зробити таку поведінку звичкою. Через слабкість результатів і, що найважливіше, критику з боку науковців, вивчення мови як набір звичок, аудіо-мовний метод сьогодні рідко використовується як основний. Однак окремі елементи цього метода все ще зустрічаються у підручниках.

Комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування. У процесі навчання за цим методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі власне комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданим дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Від початку учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, й швидкість усного мовлення та читання.

У нових умовах особливого значення набуває усвідомлення проблем міжкультурної комунікації для викладання іноземних мов. Раніше традиційне викладання іноземних мов, зазвичай, зводилось до роботи з текстами. Таким чином, реалізувалась майже лише одна функція мови – інформативна, крім того, у дуже звуженому вигляді, оскільки з чотирьох навичок володіння мовою (читання, письмо, говоріння, розуміння на слух) розвивалась тільки одна, пасивна – читання. При цьому існувало хибне уявлення про комунікативні можливості мови, які насправді зводились до пасивної здатності розуміти текстовий матеріал за повної

відсутності мовленнєвих навичок. Сучасні фахівці в різних галузях знань потребують вміння функціонально користуватись іноземною мовою в будь-яких сферах життя, розглядають її як засіб спілкування, враховуючи те, що кінцевою метою спілкування є взаємне розуміння, яке виникає між співрозмовниками. Проте складність цього завдання полягає в тому, що ефективність спілкування залежить не тільки від якості володіння іноземною мовою, а ще й від багатьох інших факторів, а саме: умов і культури спілкування, правил етикету, володіння невербальними формами вираження думок, наявності глибоких фонових знань тощо. Інакше кажучи, для успішного подолання мовного бар'єру потрібно подолати бар'єр культурний, спричинений «неповним володінням культурними нормами, прийнятими в конкретній національній лінгвокультурній спільноті» [1].

Один із висновків у цій ситуації простежується у висловлюваннях європейців щодо методів навчання та викладання іноземних мов. Наукове дослідження «Europeans and Languages» констатує, що 94 % європейців вважають «часте і тривале перебування в державі, мову якої вивчають, найефективнішим способом». Інші ефективні методи, на думку опитаних, – «неформальне спілкування з носіями мови (92 %)» і «спілкування з носіями мови загалом» (89 %). Значення традиційних методів «індивідуальне заняття (89 %), «заняття в групі» (78 %) і «самостійне навчання за комп'ютером, CD» (69 %) очевидно зменшилося.

Опитані висловили довіру тим методам, де в процесі навчання присутній міжкультурний контекст, а мова є домінантою, і навпаки: методи, в яких домінує винятково мовний і культурний контексти, отримали меншу підтримку. Такий кількісний розподіл є особливо цікавим, оскільки фактичний досвід опитаних демонструє, практично, протилежну картину.

Лише 15 % опитаних повідомили, що здобули знання іноземної мови за допомогою тривалого і повторного перебування за рубежем, 17 %–внаслідок неформального спілкування з носіями мови і 11 %–під час спілкування з носіями мови, що загалом становить 43 %. І навпаки, 46 % усіх європейців здобували знання іноземної мови традиційно на заняттях у групі, 8 %–на окремих заняттях і 12 %–через самостійне вивчення, що загалом становить 66 %, отже, в півтора разу більше. Якщо пригадати, що 65 % європейців володіють іноземними мовами, то це означає, що вони здобули компетенції з іноземної мови переважно на традиційних формах занять, насамперед на групових, а інші виконували роль доповнюючих.

Отже, статистика досліджень доводить, що свідомість європейців випереджає їхній досвід. Якщо враховувати, що громадянська свідомість проявляється у практичній політиці, то варто очікувати, що Європа і надалі розбудовуватиме свої програми з обміну з метою зростання бажаючих вивчати іноземні мови.

Проаналізувавши мовну ситуацію, окремі статистичні показники в Європі, неважко прийти до висновку, що XXI ст. стане століттям вивчення іноземних мов. Політична, економічна і культурна ситуація в Європі і зокрема в світі загалом вимагає серйозних інвестицій в іноземні мови й міжкультурну компетенцію.

Очевидно, що майбутнє у цьому сенсі належатиме не усім, а лише окремим іноземним мовам, можливо, на нашу думку, навіть двом – англійській та іспанській. Хоча, з іншого боку, глобалізація як процес не може проходити успішно на основі однієї чи, щонайбільше, двох *linguae francae.*

У цьому разі йдеться лише про іноземні мови міжнародного спілкування, а не про мови загалом. Безперечним є той факт, що кількість мов у світі в XXI ст. буде драматично скорочуватися. Однозначно, тут не йдеться про такі мови, як німецька, французька та італійська. Ці мови виконуватимуть роль засобу розповсюдження інформації у світі.

Чітко позначимо фактори, що зумовлюють вивчення іноземних мов:

- робота – знання іноземної мови допоможе знайти перспективнішу роботу, отримати підвищення по службі, відправитися у відрядження в іншу країну і тощо;
- наука – без знання вченими іноземних мов неможливе ознайомлення із зарубіжними джерелами і взаємодія з іноземними колегами;
- навчання – для навчання в інших країнах і вивчення їх культури і мистецтва;
- еміграція;
- подорожі;
- проповідування релігії в різних країнах світу;
- особисті мотиви – інтернаціональні шлюби, спілкування з друзями-іноземцями, хобі.

Отже, в сучасному світі іноземна мова є механізмом міжкультурної комунікації; засобом взаєморозуміння і толерантності народів; засобом саморозвитку і збагачення внутрішнього світу; засобом безпосереднього знайомства з досягненнями зарубіжної літератури, культури і техніки.

Таким чином, процес вивчення іноземних мов у XXI ст. перетворюється в повсякденну необхідну діяльність практично усіх людей з відсутністю обтяжливого обов'язку, оскільки приватне життя дає численні мотиви вивчати іноземні мови.

Не претендуючи на всеохоплюваність досліджуваної проблематики, ми ставили за мету об'єднати емпіричні рівні аналізу та сформулювати загальнозначимі судження щодо розвитку іноземних мов у XXI ст. Тому варто окреслити наступний перспективний та важливий напрямок дослідження, а саме: аналіз основних мотиваційних складових вивчення іноземних мов різних вікових груп населення ЄС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
2. Graddol, David. English Next. Ed: British Council. 2006. – P. 31–40
3. Eurobarometer 54 Special: Europeans and Languages. Report produced by International Research Associates (INRA) for The European Commission's Education and Culture Directorate-General. Brussels, February 2001.
4. Europäische Kommission. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006. Luxemburg 2004. S. 10.
5. Eurostat. Pressemitteilung Nr. 53 (2011): Fremdsprachen an den europäischen Schulen. 17. Mai 2011.
6. Hans Werner Huneke / Wolfgang Steinig: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 1997 (Grundlagen der Germanistik, Bd. 34). 238 s.
7. Neuner G. (1994): Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. S.12–15.
8. Hans-Dieter Dräxler. Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern Mehrsprachigkeit! / Hans-Dieter Dräxler. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan de.pdf
9. Hardarik Blühdorn. Lehren und lernen von Fremdsprachen am Anfang des dritten Jahrtausends – wohin geht der Weg? / Hardarik Blühdorn. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.eurydice.org/Documents/FLTND/De/FrameSet.htm-14.08.2001).

REFERENCES

1. Bacevych F. S. Slovnyk terminiv mizhkuljturnoji komunikaciji F. S. Backevych. [Glossary of Terms of Intercultural Communication]. Kiew: Dovira, 2007. 205 p.
2. Graddol, David. *English Next.* Ed: British Council. 2006. – P. 31–40
3. Eurobarometer 54 Special: Europeans and Languages. Report produced by International Research Associates (INRA) for The European Commission's Education and Culture Directorate-General. Brussels, February 2001.
4. Europäische Kommission. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006. Luxemburg 2004. S. 10.
5. Eurostat. Pressemitteilung Nr. 53 (2011): Fremdsprachen an den europäischen Schulen. 17. Mai 2011.
6. Hans Werner Huneke / Wolfgang Steinig: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 1997 (Grundlagen der Germanistik, Bd. 34). 238 s.
7. Neuner G. (1994): Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. S.12–15.
8. Hans-Dieter Dräxler. Nicht nur Fremdsprachenkenntnisse braucht die moderne Welt, sondern Mehrsprachigkeit! / Hans-Dieter Dräxler. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan de.pdf
9. Hardarik Blühdorn. Lehren und lernen von Fremdsprachen am Anfang des dritten Jahrtausends – wohin geht der Weg? / Hardarik Blühdorn. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.eurydice.org/Documents/FLTND/De/FrameSet.htm-14.08.2001).

Стаття надійшла в редакцію 15.02.2018 р

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373.2.015.31:[17.022.1+7+796 (045)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.4

АЛЛА ЧАГОВЕЦЬ

chagoalla@gmail.com
ID ORCID 0000-0003-0680-3165
кандидат педагогічних наук, доцент
комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, м. Харків

ЗАКОНОМІРНОСТІ І ПРИНЦИПИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ТІЛЕСНО-ЦІННІСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ З ФІЗИЧНИМ, МОРАЛЬНИМ ТА ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ

Викладено та проаналізовано ключові закономірності і принципи соціокультурної концепції тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням. Наведено думки вчених, які займалися вирішенням цієї проблеми. Доведено, що розкриття теоретико-методологічних засад зазначеної концепції потребує передусім з'ясування теоретичних основ закономірностей і принципів системи тілесно-ціннісного виховання дошкільників. Вказано, що реалізація принципів системи тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням дає позитивні результати лише тоді, коли їх застосовують у гармонійному поєднанні, що сприятиме зростанню свідомої, патріотично налаштованої, духовно розвиненої особистості дитини. Проведений розгляд означеного питання став підставою для визначення критеріїв становлення ціннісного ставлення дитини до власної тілесності.

***Ключові слова**: дошкільний вік, заклади дошкільної освіти, соціокультурна концепція, закономірності, принципи, тілесно-ціннісне виховання.*

АЛЛА ЧАГОВЕЦ

кандидат педагогических наук, доцент
Коммунальное заведение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного сонета
пер. Руставели, 7, г. Харьков

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОНЦЕПЦИИ ТЕЛЕСНО-ЦЕННОСТНОГО ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ФИЗИЧЕСКИМ, МОРАЛЬНЫМ И ЭСТЕТИЧНЫМ ВОСПИТАНИЕМ

Изложены и проанализированы ключевые закономерности и принципы социокультурной концепции телесно ценностного воспитание детей дошкольного возраста во взаимодействии с физическим, моральным и эстетичным воспитанием. Приведены мнения учёных, которые занимались решением этой проблемы. Доказано, что раскрытие теоретико-методологических принципов указанной концепции нуждается прежде всего в выяснении теоретических основ закономерностей и принципов системы телесно ценностного воспитание дошкольников. Указано, что реализация принципов системы телесно ценностного воспитание детей дошкольного возраста во взаимодействии с физическим, моральным и эстетичным воспитанием даёт позитивные результаты лишь тогда, когда их применяют в гармоничном сочетании. Отмечено, что главным заданием дошкольного учебного заведения является внедрение эффективной системы телесно ценностного воспитание детей дошкольного возраста во

взаимодействии с физическим, моральным и эстетичным воспитанием, что будет способствовать росту сознательной, патриотически настроенной, духовно развитой личности ребёнка. Проведённое детальное рассмотрение представленной темы стало основанием для определения критериев становления ценностного отношения ребёнка к собственной телесности.

***Ключевые слова**: дошкольный возраст, дошкольные учебные заведения, социокультурная концепция, закономерности, принципы, телесно-ценностное воспитание.*

ALLA CHAGOVETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Communal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Soviet
Kharkiv, Rustaveli Lane, 7

PRINCIPLES AND SOCIO-CULTURAL CONCEPTS OF BODY-VALUE EDUCATION IN PRESCHOOL AGE CHILDREN: PHYSICAL, MORAL AND AESTHETIC LEARNING

The article describes and analyzes the key laws and principles of social and cultural values of the concept of body-education of preschool children in interaction with the physical, moral and aesthetic education. It is noted that in today's conditions of development of preschool education, it is necessary to take into account the multilateral social demands and requirements, interests and needs of different groups of the population, special regularities and principles of physical and value education of children of preschool age. The purpose of this article is to determine the theoretical substantiation of the laws and principles of the socio-cultural concept of physical and value education of preschool children in cooperation with physical, moral and aesthetic education. The analysis allowed to reveal the theoretical and methodological foundations of the socio-cultural concept of physical and value education of preschool children in interaction with physical, moral and aesthetic education through the elucidation of the theoretical foundations of the laws and principles of the above system. Different thoughts are presented by both domestic and foreign scientists who were engaged in solving the problem of key regularities and principles of the sociocultural concept of physical and value education of preschool age children in interaction with physical, moral and aesthetic upbringing. It is proved that the disclosure of theoretical and methodological principles of the socio-cultural concept of physical and value education of preschool age children in interaction with physical, moral and aesthetic education requires first of all the elucidation of the theoretical foundations of the principles and principles of the system of physical and value education of preschoolers. It is suggested that the implementation of the principles of the system of physical and value education of preschool children in cooperation with physical, moral and aesthetic education yields positive results only when they are used in a harmonious combination. It is concluded that the main task of a preschool institution is to introduce an effective system of physical and value education of preschool children in conjunction with physical, moral and aesthetic education, which will promote the growth of a child's conscious, patriotically minded, spiritually developed personality. The detailed consideration of the issue of the principles and principles of the socio-cultural concept of the physical and value education of preschool children in cooperation with physical, moral and aesthetic education has become the basis for determining the criteria for the formation of the value relation of the child to his own physicality.

***Keywords**: pre-school age, pre-school educational institutions, sociocultural concept, regularities, principles.*

В основі системи тілесно-ціннісного виховання у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням дітей дошкільного віку лежить загальна теоретична концепція, що фізичне, моральне та естетичне виховання сприяє ефективному розвитку дітей. Однак в сучасних умовах розвитку дошкільної освіти необхідно враховувати багатосторонні соціальні запити і вимоги, інтереси та потреби різних груп населення, особливі закономірності і принципи тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку.

Зазначимо, що означеній проблемі присвячені наукові праці, де глибоко висвітлювалися проблема взаємозалежності фізичної і психічної сфер людини (О. В. Запорожця, Ж. Піаже, Л. С. Виготського); проблема фізичного, психічного та соціального здоров'я (М. М. Амосова, Г. Л. Апанасенка, І. І. Брехмана); наукові положення про: вікові особливості розвитку дітей дошкільного віку (Є. А. Аркіна, М. Ю. Кистяківської, А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаєвої, Е. С.Вільчковського, Л.І. Божович, О.В. Запорожця); навчання і вдосконалення рухових дій (Є. Т. Леві-Гориневської, Л. І. Бикової, Е. С. Вільчковського, О. Л. Богінич); розвитку фізичних

здібностей дошкільнят (Є. Н. Вавілової, В. М. Волкова, Н. А. Ноткіної, Е. Я. Степаненкової); систему фізичного виховання дітей дошкільного віку (Е. С. Вільчковського, Т. Ю. Круцевич, Н. Ф. Денисенко). Дошкільний вік розглядається як період швидкого формування всіх властивих людині психофізіологічних процесів, тілесно-ціннісних орієнтацій.

Проблему тілесності у філософії загалом і у співвідношенні з свідомістю розглядали в різних ракурсах Е. Гуссерл, М. Мерло-Понті, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер та ін. Органічний взаємозв'язок сучасних парадигм людини та історико-філософських проблем тілесності розкривається в роботах, присвячених проблемам тіла і душі, як зовнішнім, так і внутрішнім.

Метою статті є теоретичне обґрунтування закономірностей і принципів соціокультурної концепції тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням.

Розкриття методологічних засад соціокультурної концепції тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням потребує передусім з'ясування теоретичних основ закономірностей і принципів цієї концепції.

Закономірності виховання – це стійкі, повторювані, об'єктивно існуючі, істотні зв'язки у ньому, реалізація яких сприяє забезпеченню ефективності розвитку особистості дитини [4, с. 240]. Визначення тієї чи іншої закономірності зумовлено як тенденціями розвитку суспільства, так і характером розвитку педагогічної науки. Крім того, на одному і тому ж історичному відрізку різні вчені можуть трактувати їх по-різному [3, с. 123]. Тому при аналізі вказаної категорії будемо враховувати зовнішні і внутрішні закономірності соціокультурної концепції тілесно-мотиваційного виховання дітей дошкільного віку від взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням.

Зовнішні закономірності зазначеної вище концепції характеризують залежність виховання від суспільних процесів і умов: соціально-економічної і політичної ситуації, рівня культури, потреб суспільства у певному типі особистості та рівня її вихованості. В узагальненому вигляді їх можна сформулювати так: цілі, зміст і методи тілесно-ціннісного виховання завжди мають соціально обумовлений характер, відображаючи вимоги суспільства до рівня вихованості особистості дошкільника [1, с. 26].

Внутрішні закономірності концепції характеризують зв'язки між компонентами тілесно-ціннісного виховного процесу (цілями, змістом, методами, засобами і формами); характером діяльності педагога закладу дошкільної освіти і діяльністю вихованців; ставленням вихованця до виховного процесу і ефективністю його результатів. Такими закономірностями можна назвати: виховання завжди пов'язано з навчанням; цілі, зміст, методи, форми і засоби тілесно-ціннісного виховання закономірно пов'язані між собою, тому зміни одного компонента ведуть до змін інших структурних компонентів виховного процесу; ефективність тілесно-ціннісного виховного процесу опосередковується оптимальним вибором методів, форм і засобів виховання, що проводиться на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних факторів, характерних для особи чи групи осіб; чим активніше бере участь дошкільник у виховному процесі, тим успішніше він здійснюється; тілесно-ціннісний виховний процес вважається ефективним, якщо в ході його організації фізичні, моральні та естетичні поняття, звички поведінки і почуття особистості формуються в нерозривній, цілісному єдності.

Отже, об'єктивний характер закономірностей соціокультурної концепції тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням як методологічної основи виховання виражається в тому, що вони присутні у виховному процесі завжди, незалежно від того, чи відомо про них педагогу, чи орієнтується він на них у ході своєї діяльності чи ні.

Практичні вказівки, спрямовані на роз'яснення того, як повинен працювати педагог, щоб ефективно реалізовувати закономірності тілесно-ціннісного виховання в ході своєї професійної діяльності, викладаються в принципах (правилах) виховання – положеннях, в яких виражені основні вимоги до змісту і методів організації виховного процесу [4, с 241].

Ці вимоги такі:

– обов'язковість, яка означає, що, коли педагог ЗДО не буде дотримуватися принципів виховання у своїй професійній діяльності, то виховний процес не буде ефективним;

– комплексність, яка виражається в тому, що принципи виховання потрібно використовувати не почергово й ізольовано один від одного, а в цілісній і нерозривній єдності;

– рівнозначність, яка означає, що серед принципів немає поділу на головні і другорядні.

У системі тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням особливо важливими є такі закономірності.

1. *Органічний зв'язок фізичного, естетичного й морального складників виховання із суспільними потребами та умовами сучасного розвитку освіти*. Зауважимо, що розвиток суспільства зумовлює зміни, диктує нові потреби і в сучасній виховній системі України. Відтак нагальною є потреба формування в підростаючого покоління української національної свідомості, любові до свого народу, його традицій, історії, культури, а отже, нового підходу до формування фізично-естетичної й моральної складової сучасного молодого громадянина України.

2. *Взаємодія у виховному процесі фізично-естетичного й морального аспектів зі всіма сукупностями різноманітних чинників.* Виховує все: люди, речі, явища. Серед виховних чинників найвагомішим є людський (роль батьків, вихователів).

3. *Опора у процесі фізично-естетичного виховання у взаємодії з моральним вихованням на позитивні якості дитини, стимуляцію фізичної активності особистості, позитивні емоції від досягнутих успіхів.*

4. Результати синтезу фізично-естетичного виховання у взаємодії з моральним вихованням залежать від *виховного впливу на зовнішній й внутрішній світ дитини, її фізичну, душевну, духовну, емоційну сфери.* Виховний процес має постійно трансформувати зовнішні виховні впливи (фізичні) у внутрішні (духовні й душевні) процеси особистості (її мотиви, установки, орієнтації, ставлення).

5. Визначальними у синтезі фізично-естетичного виховання у взаємодії з моральним вихованням є *діяльність і спілкування*.

У системі тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням закономірності виявляються в усьому різноманітті взаємозв'язків і взаємоперетворень, а отже, їх необхідно враховувати під час створення будь-якої виховної ситуації.

Звертаючись до принципів тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням, зауважимо, що вони забезпечують керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу [6, с.15].

Загалом їх прийнято вважати узагальненою системою вимог, які охоплюють усі аспекти синтезу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням та відображають результати виховної роботи.

Нині педагогічна наука переглядає традиційні принципи виховання, переосмислює їх під кутом зору сучасних вимог до національного виховання в Україні. При визначенні принципів виховання та їх характеристики вчені намагаються поєднати традиційні досягнення з новими ідеями в теорії виховання [2, с. 56].

У своєму дослідженні ми послуговувались такими принципами системи тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням.

Цілеспрямованість процесу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням, тобто підпорядкованість всієї виховної роботи загальній меті, знання цієї мети вихователями і вихованцями, нетерпимість до стихійності у вихованні, наявність перспективи, проектування рівня вихованості особистості відповідно до запланованої мети процесу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням.

Зв'язок з життям. Цей принцип передбачає побудову виховної робот із синтезу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням на основі реалій суспільного життя, залучення їх до посильної участі в корисній роботі.

Єдність свідомості і поведінки. Згідно з цим принципом формується правильне співвідношення методів формування фізично-естетично-моральної свідомості і суспільної поведінки, попередження відхилень у свідомості та поведінці дітей дошкільного віку, вироблення несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності боротися з ними.

Виховання у праці. Праця є єдиним джерелом задоволення матеріальних і духовних потреб людей, праця як фактор різнобічного розвитку особистості, сумлінне ставлення до праці – важлива риса людини.

5. *Комплексний підхід.* Одне із завдань процесу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням полягає в: єдності мети, завдань і змісту синтезу даного явища; єдності форм, методів і прийомів тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням; єдності виховних впливів ЗДО, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, вулиці; врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку тілесно-ціннісного виховання у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням; єдності тілесно-ціннісного виховання і самовиховання; постійне вивчення рівня вихованості дошкільника і внесення корективів у виховну роботу щодо формування тілесно-ціннісної культури.

Поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю дітей. Педагогічне керівництво синтезу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням зумовлюється відсутністю життєвого досвіду в дошкільників, а отже, виховання творчої особистості можливе, якщо створюються умови для прояву її самостійності і творчості.

Повага до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього. Повага до дитини передбачає гуманне ставлення до неї, отже, вона є стрижнем взаємин між вихователем та дітьми. Значення синтезу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням висуває до педагогічної вимогливості умови, що базуються на стимулюванні або прийнятті, гальмуванні певних вчинків дітей, єдності вимог до вихованців з боку педагогів, контроль за поведінкою вихованців, гуманне ставлення до них, повага до їхньої думки тощо.

8. *Індивідуальний підхід* у процесі тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням вимагає від педагогічних працівників закладу дошкільної освіти врахування індивідуальних відмінностей дітей, знання психології кожного дошкільника і врахування їх особливостей у виховній роботі.

9. *Наступність* у процесі тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням у врахуванні наслідуваності вищезазначеної роботи і надалі до молодших школярів – підлітків – юнаків, поєднання виховання під час навчання і під час виховної роботи.

10. *Єдність педагогічних вимог* у процесі тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням в умовах ЗДО, сім'ї і громадськості. Зауважимо, що за результати фізично-естетичного виховання у взаємодії з моральним вихованням дітей відповідає не тільки заклад дошкільної освіти, а й усе суспільство. На особистість впливає багато інших чинників, зокрема недостатньо контрольованих. Відтак необхідною є взаємна інформація про результати виховних впливів на дітей між учасниками виховного процесу.

11. Природовідповідність у процесі тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням враховує багатогранну та цілісну природу дитини: анатомо-фізіологічні, психологічні, вікові, генетичні, національні, регіональні особливості. Нехтування або лише часткове врахування природи особистості дошкільника не дає змоги ефективно використати виховні можливості, натомість породжує нерозвиненість задатків, нахилів, талантів кожної конкретної особистості, загальмованість психічних процесів тощо.

12. Культуровідповідність у процесі тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням передбачає органічний зв'язок з культурним надбанням людства, історією свого народу, його мовою, культурними традиціями, народним мистецтвом, забезпечує розуміння духовної єдності та спадкоємності поколінь.

Органічно пов'язані між собою принципи тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням виховання охоплюють всі аспекти цього процесу та спрямовують його на формування дошкільника як цілісної особистості. Зауважимо, що реалізація принципів системи дає позитивні результати лише тоді, коли їх застосовують у гармонійному поєднанні.

Отже, головним завданням закладів дошкільної освіти є запровадження ефективної системи тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням, що сприятиме зростанню свідомої, патріотично налаштованої, духовно розвиненої особистості дитини.

Враховуючи те, що виховання – процес складний, динамічний і багатоаспектний, нами були визначені специфічні принципи тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням.

Авторська позиція полягає у тому, що специфічними принципами тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням є принципи, що відображають закономірності побудови вищезазначеного процесу як-то: *безперервності, прогресування педагогічних впливів, циклічності; вікової адекватності педагогічного впливу*.

Принцип безперервності тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням є одним з найважливіших принципів побудови фізичних занять. Його реалізація передбачає неприпустимість занадто великих і педагогічно невиправданих перерв між заняттями, які призводять до зниження досягнутого рівня підготовленості дошкільника.

Принцип прогресування педагогічних впливів тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням передбачає цілеспрямоване підвищення вимог до прояву психічних функцій і рухової активності (за параметрами обсягу та інтенсивності) в процесі адаптації індивіда до педагогічного навантаження. Реалізація цього принципу забезпечує планомірний перехід об’єкта педагогічного впливу з одного якісного рівня на більш високий, що практично виражається зростанням тренованості, підвищенням функціональних можливостей організму і фізичних та інших здібностей. Він виражає необхідність неухильного підвищення вимог до тих, що займаються, і їх сутність полягає в постійному оновленні та ускладненні використовуваних вправ, методів, умов занять, а також величини фізичного навантаження, її обсягу та інтенсивності.

Принцип циклічності тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням визначає впорядкованість навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти. Його сутність розкривається в композиційній повторюваність окремих занять і серій.

Принцип вікової адекватності педагогічного впливу тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням зобов’язує цілеспрямовано і послідовно регулювати заходи тілесно-ціннісного виховного впливу відповідно з віковими етапами розвитку організму дошкільника (ранній, молодший, середній, старший вік) [6, с.28].

Таким чином, ефективна реалізація принципу вікової адекватності передбачає вирішення таких питань: визначення стратегії і технології переважної спрямованості підготовки на окремих етапах багаторічних занять, забезпечення гармонійного розвитку фізичних здібностей, вдосконалення вегетативних і моторних функцій організму в процесі онтогенезу, а також забезпечення поступового збільшення фізичних навантажень відповідно до індивідуальних можливостей на кожному віковому етапі.

Спостерігаємо, що зазначені вище принципи були розглянуті окремо тільки для зручності викладу даного явища. Насправді всі вони синтезовані в систему тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням і лише відображають окремі його сторони.

У підсумку зауважимо, що реалізація потенціалу системи тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та естетичним вихованням можлива за умови визначення, застосування і дотримання усіх зазначених закономірностей та принципів цієї системи. Тілесно-ціннісне виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, естетичним та моральним є особливою функцією дорослих (вихователі закладів дошкільної освіти, батьки), які беруть на себе відповідальність за фізичну безпеку та розвиток дітей, а також їх соціалізацію від дитинства до юності.

Проведений розгляд питання закономірностей і принципів соціокультурної концепції тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії із фізичним, моральним та

естетичним вихованням є підставою для визначення критеріїв становлення ціннісного ставлення дитини до власної тілесності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посібник / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми: Універсальна книга, 2004. – 428 с.
2. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підручник для студ. вищих навч. закл. фіз. виховання і спорту / Т. Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – 366 с.
3. Лобанова Є. А. Дошкільна педагогіка: навч.-метод. посібник / Є. А. Лобанова. – Балашов: Миколаїв, 2005. – 76 с.
4. Фіцула, М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
5. Професійна освіта: словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
6. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Львів; Краків; Париж: Просвіта, 1993. – 127 с.
7. Терещенко Ю. Філософія освіти та науки морально-етичного виховання / Ю. Терещенко // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С.11–15.

REFERENCES

1. Vil'chkovs'kyy E. S. Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku [Theory and method of physical education of preschool age children]: navch. posib. / E. S. Vil'chkovs'kyy, O. I. Kurok. – Sumy: Universal'na knyha, 2004. – 428 p.
2. Krutsevych T. Yu. Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya [Theory and method of physical education]: [pidruch. dlya stud. vyshch. navch. zakl. fiz. vykhovannya i sportu] / za red. T. Yu. Krutsevych. – K.: Olimpiys'ka literatura, 2008. – T. 2. – 366 p.
3. Lobanova Ye. A. Doshkil'na pedahohika [Preschool pedagogy]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Balashov: Mykolayiv, 2005. – 76 p.
4. Moyseyuk N. Pedahohika [Pedagogy]: Navchal'nyy posibnyk/ Nelya Moyseyuk. – 4-e vyd., dop.. – K., 2003. – 615 p.
5. Profesiyna osvita [Professional education]: slovnyk: navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko [ta in.]; za red. N. H. Nychkalo. – Kyiv: Vyshcha shkola, 2000. – 380 p.
6. Rusova S. F. Teoriya i praktyka doshkil'noho vykhovannya [Theory and practice of preschool education] / S. F. Rusova. – L.; Krakiv; Paryzh: Prosvita, 1993. – 127 p.
7. Tereshchenko Yu. Filosofiya osvity ta nauky moral'no-etychnoho vykhovannya [Philosophy of education and science of moral and aesthetic education] // Shlyakh osvity. – 2002. – № 3. – pp. 11–15.

Стаття надійшла в редакцію 10.02.2018 р.

УДК 373.3.015.311:177.61(477)]:82-1Л.Українка

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.5

НАДІЯ НОВОСЕЛЬСЬКА

ORCID iD 0000-0002-5161-1034
nadija.novoselska@gmail.com
асистент
Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Університетська 1, м. Львів

ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО КРАСИ РІДНОГО КРАЮ В ПОЕЗІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (НА МАТЕРІАЛАХ ЧИТАНОК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ)

Встановлено, що найважливішими завданнями естетичного виховання учнів початкової школи є формування художніх смаків, естетичних цінностей, любові до краси рідного краю, розвиток уміння помічати прекрасне в навколишній природі, відчуття єдності з рідними українськими просторами, виховання особистості на кращих зразках художніх літературних творів. Зазначено, що визначна роль у формуванні національної дитячої літератури належить видатній українській поетесі Лесі Українці, доля якої тісно поєднана з долею українського народу. В її творчості відображаються не тільки соціальні зміни в суспільстві кінця XIX — початку XX ст., а й складні процеси трансформації української

національної свідомості в цей період. Висвітлено зміст поезій Лесі Українки у читанках для учнів 2-4 класів загальноосвітньої школи, що розкривають проблему виховання любові до краси рідного краю. Охарактеризовано вірші, в яких змальовано розкішні простори української природи в кожну пору року, неповторні краєвиди вечірнього, нічного та ранкового моря. Досліджено процес відображення настрою, емоцій, душевних переживань поетеси в зображенні картин рідної землі. Обґрунтовано, що, зростаючи серед чарівної волинської природи, народних традицій та звичаїв, Леся Українка зуміла втілити свої думки та ідеї у високохудожні мистецькі форми, які чарують багатством поетичних образів і музикою поетичного слова.

***Ключові слова**: Леся Українка, природа, поезія, любов до рідного краю, читанка, молодший школяр.*

НАДЕЖДА НОВОСЕЛЬСКАЯ

ассистент
Львовский национальный университет имени Ивана Франко
ул. Университетская 1, г. Львов

ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К КРАСОТЕ РОДНОГО КРАЯ В ПОЭЗИИ ЛЕСИ УКРАИНКИ (НА МАТЕРИАЛАХ УЧЕБНИКОВ ПО ЧТЕНИЮ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

Установлено, что важнейшими задачами эстетического воспитания учащихся начальной школы является формирование художественных вкусов, эстетических ценностей, любви к красоте родного края, развитие умения замечать прекрасное в окружающей природе, ощущения единства с родными украинскими просторами, воспитание личности на лучших образцах художественных литературных произведений. Отмечено, что выдающаяся роль в формировании национальной детской литературы принадлежит выдающейся украинской поэтессе Лесе Украинке, судьба которой тесно связана с судьбой украинского народа. В ее творчестве отражены не только социальные изменения в обществе конца XIX - начала XX веков, но и сложные процессы трансформации украинского национального сознания в этот период. Освещено содержание поэзии Леси Украинки в учебниках по чтению для учеников 2-4 классов, которые раскрывают проблему воспитания любви к красоте родного края. Охарактеризованы стихотворения, в которых изображены роскошные пространства украинской природы в каждое время года, неповторимые пейзажи вечернего, ночного и утреннего моря. Исследован процесс отображения настроения, эмоций, душевных переживаний поэтессы в изображении картин родной земли. Обосновано, что, вырастая среди волшебной волынской природы, народных традиций и обычаев, Леся Украинка сумела воплотить свои мысли и идеи в высокохудожественные формы, которые очаровывают богатством поэтических образов и музыкой поэтического слова.

***Ключевые слова**: Леся Украинка, природа, поэзия, любовь к родному краю, учебник по чтению, младший ученик.*

NADIA NOVOSELSKA

assistant
Ivan Franko National University of Lviv
Universytetska Str. 1, Lviv,

CULTIVATING LOVE FOR BEAUTY OF NATIVE LAND IN LESIA UKRAINKA'S POETRY (BASED ON THE MATERIALS FOR ELEMENTARY SCHOOL READERS)

The purpose of the article is to analyze Lesia Ukrainka's poems published in the readers for primary schoolchildren in terms of promoting their love for beauty of native Ukrainian land. Research methods are analysis, synthesis, and system approach. Under the current conditions of the national education system revival, the problem of love for beauty of native land is vitally important as it is a significant factor in the formation of the national consciousness of younger schoolchildren. A successful solution to this problem can be ensured if the best artistic examples of Ukrainian poets and writers are included in the educative process. At the lessons of literary reading, using literary works of Lesya Ukrainka, an outstanding Ukrainian poetess and writer, will promote younger pupils' ability to admire the beauty of Ukrainian nature, worry about preservation of its purity and originality, be able to represent their experiences and emotions visually. In the article, the content of Lesya Ukrainka' poetry that is included in the readers was considered for the case of pupils of the second-fourth

grades; they reveal the problem of upbringing the love for the beauty of the native land. The poems, which depict the stunning areas of Ukrainian nature in every season, unique sceneries of the evening, night and morning sea, were featured. The process of reflection of poetess' mood, emotions, and experiences was researched in the image of the native land. It was proved that growing up in the magic of Volyn nature, traditions and customs, Lesya Ukrainka managed to reflect her thoughts and ideas in highly artistic forms that enchant by the wealth of poetic images and lyrics of poetic word. The poetess' works are peculiar for strong opinions and feelings; they evoke a wave of thought and emotion. The writer believes that the task of true art lies in a true reflection of reality and, what is more, it depicts life in all its diversity and grandeur. The study does not cover theoretical and practical searches for the problem solution. Studying a love for beauty of one's native land in the books for home reading require further attention.

***Keywords**: Lesya Ukrainka, nature, poetry, love for one's native land, reader, junior student.*

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді вказано, що «у молодшому шкільному віці важливо виховувати в дитини любов до рідного дому, краю, своєї країни, її природи, рідного слова, традицій» [4]. Реалізація цих завдань стає можливою за умови впровадження в навчально-виховний процес початкової школи кращих художніх зразків українських письменників.

Використання на уроках літературного читання творів видатної української поетеси Лесі Українки сприятиме формуванню в молодших школярів вміння захоплюватись красою української природи, турбуватися про збереження її чистоти та неповторності, образно передавати свої враження, почуття та емоції.

Чимало науковців вивчали феномен Лесі Українки. В. Черненко досліджує творчу спадщину поетеси як відображення її позицій щодо розвитку національної школи і виховання, О. Кузьма аналізує драматургію Лесі Українки крізь призму ідей філософії екзистенціалізму, Т. Крупеньова займається вивченням ролі власних назв у драматичних творах письменниці, а дослідження І. Веретейченко полягає у висвітленні мистецької концепції Лесі Українки в контексті європейського модернізму, визначенні специфіки її складових як органічного вияву національних ідейно-естетичних потреб.

Однак досі недослідженою залишається проблема виховання в молодших школярів почуття любові до краси рідного краю на уроках літературного читання крізь призму творчості Лесі Українки.

Мета статті – проаналізувати вірші Лесі Українки, вміщені в читанках для учнів початкової школи з погляду виховання в молодших школярів почуття любові до краси рідного українського краю.

Продовжуючи і розвиваючи традиції Т. Шевченка й І. Франка, Леся Українка зробила значний внесок в українську дитячу літературу, створивши твори високого ідейного звучання та неперевершеної художньої майстерності. Постійний пошук свіжих, а разом з тим і реальних пейзажних малюнків поетеси свідчить про витонченість естетичного сприймання нею дійсності.

Надзвичайно ліричними та зворушливими видаються кожне слово та рядок вірша «Красо України, Подолля!» [5, с. 96]. З ніжністю та захопленням описує авторка веселу балочку, «хороші, красні села», садки, в яких потопають «срібним маревом повиті» хатки. Органічно вплітає поетеса в художню канву твору образ тополь, які про щось «розмовляють з вітром в полі», а ще багато маленьких зелененьких стежечок, які збігаються до річечки, що швидко, розмиваючи берег, пливе попід кручі. Захоплення та замилування красою рідного краю яскраво підтверджується вживанням в поезії іменників у зменшено-пестливій формі: «ярочки», «стежечки», «стрічечка», «річечка». Природа в творах поетеси – не декорація, а повноцінний художній образ.

Високу мистецьку цінність в творчості Лесі Українки становить уміле використання фольклорних мотивів та образів. У поезії «То була тиха ніч чарівниця» [8, с. 112] авторка порівнює ніч з красивою чарівницею, яка простелилась над селом своїм широким, спокійним покривалом. Саме в цей час край неба прокинулась зірниця і виглядало це так, ніби над тихим, глибоким озером білий лебідь сплескував білим крилом. У вірші «Спить озеро» [7, с. 135] ніжно і мрійливо змальовує поетеса свої фантастично-казкові сни, які навіяла їй природа. Перед читачем відкриваються незвичайні та неймовірно прекрасні картини: на сріблі сяють ясні самоцвіти, стеляться незнані трави та білі блискучі квіти, з неба спадають та складаються в намети тихі зорі, а

з кришталю усюди грає й виблискує ясне намисто. Чарівності додають спокійні, тихі золото-блакитні мрії та «рожевії гадки», які гаптують по білих снах легенькі мережки.

Природа в поезії Лесі Українки показана в усій своїй величі в кожну пору року. Краса ранньої весни асоціюється в поетеси з вінком щастя: «талого снігу платочки сивенькії, дощик дрібненький, холодний вітрець, проліски в рідкій травиці тоненькії, се була провесна – щастя вінець» [8, с. 278]. У творі «Уже весняне сонце припікає» [7, с. 196] авторка розкриває красу пізньої весни, коли сонечко не лише гріє, а вже припікає, сон-трава уже перецвіла, з вирію поприлітали пташки, а на чистім плесі вже плавають, ніби жовті пушинки, дикі каченятка. Перейнявши народний поетичний образ, цікаво змальовує поетеса пташку зозульку, наділяючи її людськими якостями: «от-от зозулька маслечко сколотить, в червоні черевички убереться і людям одмірятиме літа» [7, с. 196].

Мінливу погоду пізньої осені змальовує Леся у вірші «Восени» [6, с. 53], коли дні стають щораз коротшими і природа поступово змінюється, готуючись до зими. Авторка вміло використовує метафори та порівняння: спершу сонечко ніби грається з осінню – воно то виглядає, то знову ховається за хмаринку, проте згодом, коли з гір «повіяло холодом, вогкістю», а на небо насунули сиві хмари, сонечко ховається за гори. Осінь сумує, бо не може подарувати сонечку весняних надій, наближення зими неминуче. Ніжний, замріяний спокій осені передає Леся Українка в поезії «У степу» [1, с. 15]. У блакитному небі немає жодної хмаринки, не віє вітер, тихо навкруги, на полі «ніде ні билинки», лиш «тиха травиця леліє» – такими ніжними епітетами наділяє авторка спокійний, ніби завмерлий, осінній пейзаж. Величне, горде, з ясним усміхом завмирання природи завжди приваблювало поетесу.

В описах природи Леся Українка відображає емоційний стан своєї душі. В одному з віршів, змальовуючи красу ранньої осені, вона висловлює припущення і про *свою* прийдешню осінь – «небо глибокеє, сонце ласкавеє, пурпур і злото на листі в гаю, пізніх троянд процвітання яскравеє осінь віщує – чи то ж і *мою*?» [8, с. 278]. Роздумуючи над швидкоплинністю життя, порівнюючи свіжість пишних весняних квітів з найкращими людськими роками, з молодістю, в поезії «Пісня» [3, с. 161] Леся Українка проводить паралель між весняними квітами та молодими літами. Поетеса просить весняні квіти не відцвітати хоч до літа, а до молодих років звертається з проханням не втікати, а почекати доброї долі. Проте одразу з сумом визнає, що, незважаючи на наші бажання, природа має свої закони, адже двічі в рік не цвітуть весняні квіти, а найкращі молоді роки двічі не бувають.

Сум і біль щодо невиправданих та нездійснених надій молодості висловлює Леся в творі «Барвіночку мій хрещатий» [3, с. 161]. Ніжно звертаючись до квітів: «барвіночку мій хрещатий, зелений, дрібний, я ж тебе викохала хороший, рясний», вона розповідає, як весною садила, поливала та доглядала барвінок – квітку, що символізує дівочу долю, адже з барвінку плетуть віночки нареченим на весілля. Поетеса з болем констатує, що такий виплеканий нею барвінок не став їй в нагоді і старання її були даремні; вона так і не знайшла своєї долі.

Поезії Лесі Українки притаманні часті зміни емоцій. Особливо яскраво це простежується у вірші «Давня весна» [8, с. 269], де настрій дівчинки поперемінно змінюється від святково-піднесеного до песимістично-гнітючого і знову до вдячно-зворушливого. Спершу з надзвичайним захопленням поетеса описує швидкий прихід весни, наділяючи її багатими епітетами. Весна у Лесі весела, щедра, мила, розсипала квітки та грала промінням, летіла так швидко, ніби було у неї сто крил. Слідом за нею летіли співучі пташки і, як результат: «все ожило, усе загомоніло – зелений шум, веселая луна, співало все, сміялося, бриніло» [8, с. 269] – так піднесено, емоційно змальовує авторка приліт своєї улюбленої пори року – весни. І лише одна фраза, як протиставлення всезагальній радості – «а я лежала хвора й самотна», в якій все: і глибокі душевні переживання, і смуток, і біль, і відчуття самотності. Поетеса висловлює занепокоєння, що весна для всіх настала і всім дарунки принесла, тільки не для неї, і припускає, що її забула радісна весна. Однак коли у віконечко до Лесі заглянули яблуневі гілки, замиготіло зелене листячко і біленькі квіточки, прилинув свіжий вітер, який заспівав пісню про весняну волю, а «з ним прилинули пісні пташині» і «любий гай» надіслав свої вітання – дівчина оживає і похмурий настрій знову змінюється на яскраво-оптимістичний. Вона з захопленням висловлює свою подяку: «моя душа ніколи не забуде того дарунку, що весна дала; весни такої не було й не буде, як та була, що за вікном цвіла» [8, с. 269].

Намагаючись збагнути думки та емоції природи, в поезії «Сосна» [8, с. 277] Леся Українка описує, як часто вона ходила весною в зелену діброву і слухала розмову дерев. Найбільше цікавив та хвилював її гомін однієї зеленої, проте «вічно смутної сосни», оскільки в ньому відчувались тривога і неспокій. Стараючись зрозуміти мову дерева, ще не раз приходила поетеса в діброву і слухала, як сумно рясним верховіттям шепотіла сосна свою «невеселую думу» навіть тоді, коли «діброва мовчала, наче завмерла, сумна». Очевидно, емоційно близькими видаються Лесі і думи, і гомін сосни, і не байдужою доля, якщо поетеса так переймається її настроєм та почуттями.

Хвилю емоцій та переживань викликає вірш Лесі Українки «Конвалія» [8, с. 276]. Під високим дубом в гаю росла конвалія, яка любила життя і все, що її оточувало. Могутній дуб своїм широким віттям захищав квітку від негоди. Одного разу конвалію зірвали і віддали панночці, котра понесла квітку з собою на бал. Потанцювавши з нею у веселому вальсі, байдужою рукою викинула панночка уже зів'ялу квіточку додолу. Як засіб вираження контрасту відчуттів поетеса використовує емоційно-змістове протиставлення: «ой на балі веселая музиченька грає – конвалії та музика бідне серце крає», «то ж панночка в веселому вальсі закрутилась – а в конвалії головка пов'яла, схилилась». Щире співчуття викликають слова конвалії, які вона промовляє, подумки прощаючись з своїми найближчими друзями: «Прощай, гаю милий! І ти, дубе мій високий, друже мій єдиний! Та й замовкла» [8, с. 277]. Персоніфікація образу конвалії, що відчуває радість життя, сум розлуки, біль втрати, зворушує маленькі дитячі сердечка. Описуючи долю однієї квітки, поетеса заставляє дітей задуматися: чи варто зривати квітку заради кількагодинної втіхи, чи бувають у нашому житті моменти, коли ми щось робимо, не думаючи про наслідки, адже повернути все назад уже не зможемо.

Образ природи у творчості поетеси нероздільний з образом матері. У вірші «Вечірня година» [7, с. 283], присвяченій «коханій мамі», Леся з ніжністю та любов'ю змальовує красу весняного вечора. Коли сонечко уже сховалось, на небі засвітилися зорі, у віконце заглянув місяць і все заснуло, поетеса виходить у садочок погуляти, заспівати та послухати «при місяченьку» спів соловейка в гаю. Нічка асоціюється в авторки з мамою, а хатинки – з дітьми: «ніч обгорнула біленькі хати, немов маленьких діточок мати»; вітер у її уяві – тато: «вітрець весняний тихенько дише, немов діток тих до сну колише». Милуючись теплим весняним вечором, поетеса забуває про біль і хворобу та висловлює щире захоплення красою рідної природи: «Ой, чи так красно в якій країні, як тут, на нашій рідній Волині!» [7, с. 284]. Ніжність, замилування матір'ю і дитиною передає Леся Українка у вірші «У маленькій хатинці, у тихім куточку» [3, с. 163]. Щільненько обнявши матусину руку дрібненькими рученятами, спить маленький хлопчик і сняться йому «красні мрії», «невиразні, але чарівнії». Біля нього, схилившись над колискою, заснула мати, співаючи синочкові колискову пісню. У відчинене віконце линуть урочисті пісні соловейка і тонкі пахощі квітів з садочку, які чуються хлопчику навіть крізь сон.

Надзвичайна любов до маленьких дітей звучить у багатьох творах Лесі Українки. Чуттєво та ніжно змальовує вона діточок у поезії «Вишеньки» [2, с. 267]: «дівчаточко й хлоп'яточко» скачуть під деревцем, простягаючи рученята та намагаючись дістати блискучі черешеньки, які приваблюють їхній погляд. Не змігши дістати ягідки, дітки з сумом запитують у спілих вишеньок, чому вони так високо виросли. На це вишеньки мудро відповідають, що якби зросли низесенько, то не встигли б доспіти, адже діти зірвали б їх ще зеленими. У вірші «На зеленому горбочку» [5, с. 140] поетеса порівнює маленьку хатинку з малесенькою дитинкою, яка притулилася у вишневому садочку і тихенько виглядає свою маму. Леся не залишає свою героїню самотньою і вводить в сюжет сонечко, яке вийшло, «засвітило і хатинку звеселило». Вміле використання метафор та порівнянь підсилює емоційний вияв любові до матері і дитини: хатинка як дитинка, сонечко як мама.

Побудований у формі діалогу мами з сином, вірш «Мамо, іде вже зима» [2, с. 109] розкриває не тільки любов поетеси до природи, а й почуття турботи про друзів наших менших. Маленький допитливий хлопчик, побачивши пташок, які скачуть на снігу біля його хати, роздумує над їхньою долею. Він запитує маму, чому ці маленькі пташки не відлетіли у вирій, а залишилися зимувати в цих краях, адже для них немає поживи, бо травицю вкрило снігом. Мама терпляче пояснює синові, що багато птахів не покидають своєї рідної землі, тому що дуже її люблять і морозу не бояться. Проте кожна пташка мусить дбати, щоб дістати краплинку водиці, а з-під снігу знайти собі зернятко, хоч не завжди їй це вдається. Пташки співають

«веселенько», навіть коли голодні, тому що спів для них єдина потіха; співаючи, вони розважають своє пташине серденько і чекають, що «знову прилине весна».

Сподівання на швидкий прихід весни не тільки для пташок, а й для дітей яскраво змальовує поетеса у вірші «Літо краснеє минуло…» [1, с. 157]. Все поле завіяв сніг, а мороз поморозив всі квіти. В своїх хатинах нудяться діти, дивуючись, чому так довго триває люта зима, адже вони не можуть погуляти надворі, а крізь замерзлі шибки нічого не видно. Авторка втішає маленьких діточок, просить трішки почекати, адже не завжди пануватиме зима. Леся висловлює надію, що уже скоро прийде «мила годинонька», знову зазеленіє поле і прекрасна весна вкриє його квіточками.

У багатьох віршах Леся Українка змальовує красу ранкового, полудневого та вечірнього моря. Море приваблювало поетесу своєю мінливістю, величчю, красою. У вірші «Плине білий човник» [6, с. 281] вона відкриває прекрасні краєвиди нічного моря. Ледь-ледь повіває вітерець, морем плине білий човник, якого колише та гойдає хвилечка. Вгорі гуляють білі хмаринки, ніби лебедині крила, закриваючи зорі і сягаючи місяця. «Місяченько» розсипає рожеве й срібне світло, яке сяє і палає дрібненькими вогниками. Все це створює враження спокою і зачарованості в природі. Красу літнього моря в полудневий гарячий час описує поетеса у вірші «Тиша морська» [3, с. 106]. Навкруги все ясне: і небо, і хмарки, і сонце, і «ледве-ледве колихає море хвилі»; кругом тиша, навіть білі вітрила не колишуться від вітру на човнах. Вдалині хтось пливе малим човенцем, за яким «в'ється стежечка злотиста», і «здається, що з весельця щире золото спадає», а на берег з тихим плескотом лине «хвилечка перлиста». Порівнюючи осяяні сонечком морські хвилі та водичку з дорогоцінним камінням та металами, авторка показує, що найвищою коштовністю в її житті є краса рідного краю.

Захоплювалась Леся Українка також мрійливістю вечірніх морських пейзажів. Коли «вже сонечко в море сіда…» [7, с. 313], прозора, глибока вода темніє і зеленіє, немов оксамит. На зелених хвилях тремтять червоні блискучі іскри відбитих промінчиків сонця, які миготять ясним вогнем, ніби блискавка з темної хмари. Пропливаючий вдалині корабель залишає широку й довгу, ледве примітну для людини дорогу, що біліє, як мармур. А останні промені веселого ясного сонечка, то блиснувши, то згаснувши, зафарбовуючи в рожевий колір морську піну, ховаються за обрій, прощаючись з морем.

Леся Українка вважала, що людина має прагнути до гармонійної єдності з природою, щоби бути вільною, красивою, самодостатньою, як і сама природа. «Хотіла б я піснею стати» [8, с. 278] – таке бажання висловлює поетеса, щоб мати можливість вільно літати світом, полинути дзвінким співом аж під ясні зорі, «упасти на хвилі прозорі, буяти над морем хибким», тоді мрії і щастя лунатимуть голосніше, ніж гучне море і світитимуть яскравіше, ніж ясні зорі.

Літературний талант Лесі Українки відкрився завдяки її природній допитливості та спостережливості, сильному потягу до знань, урочистому схилянню перед величчю та красою рідного краю. Твори поетеси, вміщені в читанки для учнів початкових класів, несуть сильну думку і багатство почуттів, пробуджують в учнів хвилю роздумів та емоцій. Проведене дослідження не вичерпує теоретичних і практичних пошуків вирішення проблеми. Подальшої уваги потребує вивчення виховання любові до краси рідного краю в підручниках для позакласного читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верес О. І. Ластівка: читанка для 2 кл. чотирирічн. поч. школи / О. І. Верес, Г. М. Кирпа, Д. С. Чередниченко. – К.: Освіта, 1992. – 240 с.
2. Коструба С. С. Чарівний струмок: читанка для 3 кл. чотирирічн. поч. школи / С. С. Коструба, Н. С. Іватьо, О. Д. Жовнір. – К.: Форум, 2000. – 304 с.
3. Коструба С. С. Чиста криниця: читанка для 4 кл. чотирирічн. поч. школи / С. С. Коструба, Н. С.Іватьо, О. Д. Жовнір. – К.: Форум, 2002. – 351 с.
4. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Наказ МОН України від 16.06.2015 Р. № 641. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068
5. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник для 2 класу / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2012. – 160 с.
6. Скрипченко Н. Ф. Читанка: підручник для 2 кл. чотирирічн. поч. школи / Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко. – 5-те вид. – К.: Освіта, 1993. – 366 с.

7. Скрипченко Н. Ф. Читанка: підручник для 3 кл. чотирирічн. поч. школи / Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко. – 5-те вид. – К.: Освіта, 1992. – 368 с.
8. Скрипченко Н. Ф. Читанка: підручник для 4 кл. чотирирічн. поч. школи / Н. Ф. Скрипченко, О. Я. Савченко, Н. Й. Волошина. – К.: Освіта, 1993. – 336 с.

REFERENCES

1. Veres O. I., Kyrpa G. M., Cherednychenko D. S. Lastivka: chytanka dlya 2 kl. chotyryrich. poch. Shk. [A swallow: a reader for the 2nd grade of four year school], Kyiv, Osvita Publ., 1992. 240 p.
2. Kostruba S. S., Ivato N. S., Zhovnir O. D. Charivnyj strumok: chytanka dlya 3 kl. chotyryrich. poch. Shk. [A magic stream: a reader for the 3rd grade of four year school], Kyiv, Forum Publ., 2000. 304 p.
3. Kostruba S. S., Ivato N. S., Zhovnir O. D. Chysta krynycya: chytanka dlya 4 kl. chotyryrich. poch. Shk. [A pure well: reader for 4th grade of four year school], Kyiv, Forum Publ., 2002. 351 p.
4. Pro zatverdzhennya Koncepciyi nacionalno-patriotychnogo vyxovannya ditej i molodi. Nakaz MON Ukrayiny vid 16.06.2015 № 641. [Elektron. Resurs]. [On Approval of the Concept of National and Patriotic Education of Children and Youth. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 16.06.2015 № 641]. Retrieved from: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068
5. Savchenko O. Ya. Literaturne chytannya: pidruchnyk dlya 2 klasu. [Literary reading: textbook for the 2nd grade], Kyiv, Osvita Publ., 2012. 160 p.
6. Skrypchenko N. F., Savchenko O. Ya. Chytanka: pidruchnyk dlya 2 kl. chotyryrich. poch. shk. 5-te vyd. [A reader: a textbook for the 2nd grade of four year school – 5th edition], Kyiv, Osvita Publ., 1993. 366 p.
7. Skrypchenko N. F., Savchenko O. Ya. Chytanka: pidruchnyk dlya 3 kl. chotyryrich. poch. shk. 5-te vyd. [A reader: a textbook for the 3nd grade of four year school – 5th edition], Kyiv, Osvita Publ., 1992. 368 p.
8. Skrypchenko N. F., Savchenko O. Ya., Voloshyna N. J. Chytanka: pidruchnyk dlya 4 kl. chotyryrich. poch. Shk. [A reader: a textbook for the 4nd grade of four year school], Kyiv, Osvita Publ., 1993. 336 p.

Стаття надійшла в редакцію 11.02.2018 р.

УДК [004:373.3.011.31]:745/749(045)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.6

ГАЛИНА БУЧКІВСЬКА

ORCID 0000-0002-4836-8280
buchkivska1810@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проаналізовано особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано, що сучасні ІКТ, запроваджені в освітньому процесі вищої педагогічної школи, сттєво сприяють вирішенню актуальної проблеми – активізації творчої художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає, крім іншого, художньо-проектну діяльність в галузі декоративно-ужиткового мистецтва. Акцентовано увагу на ужитковій спрямованості об'єктів дизайну, що доводить його споріднений зв'язок з декоративно-ужитковим мистецтвом. Розкрито питання поширення дизайну в образотворчих і декоративних видах мистецтв, охарактеризовано його відгалуження – етнодизайн, арт-дизайн, ергодизайн. Підтверджено, що створення і використання системи мультимедіа забезпечує потужний інформаційний супровід процесу художньо-трудової підготовки студентів, сприяє активізації освітнього процесу завдяки чіткій структуризації і систематизації навчального матеріалу та розширенню способів його подання, забезпечує швидку та об'єктивну перевірку рівня засвоєння знань і вмінь, розширює можливості для організації самостійної художньо-проектної роботи вдома, сприяє вихованню у майбутніх учителів початкових класів потреби використання засобів ІКТ у повсякденному житті і майбутній педагогічній діяльності.

***Ключові слова**: педагогічна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, народне декоративно-ужиткове мистецтво, дизайн, художньо-трудова підготовка, майбутній вчитель початкових класів.*

ГАЛИНА БУЧКОВСКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент,
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия
ул. Проскуровского подполья, 139, г. Хмельницкий

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Проанализированы особенности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе художественно-трудовой подготовки будущих учителей начальных классов. Установлеено, что современные ИКТ, внедренные в образовательном процессе высшей педагогической школы, в значительной мере способствуют решению актуальной проблемы – активизации творческой художественно-трудовой подготовки будущих учителей начальных классов, которая предусматривает, также художественно проектную деятельность в области декоративно-прикладного искусства. Акцентировано внимание на прикладной направленности объектов дизайна, которое доказывает его родственную связь с декоративно-прикладным искусством. Раскрыты вопросы распространения дизайна в изобразительных и декоративных видах искусств, охарактеритзованы его ответвления – этнодизайн, арт-дизайн, эргодизайн. Подтверждено, что создание и использование системы мультимедиа обеспечивает мощное информационное сопровождение процесса художественно-трудовой подготовки студентов, способствует активизации образовательного процесса благодаря четкой структуризации и систематизации учебного материала и расширению способов его представления, обеспечивает быструю и объективную проверку уровня усвоения знаний и умений, расширяет возможности для организации самостоятельной художественно-проектной работы дома, способствует воспитанию у будущих учителей начальных классов потребности использования средств ИКТ в повседневной жизни и будущей педагогической деятельности.

***Ключевые слова**: педагогическое образование, информационно-коммуникационные технологии, народное декоративно-прикладное искусство, дизайн, художественно-трудовая подготовка, будущий учитель начальных классов.*

GALYNA BUCHKIVSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
Proskurivskoho pidpilia St., 139, Khmelnytskyi

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR INTENSIFICATION OF THA ARTS ARTISTIC-LABOR ACTIVITY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article analyses the peculiarities of the use of information and communication technologies in the process of artistic-labour training of the future primary school teachers. The sphere of professional competence of the future primary school teachers includes the compulsory use of information and communication technologies, because one of the requirements for the modern graduate of a higher educational institution is the ability to use computer technology and other means of communication and information, including telecommunication networks. It is revealed that the modern information and communication technologies introduced in the educational process of the higher pedagogical school greatly contribute to the solution of one more urgent problem - intensification of creative artistic-labour training of the future teachers of primary classes, which provides, among other things, artistic-project activity in the field of decorative-applied arts. The attention is focused on the practical direction of the objects of design, proving its related connection with the decorative-applied arts. The issue of distribution of design in fine and decorative kinds of art, and its branches – ethno- design, art-design, ergo- design has been revealed. Practical experience shows that the intensity and the quality of the educational process grows significantly when introducing creative tasks on computer creation of sketches, compositions, ornaments for various types of decorative-applied arts. Students' interest in the quality of their knowledge and confidence in their own abilities also increase, inducing some of them to further independent deepening knowledge in the field of computer design of decorative-applied goods. It is confirmed that the creation and the use of the multimedia system provides powerful information support to the process of artistic-labour training of students, promotes the intensification of the educational process through the precise structuring and systematization of educational material and expanding the ways of its presentation, provides quick and objective verification of the level of mastering of the knowledge and skills, expands the abilities for

organization of independent artistic-project work at home, promotes the upbringing of future teachers of primary school needs of using the means of ICT in everyday life and the future professional activity.

***Keywords**: pedagogical education, information and communication technologies, folk decorative-applied arts, design, artistic-labour training, future primary school teacher.*

В наш час досягнення у сфері ІКТ, всеохоплююча комп'ютеризація тв розвиток ефективних професійно-педагогічних програмних продуктів зумовили якісну й ефективну зміну інформаційної складової освітнього процесу у вищій школі. Одним із пріоритетних напрямів інформатизації освіти є використання можливостей вказаних технологый, методів і засобів інформатики для успішної реалізації компетентнісного навчання, інтенсифікації усіх рівнів освітнього процесу, підвищення його ефективності і якості, підготовки студентів до життя і трудової діяльності в сучасних умовах. Тому впровадження ІКТ в освітній процес закладів освіти можна охарактеризувати як неминучий крок у розвитку сучасного інформаційного світу.

Глобальна інформатизація системи педагогічної освіти зумовила те, що у сферу фахової компетентності майбутніх учителів початкових класів входить обов'язкове використання ІКТ, адже однією з вимог до сучасного випускника вишу є уміння користуватися комп'ютерною технікою й іншими засобами зв'язку та інформації, включаючи телекомунікаційні мережі [?]. Крім цього, сучасні ІКТ, запроваджені в освітньому процесі вищої педагогічної школи, значною мірою сприяють розв'язанню ще однієї з актуальної проблеми – активізації творчої художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає, крім іншого, художньо-проектну діяльність у галузі декоративно-ужиткового мистецтва.

Проблему широкого застосування ІКТ в освітньому процесі, формування у майбутніх педагогів інформатичної компетентності присвячені наукові праці В. Барановської, В. Бикова, І. Войтовича, Р. Гуревича, М. Жалдака, А. Коломієць, Ю. Машбиця, Л. Макаренко, Є. Полат, Ю. Рамського, О. Спіріна, О. Торубари, С. Яшанова та інші автори. Використання цих технологій у навчально-виховному процесі сучасної початкової школи розглядали С. Макеєв [5], Г. Мельник і Г. Ліщинська-Кравець [6], О. Співаковський, Л. Петухова й В. Котова [7], В. Шакотько [8], Л. Шпирко [9].

Мета статті – проаналізувати особливості використання ІКТ у процесі художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Створення декоративно-ужиткового виробу вимагає передовсім певної підготовчої роботи: розробки художнього проекту форми виробу, орнаментальної композиції, підбору кольорової гами тощо. Зазначимо, декоративно-ужиткове мистецтво з-поміж багатьох інших видів мистецтв займає особливе місце, адже відображає духовно-матеріальну культуру народу. Галузь декоративно-ужиткового мистецтва – це створення предметів побуту, проте окремі з них відразу стають зразками високої колекційної вартості. Так, ткані гобелени, вишитий одяг, вироби з дерева і металу, кераміка і художнє скло поки не тиражовані промисловим способом мають значну цінову і колекційну вартість. Саме ця особливість нівелює межу між такими поняттями як дизайн (художнє проектування) і декоративно-ужиткове мистецтво. Дотепер точаться суперечки про те, як в україномовному середовищі з'явився термін «дизайн» [7], що містить цілий комплекс понять: проект, ескіз, рисунок, задум тощо. У недалекому минулому цей термін ототожнювався з поняттями «технічна естетика», «художнє конструювання», «художнє проектування». Як стверджує В. Даниленко, дизайн – це глобальне явище культури, суттю його є «проектна діяльність, що міцно поєднує в собі художнє та утилітарно-технічне начала», завдяки дизайну мистецтво наближується до реального життя [1].

Ужиткова спрямованість об'єктів дизайну доводить передусім його споріднений зв'язок з декоративно-ужитковим мистецтвом. Дизайн настільки поширився в образотворчих і декоративних видах мистецтв, що з'явилися його відгалуження: етнодизайн, арт-дизайн, ергодизайн тощо. Існує загальний «генетичний зв'язок» дизайну з мистецтвом, тому, аналізуючи різні питання теорії сучасного дизайну, можна зробити висновок, що декоративно-ужиткове мистецтво є першоосновою сучасного дизайну.

Зв'язки декоративно-ужиткового мистецтва і дизайну простежуються у творчості С. Далі, В. Кандинського, Л. Корбюзьє, Е. Лісицького, Р. Макінтоша, К. Малевича, П. Пікассо, П. Пуаре, Л. Тіффані й інших знаменитих художників.

Упродовж століть історично й «генетично» відбувалося взаємне проникнення декоративно-ужиткового мистецтва і дизайну, тому і надалі вони використовують різні ознаки і закономірності один одного. Нині педагоги (викладачі мистецьких і педагогічних ВЗО, вчителі, керівники художньо-прикладних гуртків і студій), учні і студенти, митці (дизайнери, художники-прикладники) у роботі над художніми проектами широко використовують ІКТ.

При створенні дизайнерського чи декоративно-ужиткового виробу на передній план виходить загальна ідея, що втілюється в ескізі. Причому робота над ескізом є основною, оскільки без якісного ескізу або клаузури неможливо втілити ідею у майбутньому виробі. Робота над ескізом чи проектом вимагає розвиненого образного мислення, достатньої графічної підготовки, творчих здібностей, володінням спеціальними знаннями, уміннями і навичками у галузі художнього проектування, композиції, кольорознавства, проектної графіки, технології виготовлення виробу. Тому вільне володіння комп'ютером істотно скорочує час роботи над художнім проектом, покращує якість проектного матеріалу, а звідси – довершеність творчого задуму в матеріалі.

Будь-який об'єкт реального світу може бути візуалізований, а в окремих випадках навіть створений засобами різних графічних комп'ютерних програм і спеціалізованих пристроїв. Нині існує чимало апаратних пристроїв, зокрема 3D-принтер, з допомогою якого можна виконати тривимірний ескіз об'єкта проектування у тривимірній системі координат. Для створення ескізів своїх творів технологію тривимірного моделювання однією з перших успішно використала художниця Ілона Ван Гент [4]. Готове тривимірне зображення за допомогою програми вона розтинала на поперечні зрізи і далі, використовуючи сучасні ІКТ, здійснювала моделювання наплавним накладанням, стереолітографію, тривимірний друк тощо.

Щодо використання ІКТ в декоративно-ужитковому мистецтві, то нині для розробки орнаментів і виготовлення декоративно-ужиткових виробів з дерева (контурне, плоскорельєфне, об'ємне різьблення) використовують фрезерно-гравіювальні верстати, сумісні з програмою *3ds Max*, за допомогою якої створюються тривимірні моделі, а для розробки орнаментальних композицій та схем вишивки хрестиком – *Pattern Maker* [6].

Необхідно зазначити, що поширення комп'ютерної графіки розпочалося з поліграфії. Початком комп'ютерної графіки як мистецтва традиційно прийнято вважати конкурс, проведений журналом «Computer and Automation» у 1963 р. Важливими критеріями оцінювання результатів цього конкурсу програмістів була художньо-естетична культура графічних зображень. Щодо сприйняття комп'ютерної графіки як засобу художнього проектування можна виділити два напрями. Одним з них є нефігуративна графіка, яка бере початок від перших досліджень з аналоговими комп'ютерами Франке і Лапоскі. Це графіка математичних формул і функцій, створювана комп'ютером у результаті реалізації спеціальної програми.

Інший напрям завдячує появі технології обробки зображень (*Picture Processing*), де графічним об'єктом були не візуалізовані математичні функції і не абстрактні дані, а об'єкти матеріального світу. Комп'ютерна графіка є досить складним комплексом, який умовно можна розділити на кілька напрямів: двовимірна графіка (2D), web-дизайн, анімація, мультимедіа, 3D-графіка, відеомонтаж, САПР, ділова графіка тощо.

Вивчення студентами комп'ютерної графіки (як засобу художнього проектування) розпочинається з 2D-графіки, бо решта її видів базується або використовує її принципи. Якщо студенти створюють площинний декоративно-ужитковий виріб (вишивка, гобелен, батик, вітраж тощо), тоді для розробки ескізу використовуються програми векторної або растрової графіки, зокрема *CorelPhoto-Paint, CorelXara, Paint Shop Pro, Painter 8, Fractal Desinger Painter, Expression, Photoshop, Illustrator, Macromedia FreeHand, Macromedia Flash MX* та ін. Хоча найбільш поширеними є програми векторної графіки – *CorelDraw*, растрової – *Adobe Photoshop*, а також *Fractal Desinger Painter*, призначені для створення й обробки високохудожніх ілюстрацій. Ці програмні продукти й були нами відібрані для створення ескізів і художніх проектів декоративно-ужиткових виробів. Причому відразу зазначимо, що окремі види графічних робіт бажано виконувати у векторних редакторах, а деякі – у растрових. Наприклад, для виконання ескізу для розпису у техніці батику, де необхідно врахувати лінійну жорсткість, графічність й одночасно живописність розтікання барвників на тканині (аналогічно акварельному живопису), застосовується векторна графіка. Цей векторний редактор

(*CorelDraw*) також використовується для створення ескізів тканих гобеленів, виробів у клаптиковій техніці (печворк) та ін.

Наш досвід засвідчив, що використання графічних редакторів дозволяє суттєво скоротити час на створення ескізів, виконати складні композиційні побудови, відпрацювати декілька варіантів колірного рішення тощо. У процесі навчання було зауважено, що студенти, створюючи ескізи, наприклад, у традиційній техніці аплікації, встигали виконати лише одну композицію, а з допомогою графічних редакторів продуктивність їхньої роботи суттєво зростала. При цьому важливо відзначити, що на початку занять близько половини студентів мали достатньо сформовані навички роботи на персональному комп'ютері, але лише одиниці раніше працювали зі складними графічними редакторами. Тому, крім завдань, пов'язаних з художнім проектуванням декоративно-ужиткових виробів, розробкою орнаментальних композицій, підбором гармонійної кольорової гами, студенти оволоділи основами роботи на персональному комп'ютері, знайомилися з базовими поняттями векторної комп'ютерної графіки, вивчали особливості виконання зображень за допомогою графічних редакторів тощо.

Здебільшого декоративно-ужиткові вироби прикрашаються орнаментальними композиціями, які також можна створювати за допомогою програми *CorelDraw*. Загальні закономірності побудови орнаментів здавна привертали увагу вчених, які намагалися розкрити математичні основи композиційних побудов, застосувавши різні види симетрії.

Знання можливостей конструювання площинних зображень має суттєве значення для створення різних видів орнаментів. Орнаменти для оздоблення декоративно-ужиткових виробів наші студенти нині розробляють за допомогою комп'ютерної графіки, оскільки докер «Трансформації» графічного редактора *CorelDraw* дає змогу скоротити час, швидко візуалізувати всі види симетрії, підібрати безліч колірних варіантів. Подібні функції вирівнювання, позиціонування, відображення об'єктів закладені й в інших професійних графічних редакторах.

Побудова більшості орнаментів базується на різних математичних комбінаціях, схемах симетрії й асиметрії, тому використання можливостей графічних редакторів для побудови орнаментальних композицій різної складності робить цей процес варіативним, наочним, пришвидшеним і цікавим для студентів. Логічні операції з об'єктами «об'єднання», «перетин», «обрізання» тощо дозволяють швидко створювати різноманітні варіанти композицій, які з успіхом використовуються для тканих гобеленів, батику, вітражів, розпису тощо. Цікаві й оригінальні ефекти можна одержати, скориставшись «оболонкою» з колекції інтерактивних інструментів програми *CorelDraw*. За допомогою цього інструменту можна спотворювати контури зображення в дуже оригінальні форми. Часто цю можливість студенти використовують при стилізації предметів реального світу, отримуючи на перший погляд химерні й водночас цікаві зображення.

При використанні растрових програм студентами часто практикується створення колажів з різних текстур, фрагментів зображень, кольорових поєднань (плям). Цей вид діяльності дає можливість створювати як реалістичні композиції з різних предметів матеріального світу, так і абстрактні зображення. Растрові редактори, зокрема *Photoshop*, також дозволяють створювати орнаментальні композиції, а головне – вдало підбирати кольорову гаму.

Наш досвід навчання студентів кольорознавству з використанням комп'ютера спростовує твердження деяких педагогів про те, що колірна палітра збіднюється, а у студентів пропадає бажання редагувати кольори. Тому студентам рекомендується не обмежуватися стандартною палітрою, а виконати серію спеціальних вправ з вивчення широких колірних можливостей редактора. Зазначимо, що, використовуючи програму *CorelDraw*, студенти не тільки працюють зі стандартними каталогами кольорів і редагованих палітр, а й мають можливість створювати власні палітри, імітувати змішування кольорів. Програма *Painter 8* емулює процес реального змішування барв на палітрі і дозволяє підібрати будь-який колір, тобто студенти можуть користуватися практичними способами отримання кольорової гами.

З метою мотивування студентів до поглибленого вивчення технології вишивки у навчальний процес також доцільно впроваджувати сучасні комп'ютерні програмні продукти. Їх застосування дає змогу підвищити інтерес до технології вишивки, реалізувати інтерактивний режим роботи з навчальним матеріалом, надати йому кращої наочності тощо. Комп'ютерні програми (графічні редактори), за допомогою яких створюють схеми для вишивки, здатні перетворити чорно-біле або

кольорове зображення в схеми вишивання. Подібні програми спрямовані переважно на створення схем, що застосовуються для вишивки хрестиком, однак існують також додатки, здатні перетворювати малюнки в схеми, призначені для вишивки іншими техніками.

Як свідчить досвід, незважаючи на те, що можливості графічних редакторів безмежні [9], студентам необхідно: на першому етапі добре оволодіти комп'ютерним інструментарієм; на другому – навчиться за допомогою програмного забезпечення вирішувати завдання прикладного характеру, запропоновані викладачем; на третьому – самостійно розробляти художні проекти, створювати форми та орнаментальні композиції за власним задумом.

Нині стали популярними програмні продукти, за допомогою яких можна створювати оригінальні та неповторні схеми вишивок: *PCStitch, Stitch Art Easy, EmbroBox, Cross Stitch Professional Platinum* та ін. Однак студенти здебільшого полюбляють програмний продукт *Pattern Maker*, який доволі простий у користуванні, має високі функціональні можливості, широкий інструментарій для створення і редагування схем вишивки. *Pattern Maker* – це програма створення схем на комп'ютері для вишивання хрестиком і перегляду схем у форматі *xsd*. За її допомогою ескіз чи малюнок легко перетворюється на схему для вишивки хрестиком або іншими техніками вишивання. Використовуючи цю програму, можна створювати власну схему або узор, малюючи їх в ручну у середовищі програми, чи створюючи схему для вишивання на основі готового зображення (картинки, фотографії), виконувати перенабір із графічних схем, а також змінювати новостворену схему. Для цього програма містить різні корисні функції та можливості: налаштування розміру сітки, вибір видів стібків, кольорів ниток різних фірм, редагування кольорової палітри, інформацію (ключ) до схеми тощо. У програмі при створенні схем вишивки використовується палітра, яка відображає усі кольори, що використані у схемі. Палітра у програмі відображає кольори ниток муліне; в ній представлено близько 92 гам кольорів різних виробників ниток (*DMS, Anchor, Gamma* та ін.). Крім цього, у програмі *Pattern Maker* схему для вишивання можна створити різними способами: 1) намалювати вручну; 2) імпортувати готове зображення у схему; 3) перенабрати готову схему та ін.

Практичний досвід свідчить, що інтенсивність та якість освітнього процесу суттєво зростає при впровадженні творчих завдань з комп'ютерного створення ескізів, композицій, орнаментів для різних видів декоративно-ужиткового мистецтва. Паралельно зростає зацікавленість студентів, якість набутих знань і впевненість у власних можливостях, спонукаючи деяких з них до подальшого самостійного поглиблення знань у царині комп'ютерного проектування декоративно-ужиткових виробів.

Однак серед викладачів вишів немає одностайної думки щодо використання студентами комп'ютерної графіки у процесі художнього проектування декоративно-ужиткових виробів, а дехто з них стверджує про негативний вплив «комп'ютеризації творчого процесу». Тому поряд із організаційно-методичним забезпеченням процесу застосування ІКТ виникає проблема психологічної готовності викладацьких кадрів, спрямованої на зміну існуючих стереотипів стосовно застосування комп'ютерів. Наш багаторічний досвід засвідчив необхідність зміни методів і форм навчання на базі використання ІКТ у процесі художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Іншим потужним засобом активізації освітнього процесу є вправне використання мультимедійних засобів. У сучасній вищій школі система мультимедіа стає одним з провідних напрямів розвитку ІКТ, середовищем, в якому гармонійно поєднуються різні електронні та цифрові технології – відео-, аудіо-, телекомунікації, які містять статичні або динамічні тексти і графіку.

Система мультимедіа дозволяє реалізовувати більшість методів навчання, контролю та активізації пізнавальної діяльності студентів на якісно новому рівні. Практичне застосування мультимедійних засобів і технологій може удосконалити або частково замінити в освітньому процесі такі класичні методи навчання, як: усний виклад навчального матеріалу (розповідь, пояснення, бесіда тощо), наочного і практичного навчання, закріплення набутих знань, самостійної роботи та ін.

З метою створення мультимедійної системи нами були розроблені колекції елементарних мультимедійних навчальних об'єктів з декоративно-ужиткового мистецтва та дизайну. Цей довготривалий і кропіткий процес відбувався шляхом накопичення інформаційних матеріалів з бази даних Інтернету, сканування, оцифровування й акумулювання матеріалів з мистецтвознавчої та навчальної літератури, систематичного перегляду і запису в цифровому

форматі аудіо- та відеосюжетів, розробки авторських віртуальних об'єктів (проектів форм виробів, орнаментальних композицій тощо). Робота зі створення таких цифрових навчальних колекцій розпочиналася з організації на персональному комп'ютері системи файлів і папок для зберігання «готових» навчальних об'єктів. Потім створювався загальний каталог колекцій та оформлялися гіперпосилання з каталогу на первинний колекційний матеріал. Мультимедійні навчальні об'єкти для цифрової колекції виконувалися з використанням простих інструментів віртуального середовища (*Microsoft Word, Microsoft PowerPoint* та ін.), а також спеціалізованих графічних редакторів (*Adobe Photoshop, Corel Draw, КОМПАС, 3D Studio Max* та ін.).

Таким чином, новітні ІКТ відкривають широкий доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи тих, хто навчається, надають широкі можливості для реалізації творчих ідей, набуття і закріплення професійних навичок, дозволяють втілювати в життя принципово нові форми і методи освітньої діяльності. Практичне застосування різних програмних продуктів у процесі навчання студентів художньому проектуванню значно підвищує ефективність занять, скорочує витрати навчального часу для створення форм виробів, орнаментальних композицій і схем, посилює творчу активність студентів, сприяє розвитку їхньої фахової майстерності. Загалом використання ІКТ у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів кардинально змінює методологію отримання якісної педагогічної освіти, а інтеграція традиційних й інноваційних технологій навчання – дозволяє створити у педагогічному виші сучасне освітньо-професійне середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко В. Я. Дизайн: підручник / Я. В. Даниленко. – Харків: Вид-во ХДАДМ, 2003. – 320 с.
2. Вышивальная программа Pattern Maker for Cross Stitch для создания дизайнов вышивки крестом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://broidery.ru/?p=1643.
3. Гуржій А. М. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті: монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія й ін. У 2-х ч. – Вінниця: ВДПУ, 2016. – Ч. 2. – 376 с.
4. Котломанов О. Илона Ван Гент: негенная инженерия / О. Котломанов // Новый мир искусства. – 2003. – № 4. – С. 31–33.
5. Макеєв С. Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі початкової освіти / С. Ю. Макеєв // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 40 (2). – С. 97–102.
6. Мельник Г. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з вишивки / Г. Мельник, Г. Ліщинська-Кравець // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 7. – С. 149–153.
7. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. – Херсон, 2011. – 267 с.
8. Шакотько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі: навч.-метод. посібник / В. В. Шакотько. – К.: ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2008. – 128 с.
9. Шпирко Л. С. Графічний редактор як один із засобів унаочнення інформації вчителем у початковій школі / Л. С. Шпирко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://konferenzia.ukrainianforum.net/t68-topic.

REFERENCES

1. Danylenko V. Ja. Dyzajn: pidruchnyk [Design: textbook] / V. Ja. Danylenko. – Kharkiv: Vyd-vo KhDADM, 2003. – 320 s.
2. Vyshivalnaja programma Pattern Maker for Cross Stitch dlia sozdanija dizajnov vyshyvki khrestom. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://broidery.ru/?p=1643.
3. Hurzhij A. M. Informacijno-komunikacijni tekhnologiji u profesijno-tekhnichnij osviti: monohrafia [Information and communication technologies in vocational education: monograph] / A. M.Hurzhij, R. S. Hureich, M. Ju. Kademia I in. U 2-kh ch. – Vinnytsia: VDPU, 2016. – Ch. 2. – 376 s.
4. Kotlomanov O. Ilona Van Gent: negennaja inzhenerija [Ilona Van Gent: Non-Gain Engineering] / O. Kotlomanov // Novyj mir iskusstva. – 2003. – No 4. – S. 31–33.
5. Makeiev S. Ju. Vykorysnannia informacijno-komunikacijnykh tekhnolohij u systemi pochatkovoi shkoly [Use of information and communication technologies in the system of primary education] / S. Ju. Makeiev // Pedahohika i psykholohia. – 2011. – Vol. 40 (2). – S. 97–102.
6. Meknyk H. Vykorysnannia kompjuternykh tekhnologii na zaniattiakh z vyshyvki [Use of computer technologies in embroidery lessons] / H. Meknyk, H. Lischynska-Kravets // Naukovi zapyski TNPU ім. V. Hnatiuka. Seria: Pedahohika. – 2007. – No 7. – S. 149–153.

7. Spavakovskyi O. V. Informacijno-komunikacijni tekhnologiji v pochatkovij shkoli [Use of information and communication technologies in the system of primary education]: navchalno-мetodychnyi posibnyk dla studentiv napriamu pidhotovky «Pochatkova osvita» / O. V. Spavakovskyi, L. Je. Petukhova, V. V. Kotova. – Kherson, 2011. – 267 s.
8. Shakotko V. V. Metodyka vykorysnannia IKT u pochatkovij shkoli [Methodology of using ICT in primary school]: navchalno-мetodychnyi posibnyk / V. V. Shakotko. – Kyiv: TOV Redaktsia «Kompiuter», 2008. – 128 s.
9. Shpyrko L. S. Hrafichnyi redactor jak odyn iz zasobiv unaochnennia informatsiji vchytelem u pochatkovij shkoli [A graphic editor as one of the means for presenting information by a teacher in primary school] / L. S. Shpyrko. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://konferenzia.ukrainianforum.net/t68-topic.

Стаття надійшла в редакцію 11.02.2018 р.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.011.3-051:796.071.4]:613.8

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.7

ОЛЕКСАНДР БЕЗКОПИЛЬНИЙ

orcid.org/0000-0001-7207-7590
aleksbezk1981@ukr.net
кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
бульвар Шевченка, 81, Черкаси, Україна

ЛЮДМИЛА СУЩЕНКО

orcid.org/0000-0002-2461-3739
ludapeti@ukr.net
доктор педагогічних наук, професор
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Акцентовано увагу на значенні здоров'язбереження підростаючого покоління та необхідності модернізації підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти. Розглянуто суть та особливості моделювання процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Вказано, що основу представленої моделі формує сукупність таких блоків, як цільовий, теоретико-методологічний, пізнавально-змістовий, технологічний і результативний. Констатовано, що її цільовий блок становить мета і завдання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Теоретико-методологічний блок включає компетентнісний, акмеологічний, особистісно орієнтований, практико-орієнтований та контекстний методологічні підходи, загальнопедагогічні принципи та принципи фізичного виховання. Пізнавально-змістовий блок складається з аксіологічного, гносеологічного, праксіологічного та особистісного компонентів готовності майбутніх педагогів. Технологічний блок включає форми, методи, засоби, функції та етапи підготовки. Результативний блок складається з критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Вказано, що результатом реалізації моделі є сформована готовність майбутніх шкільних педагогів до вказаної діяльності.

***Ключові слова**: моделювання, підготовка, майбутній учитель фізичної культури, здоров'язбережувальна діяльність, основна школа.*

АЛЕКСАНДР БЕЗКОПЫЛЬНЫЙ

кандидат наук физического воспитания и спорта, доцент
Черкаский национальный университет имени Богдана Хмельницького
бульвар Шевченка, 81, Черкассы, Украина

ЛЮДМИЛА СУЩЕНКО

доктор педагогических наук, профессор
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова
ул. Пирогова, 9, Украина

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Акцентировано внимание на значении здоровьесбережения подрастающего поколения и необходимости модернизации подготовки будущих учителей физической культуры в учреждениях высшего образования. Рассмотрены сущность и особенности моделирования процесса подготовки будущих учителей физической культуры к здоровьесберегательной деятельности в основной школе. Указано, что основу представленной модели формирует совокупность таких блоков, как целевой, теоретико-методологический, познавательно-содержательный, технологический и результативный. Констатировано, что ее целевой блок составляет цель и задачи подготовки будущих учителей физической культуры к здоровьесберегательной деятельности в основной школе. Теоретико-методологический блок включает компетентностный, акмеологический, личностно ориентированный, практико-ориентированный и контекстный методологические подходы, общепедагогические принципы и принципы физического воспитания. Познавательно-содержательный блок состоит из аксиологического, гносеологического, праксиологического и личностного компонентов готовности будущих педагогов. Технологический блок включает формы, методы, средства, функции и этапы подготовки. Результативный блок состоит из критериев, показателей и уровней сформированности готовности будущих учителей физической культуры к здоровьесберегательной деятельности в основной школе. Указано, что результатом реализации моделт является сформированая готовность будущих школьных педагогов к указаной деятельности.

***Ключевые слова**: моделирование, подготовка, будущий учитель физической культуры, здоровьесберегательная деятельность, основная школа.*

OLEKSANDER BEZKOPYLNYI

Candidate of Science in physical training and sports, associate professor
The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
Shevchenka boulevard, 81, Cherkassy, Ukraine

LIUDMYLA SUSHCHENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
National Pedagogical Dragomanov University
st. Pirogov, 9, Ukraine

MODELING OF TRAINING FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FOR HEALTHCARE ACTIVITY AT SECONDARY SCHOOL

The paper pays much attention to the importance of healthcare for future generation and the necessity of modernization of training process of future Physical Culture teachers at higher educational establishments. The article considers the problem of modeling the process of preparing future Physical Culture teachers to healthcare activity at secondary school. The basis of the presented model is found to be formed by the complex of the following blocks – target, theoretical-methodological, cognitive-content, technological and productive. Target block consists of the purpose and task of preparing future Physical Culture teachers to healthcare activity at secondary school. The theoretical and methodological block is based on competence-based, acmeological, personality-oriented, practical-oriented and context-based methodological approaches, general pedagogical principles and principles of physical education. Cognitive-content block consists of axiological, epistemological, praxiological and personal components of the readiness of future teachers. Technological block involves forms, methods, means, functions and stages of training. The productive block is considered to consist of criteria, indices and the levels of the formed readiness of future Physical Culture teachers to healthcare activity at secondary school. It is indicated that the result of the implementation of the model is the formed readiness of future school teachers for the indicated activities.

***Keywords**: modeling, training, future Physical Culture teacher, healthcare activity, secondary school.*

Результати досліджень останніх років засвідчують щорічне погіршення самопочуття школярів. У зв’язку з цим на сучасному етапі розвитку освіти в Україні здоров’язбережувальна діяльність вчителя фізичної культури набуває все більшого значення, що призводить до визнання її одним з найважливіших компонентів професійної підготовки сучасного педагога. З

позицій сьогодення закладу вищої освіти потрібно підготувати таких майбутніх учителів фізичної культури, які на високому професійному рівні будуть впроваджувати здоров'язбережувальні технології, спрямовані на досягнення оптимальної психофізіологічної адаптації школярів до освітнього процесу. Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури є не новою, але достатньо складною та багатофакторною, тому в умовах оновлення й реформування системи вищої фізкультурної освіти вона є дуже актуальною. Аналіз та узагальнення наукової літератури дозволив стверджувати про доцільність розробки та теоретичного обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, що буде відповідати сучасним вимогам щодо якості вищої професійної освіти в Україні.

Важливе теоретичне та практичне значення для розуміння сутності проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до різних аспектів здоров'язбережувальної діяльності мають праці вітчизняних (І. В. Іваній [3], С. С. Кодимський та Н. Н. Чайченко [6], В. Г. Омельяненко [7] та ін.) учених.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідники приділяють увагу питанням, пов'язаним з розробкою та теоретичним обґрунтуванням моделей підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти. Так, П. Б. Джуринський визначив теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності [1], Є. А. Захаріна розробила та обґрунтувала модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи [2], Л. І. Іванова розробила та обґрунтувала модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я [4], Л. П. Сущенко обґрунтована модель особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах [8], О. В. Тимошенко визначив ефективність структурно-функціональної моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури [9]. Проте можемо стверджувати про відсутність моделі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Така ситуація зумовила необхідність розробки та апробації на практиці моделі, що відображує досягнення нової якості підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України відповідно до соціального замовлення та Державного освітнього стандарту у сфері вищої фізкультурної освіти.

Мета статті полягає у характеристиці особливостей моделювання процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Моделювання є найважливішим засобом пізнання, тому його активно використовують в освітньому процесі, дослідженні освітнього простору та педагогічному проектуванні.

Нами розроблена та теоретично обґрунтована модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, основу якої формують сукупність таких блоків, як: цільовий, теоретико-методологічний, пізнавально-змістовий, технологічний, результативний.

Цільовий блок моделі представлено метою та завданнями підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Метою є підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Комплексне вирішення наступних завдань забезпечить досягнення мети:

- формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів фізичної культури та їх мотиваційно-ціннісних установок на професійний саморозвиток та самоактуалізацію;
- організація практико-орієнтованого засвоєння знань, вмінь та навичок майбутніх учителів фізичної культури, необхідних для ефективної здоров'язбережувальної діяльності з учнями;
- становлення майбутнього вчителя фізичної культури як творчої особистості, здатної до самореалізації у здоров'язбережувальній діяльності.

Теоретико-методологічний блок становлять методологічні підходи (компетентнісний, акмеологічний, особистісно орієнтований, практико-орієнтований, контекстний) та педагогічні принципи (загальнопедагогічні та принципи фізичного виховання).

На основі аналізу наукової літератури, узагальнення ефективного педагогічного досвіду та власної викладацької діяльності ми сформулювали сукупність загальнопедагогічних принципів: свідомості і активності, розвитку освітніх потреб, наступності змісту освіти, професійно-прикладної спрямованості підготовки, міждисциплінарності та аксіологізації.

Принцип свідомості та активності. Вважаємо, що якість фахової підготовки майбутніх учителів залежить від таких чинників, як їх свідомість та активність. Забезпечити формування цих чинників можливо у процесі: створення стійкої мотивації студентів, стимулювання їх сумлінності та відповідальності щодо підвищення своєї кваліфікації та оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками; активізації інтелектуальної діяльності студентів, застосування методик, орієнтованих на розвиток мислення та новизну навчального матеріалу; спонукання до ініціативності та самостійності, що досягається методами діалогічного і проблемного навчання; заохочення ініціативи та самостійності студентів, обговорення їх пропозицій, підходів і варіантів рішень; організації самостійної роботи.

Принцип розвитку освітніх потреб. Відповідно до нього, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального рівня засвоєння навчального матеріалу; по-друге, процес навчання будується з метою формування у студентів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання. Навчання повинно бути спрямоване на вдосконалення особистості майбутнього вчителя фізичної культури, пошук та пізнання нового в процесі практичної діяльності.

Принцип наступності змісту освіти на різних ступенях освіти. Він полягає в узгодженні загальних вимог до знань, вмінь та навичок, якими повинні оволодіти майбутні вчителі фізичної культури, також в такій побудові відповідних програм дисциплін, їх методологічних і наукових положень, щоб вивчення навчального матеріалу було логічним продовженням раніше вивчених циклів дисциплін. Вважаємо, що оволодіння знаннями, вміння та навичками є основою формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури, тому зміст навчання потрібно проектувати з урахуванням зв’язку теперішнього, минулого та майбутнього. Наступність зумовлює таку характеристику змісту освіти, як цілісність.

Принцип професійно-прикладної спрямованості підготовки відповідає основному призначенню підготовки майбутніх учителів фізичної культури і забезпечує: *професіоналізацію* – відповідність змісту освіти специфіці педагогічної діяльності з фізичної культури та її окремим завданням, проблемам, умовам, діям і засобам здійснення; *спеціалізацію* – повне підпорядкування змісту освіти особливостям навчальної групи і діяльності студентів у ній; *практичність*, – переважну спрямованість на формування вмінь та навичок здоров’язбережувальної діяльності зі школярами.

Принцип міждисциплінарності. Зростання науково-технічного потенціалу суспільства та накопичення емпіричного матеріалу об’єктивно призводять до диференціації наукового знання, появи все нових і нових наукових дисциплін. Вона швидкими темпами зростає потреба в інтеграції наукових знань. Це вказує на необхідність забезпечення високого рівня інтеграції професійних знань майбутніх учителів фізичної культури в умовах диференціації навчальних дисциплін. З позицій сучасних вимог до змісту освіти майбутні вчителі фізичної культури повинні володіти професійною мобільністю, оперативно реагувати на постійно виникаючі зміни в практичній і науковій діяльності. За умови сучасної парадигми вищої освіти вказаний принцип набуває особливого значення у зв’язку з тенденцією на інтеграцію наукових зв’язків і, як наслідок, потребою у вчителях фізичної культури, здатних використовувати інтегровані знання у здоров’язбережувальній діяльності. Особливу увагу необхідно приділити розвитку системного мислення майбутніх учителів фізичної культури, їх вмінь бачити об’єкт в єдності його різноманітних зав’язків і відносин.

Принцип аксіологізації забезпечує у підготовці майбутніх учителів фізичної культури врахування ціннісних орієнтацій, що визначають інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, професійну позицію, педагогічні цілі та здібності студентів.

До принципів фізичного виховання відповідно до напрацювань вчених В. П. Іващенка та О. П. Безкопильного віднесено: принцип зв’язку з трудовою та військовою практикою, принцип оздоровчої спрямованості фізичного виховання [5].

Пізнавально-змістовий блок моделі складається з взаємопов’язаних і взаємозумовлених структурних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до

здоров'язбережувальної діяльності в основній школі, до яких віднесено: аксіологічний, гносеологічний, праксіологічний та особистісний.

Технологічний блок моделі містить форми, методи, засоби, функції та етапи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Форми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, самостійна робота, консультації, практика, захист курсових і кваліфікаційних робіт, державна атестація, участь у студентських наукових гуртках, науково-практичних конференціях та олімпіадах з фізичного виховання.

Методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: інтерактивні освітні технології, сучасні інформаційно-комунікаційні технології та методи фізичного виховання.

Засоби підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: друковані видання (підручники, навчальні посібники, методичні розробки), демонстраційні засоби (макети, моделі, плакати, стенди, аудіо- й відео- засоби), електронні освітні ресурси (мультимедійні підручники, мережеві освітні ресурси, мультимедійні універсальні енциклопедії, сервіси та служби мережі інтернет, електронна пошта, пошукові системи, сервіси для збереження закладок та мультимедійних ресурсів, мережеві щоденники, сервіси для спільної роботи), засоби фізичного виховання.

Функції підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: пізнавальна, дослідницька, інформаційна, комунікативна, творча, рефлексивна.

Пізнавальна функція характеризує вміння майбутніх учителів фізичної культури накопичувати необхідні професійно важливі знання, працювати з інформаційними джерелами, вивчати досвід інших колег та оволодівати засобами здоров'язбереження.

Дослідницька функція вказує на вміння майбутніх учителів фізичної культури визначати педагогічну проблему, обговорювати та аналізувати наукову літературу щодо здоров'язбереження учнів, висувати гіпотези вирішення проблемних питань та формулювати висновки.

Інформаційна функція пов'язана з відтворенням та передачею наукової, світоглядної, морально-етичної інформації.

Комунікативна функція передбачає створення доброзичливих взаємовідношень між всіма суб'єктами навчально-виховного процесу. Вона характеризує специфіку взаємодії викладачів зі студентами учнями та спрямована на розвиток моральних якостей майбутніх учителів фізичної культури, їх доброзичливості, тактовності, ввічливості тощо.

Творча функція визначає ставлення викладачів до професійної діяльності, як до творчого процесу. Проявляється вона у бажанні професорсько-викладацького складу руйнувати стереотипи, норми й установки та прагненні застосовувати новітні методи навчання, виховання, організаційні форми тощо.

Рефлексивна функція пов'язана підготовкою майбутніх учителів фізичної культури до аналізу результатів власної здоров'язбережувальної діяльності, здатності до переосмислення власний дій та вчинків.

Технологічний блок моделі представлено трьома етапами підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: навчально-теоретичним, навчально-практичним і практичним. Етапи відрізняються метою, досягненням відмінних завдань процесу підготовки, засобами, методами та методичними прийомами. Кожний наступний етап містить результати попереднього і може існувати тільки на його основі (табл. 1).

У нашому дослідженні підготовку майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі рекомендуємо реалізувати за таких педагогічних умов:

– забезпечення інтеграції теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, міждисциплінарних зв'язків і наступності у навчально-виховному процесі;

– розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури внаслідок запровадження інноваційних освітніх технологій;

– застосування електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури у закладі вищої освіти;

– формування досвіду здоров'язбережувальної діяльності в основній школі та опанування засобами вирішення професійних завдань щодо фізичного виховання учнів.

Таблиця 1

Етапи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі

Назва етапу	Характерні особливості етапу
1	2
Навчально-теоретичний	– Формування ціннісного ставлення до вищої фізкультурної освіти та навчальної діяльності; – знайомство з метою та завданнями здоров'язбережувальної діяльності в основній школі; – ознайомлення з можливостями фізичного виховання щодо здоров'язбереження учнівської молоді; – формування уяви про здоров'язбережувальну діяльність та можливостей її використання в освітньому процесі з фізичного виховання; – ознайомлення з методиками організації та проведення різних видів фізкультурно-оздоровчих занять.
Навчально-практичний	– Оволодіння навичками критичного мислення з метою збору, оцінювання та використання інформації щодо створення здоров'язбережувального середовища школи; – формування основних знань про методів і засобів здоров'язбереження в основній школі; – формування професійно орієнтованих умінь та навичок щодо розроблення та реалізації здоров'язбережувальних програм при проведенні уроків фізичної культури; – вивчення досвіду здоров'язбережувальної діяльності у роботі вчителів фізичної культури; – забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.
Практичний	– Професійне вдосконалення у процесі проведення практик; – впровадження засобів здоров'язбережувальної педагогіки в освітній процес школи; – розвиток умінь та навичок щодо організації комунікації учасників освітнього простору школи при впровадженні здоров'язбережувальних освітніх технологій; – формування та розвиток умінь та навичок щодо розробки власних здоров'язбережувальних програм і методики; – розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів фізичної культури у процесі науково-дослідної роботи.

Результативний блок моделі складається з критеріїв (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, особистісний), показників та рівнів (низький, середній, високий) сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі. Результатом є сформована готовність майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

Таким чином, розроблено та обґрунтовано модель підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / П. Б. Джуринський. – Одеса, 2013. – 43 с.

2. Захаріна Є. А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи: теорія та методика: монографія / Є. А. Захаріна. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – 439 с.
3. Іваній І. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя фізичної культури / І. В. Іваній // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2013. – № 1. – С. 43–48.
4. Іванова Л. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. І. Іванова. – К., 2014. – 40 с.
5. Іващенко В. П. Теорія і методика фізичного виховання. Ч. 2 / В. П. Іващенко, О. П. Безкопильний. – Черкаси: ЦНТЕІ, 2006. – 467 с.
6. Кодимський С. С. Педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти / С. С. Кодимський, Н. Н. Чайченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 8. – С. 217–224.
7. Омельяненко В. Г. Здоров'язберігаюча компетентність вчителя фізичної культури / В. Г. Омельяненко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2007. – № 1. – С. 7–11.
8. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Сущенко. – К., 2003. – 45 с.
9. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. В. Тимошенко. – К., 2009. – 38 с.

REFERENCES

1. Dzhurynskyi P. B. (2013) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhuvalnoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of training future Physical Culture teachers for healthcare professional activities] (PhD Thesis), Odesa. [In Ukrainian]
2. Zakharina Ye. A. (2012) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do pozaklasnoi ta pozashkilnoi ozdorovcho-vykhovnoi roboty: teoriia ta metodyka [Professional training of future Physical Culture teachers to extra-curricular and out-of-school health and education work: Theory and Methods]. Zaporizhzhia:: Classical Private University. [In Ukrainian]
3. Ivanii I. V. (2013) Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky vchytelia fizychnoi kultury [Competence approach to professional training of a Physical Culture] Physical education, sport and health culture in a modern society, no.1, pp. 43–48.
4. Ivanova L. I. (2013) Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do roboty z uchniamy z vidkhylenniamy u stani zdorovia [Theoretical and methodical principles of professional training of future Physical Culture teachers to the work with the pupils with disabilities] (PhD Thesis), Kiev. [In Ukrainian]
5. Ivashchenko V. P., Bezkopylnyi O. P. (2006) Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Physical Training Theory and Methods]. Cherkasy: TsNTEI. [In Ukrainian]
6. Kodymskyi S. S., Chaichenko N. N. (2013) Pedahohichni umovy rozvytku zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti vchyteliv fizychnoi kultury v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Pedagogical conditions of development of Physical Culture teachers' healthcare competence in the system of postgraduate pedagogical education]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, no.8, pp. 217–224.
7. Omelianenko V. H. (2007) Zdoroviazberihaiucha kompetentnist vchytelia fizychnoi kultury [Healthcare competence of Physical Culture teacher]. Scientific notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Peagogical University. Series: Pedagogics, no.1, pp. 7–11.
8. Sushchenko L. P. (2003) Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of professional training of future Physical Training and Sport experts at higher schools] (PhD Thesis), Kiev. [In Ukrainian]
9. Tymoshenko O. V. (2009) Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of professional training optimization of Physical Culture teachers at higher schools] (PhD Thesis), Kiev. [In Ukrainian]

Стаття надійшла в редакцію 08.02.2018 р.

УДК 37.091.12: [94+34]: 005.963

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.8

LILIIA RIABOVOL

ORCID iD 0000-0003-3558-2103
lryabovol8@gmail.com
doctor of pedagogical sciences, associate professor
associate professor of the department of state law disciplines and administrative law
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine)

THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION AND TRAINING OF A HISTORY AND LAW TEACHER: MODERNIZATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO THE EUROPEAN AND WORLD EDUCATIONAL SPACE

Pedagogical education and professional training of history and law teachers is a complex multicomponent formation, a system aimed at ensuring the conditions for obtaining and improving of the educational and professional level of the teachers of the respective subjects. In the article it has been viewed in its wide sense as a macro system, the system-forming component of which is the aggregate of the normative legal acts as the basis for its functioning. The network of higher educational institutions providing teachers training has been defined as a component of the system under study. The results of the analysis of the approaches to the organization of pedagogical education and teachers training in different countries have been outlined. General secondary education institutions as the bases of practical training of future teachers have been indicated as the element of this system. Pedagogical education and professional training have to be carried out continuously; therefore, the corresponding network includes the institutions of in-service training. In general terms, the roles of the Ministry of Education and Science of Ukraine as a body carrying out the management in the sphere of education. The component of the system under study is the participants of the educational process. In their narrow meaning pedagogical education and professional training of the teachers of history and law are described as a training system which operates through the implementation of the relationships between the target, substantial, organizational and effective its components. The potential abilities to updating of those components in the context of the European integration, in particular, the goal setting, designing of the content, selecting of the technologies, determining of the results based on the competence approach have been reviewed. The professional competence of a teacher of history and law, the innovative methods and technologies of training and the like has been recognized as the prospective areas of the research.

Keywords*: system, pedagogical education, professional training, teacher of history and law, competence-based approach, European educational space, integration, European educational values.*

ЛІЛІЯ РЯБОВОЛ

доктор педагогічних наук, доцент
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
вул. Шевченка 1, м. Кропивницький

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: МОДЕРНІЗАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ У СВІТОВИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Показано, що педагогічна освіта та професійна підготовка вчителя історії і правознавства – складне багатокомпонентне утворення, система, спрямована на забезпечення умов для набуття і підвищення освітньо-професійного рівня вчителя відповідних предметів. У широкому розумінні її розглянуто, як макросистему, системотвірним компонентом визначено сукупність нормативно-правових актів, що закладають законодавче підґрунтя її функціонування, та нормативних документів, на основі яких здійснюється підготовка таких фахівців з вищою освітою. В загальних рисах описано роль Міністерства освіти і науки України як державного органу, що здійснює управління у сфері освіти, а також наукових установ, які беруть участь в розробці теоретико-методологічних підвалин змісту вищої та загальної середньої освіти. Встановлено, що складником досліджуваної системи є мережа

вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку педагогічних кадрів. Враховуючи, що педагогічна освіта та професійна підготовка вчителів мають здійснюватися неперервно, в цю мережу включено заклади післядипломної педагогічної освіти. Визначено роль такого елементу вказаної системи, як загальноосвітні навчальні заклади, що є базами педагогічних практик майбутніх вчителів. Як компонент досліджуваної системи описано учасників відповідного освітнього процесу. У вузькому розмінні педагогічну освіту та професійну підготовку вчителя історії та правознавства розглянуто як систему навчання, що функціонує завдяки реалізації взаємозв'язків між цільовим, змістовим, організаційним та результативним компонентами. Окреслено потенційні можливості оновлення цих компонентів у контексті євроінтеграції, зокрема, щодо цілевизначення, конструювання змісту, відбору технологій, визначення результатів навчання на засадах компетентнісного підходу. Викладено результати аналізу підходів до організації педагогічної освіти і професійної підготовки вчителів у різних країнах. У контексті інтеграції вітчизняної освіти в європейський освітній простір акцентовано на необхідності модернізації системи педагогічної освіти та професійної підготовки вчителя історії і правознавства.

***Ключові слова**: система, педагогічна освіта, професійна підготовка, вчитель історії та правознавства, компетентнісний підхід, європейський освітній простір, інтеграція, європейські педагогічні цінності.*

ЛИЛИЯ РЯБОВОЛ

доктор педагогических наук, доцент
Центральноукраинский государственный педагогический університет
имени Владимира Винниченко
ул. Шевченко 1, г. Кропивницкий

И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ПРАВОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕРНИЗАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНЫ В МИРОВОЕ И ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Отмечено, что педагогическое образование и профессиональная подготовка учителя истории и правоведения – сложная многокомпонентная система, направленная на создание условий для получения и повышения образовательно-профессионального уровня учителя данных предметов. Эту систему рассмотрено в широком понимании, как макросистему, которая охватывает такие компоненты: нормативно-правовые акты как основа ее функционирования (системообразующий компонент); сеть высших учебных заведений, в которых осуществляется подготовка педагогических кадров; общеобразовательные учебные заведения как база педагогических практик будущих учителей; заведения последипломного образования, которые призваны обеспечивать непрерывность педагогического образования и соответствующей профессиональной подготовки; Министерство образования и науки Украини как государственный орган, осуществляющий управление в сфере образования; научные учреждения, которые принимают участие в разработке теоретико-методологической базы содержания высшего и среднего общего образования; участники образовательного процесса. В узком понимании педагогическое образование и профессиональную подготовку учителя истории и правоведения описано как систему обучения, которая функционирует благодаря реализации взаимосвязей между целевым, содержательным, организационным и результативным ее компонентами. Изложено результаты анализа подходов к организации педагогического образования и профессиональной подготовки учителей в разных странах. Акцентировано на необходимости модернизации отечественной системы педагогического образования и профессиональной подготовки учителей в контексте евроинтеграции. Определен потенциал обновлення ее компонентов на компетентностных основах.

***Ключевые слова**: система, педагогическое образование, профессиональная подготовка, учитель истории и правоведения, компетентностный подход, европейское образовательное пространство, интеграция, европейские педагогические ценности.*

The system-based approach has been widely implemented in the scientific and educational research. To refer to the complex pedagogical phenomena and highlight their entity such categories as the system of education, the educational system, the pedagogical system, the didactic system, the system of pedagogical education, and the like are used. The introduction of the term «pedagogical education and professional training of a history and law teacher» is based on the provisions of the

current legislation. According to the Law of Ukraine «On general secondary education», a pedagogical employee is a person with high moral traits who has the pedagogical education, the appropriate level of the professional training (art. 24) [7, p. 1].

The problem of the training of the teachers of social science subjects causes a significant scientific interest of the native and foreign experts. Various aspects of their professional training in Ukraine and other countries were researched by T. Andrews, R. Bain, T. Bakka, K. Bakhanov, F. Burke, D. A. Cantù, G. Kashkariov, A. Nikora, B. Pasichnyk, N. Quam-Wickham, V. Snagoshchenko, A. Stareva etc. However, pedagogical education and training of a history and law teacher was not the subject of a comprehensive research and was not studied as a complex multifaceted phenomenon requiring systematic analysis. That caused the topic and purpose of our article.

The objective of this article is to explore pedagogical education and training of a history and law teacher as a complex formation and to determine the directions of its modernization in the context of the integration into the European and world educational space.

The scientific researches in the field of education that implement a systematic approach, are based on the provisions of the law in which there are two approaches to the description of education as a system. For the first it is a network of the educational establishments and other institutions in the field of education. This approach narrows the vision of the system of education and does not fully reflect its amount and content. Another approach is realized, for example, in the Law «On education». The system of education is an entity of the subjects of educational activities; the participants of the educational process; the educational programs; the levels and degrees (qualifications) of education; the standards of education; the licensing conditions; the bodies exercising administration in the field of education (art. 1) [8, p. 21]. As we can see, the interpretation of the system of education has been greatly expanded, it is not limited to the network of the educational institutions, and on the contrary, it covers various categories of the participants and normative documents of the organization of the educational process and carrying out of the educational activities. In our study the system of pedagogical education and professional training of history and law teachers is considered from the standpoint of the second approach.

Pedagogical education and professional training of history and law teachers is a functionally differentiated educational system which is focused on providing conditions for obtaining and improving of the educational and professional level of the teachers of the respective subjects. It is a socially determined system because it operates in the society and is designed to perform a specific social order, to meet a pressing social need of training of the teachers with the necessary professional qualities.

The backbone component of the system, the basics of its functioning is a set of the legal acts. The basic among these is the Constitution of Ukraine. Article 53 of this document stipulates that everyone has the right to education including higher and postgraduate one, and the state provides its availability and development. The constitutional provisions find their development in the Laws «On education» [8], «On higher education» [6] and others. Thus, the Law «On higher education», adopted in line with the integration of the national education into the European educational space, provided higher education institutions to make decisions regarding the organization of the educational process independently, in particular, to implement the innovative forms, methods, technologies of training of future teachers. It proclaims the lifelong education principle and focuses the learning on the result.

The rightful place in the legislation on pedagogical education is occupied by the Branch Concept of the development of the continuous pedagogical education (further – the Branch Concept) which defines the principles, objectives, conditions for the development of such education, its system, contents and organization [4]. The Pedagogical Constitution of Europe is significant for the further development of the national pedagogical education in the context of the European integration. Its adoption is due to the unification of the educational processes that take place in modern Europe and encourage the search for the common principles of the complex architecture of the professional training of teachers. The document outlines the main parameters of the pedagogical education: principles of its development, content, conditions, results [13].

An integral part of the system of pedagogical education and professional training of history and law teachers are the normative documents that underpin the training of the relevant specialists with higher education on the levels of a «bachelor» and a «master» (educational and professional program) in the direction of the training «Secondary education (History)», the specialization «Law». Such documents are the standards of the educational activities; the standards of higher education; the

educational (educational and professional) program; the curriculum; the educational and operating program in the disciplines, which are studied according to the curriculum.

The network of the higher educational institutions, providing teachers training, is made up by the pedagogical colleges which can function as independent educational institutions, and as structural units of the pedagogical or classical universities, pedagogical academies, universities, classical universities, and other institutions of higher education provided that they fulfil the requirements for the higher education standards of the pedagogical specialities [4]. It should be noted that the question «What educational institutions should provide teachers training: either classical, or pedagogical universities?» has not lost its relevance and is solved differently in different countries. For example, in Poland history teachers training is carried out in 13 universities and 12 teachers training institutes. In order to obtain the qualification of a «teacher of History and Social Sciences», the students of both types of the educational institutions have to learn the required course of the psychological and pedagogical disciplines in the total amount of 270 hours and participate in school practice (150 hours) [12, p. 9]. In Ontario, teacher training has passed a long way from the teaching college to the teaching faculty at University. Today, in order to obtain a certificate for the conduct of teaching activities one should obtain a bachelor's degree and go through a two-year training programme for the teachers. While the pedagogical education is available at University, the accreditation and certification (secondary) are conducted by the Ontario College of Teachers [9, p. 56]. The alternative access paths to the teaching profession have been developed in the world practice [2, pp. 19, 24].

Having based on the fact that the pedagogical education is a specific educational system, it requires a special organization that is reflected in the goals, content, learning technologies of a teacher. The educational process in the pedagogical universities should include a research component; however, it should not dominate here in contrast to the classical universities. So, the pedagogical education should be acquired in its respective professional schools. According to the national practice, the overwhelming majority of the teachers of history and law acquire the pedagogical education and professional training in pedagogical universities. In their structure there is the Department of History and its chairs that conduct the educational, methodological, and scientific activity in the speciality of «History» and the specialization of «Law». The scientific and research (educational and scientific) laboratory of social science studies can work in the structure of the faculty. General secondary education institutions, as the bases of the practical training of future teachers, should be referred to the subjects of the educational activity in the field of the pedagogical education.

The changes in the vision of the ideal of the educated person, due to cultural and spiritual, socio-economic, technological transformations, challenges of the global, European, national, regional and local levels require constant improvement of the teacher training [4]. This means that pedagogical education must become the lifelong education, and professional training must be continuous.

The specialized improvement of education and professional training of individuals is carried out by the deepening, expanding and updating of its knowledge and skills on the basis of the previously obtained higher education (speciality) and practical experience in the process of in-service training, the main ways of which are: retraining, qualification improvement, internships, participation in the certification programs, training courses, workshops not only in Ukraine but also abroad (art. 59, art. 60 the Law «On education») [8, p. 3].

Having based on the fact that pedagogical education and professional training of the teachers of history and law involves not only a particular level of the higher education under the relevant speciality and specialization, but also a systematic training, it is not limited to the higher educational institutions but includes the institutions of in-service training (pedagogical academies, universities, institutes). The purposes of these activities are increasing of the professional competence of the teachers of secondary schools in the system of the continuous pedagogical education; providing of the scientific and organizational and methodical support of the educational process modernization aimed at the improving the quality of teaching in the educational system of the region, and the like.

The implementation of the state-public management and partnership as the principles of the state policy in the sphere of education and the principles of the educational activities, enshrined in the Law «On education», is expanding the list of the subjects of the educational activities at the expense of the public organizations. We can note that they take an active part in the development of the educational systems in different countries. For example, the American Historical Association, its teaching division, is developing the initiatives aimed at improving the teachers training for teaching history in

different educational establishments and at different levels, and is involved in the creation and scientific substantiation of the content of the professional training of the teachers of history [15, p. 519].

The authorities exercising control in the sphere of education, especially the Ministry of education and science of Ukraine (MESU), are the components of the studied by us system. The divisions of the Department of higher education perform the following main tasks: elaboration of the draft laws and regulatory documents on higher education; optimising of the network of higher educational establishments and institutions of in-service training; formation of the list of the disciplines and specialities according to which the applicants for higher education are trained; organization of the development of the standards for the educational activities and standards for higher education, and the like. The division of the educational content of the Department of general secondary and preschool education organizes the development of the state standards, curricula, program, textbooks.

The system of pedagogical education and professional training of the teachers of history and law includes the academic institutions aimed at the development of pedagogy, history, jurisprudence as a theoretical and methodological basis for selecting and designing the content of higher as well as general secondary education institutions. They are: the National Academy of Sciences of Ukraine, in particular the Institute of History of Ukraine, the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (NAPSU), the National Academy of Legal Sciences of Ukraine, etc. A special role among them is played by the Institute of Pedagogy NAPSU, the Department of Social Science Education. Its staff are developing the actual challenges of the school social science education, teaching models, teaching materials; conduct extensive educational work among the supervisors and teachers of the social science subjects such as seminars, trainings, conferences, round-tables, pedagogical readings; collaborate with the experimental secondary educational establishments, higher educational establishments and institutions of in-service training. The activities of these institutions concerning development of the standards for general secondary and higher education etc. are coordinated by the above-mentioned departments of the MESU.

The invariant components, that are essential to the functioning of any educational system, are the participants of the educational process. In the system of pedagogical education and professional training of teachers of history and law they are teachers and applicants of higher education. The students in this process are characterized by certain cognitive abilities, motives and incentives for learning, temper, will. The teacher should be designated by the professional and pedagogical competence, willingness and ability to carry out pedagogical (educational) and research activities, to self-improve. This is important from the point of view that the quality of higher education is largely provided by the high scientific and pedagogical level of the teaching staff.

The main form of the organization of the system of pedagogical education and professional training of the teachers of history and law is the proper training system which operates through the implementation of the relationships between the target, substantial, organizational and effective its components. The target component covers the purpose and tasks of learning which are defined from the standpoint of the student-oriented, competence-based and activity-based approaches, and assumes that the applicant of education must achieve specific social and personal meaningful results. The implementation of the competence-based approach in the native system of education and consolidation of its provisions into national legislation allows describing the goals and results of education using the terms such as competencies and competence, which are necessary for a person as much as they will help it to fulfil itself in different contexts of life and activities.

The meaning of this system is a collection of the systematized knowledge in pedagogy, psychology, history and law, practical skills, the ways of thinking, the models of teaching activities, professional, philosophical and civic qualities, values, competencies acquired in a higher educational establishment with the qualification of a «Teacher of history and law». The content is defined in the standards for higher education developed for the bachelor and master levels within the relevant speciality and specialization. The standard contains the requirements for the appropriate educational program, which, in addition to the required amount of the ECTS credits, must contain the list of the competencies of the graduates, the normative content of training and forms of the assessment of the applicants' education. The contents embodied in the educational program is the basis for the development of the curriculum which defines the list and volume of the subjects in the ECTS credits, the sequence of the subjects study, the forms of the training courses and their amount, the schedule of

the educational process, the forms of the formative and summative assessment control action (art. 10 Law «On higher education») [6, p. 3].

The major element of the content is the scientifically sound, systematic knowledge in pedagogy, psychology, history and law. The issue concerning its amount, the ratio of the facts and theories is debatable. In the context of the implementation of Tunning project it is discussed in different countries. In the aspect of the professional training of teachers of social disciplines the search for a response occurs predominantly in the field of studying the capacity of the relevant courses with the purpose of realization of the civic education («civic education») for responsible citizenship («responsible citizenship»). In the views of the researchers there is still no unity. Some of them offer to integrate the knowledge about the citizenship in the history courses deeply, in particular in the introductory course of history of the United States, develop and implement the program of the course «American History and Citizenship», and emphasize that learning should be directed not to memorizing of knowledge, but to the development of the historical thinking [15, p. 537]. Others believe that the development of such a way of thinking with the students will allow them to question the basic description of the national history. However, the majority of the experts (T. Andrews, F. Burke ets.) support the idea that those who study history and those who organize this process, that is the teachers, need to develop critical historical thinking [1, p. 123].

The problem of critical thinking development of the applicants for higher education is relevant in the world. The experts explain it by the fact that Higher education courses have a pervasive tendency to emphasize the rote retention of factual information. In addition, to identify factual knowledge is much easier than to assess critical thinking. However, according to the results of the survey conducted by the American Association of managers in 2012, the abilities to think critically were recognized as the most important skills that are associated with the professional career growth of the employee, the demand for whom will only increase. Accordingly, the universities are encouraged to develop critical thinking skills in the learning process of each discipline and to engage students in the active learning by solving real problems, carrying out original, case studies, modelling, and learning in the team [5, p. 44–45].

In the conditions of competence-based learning, knowledge is not a target in itself but the basis for the formation of the behavioural patterns. Graduates have to learn the appropriate use of knowledge to solve problems in the professional and other spheres of their lives. That's why a special role in the structure of the content, that needs to be learnt by a future teacher, is played by the practical, methodical skills. Practical training, as a traditional form of the practical teachers training, is important for their formation but it needs modernisation, provision of continuity and consistency through the implementation of the informational, cultural, educational, training, practice in accordance with the Pedagogical Constitution of Europe [13]. These provisions, however, are not easy to implement, and not only in Ukraine. Thus, a significant reduction in the state funding of practical training (at schools) observed, for example, in Poland which affects adversely the ability of the use of the pedagogical experience of history teachers in the professional training of the students [12, p. 10].

When a person chooses behaviours in the professional activity inclusively, not only knowledge and skills but also values and attitudes are taken into account. The Pedagogical Constitution of Europe includes the main pedagogical values such as: tolerance, democracy, peacefulness, ecological safety, human rights and solidarity, mercy and conscience, responsibility which is recognized in Europe and should be interiorised by every teacher. In the collaboration they form a spiritual platform which is based on the training of new teachers in the European space [13].

The learning content which is to be acquired by the teachers in the higher educational establishments and institutions of in-service training must ensure the appropriate level of competence and readiness to perform professional tasks. That raises no doubts but, however, there is another problem against this background: What does today's professional training of teachers presuppose: training of a subject teacher or a professional in this sphere? The opinion that the subject teacher meets the needs of the industrial society has been established in the professional environment. The role of pedagogy, psychology, methodological is underestimated in the process of training as far as the subject teacher is taught disciplines but not a pedagogical profession. Training of such a teacher of history and law is defined with a rigid ideological support, and due to that the positions of the Pedagogical Constitution of Europe [13], according to which pedagogical values are of de-ideological and de-partied character, are so important. The post-industrial society requires the professionals of the

educational activities who are willing and able to organize the educational process so that to ensure the personal development of each student, its ability to adapt to the changing conditions of life. These are the teachers able to involve each student into active cognitive activity, promote its self-expression, encourage to self-improvement. Mastering of the disciplines and ability to teach them is not an only goal of the professional training for such a teacher but the necessary conditions under which he can ensure the personal development of the student that is a priority objective of the educational activities today. A teacher, as it is indicated in the Concept of a new Ukrainian school [10], ceases to be a sole mentor and source of knowledge. He must fulfil the role of a coach, facilitator, tutor, moderator in the individual educational trajectory of the child. Thus the claim that the professional training of a future teacher requires some targeted development of his personality, skill formation that helps to master pedagogical skills is justified. Therefore, the educational goals must be considered in the unity with the developing ones, the achievement of which assumes a certain specificity of the realization of the didactic structures (stimulating and motivating, controlling and regulating, operational and activity-oriented, reflexive) [14, p. 144].

The organizational component of the system of training of future teachers of history and law is a combination of the forms of education (full-time courses, correspondence courses (distance learning); the forms of realization of the educational process (lecture, laboratory, practical, individual class, a seminar); consultations; an individual work; a practical training; control actions); technologies, methods, tools. Training of creative teachers, able to meet the demands of the society for their professional training, ready to meet the educational needs of the groups of students and individual students taking into account peculiarities of their cognitive interests and abilities, able to quickly make appropriate and effective decisions in their professional activities, requires fundamental changes in its organization. The Pedagogical Constitution of Europe [13] recognizes the visualization of knowledge, dialogue, cooperation, constructivism, etc. as the key strategies to the success of a teacher. Therefore, the main ones have to become the technologies of the collective (group) learning. The interactive communication creates the opportunities for the development of communicative skills of future teachers. Participation in the discussions allows to use theoretical knowledge and to transform it into the skills, stimulates the development of thinking, and teaches to listen to another and to find the optimal solutions of the problems. To select and process the sources of information, to analyse, organize and present the material are important for the teachers of social sciences. Project technologies, in particular making «a good history paper» contribute to it [16]. The information and communication technologies in the professional training process of teachers are obvious to be used in the information society of the XXI century.

The increase in diversity in the society, a direct consequence of which is the increasing heterogeneity of the student contingent, the information explosion which has led to the overloaded curricula, the emergence of the alternative sources of information that are carriers of the competing values, the application of new information and communicative technologies are the new phenomena which have defined the XXI century and made a challenge to the teachers of history and their professional training. In the framework of the European educational area all this implies the teacher to possess such qualities as a clear civil position, the system of values, especially tolerance, a democratic style of work, high communicative culture, the ability to involve students in the planning and management of the educational process. A future teacher must be prepared for the teaching in the variety of the student's environment taking into account not only individual psychological and age peculiarities of children, but also the ones of the socio-cultural environment, mentality, ethical, religious, political factors [11, p. 137]. As the international experience of the effective school systems shows, the teaching profession should attract the highly qualified personnel because the quality of the education system itself cannot be higher than the quality of the teachers who work in it. The only way to improve the learning outcomes is to improve teaching [2, p. 33].

The productive component is the last but not less important one by value in the training system. It covers the monitoring (inspection, assessment, evaluation) and learning outcomes as a set of knowledge, abilities, skills, other competences acquired in the process of learning according to a certain educational and professional program which can be identified, quantified and measured (art. 1 the Law «On higher education) [6, p. 19]. This component allows setting the level of the goals achievement by the system. To determine the results of the postgraduate education, the certification of teachers is held, which today is

recognized as a way of ensuring the quality of education. The novelty, that is proposed to be introduced in the national educational legislation, is the certification of the teaching staff.

Thus, pedagogical education and professional training of the teachers of history and law is a functionally differentiated educational system, specially formed for the purposeful influence on the personality of the teacher in the learning process in the higher educational establishments and professional development with the purpose of forming of certain social and professional qualities. This implies assimilation and gradual increase in the necessary and sufficient amount of the systematic scientific knowledge in pedagogy, psychology, history, law, formation of the specific and practical skills, the ways of thinking, psychological and moral qualities, value orientations, professional competence obtained in the field of knowledge of the Humanities by the qualification of a teacher of history and law at the levels (bachelor and master) of higher and in-service training. As a result of the review of pedagogical education and professional training of teachers of history and law as a macro system we have identified the following its components: the normative and legal acts on the basis of which it operates as well as the normative documents for the organization of training; the bodies of the state regulation, the governance of higher legal education; a network of the institutions which provide appropriate educational services; scientific institutions whose activities are aimed at the development of pedagogy, history, law; teachers and students as participants of higher pedagogical education. As a system of learning pedagogical education and professional training of teachers of history and law operates in the relationship with its target, substantial, organizational and effective components, so changes in the goals (the focus on the developing of competences) require the relevant content and training technologies, the analysis of the results allows to adjust other system components to adapt it to certain requirements, to increase its effectiveness. The article does not exhaust all the aspects of the research problem. The prospective areas are: professional orientation of the pupils of general secondary education institutions on the teaching profession as a stage of continuous pedagogical education; professional competence of a teacher of history and law; the innovative methods and technologies of training; organization of the methodological work in a secondary school as a way of professional development of teachers; external environment of the system and the relevant factors of influence and the like.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bain R. History as Knowledge: Ethical Values and Meaning in Encounters with History / R. Bain. – Frankfurt, Germany: Peter Lang, 2015. – P. 121–129.
2. Барбер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с анг.) / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
3. Burke F. The Five Cs of History: Putting the Elements of Historical Thinking into Practice in Teacher Education / F. Burke, T. Andrews // History Education 101: The Past, Present, and Future of Teacher Preparation, ed. Wilson J. Warren and D. Antonio Cantù. – Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008. – P. 151-166.
4. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.08.2013 р. – Retrieved from: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=246597907
5. Haynes A. Moving Beyond Assessment to Improving Students' Critical Thinking Skills: A Model for Implementing Change / A. Haynes, E. Lisic, M. Goltz, B. Stein, K. Harris // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2016. – № 16 (4). – P. 44-61. – Retrieved from: https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19407
6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. (за станом на 18.02.2016 р.). – Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
7. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 р. (за станом на 07.02.2017 р.). – Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14
8. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. – Retrieved from: http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/
9. Kitchen J. Teacher Preparation in Ontario: A History / J. Kitchen, D. Petrarca // Teaching and Learning. – 2014. – № 8 (1). – P. 56–71.
10. Концепція «Нова українська школа»: рішення колегії МОН України від 27.10.2016 р. – Retrieved from: http: mon.gov.ua/Новини 2016/12/05/konczepcziya
11. Онуфрієнко Н. Європейські цінності у професійній підготовці вчителів історії (кінець XX – початок XXI ст.) / Н. Онуфрієнко // Культура народов Причерноморья. – 2007. – № 104. – С. 134–137.

12. Пасічник В. Р. Система підготовки вчителя історії у Польщі (80-90 роки XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Р. Пасічник. – К., 2003. – 15 с.
13. Педагогічна Конституція Європи // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 111–116.
14. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 443 с.
15. Quam-Wickham N. Reimagining the Introductory U.S. History Course / N. Quam-Wickham // The History Teacher. – 2009. – № 49(4). – P. 519–548.
16. Shopkow, L. (2017). How Many Sources Do I Need? / L. Shopkow // The History Teacher. – 2017. – № 50 (2). – P. 169–200.

REFERENCES

1. Bain R. History as Knowledge: Ethical Values and Meaning in Encounters with History. – Frankfurt, Germany: Peter Lang, 2015, pp. 121–129.
2. Barber M. Kak dobitsya stabilno visokogo kachestva obucheniya v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkolnogo obrazovaniya mira (per. s ang.) / M. Barber, M. Murshed [How to achieve a consistently high quality of teaching in schools. The lessons of the analysis of the best school systems in the world (trans. from Engl.)]. Voprosyi obrazovaniya, 2008, № 3, pp. 7–60.
3. Burke F. The Five Cs of History: Putting the Elements of Historical Thinking into Practice in Teacher Education. / F. Burke, T. Andrews. History Education 101: The Past, Present, and Future of Teacher Preparation, ed. Wilson J. Warren and D. Antonio Cantù. – Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2008), pp. 151–166.
4. Haluzeva Kontseptsiya rozvytku neperervnoyi pedahohichnoyi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 15.08.2013 r. [The Branch Concept of the development of the continuous pedagogical education: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 14.08.2013].
5. Haynes A. Moving Beyond Assessment to Improving Students' Critical Thinking Skills: A Model for Implementing Change. / A. Haynes, E. Lisic, M. Goltz, B. Stein, K. Harris. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 2008, № 16(4), pp. 44-61. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19407
6. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu»: vid 01.07.2014 r. (za stanom na 18.02.2016 r.). [On higher education: the Law of Ukraine of 01.07.2014 (as 18.02.2016)].
7. Zakon Ukrayiny «Pro zahal'nu serednyu osvitu» vid 13.05.1999 r. (za stanom na 07.02.2017 r.). [About secondary education: the Law of Ukraine of 13.05.1999 (as 07.02.2017)].
8. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» vid 05.09.2017 r. [On education: the Law of Ukraine (draft) of 30.03.2016].
9. Kitchen J. Teacher Preparation in Ontario: A History / J. Kitchen, D. Petrarca. Teaching & Learning, 2014, № 8(1), pp. 56–71.
10. Kontseptsiya «Nova ukrayins'ka shkola»: Rishennya kolehiyi MON vid 27.10.2016 r. [The concept of the «New Ukrainian School»: the Decision of the Board of the MES of 27.10.2016].
11. Onufriyenko N. Yevropeys'ki tsinnosti u profesiyniy pidhotovtsi vchyteliv istoriyi (kinets' XX – pochatok XXI st.) [The European values in the professional training of history teachers (the end of XX – beginning of XXI centuries] / N. Onufriyenko, Kul'tura narodov Prychernomor'ya, 2007, № 104, pp. 134-137.
12. Pasichnyk V. R. Systema pidhotovky vchytelya istoriyi u Pol'shchi (80-90 roky XX stolittya): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» [The system of training of history teachers in Poland (80-90s of the twentieth century)] / V. R. Pasichnyk, K., 2003, 15 s.
13. Pedahohichna Konstytutsiya Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe]. Vyshcha osvita Ukrayiny, 2013, № 3, pp. 111–116.
14. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія [Professional pedagogical education: formation and development of pedagogical knowledge: monograph], ed. O. A. Dubasenyuk (Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka), 2014, 443 s.
15. Quam-Wickham N. Reimagining the Introductory U. S. History Course / N. Quam-Wickham, The History Teacher, 2016, № 49(4), pp. 519–548.
16. 1Shopkow L. How Many Sources Do I Need? / L. Shopkow, The History Teacher, 2017, № 50(2), pp. 169–200.

Стаття надійшла в редакцію 13.02.2018 р.

УДК: 378.016: [54+57]:004.032.6

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.9

ЛІЛІЯ НІКІТЧЕНКО

ORCID ID 0000-0002-4647-9454
Lilek1504@rambler.ru
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького 32, м. Вінниця

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ

Розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, діяльність яких передбачає професійну мобільність, творчу самореалізацію, вміння застосовувати сучасні технології, вирішувати творчі і практичні завдання. Вказано, що сучасній школі потрібні учителі, котрі здатні не тільки бачити проблеми, а й оперативно та продуктивно вирішувати їх. Показано, що в процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін виникає необхідність формування у них професійних якостей, що забезпечують успішне виконання конкретних функцій, пов'язаних із фахом. Відзначено, що впровадження мультимедійних засобів сприяє формуванню у студентів потрібних професійних якостей: науково-педагогічних, особистісних дослідницьких. Визначено переваги застосування мультимедійних засобів і найбільш ефективних з них у процесі підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін. Зазначено на підставі дослідження, що використання мультимедійних засобів у навчальному процесі майбутніх учителів природничих дисциплін дієво формує професійні знання і вміння в майбутніх педагогів, зокрема дає наочне уявлення про результати виконаних дій, можливість створювати цікаві дослідницькі роботи і проекти, підвищує рівень і складність виконуваних завдань.

***Ключові слова**: учитель природничих дисциплін, професійна підготовка; мультимедійні засоби.*

ЛИЛИЯ НИКИТЧЕНКО

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского
ул. Острожского 32, г. Винница

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНИХ СРЕДСТВ

Рассмотрена проблеме подготовки будущих учителей естественных дисциплин, деятельность которых предусматривает профессиональную мобильность, творческую самореализацию, умение применять современные технологии, решать творческие и практические задания. Указано, что школе нужны учителя, способные не только видеть проблемы, но и оперативно и продуктивно решать их. Показано, что в процессе подготовки будущих учителей естественных дисциплин возникает необходимость формирования у них профессиональных качеств, обеспечивающих успешное выполнение конкретных функций, связанных с будущей профессией. Отмечено, что внедрение мультимедийных средств способствует формированию у студентов необходимых профессиональных качеств, а именно: научно-педагогических (профессионально-педагогическая подготовка, интерес к педагогической деятельности, работоспособность, стремление к научно-педагогическому творчеству, личностных (дисциплинированность, стремление к самосовершенствованию) исследовательских (творческий подход к обучению, изобретательность, целенаправленность). Определены преимущества мультимедийных средств и наиболее эффективных из них в процессе подготовки будущих учителей естественных дисциплин. Отмечено на основании исследования, что использование мультимедийных средств в учебном процессе формирует знания и умения будущих учителей естественных дисциплин, в частности эффективно дает наглядное представление о результатах выполненных действий, возможность создавать интересные исследовательские работ и проекты, повышает уровень и сложность выполняемых задач.

***Ключевые слова**: учитель естественных дисциплин, профессиональная подготовка, мультимедийные средства.*

LILIIA NIKITCHENKO

PhD in Pedagogics, Lecturer
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky
Ostrozhskoho str., 32 Vinnytsia

TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES USING MULTIMEDIA

The problem of the preparation of future teachers of natural disciplines, the activity of which involves professional mobility, creative self-realization, the ability to apply modern technologies and to solve creative and practical tasks is considered in the article. It is indicated that the school needs teachers who are able not only to see problems, but also to solve them promptly and productively. It is shown that in the process of preparing future teachers of natural disciplines, there arises the need to develop professional skills that ensure the successful performance of specific functions related to the future profession. Modern school requires the teachers, who are able not only to identify problems, but also to solve them promptly and productively. In the process of preparing future teachers of natural sciences there is a need to form students with professional qualities that ensure the successful implementation of specific functions related to the future profession. The introduction of multimedia facilities, in our opinion, contributes to the formation of the necessary professional qualities of the students namely: scientific and pedagogical (vocational and pedagogical training, interest in pedagogical activity, ability to research and pedagogical creativity); personal (discipline, demanding, desire for self-improvement); research (creative approach to learning, resourcefulness, orientation). The introduction of multimedia technologies in education shows that they allow to replace almost all traditional technical means of teaching, enable the teacher to successfully combine different teaching aids, thus helping to deepen the learning material, saves lesson time, and, most importantly, enriches its information. Multimedia can intensify the process of preparing future teachers of natural sciences, stimulate the development of students' thinking and imagination, increase the amount of educational material for creative learning and use by the students, form research skills, ability to make optimal decisions, to cause interest and positive attitude to teaching and teaching subject matter. As the results of the research of the use of multimedia tools in the process of preparing future teachers of natural sciences contribute to the profound formation of the professional qualities of future teachers,it gives a visual representation of the result of the actions, the ability to create interesting research projects, increases the level and complexity of the tasks performed. It should not be disregarded that multimedia teaching aids are universal and are used by the teacher in all types of classes while maintaining the three-way goal.

Keywords*: teacher of natural sciences, professional training, multimedia.*

Вищий навчальний заклад має готувати майбутніх фахівців, належно підготовлених до практичної діяльності, здатних творчо мислити, здійснювати безперервну професійну самоосвіту. Все це говорить про нові підходи у підготовці студентів природничих факультетів, відмову від зведення цього процесу лише до засвоєння знань, умінь та навичок. У процесі підготовки виникає необхідність формування у студентів професійних якостей, що забезпечують успішне виконання конкретних функцій, пов'язаних з майбутньою професією [5, с. 48]. Педагогічний аспект підвищення якості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін спрямований на розгляд його як результат навчального процесу, що відповідає запитам особистості студента та соціального замовлення. На нашу думку, впровадження мультимедійних засобів сприяє формуванню у студентів потрібних професійних якостей, а саме: науково-педагогічних (професійно-педагогічна підготовка, інтерес до педагогічної діяльності працездатність, прагнення до науково-педагогічної творчості); особистісних (дисциплінованість, вимогливість, прагнення до самовдосконалення); дослідницьких (творчий підхід до навчання, винахідливість, цілеспрямованість).

Мультимедійні засоби інтенсифікують процес підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, стимулюють розвиток мислення та уяви студентів, збільшують обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння і використання його студентами, формують дослідницькі, пошукові уміння, уміння приймати оптимальні рішення, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання та викладання навчального предмета [9, с. 214].

Нині перед педагогічною наукою стоїть ключова проблема – впровадження в систему освіти мультимедійних технологій навчання, які забезпечили б інтенсивне оволодіння студентами не лише міцними знаннями, уміннями і навичками а й сприяли якісному формуванню у студентів потрібних професійних якостей. Науковці і педагоги-практики на

сучасному етапі розвитку педагогічної науки докладають чимало зусиль для вирішення цієї проблеми [2, с. 267–268].

Процес освіти як важливий соціальний інститут найсильніше відчуває на собі вплив мультимедійних засобів, що викликає зміни у його змісті й функціях. Питання впровадження мультимедійних технологій в навчальний процес висвітлюються у роботах багатьох науковців [1; 2; 3; 7; 8; 9].

Вчені відзначають, що активне використання мультимедійних технологій у сфері освіти сприяє формуванню інформаційної культури особистості, підвищує ефективність навчального процесу. Сучасні комп'ютерні засоби і технології суттєво вносять зміни у співпрацю викладач – засіб – студент (майбутній учитель) – учень. Нині відбувається швидке перенесення на електронні засоби навчання деяких функцій педагога і вчителя.

Аналіз впровадження мультимедійних технологій у навчання засвідчує, що вони дають змогу замінити майже всі традиційні технічні засоби навчання, дати змогу викладачу вдало поєднувати різні засоби навчання, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, економить час заняття, а головне насичує його інформацією [4, с. 267–268]. Відбувається новий етап комп'ютеризації різних видів навчальної діяльності, зумовлений розвитком мультимедійних засобів. Фото, відео, анімація, звук, текст в інтерактивному режимі роботи створюють інтегроване інформаційне середовище, в якому користувач знаходить якісно нові можливості навчання [9, с. 213].

Проблема дослідження пов'язана з тим, що мультимедіа-технології дають змогу активно використовувати в процесі навчання комп'ютерні, зокрема програмні, засоби навчання. Мультимедійні засоби можуть застосовуватися при проведенні лабораторних і практичних занять та під час лекційних курсів, тож їх використання дає можливість студентам отримувати велику кількість навчальної інформації в доступній формі із мінімальними витратами ресурсів. Завдяки цьому зазначені засоби набувають все більшого розповсюдження та популярності в процесі підготовки майбутніх учителів [6, с. 84].

Незважаючи на велику кількість наукових досліджень із застосування мультимедійних засобів у навчальному процесі, питання не є вичерпаним, особливо що стосується запровадження мультимедійних засобів у процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Мета статті – з'ясувати ефективність використання мультимедійних засобів у процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Під час експерименту нами було використано комплекс методів дослідження, а саме: теоретичні – аналіз наукової та навчально-методичної літератури для порівняння і зіставлення різних підходів до обраної проблеми, визначення її теоретичних основ; емпіричні – спостереження та тестування для виявлення стану підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін; розроблення методики експериментального дослідження; виявлення результативності експериментальної роботи; педагогічний експеримент, який дав змогу дослідити реальний стан впливу мультимедійних засобів на процес підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін; статистичні методи математичної обробки наукових даних для аналізу та інтерпретації результатів дослідження, уточнення висновків.

У ході експерименту для покращення підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін використовувалися такі мультимедійні засоби: інтерактивна дошка, авторські засоби мультимедіа (PowerPoint, ScienceLabViewer), комп'ютерні програми розробки мультимедійних навчальних курсів (Macromedia AuthorWare, Adobe Captivate), мультимедійний проектор, навчальні фільми.

Інтерактивна дошка дає можливість використовувати більш широкий діапазон засобів навчання, головним з яких для вчителя біології є наочність при вивченні навчального матеріалу, і тоді останній стає зрозумілішим для студентів. Викладачі відзначають, що студенти стають більш зацікавлені і мотивовані під час лекцій, швидше запам'ятовують матеріал, лекції стають для них цікавіші оскільки вивчаючи біологію, багато речей ми не можемо побачити неозброєним оком або в зв'язку з розташуванням об'єктів, які вивчаємо на різних континентах та глибинах, а інтерактивна дошка надає нам таку можливість. Така дошка підвищує якість лекцій та лабораторних занять, що крім іншого, економить час викладача.

Ще однією перевагою використання інтерактивної дошки є зниження психологічного бар'єра: студент переборює свій страх перед технікою під час навчання у вузі й починає використовувати сучасні інформаційні технології в майбутній професії. Майбутні вчителі швидко освоюють прийоми роботи на інтерактивній дошці, просто спостерігаючи за викладачем на лекціях, а під час практичних робіт використовують її самостійно.

Авторські засоби мультимедіа – це прикладне програмне забезпечення, яке має заздалегідь підготовлені елементи для розроблення мультимедійних програм. Найпоширенішим в Україні авторським засобом мультимедіа є прикладна програма типу PowerPoint, входить до інтегрованого пакета MS Office. Цей тип авторських засобів є потужним завдяки застосуванню мови сценаріїв, великої кількості шаблонів, прикладів і готових графічних елементів, призначених для користувача інтерфейсу [1; 8].

У процесі експерименту програмою PowerPoint майбутні учителі природничих дисциплін в експериментальній групі користувались на лабораторних заняттях з ботаніки, зоології безхребетних та хребетних для створення презентацій, які є особливо цінними у зв'язку з основним принципом дидактики: краще один раз побачити, ніж сто разів почути [3, с 82–85].

Програма ScienceLabViewer використовувалась у процесі вивчення ботаніки, цитології, зоології та мікробіології. З її допомогою студенти могли спостерігати за рухом цитоплазми в клітині, рухом одноклітинних організмів, вивчати зрізи рослин та тварин. Програма працює в тандемі з камерою, прилаштованою на мікроскоп.

У ході дослідження ми також запроваджували у навчальний процес комп'ютерні програми розробки мультимедійних навчальних курсів.

Macromedia AuthorWare – це програма розробки навчальних курсів, яка дозволяє вибудовувати інформацію у вигляді послідовно змінюваних екранів. Ми розробляли навчальні курси з зоології хребетних та безхребетних для студентів I курсу. Пакет дозволив включати в курс текст, графіку, флеш-ролики, відео фрагменти; а також імпортувати готові презентації з MS PowerPoint. Крім того, програма дала можливість керувати відтворенням відео із цифрових камер у режимі онлайн, що особливо цінно під час проходження навчальних практик.

На відміну від MS PowerPoint, Macromedia AuthorWare дозволила створити інтерактивне меню, що дає можливість організувати проходження навчального курсу в будь-якій послідовності. Готовий курс був збережений у спеціальному вигляді для використання дистанційно. Для цього файли курсу розміщувалися в інтернеті, а в користувача встановлюється плеєр AuthorWare.

Але головною можливістю Macromedia AuthorWare є наявність так званих визначених об'єктів, що дало змогу швидко й легко організувати систему тестування і на її основі створити електронні задачники, що активізували пізнавальну діяльність студентів. Все це можна зробити без знання мов програмування. Ця обставина є дуже важливою при виборі Macromedia AuthorWare як основного продукту для розробки інтерактивних мультимедійних навчальних курсів [1, с. 249–250].

Adobe Captivate є програмою для створення інтерактивних тестів і навчальних курсів. Вона використовується для демонстрації, запису відео уроків під час вивчення курсу "Основи педагогічної майстерності". Adobe Captivate також можна використати для конвертування презентацій у формат Adobe Flash. Особливістю програми є те, що вона дає можливість створювати навчальні курси без необхідності вивчення програмування. За її допомогою можна робити захоплення екрана, показувати рухи курсору миші, коментувати на екрані, створювати різні режими навчання, що вимагає від студентів виконання певних дій.

Мультимедійний проектор – це сучасний проекційний апарат, призначений для демонстрування відеоінформації на екрані із звуковим супроводом, записаної на жорсткому комп'ютерному диску, який ми використовували під час лекційних та лабораторних курсів з предметів біологічного циклу для наочності матеріалу, що вивчається.

Навчальні фільми це фільми, які відтворюють ті чи інші процеси як у вигляді реальних спеціальних зйомок так і тривимірної комп'ютерної графіки. Сучасний навчальний фільм з біології є цікавою і доступною відео розповідю про процеси, що відбуваються з живими організмами. Завдяки розвитку комп'ютерної техніки, навчальних фільмів можна демонструвати різні процеси, явища, які недоступні відеокамері або людському погляду. Наприклад, під час вивчення курсу «Зоологія безхребетних» ми використовували

змодельований фільм «Цикл розвитку малярійного плазмодія», який в реальному житті відзняти неможливо. Навчальні фільми дозволяють підвищити мотивацію студентів, якість навчання, реалізовувати дистанційне навчання, надати можливість для самоосвіти та саморозвитку молоді. Після кожного перегляду фільму проводилося обговорення побаченого або тестування, для з'ясування рівня засвоєних студентами знань [7, с. 119–122].

Узагальнюючи дані констатувального експерименту, було підраховано сумарні показники рівнів сформованості професійних якостей студентів в процесі використання у навчанні мультимедійних засобів. Їхні середні арифметичні значення наводимо у таблиці 1.

Таблиця 1

Загальні показники професійних якостей на початку експерименту (у %)

Професійна якість	Рівні							
	Низький		Середній		Високий		Творчий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Науково-педагогічна	39,07	40,07	43,62	43,61	12,90	12,90	1,38	1,38
Особистісна	35,90	35,90	45,43	45,43	15,67	15,67	1.00	1,00
Дослідницька	38,68	39,68	42,56	42,56	15,00	15,00	0,59	0,59
Середні показники	37,88	38,55	43,80	43,86	14.52	33,57	2,97	0,99

Результати констатувального етапу експерименту дозволили зробити висновок, про кількісні та якісні характеристики стану сформованості професійних якостей майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі використання мультимедійних засобів під час навчання у педагогічному ВНЗ. Так, сформованість професійних якостей в результаті підрахунку сумарного показника, з наступним виведенням середнього арифметичного, присутня на низькому рівні у 38,55 % респондентів, на середньому – 43,86 %, на високому – 33,57 % і на творчому – 0,99% респондентів.

Отже, зміст і стратегію подальшого дослідження склали такі факти навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, які сприятимуть усуненню недоліків та удосконаленню системи професійної освіти.

Спираючись на визначену сукупність професійних якостей, ми розробили методику поетапної підготовки майбутнього учителя біології, яка включає форми, методи та прийоми, спрямовані на розвиток і корекцію професійних якостей засобами мультимедійних технологій. Метою формувального експерименту було визначено реалізацію та перевірку ефективності впроваджених мультимедіа технологій у процес навчання з метою вдосконалення рівнів професійних якостей студентів.

Для визначення ефективності впроваджених мультимедійних технологій, спрямованих на розвиток професійних якостей студентів, після формувального етапу експерименту нами проводилось повторне анкетування та тестування студентів контрольних груп (КГ) та експериментальних груп (ЕГ) здійснювалась математична обробка результатів [4, с. 312–315]. Було обрано КГ кількістю 53 студенти та ЕГ із 52 студенти.

У таблиці 2 пропонуємо узагальнені результати діагностики за трьома критеріями після формувального етапу експерименту.

Таблиця 2

Загальні показники професійних якостей наприкінці експерименту (у %)

Професійна якість	Рівні							
	Низький		Середній		Високий		Творчий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Науково-педагогічна	32,98	19,24	43,10	48,02	18,71	27,29	4,07	8,65
Особистісна	31,40	18,24	44,52	47,82	19,60	26,00	3,49	5,85
Дослідницька	30,56	20,53	46,39	49,31	17,21	25,62	3,88	5,76
Середні показники	31,64	19,33	44,67	48,38	19,88	26,30	3,81	5,99

Результати проведеної експериментальної роботи проілюстровані за допомогою гістограм (рис. 1, 2) Їх аналіз показує, що після експерименту в майбутніх учителів природничих дисциплін ЕГ відбулися позитивні зміни у формуванні професійних якостей

внаслідок застосування мультимедійних технологій навчання. На противагу цьому, в КГ зафіксовано незначні зміни.

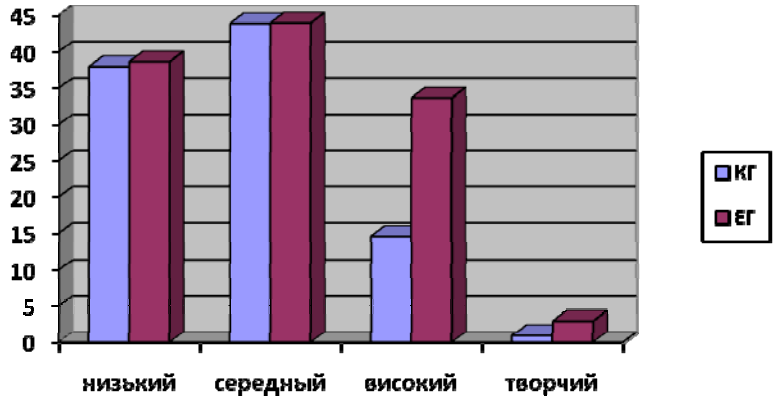

Рис. 1. Гістограма студентів КГ та ЕГ до експерименту (у %).

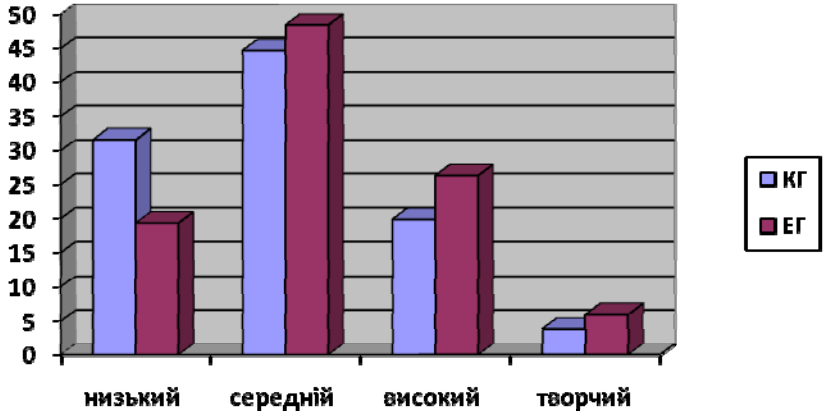

Рис. 2. Гістограма студентів КГ та ЕГ після експерименту (у %).

Для перевірки нуль-гіпотези H_0 про відсутність значущих розбіжностей між отриманими показниками рівнів професійної готовності в ЕГ та КГ після проведення формуючого експерименту застосуємо статистичний критерій χ^2 (критерій Пірсона). Для цього обчислимо емпіричне значення критерію за формулами (1) і (2) і порівняємо його з критичним за статистичними таблицями.

$$\chi^2_{емп.} = \sum_{i=1}^{n} \frac{\left(f_{ei} - f_{\kappa i}\right)^2}{f_{\kappa i}},$$

де f_{ei} – відносна частота е-значення (експериментальне) на і-му інтервалі; $f_{\kappa i}$ – відносна частота к-значення (контрольне) на і-му інтервалі.

Відносна частота f_{ei} на і-му інтервалі визначається за формулою

$$f_i = \frac{F_i}{\sum F_i} \cdot 100\%, \qquad (2)$$

де Fi – частота прояву значення (е – експериментального, к – контрольного) в і-му інтервалі, і набуває значення від 1 до n (в нашому випадку $n = 4$ – кількість інтервалів). [1, 193–208]. Зміна рівнів сформованості професійних якостей та обчислення емпіричного значення критерію χ^2 представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Зміна рівнів сформованості професійних якостей та обчислення емпіричного значення критерію χ^2

№ інтервалу	Відносна частотність f_e, %	Відносна частотність $f_к$, %	$f_e - f_к$	$(f_e - f_к)^2$	$\frac{(f_e - f_к)^2}{f_к}$
1	19,33	31,64	-12,31	151,5361	4,7
2	48,38	44,67	3,71	13,7641	0,3
3	26,30	19,88	6,42	41,2164	2,07
4	5,99	3,81	2,18	4,7524	1,24
Всього	100%	100%			$\chi^2_{емп.} = 8{,}31$

Для ступеня свободи $n-1=3$ за таблицею при рівні значущості $\alpha = 0{,}05$ знаходимо, що $\chi^2_{крит.} = 7{,}8$. Ми одержали, що $\chi^2_{емп.} > \chi^2_{крит.}$.

Таким чином, нульова гіпотеза відхиляється. Натомість приймається альтернативна гіпотеза, а саме: відмінності між одержаними показниками рівня сформованості професійних якостей в КГ та ЕГ не є випадковими (з вірогідністю 95 %), що обґрунтовує ефективність пропонованих методик.

Отже, у процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін з використанням мультимедійних засобів змінюється роль викладача, основне завдання якого підтримувати і скеровувати розвиток професійних якостей майбутніх учителів, їх творчий пошук. Відносини з студентами будуються на принципах співпраці та спільної творчості. У цих умовах виникає потреба змінювати форми та засоби навчання, збільшувати самостійну, індивідуальну та групову роботи студентів з використанням новітніх засобів, відхід від традиційного лабораторного та практичного заняття з переважанням пояснювально-ілюстративного методу навчання до творчого процесу з використанням мультимедійних засобів, збільшення обсягу практичних і творчих робіт пошукового та дослідницького характеру з використанням мультимедіа.

Використання мультимедійних засобів у процесі підготовки студентів сприяє глибокому формуванню професійних якостей майбутніх педагогів. Мультимедійні засоби навчання є універсальними і використовуються викладачем на всіх типах занять, підтримуючи при цьому триєдину мету: освітню – сприйняття студентами навчального матеріалу; розвивальну – розвиток пізнавального інтересу в студентів, умінь узагальнювати, порівнювати, активізувати творчу діяльність студентів; виховну – виховання світогляду студентів, організаційних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєва Г. Впровадження сучасних інформаційних технологій в професійну підготовку студентів педагогічих вузів / Г. Алексєєва // Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції: збірник тез. Бердянськ: БДПУ.– 2017. – Ч. 1. – С. 249–250.
2. Безносюк О. Нові інформаційні технології навчання, як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності / О. Безнесюк // Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процессах.– 2011. – № 1. – С. 267–270.
3. Вертипорох Д. Дидактичні умови застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ /Д. Вертипорох // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2012. – Вип. LIX. – С. 82–90.
4. Гуревич Р. Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах /Р.гуревич, М. Кадемія // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць, матер. 2-ї міжнар. наук.-практ. конференції. – Харків: НТУ «ХПІ», 2016. – № 45 (49). – С. 266–274.

5. Коломієць А. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти/А. Коломієць, Н. Лазаренко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, – 2016. – № 110(3). – С. 47–52.
6. Коломієць А. Особливості професійної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства /А. Коломієць // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія, – 2011. – № 33. – С. 83–86.
7. Корчевський Б. Мультимедійні технології в навчанні: створення навчальних відеофільмів / Б. Корчевський, В. Дякова // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 3. – С. 118–123.
8. Міщенко О. Види мультимедійних засобів навчання / О. Міщенко // Педагогічні науки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm.
9. Наконечна Л. Використання мультимедійних засобів навчання в навчально-виховному процесі / Л. Наконечний // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогічні науки, – 2009. – № 82(2). – С. 213–215.

REFERENCES

1. Alieksieieva H. Vprovadzhennia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii v profesiinu pidhotovku studentiv pedahohichykh vuziv. [Implementation of modern information technologies in the professional training of students of pedagogical institutes]. Science of the third millennium: searches, problems, prospects of development: materials of the All-Ukrainian scientific and practical internet conference: collection of theses, BDPU, Ch.1, 2017,p.p. 249–250.
2. Beznosiuk O. Novi informatsiini tekhnolohii navchannia, yak zasib aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti. [New information technologies of teaching as a means of activating educational and cognitive activity]. Taras Shevchenko Kyiv National University, Measuring and computer technology in technological processes. No. 1, 2011,p. p. 267–270.
3. Vertyporokh D. Dydaktychni umovy zastosuvannia multymediinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi VNZ [Didactic conditions of application of multimedia technologies in the educational process of higher educational institutions]. Humanization of educational process, Issue LIH, Slavyansk, 2012, p. p. 82–90.
4. Hurevych R., Kademiia M. Innovatsiini osvitni tekhnolohii u vyshchykh navchalnykh zakladakh, Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity [Innovative Educational Technologies in Higher Educational Institutions, Problems and Perspectives of Formation of the National Humanitarian and Technical Elite]. Sob. Sci., Mother. 2nd Intern. science-practice Conf., "Ideas of Academician Ivan Zyazyun in the writings of his students and colleagues", Kharkiv: NTU "KhPI", No. 45 (49) 2016,p. p. 266–274.
5. Kolomiiets A., Lazarenko N. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity. [Modern methodological approaches to the organization of higher pedagogical education]. Scientific herald of the KD Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, No. 110 (3), 2016,p. p. 47–52.
6. Kolomiiets A. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchytelia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva. [Features of teacher training at the present stage of society development]. Scientific notes of Vinnitsa State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology, № 33, 2011,p. p. 83–86.
7. Korchevskyi B., Diakova V. Multymediini tekhnolohii v navchanni. Stvorennia navchalnykh videofilmiv. [Multimedia technologies in education. Creation of educational video films]. Bulletin of the Vinnytsia Polytechnic Institute, №3, 2010,p.p. 118–123.
8. Mishchenko O. Vydy multymediinykh zasobiv navchannia, Pedahohichni nauky, Stratehichni napriamy reformy systemy osvity. [Types of multimedia means of education, Pedagogical sciences, Strategic directions of education reform]. Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda, Ukraine, [Electronic resource].
9. http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm.
10. Nakonechna L. Vykorystannia multymediinykh zasobiv navchannia v navchalno-vykhovnomu protsesi. [Use of multimedia means of education in the educational process]. Scientific notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. Series: Pedagogical Sciences, No. 82 (2), 2009,p.p. 213–215.

Стаття надійшла в редакцію 15.02.2018 р.

УДК 614.253.7(378.016)(047.212)(009)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.10

НАТАЛЯ САМБОРСЬКА

ORCID 0000-0002-6356-0887
talsy74@ukr.net
аспірант
Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка
вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДСЕСТРИНСТВО» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Представлено результати моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Розкрито особливості педагогічного моделювання на підставі з'ясування педагогічних характеристик досліджуваних педагогічних явищ і процесів, які становлять основу майбутньої моделі. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено орієнтовну структуру моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в сукупності кількох компонентів: цільового (відповідає соціальному замовленню на підготовку медичної сестри, яка має достатній рівень соціально-комунікативної компетентності), мотиваційного (реалізує одну з педагогічних умов, а саме розвиток позитивної мотивації студентів до набуття означеної компетентності), змістового (відображає організацію навчального процесу у медичному закладі вищої освіти (ЗВО), процесуального (відображає застосовані в експериментальній роботі основні форми, методи, засоби формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення гуманітарних дисциплін), результативного (дає можливість співвідносити очікуваний в межах цільового компонента образ досягнутої мети із застосованими в процесі експериментальної роботи педагогічними умовами, формами і методами діяльності). Сформульовано висновок про особливості реалізації означеної моделі, з урахуванням змісту викладання гуманітарних дисциплін у медичному ЗВО. Представлено теми спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я», метою якого є розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», оволодіння ними навичками соціальних комунікацій у професійному середовищі.

Ключові слова: *моделювання, компетентність, соціально-комунікативна компетентність, спеціальність «Медсестринство», гуманітарні дисципліни.*

НАТАЛЬЯ САМБОРСКАЯ

аспирантка
Житомирський государственный университет имени Ивана Франко
ул. Большая Бердичевская, 40, г. Житомир

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕДСЕСТРИНСТВУ В ПОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Представлены результаты моделирования процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по медсестринству в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Определены особенности педагогического моделирования на основе педагогических характеристик исследуемых педагогических явлений и процессов, которые составляют основу будущей модели На основе теоретического анализа научной литературы определена ориентировочная структура модели формирования социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по медсестринству в процессе изучения гуманитарных дисциплин в совокупности нескольких компонентов: целевого (соответствует социальному заказу на подготовку медицинских сестёр,

имеющих достаточный уровень социально-коммуникативной компетентности), мотивационного (реализует одно из педагогических условий, а именно развитие положительной мотивации студентов к приобретению указанной компетентности), содержательного (отображает организацию учебного процесса в медицинском вузе, процессуального (демонстрирует примененные в ходе экспериментальной работы основные формы, методы и средства формирования социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по медсестринству в процессе изучения гуманитарных дисциплин), результативного (дает возможность соотнести ожидаемый в пределах целевого компонента образ достигнутой цели с примененными в процессе экспериментальной работы педагогическими условиями, формами, методами деятельности). Сформулирован вывод об особенностях реализации данной модели исходя из содержания преподавания гуманитарных дисциплин в медицинском вузе. Представлены темы спецкурса «Социально-коммуникативная компетентность специалиста в сфере здравоохранения», целью которого является развитие социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по медсестринству, овладение ими навыками социальных коммуникаций в профессиональной среде.

***Ключевые слова**: моделирование, компетентность, социально-коммуникативная компетентность, специальность по медсестринству, гуманитарные дисциплины.*

NATALIA SAMBORSKA

postgraduate
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychevska St., 40, Zhytomyr

MODELING OF THE PROCESS OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS MAJORING IN NURSING IN THE PROCESS OF STUDYING THE HUMANITIES

The results of modeling of social-communicative competence formation process of future specialists majoring in nursing in the process of studying the humanities are presented. Specific features of pedagogical modeling based on pedagogical characteristics of the studied pedagogical phenomena and processes that form the basis of the future model are defined The model of social-communicative competence of future specialists majoring in nursing is developed. The model consists of the following elements: targeted, motivational, content, procedural and resultative. Each of the model elements has its own content. The target element meets the social order for the training of a specialist majoring in nursing, who can effectively interact with other subjects of the communicative space in the medical field. The motivational element implements such pedagogical condition as the development of students` positive motivation to acquire the indicated competence. The content element reveals the educational process organization that provides the effective formation of social-communicative competence of future specialists majoring in nursing. Pedagogical conditions for the formation of social-communicative competence of future specialists majoring in nursing are formulated. The procedural element of the model demonstrates both traditional and innovative forms, methods and means of forming the social-communicative competence of future specialists majoring in nursing in the process of studying the humanities. The resultative element gives the opportunity to correlate the expected image within the target element with the image of the achieved goal. In order to increase the effectiveness of the pedagogical conditions for the formation of social-communicative competence of future nurses in the process of studying the humanities, a special course "Social-communicative competence of a specialist in the field of health care" is developed, intended for studying by future bachelors and masters of nursing. The general purpose of the special course is defined as the development of social-communicative competence of future specialists majoring in nursing mastering them with the skills of social communications in the professional environment. The tasks of the special course are as follows: teaching students the skills of communicative contact with other subjects of communication in the professional field; mastering students` skills of effective social and communicative interaction in the professional sphere; analyzing and predicting the partners` behavior during social and communicative interaction.

***Keywords**: modeling, competence, social-communicative competence, specialty of nursing, humanitarian subjects.*

Моделювання педагогічних явищ і процесів є надзвичайно важливим етапом експериментальної роботи в педагогічній науці, оскільки дає можливість концептуально осмислити об’єктивні зв’язки між елементами, компонентами, етапами окремого педагогічного феномена, яким, наприклад, є процес формування соціально-комунікативної компетентності

майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Складність побудови такої моделі полягає у її багатопредметності, оскільки в ній мають бути поєднані процеси формування компетентності, її соціально-комунікативний характер, зв'язок з вивченням гуманітарних дисциплін, а також специфіка підготовки фахівців у сфері охорони здоров'я.

Метою статті є розкрити підходи до моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на основі вивчення ними гуманітарних дисциплін.

Педагогічне моделювання має свою специфіку, що полягає насамперед у педагогічних характеристиках об'єктивних явищ і процесів, які мають скласти основу майбутньої моделі. Як свідчать наукові розвідки Є. Лодатко, об'єктом педагогічного моделювання є навчально-виховний процес, що реалізується в певному соціокультурному просторі [1, с. 340]. В означених просторах взаємоіснують і взаєморозвиваються різноманітні освітні системи і рівні, які представляють окремі соціальні і професійні групи і установи. Предметом педагогічного моделювання можуть стати окремі аспекти чи характеристики навчально-виховного процесу (наприклад, формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство») [2, с. 14].

Для побудови моделі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін необхідно визначити її основні компоненти. Традиційно у педагогічному моделюванні науковці (Є. Лодатко [3] та ін.) користуються три- або чотириелементною моделлю і вводять до її складу такі компоненти:

1) цільовий, цілемотиваційний, методологічно-цільовий, методологічний компонент, сутністю якого є висвітлення цільових установок, спрямованих на формування у майбутніх фахівців відповідної властивості;

2) змістовий, організаційний, операційний, змістово-операційний, операційно-діяльнісний, процесуальний компонент, сутністю якого є висвітлення змісту, форм, методів, засобів педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток визначеної професійної властивості;

3) результативний, оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, оцінний компонент, що засвідчує образ очікуваного результату застосованої технології чи методики і виступає, як правило, у вигляді сформованої компетентності, готовності, підготовленості тощо.

З урахуванням цього проектована нами модель формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» складається з низки складових.

1. Цільовий компонент означеної моделі має відповідати соціальному замовленню на підготовку медичної сестри, яка має достатній рівень соціально-комунікативної компетентності, та співвідноситися зі сформульованими попередньо цілями професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». У межах цього компонента також обґрунтовуються основні теоретичні підходи до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство».

2. Мотиваційний компонент моделі реалізує одну з педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», а саме розвиток позитивної мотивації студентів до набуття соціально-комунікативної компетентності за допомогою створення власних науково-методичних матеріалів (кейсів) соціально-комунікативного змісту.

Визначені цілі формування соціально-комунікативної компетентності, реалізація педагогічної умови, спрямованої на мотивацію студентів до формування соціально-комунікативної компетентності, та провідні теоретичні підходи зумовили специфіку організації процесу формування означеної компетентності у майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

3. Змістовий компонент віддзеркалює організацію навчального процесу у медичному ЗВО, який забезпечує ефективність формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство». У межах цього компонента ми проектуємо дві педагогічні умови формування означеної компетентності (внесення змістових змін до викладання гуманітарних дисциплін у медичному ЗВО та запровадження спеціальних

тренінгових комунікативних курсів для майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; впровадження інноваційних форм і методів формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних сестер на заняттях з гуманітарних дисциплін), оскільки вони сприяють організації ефективного процесу реалізації моделі.

У межах цього компонента визначилися провідні комунікативні характеристики гуманітарних дисциплін, які вивчають студенти медичних ЗВО. Розкриття означених комунікативних характеристик дало можливість виявити рівень необхідності введення змін у зміст гуманітарних дисциплін та введення до професійної підготовки спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я», призначеного для формування означеної компетентності у майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на рівні бакалавра і магістра сестринської справи.

4. Процесуальний компонент моделі відображає застосовані в навчальному процесі основні форми, методи, засоби формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, серед яких традиційні (лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, самостійна робота студентів) та інноваційні (інтерактивні заняття з гуманітарних дисциплін, кейс-методики, тренінгові елементи в заняттях з гуманітарних дисциплін тощо), використані нами в процесі реалізації педагогічних умов формування вказаної компетентності. До інноваційних форм навчальної діяльності, які пропонуються для реалізації педагогічних умов, віднесено інтерактивні заняття з гуманітарних дисциплін, практичні заняття взаємного навчання, практикуми-диспути, семінари-аукціони, заняття – імітаційно-моделюючі ігри, лекції-візуалізації, бінарні лекції, кейс-методики, заняття-тренінги та ін.

Заняття-тренінги у процесі вивчення гуманітарних дисциплін майбутніми медичними сестрами передбачають достатній рівень обізнаності викладача з методикою проведення тренінгових занять для певної спеціальності в окремій галузі знання. З метою підвищення ефективності реалізації педагогічних умов формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» при вивченні гуманітарних дисциплін нами розроблено спецкурс «Соціально-комунікативна компетентність фахівця у сфері охорони здоров'я», розрахований на один кредит (30 годин). Робоча програма спецкурсу вміщує 10 основних тем для вивчення й засвоєння студентами. Загальна мета спецкурсу визначена як розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», оволодіння ними навичками соціальних комунікацій у професійному середовищі. Завдання спецкурсу: засвоєння студентами знань про соціально-комунікативну компетентність майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; навчання їх навичкам комунікативного контакту з іншими суб'єктами комунікацій у професійній сфері; оволодіння навичками ефективної соціально-комунікативної взаємодії у професійній сфері; навчання аналізу й прогнозуванню поведінки партнерів у соціально-комунікативній взаємодії.

Теми занять у програмі спецкурсу спрямовані на навчання студентів зворотному зв'язку, вмінню регулювати конфліктні ситуації у професійній діяльності, здатності постановки комунікативних цілей та ін.

Зміст спецкурсу складається з двох модулів.

Модуль 1. Соціально-комунікативна компетентність фахівця зі спеціальності «Медсестринство» та її складові.

Тема 1. Поняття про соціально-комунікативну компетентність фахівця зі спеціальності «Медсестринство». Основні комунікативні порушення при прийнятті й передачі інформації у системі діяльності такого фахівця.

Тема 2. Переконання й цінності фахівця зі спеціальності «Медсестринство» та їх роль у розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Тема 3. Правила постановки й утримання комунікативних цілей у професійній діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 4. Налагодження зворотного зв'язку у соціально-комунікативній діяльності фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Техніка зчитування зворотної інформації.

Модуль 2. Стратегії побудови ефективної соціально-комунікативної взаємодії у діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 1. Встановлення контакту з суб'єктами соціальних комунікацій у сфері охорони здоров'я.

Тема 2. Ефективні мовні моделі фахівців зі спеціальності «Медсестринство». Специфіка діалогічної взаємодії у сфері охорони здоров'я.

Тема 3. Техніка перефразування та її значення у соціально-професійних комунікаціях фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 4. Конструктивна критика та її сприйняття у сфері професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство».

Тема 5. Стратегія поєднання намірів у комунікативній взаємодії фахівця зі спеціальності «Медсестринство» та її значення для ефективної соціально-комунікативної діяльності у сфері охорони здоров'я.

Тема 6. Оцінка та самооцінка рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності фахівця зі спеціальності «Медсестринство». Рефлексія власної соціально-комунікативної компетентності.

На особливу увагу в процесі проведення спецкурсу заслуговують вправи, які використовувалися у процесі його проведення, а саме:

1) рефлексивні вправи (наприклад, вправа «Самопрезентація»);

2) елементи методу проектів (наприклад, проектування Я-висловлювань асертивного характеру у контексті професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство»); проектування невербального контакту у грі «Розмова через скло» та ін;

3) моделювання професійних ситуацій у діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство» (наприклад, розробка й вирішення ситуацій-конфліктів у професійній діяльності медичної сестри, які можна запозичити зі створених студентами кейсів), зокрема ситуації «Активне слухання у професійній діяльності фахівців зі спеціальності медсестринство» та ін;

4). елементи ділової гри з досвіду діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство» (наприклад, ділові гри «Фото» (з відповідним описом характеру лікарів та медичних сестер, з урахуванням візуального образу), «Техніка малої розмови у діяльності фахівця зі спеціальності «Медсестринство» (з програванням цитування, позитивних констатацій, інформування, зацікавленої розмови тощо) та ін.

5. Результативний компонент дає можливість співвіднести очікуваний в межах цільового компонента образ досягнутої мети із застосованими у процесі навчання педагогічними умовами, формами, методами діяльності і передбачає розробку системи критеріїв і показників сформованості соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство», а також виділення і характеристику рівнів сформованості цієї властивості (номінального, середнього, достатнього, високого).

Так, цілемотиваційний критерій відображає сукупність професійних мотивів майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до здійснення соціально-комунікативної діяльності, до ефективної соціально-комунікативної взаємодії з усіма суб'єктами комунікативного процесу у сфері охорони здоров'я. Показниками сформованості цього критерія є: позитивні наміри до професійного самовдосконалення під час професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство»; систематичне опрацювання гуманітарної, психолого-педагогічної та спеціальної навчальної літератури; прагнення залучати власний комунікативний досвід до вирішення ситуацій ефективної комунікативної взаємодії у навчальній та позанавчальній сфері; прагнення навчатись новому у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; бажання досягати високих професійних результатів тощо.

Пізнавальний критерій відображає знання про сутність і специфіку соціально-комунікативної компетентності фахівців зі спеціальності «Медсестринство» на основі порівняння з іншими сферами людської життєдіяльності, формування системи знань про типи і види спілкування, відмінності стилів і способів комунікації. Показниками сформованості цього критерія є: знання основних категорій і понять соціально-комунікативної компетентності і соціально-комунікативної взаємодії; усвідомлення основних компонентів соціально-комунікативного процесу у сфері охорони здоров'я; знання особливостей монологічної і діалогічної взаємодії у сфері охорони здоров'я, сутності та змісту вербальної і невербальної комунікації у взаємодії з пацієнтами, колегами, адміністрацією медичних закладів і установ тощо.

Діяльнісний критерій відображає рівень розвитку уміння майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» здійснювати рецепцію, інтеракцію, а також уміння створювати комунікативний продукт у вигляді усної чи письмової, вербальної і невербальної ефективної комунікативної взаємодії. Показниками сформованості цього критерія є: орієнтація в кожній з ситуацій соціально-комунікативної взаємодії; здатність до ефективної комунікації в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу; уміння на практиці конструктивно вирішувати суперечливі й конфліктні соціально-комунікативні ситуації; вміння організовувати діалогічну взаємодію у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та використовувати накопичені знання під час соціальних комунікацій у професійній діяльності.

Оцінно-результативний критерій відображає здатність фахівців зі спеціальності «Медсестринство» до встановлення доцільних відносин з іншими учасниками комунікативного процесу у ході професійної підготовки у медичному ЗВО; ціннісне ставлення до соціально-комунікативної взаємодії й до її учасників як у навчальному процесі, так і позанавчальній діяльності; встановлювати емоційний стан кожного з учасників комунікації й враховувати його у процесі її здійснення; вміння займати незалежну позицію під час прийняття рішень. Показниками сформованості означеного критерія є: здатність до адекватного оцінювання власної соціально-комунікативної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; здатність систематично аналізувати ситуації соціально-комунікативної взаємодії, які виникають під час вивчення гуманітарних дисциплін; вміння виявляти власні помилки, прорахунки, невдачі у комунікаціях та сприймати їх як спосіб вдосконалення соціальних комунікацій тощо.

Таким чином, нами здійснено моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено орієнтовну структуру означеної моделі в сукупності кількох компонентів: цільового, мотиваційного, змістового, процесуального, результативного. Результатом впровадження моделі є сформований належний рівень соціально-комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: //Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.
2. Лодатко Є. О. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів / Є. О. Лодатко // Рідна школа. – 2008. – № 3–4 (939–940). – С. 13–20.
3. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів / Є. Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.

REFERENCES

1. Lodatko Ye. O. Pedahohichni modeli, pedahohichne modelyuvannya i pedahohichni vymiryuvannya: that is that? [Pedagogical models, pedagogical modeling and pedagogical measurements: that is that?]. Pedahohika vyshchoyi shkoly: metodolohiya, teoriya, tekhnolohiyi. Vyshcha osvita Ukrayiny: Teoretychnyy ta naukovo-metodychnyy chasopys. U 2-kh tt. vol. 3. 2011. T. 1. pp. 339–344.
2. Lodatko Ye. O. Metodolohichni zasady modelyuvannya sotsiokul'turnykh protsesiv. [Methodological principles of modeling of socio-cultural processes]. Ridna shkola. 2008. vol. 3–4 (939–940). berezen-kviten. pp. 13–20.
3. Lodatko Ye. O. Modelyuvannya pedahohichnykh system i protsesiv. [Modeling of pedagogical systems and processes]. Slovyansk: SDPU, 2010. 148 p.

Стаття надійшла в редакцію 31.01.2018 р.

УДК 378.6:61.016:004:37.091.26-028.77

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.11

НАТАЛІЯ ЛОБАЧ

orcid.org/0000-0002-3795-7864
lobach_n@bigmir.net

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Українська медична стоматологічна академія
вул. Шевченка, 23, м. Полтава

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Розглянуть хід проведення експериментальної перевірки сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів. Визначення рівня сформованості проведено за установленими показниками і критеріями. Критеріями оцінювання сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів відповідно до структурних компонентів зазначеної компетентності визначено: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексійний. До комплексу діагностичних засобів включено наступні методи: аналіз наукової літератури, узагальнення та систематизація педагогічного досвіду для визначення структурних компонентів інформаційно-аналітичної компетентності; спостереження за діяльністю студентів, тестування, бесіди, анкетування студентів, викладачів та практикуючих лікарів, а також методи математичної статистики. Подано узагальнені результати оцінки сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів. Зроблено висновок, що без цілеспрямованого формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутні лікарі не оволодівають на високому рівні компетенціями, які входять до її складу (пошуково-інформаційна, інформаційно-технологічна, аналітична, комунікативна, соціальна).

***Ключові слова**: інформаційно-аналітична компетентність, майбутній лікар, критерії і показники, експериментальна перевірка, методика.*

НАТАЛИЯ ЛОБАЧ

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Украинская медицинская стоматологическая академия
ул. Шевченко, 23, г. Полтава

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Рассматривается ход проведения экспериментальной проверки сформированности информационно-аналитической компетентности будущих врачей. Определение уровня сформированности проводилось по установленным показатели и критериями. Критериями оценки сформированности информационно-аналитической компетентности будущих врачей в соответствии со структурными компонентами выделены: мотивационный, когнитивных, деятельностный, рефлексивный. В комплекс диагностических средств включены следующие методы: анализ научной литературы, обобщение и систематизация педагогического опыта для определения структурных компонентов информационно-аналитической компетентности; наблюдение за деятельностью студентов, тестирование, беседы, анкетирование студентов, преподавателей и практикующих врачей, а также методы математической статистики. Представлены обобщенные результаты оценки сформированности информационно-аналитической компетентности будущих врачей. Сделано вывод о том, что без целенаправленного формирования информационно-аналитической компетентности будущие врачи не овладевают на высоком уровни компетенциями, которые входят в ее состав (поисково-информационная, информационно-технологическая, аналитическая, коммуникативная, социальная).

***Ключевые слова**: информационно-аналитическая компетентность, будущий врач, критерии и показатели, экспериментальная проверка, методика.*

NATALIIA LOBACH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Ukrainian Medical Stomatological Acade
Shevchenko st., 23, Poltava,

DIAGNOSTICS OF INFORMATIVE AND ANALYTICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE DOCTORS

The ability to make responsible decisions, provide the necessary quality medical care to the patient using modern methods of diagnostics and treatment presupposes that the future doctor has formed information and analytical competence. Theoretical analysis of the scientific literature made it possible to define information and analytical competence as a component of professional competence that determines the willingness and ability of future doctors to apply the knowledge, skills acquired when they work with information of different types and forms of presentation, as well as the ability to effectively perform its analytical and synthetic processing with the aim of gaining new knowledge to ensure the process of taking responsible decisions and accomplishing tasks at the time of the examination of the patient, the specification of modern, efficient therapeutic and pharmaceutical activities. The article reviews the progress of the experimental check of the formation of the information-analytical competence of future doctors. Determination of the level of formation was carried out according to established indicators and criteria. As criteria and indicators for assessing the formation of information and analytical competence of future doctors, we have identified: motivational (the direction to acquire knowledge, the intensity of cognitive needs, the focus and strength of internal motives); cognitive (completeness of mastering theoretical knowledge on the search strategy, analytical-synthetic processing and presentation of information); activity (the completeness of the information and analytical activities carried out, the awareness of the actions of information and analytical activities, the transfer of actions to an unconventional situation); reflexive (level of development of reflexivity, ability to self-development, self-education). The following methods were included in the diagnostic tools: analysis of scientific literature, generalization and systematization of pedagogical literature; monitoring of students' activities, testing, interviews, questioning of students, teachers and doctors; methods of mathematical statistics. Generalized results of the assessment of the formation of information and analytical competence of future doctors are presented. The conclusion is that without the purposeful formation of information and analytical competence, future doctors do not acquire the high levels of competencies that are included in its composition (searching-informative, informatively-technological, analytical, communicative, social).

Keywords: *information and analytical competence, future doctor, criteria and indicators, experimental verification, methodology.*

Усвідомлення фундаментальної ролі інформації в усіх професійних сферах діяльності загалом і медичній зокрема викликає нині підвищений інтерес до визначення такого поняття, як інформаційно-аналітична компетентність. Професійна діяльність лікарів має певні особливості, а саме: постійно з'являються нові методи лікування та діагностики захворювань, що змушує навіть професіоналів з великим стажем роботи постійно оновлювати знання, вимагає умінь вільно орієнтуватися в освітньому інформаційному середовищі та ефективно застосовувати новітні технології пошуку та аналітико-синтетичної обробки інформації. Через це, одним з основних завдань вищої освіти під час підготовки фахівців сфери медицини є формування у них інформаційно-аналітичної компетентності.

Проблема формування зазначеної компетентності майбутніх фахівців різної кваліфікації відображена у роботах О. Гайдамак, Є. Карпенко, А. Кобелєва, О. Кошової, А. Трофименко та інших науковців.

Проведення теоретичного аналізу, узагальнення та систематизація інформації науково-педагогічної літератури і дали змогу визначити інформаційно-аналітичну компетентність майбутніх лікарів як складову їх професійної компетентності, що відображає їхню готовність та здатність застосовувати здобуті знання, вміння, навички у сукупності з їх особистісними якостями під час роботи з інформацією різних видів і форм представлення (традиційній, електронній), а також здатність ефективно проводити її аналітико-синтетичну обробку з метою отримання якісно нового знання для забезпечення процесу прийняття відповідальних рішень і вирішення поставлених завдань під час збору анамнезу, обстеження пацієнта, визначення сучасних ефективних терапевтичних і фармацевтичних заходів [2].

Метою статті є висвітлення показників і результатів експериментальної перевірки сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів.

Експериментальну перевірку рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів ми проводили на базі вищого державного навчального закладу «Українська медична стоматологічна академія» в Полтаві. Експеримент мав на меті:

вивчення стану формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів упродовж фахової підготовки;

• виявлення існуючого рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності студентів медичного ВНЗ.

Для визначення інформаційних потреб сучасного лікаря проведено анкетування серед практикуючих лікарів Полтави. Респондентам було запропоновано відповісти на питання, завдяки яким встановили, що лікарі використовують переважно нормативно-правову базу Міністерства охорони здоров'я, а саме: закони, постанови, накази, рекомендації, протоколи (92 %). Однак, як зазначили фахівці, часто виникає потреба звертатися до додаткових джерел інформації стосовно професійних питань (78 %), при цьому здебільшого прагнуть отримати інформацію в готовому вигляді (75 %), не перевіряючи джерело інформації щодо науковості й об'єктивності (65 %). До основних труднощів, які постають на шляху отримання додаткової інформації, лікарі віднесли: незнання, де можна отримати спеціалізовану інформацію (65 %); невміння побудувати алгоритм часто виконуваних з інформацією дій (81 %); потребу в допомозі під час інформаційно-пошукових дій (58 %); незнання критеріїв достовірності, надійності й корисності інформації (82 %); недостатність часу (75 %). Отже, отримані відповіді засвідчили, що інформаційна потреба медичного працівника достатньо велика, але уявлення лікарів про структуру інформаційно-аналітичної діяльності обмежені, не вистачає спеціальних знань і навичок, які відповідають сучасним вимогам.

Таким чином формування інформаційно-аналітичної компетентності у майбутніх лікарів є актуальною проблемою медичних ВНЗ. Особистий досвід і результати дослідження, отримані методом анкетування, в якому взяли участь викладачі цих навчальних закладів, показали, що студенти мало працюють із додатковою літературою під час підготовки до занять, рівень опрацювання першоджерел достатньо низький. За матеріалами анкетування ми з'ясували, що викладачі підтримують впровадження у навчальний процес ВНЗ варіативного модуля «Основи інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх лікарів».

Отримані відомості засвідчили, що формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів на заняттях відбувається стихійно, використання завдань, що формують зазначені вміння та навички, має епізодичний характер. Тому навіть студенти, які навчаються добре та відмінно, мають низький рівень сформованості інформаційно-аналітичної компетентності, в них виникають труднощі під час не тільки самостійного пошуку актуальної, достовірної медичної інформації, її аналітико-синтетичної обробки.

Наступним кроком експерименту було з'ясування самооцінки компетентності майбутніх лікарів під час виконання інформаційно-аналітичної діяльності. У дослідженні взяв участь 491 студент II курсу медичного № 1 і № 2 та стоматологічного факультетів. Майбутнім лікарям була запропонована анкета, що складалася з двох частин. Перша частина передбачала відповіді на запитання: Чи усвідомлюєте Ви значущість інформаційно-аналітичної компетентності для майбутнього професіонала? Чи відчуваєте потребу в розвиткові інформаційно-аналітичної компетентності? Де і як Ви зможете застосувати інформаційно-аналітичні вміння і навички в подальшому? Майже всі студенти відзначили важливість розвинутих інформаційно-аналітичних умінь і навичок для сучасного висококваліфікованого лікаря, оскільки швидкість розвитку інформаційних технологій, поява нових методів і засобів медичної діагностики та лікування змушують постійно оновлювати знання.

Аналіз першої частини анкети дав змогу констатувати факт, що студенти прагнуть до розвитку інформаційно-аналітичної компетентності, усвідомлюють її важливість для майбутньої професійної діяльності.

Друга частина анкети надала можливість установити, які етапи інформаційно-аналітичної діяльності є для майбутніх лікарів найскладнішими. Це потребувало самостійної оцінки власних умінь і навичок на кожному з етапів інформаційно-аналітичної діяльності за дванадцятибальною шкалою:

Виявити всі можливі джерела інформації за найкоротший час, використовуючи інтернет. Використання інтернет-технологій сьогодні не викликає труднощів у студентів, тому свої можливості знаходити інформацію в мережі вони оцінили достатньо високо (9–12 балів), але не брали до уваги знання правил формулювання запиту з використанням відповідного синтаксису для пошуку необхідної інформації, часто ототожнювали свої вміння пошуку інформації в інтернеті із загальними вміннями користуватися комп'ютером.

Виявити всі можливі джерела інформації за найкоротший час, використовуючи бібліотечні каталоги. Оцінка вмінь, безпосередньо пов'язана з використанням бібліотечних ресурсів, варіюється достатньо широко: від 7 до 11 балів. Це говорить про те, що студенти віддають перевагу пошукові інформації в інтернеті, оскільки це можна зробити у будь-який час і з будь-якого місця, використовуючи доступний технічний засіб (персональний комп'ютер, планшет, мобільний телефон та ін.).

Оцінити ступінь достовірності джерела інформації. Бали, на які студенти оцінили свої вміння визначати достовірність джерела інформації, варіюються дуже широко – в межах від 6 до 12, причому деякі студенти відзначили, що взагалі не знають критеріїв, за якими необхідно оцінювати достовірність інформації.

Проводити аналітико-синтетичну обробку інформації, визначити поняття: аналіз, синтез, порівняння, абстракція, узагальнення, класифікація, структурування. Основні труднощі, які виникли у студентів під час визначення самооцінки своїх умінь і навичок проведення аналітико-синтетичної обробки, це поверхове, надто загальне визначення та розуміння основних понять цієї діяльності, оскільки аналітико-синтетичні вміння студенти застосовують більше інтуїтивно, ніж цілеспрямовано. Тому ці вміння та навички оцінили низько – від 6 до 9 балів.

Оформити отриману інформацію належним чином, використовуючи різні форми представлення (конспект, реферат, доповідь, презентація). Хоча свою здатність проводити аналітико-синтетичну обробку інформації студенти оцінили низько, представлення її результатів у вигляді конспекту, реферату, доповіді не викликає у них проблем (самооцінка 9–12 балів). Це говорить про те, що студенти виконують роботу формально, переслідуючи тільки задекларовану мету, не розуміючи сутності дій із аналізу, синтезу, абстракції, порівняння, узагальнення, класифікації та структурування інформації.

Аналіз отриманих результатів показав, що більшість студентів високо оцінюють свій рівень інформаційно-аналітичної компетентності. Однак необхідно зазначити, що іноді під час самооцінки вони значно завищують свої результати. Практика показала, що майбутні лікарі вміють виконувати різні завдання з пошуку, обробки інформації, однак найчастіше якість цієї діяльності не відповідає вимогам.

Наступним кроком експерименту була перевірка сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів за визначеними показниками і критеріями. Критеріями оцінювання ефективності формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів визначені: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексійний [1].

Студентам запропонували відповісти на 12 питань-тверджень із варіантами відповідей. Сума балів (від 0 до 12), яку отримали студенти, свідчить про ступінь мотивації на набуття знань. Оскільки в дослідженні диференціюємо три рівні вияву компетентності, розподіляємо бали пропорційно: низький – 1–4 бали, достатній – 5–8 балів, високий – 9–12 балів.

Визначення рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності за другим показником мотиваційного критерію – інтенсивність пізнавальної потреби майбутніх лікарів – проводили за методикою В. Юркевича «Пізнавальна потреба». Інтенсивність пізнавальної потреби визначали пропорційною сумою балів: 17–25 – високий рівень, 12–16 – достатній, менше 12 – низький рівень.

Третім показником мотиваційного критерію є спрямованість і сила зовнішніх та внутрішніх мотивів. Для педагогічної діагностики за цим показником використовуємо методику «Незакінчене розв'язання».

Метою перевірки є встановлення наявності в майбутніх лікарів прагнення доводити до завершення розпочату справу, що може свідчити про силу і стійкість навчально-пізнавального інтересу. Розрахунок результатів проводимо так: студенти, що не продовжили вдома розв'язання завдання, розпочатого на попередньому занятті, отримували 0 балів; ті, хто продовжив, але не довів розв'язок до кінця, оцінені 1 балом; хто закінчив і ті, хто почав шукати інші способи розв'язку, отримували по 2 бали.

Вимірювання когнітивного критерію сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів проводили за допомогою тестових завдань для визначення теоретичних знань з інформаційно-аналітичної діяльності: знання різних джерел інформації;

знання систем пошуку інформації; знання форм і методів аналітико-синтетичної обробки та представлення інформації.

За методикою поелементного і пооопераційного аналізу визначили коефіцієнт повноти засвоєння знань.

$$K(n) = \frac{\sum_{i=1}^{N} n_i}{n \cdot N}, \quad (1)$$

де n – кількість понять, які підлягають засвоєнню на цьому етапі формування поняття; n_i – кількість ознак, засвоєних і-м студентом; N – кількість студентів, що беруть участь у перевірці.

При встановленні рівня сформованості виділених критеріїв використовували кількісну обробку результатів діагностики, яка дозволяє визначити кількісний показник (коефіцієнт) ступеня вияву кожного критерію. Використані такі кількісні показники: високий рівень – 3 бали ($0,9 \le K \le 1$), достатній – 2 бали ($0,8 \le K < 0,9$), низький – 1 бал ($0,8 \le K < 0,9$).

Встановлення рівня сформованості діяльнісного критерію інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів здійснювали на основі аналізу їхніх практичних дій під час виконання спеціально розроблених вправ і завдань, успішне виконання яких передбачало використання інформаційно-аналітичних умінь, зокрема: пошуку медичної інформації, її аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації, структурування, формулювання висновків.

Спільно з викладачами клінічних кафедр розроблені тексти медичного спрямування, після прочитання яких необхідно виконати завдання: визначити основні симптоми захворювання; порівняти симптоми двох захворювань, їх етіологію, патогенез; знайти відмінну властивість і характерну особливість кожного захворювання; зробити висновок про його причини на основі отриманої інформації; класифікувати дані за групами: загальні скарги; характер захворювання; локалізація захворювання; час появи симптомів захворювання; тривалість; інтенсивність; причина виникнення захворювання. Потрібно відобразити інформацію у вигляді структурної схеми; скласти план відновно-оздоровчих заходів на основі діагностики захворювання; проаналізувати можливі шляхи профілактики захворювання; визначити відсутню інформацію про фактори, що впливають на це захворювання; визначити стадії захворювання, охарактеризувати кожну; оцінити достовірність умовиводу про те, що ...; доповнити умовивід; продовжити умовивід; знайти факти в тексті, які призвели до цього умовиводу; побудувати умовивід про значущість профілактики захворювання, про ефективність лікування, про необхідність госпіталізації при захворюванні.

Коефіцієнт повноти оволодіння вмінням визначали за формулою (1). Ступінь усвідомленості визначали за рівнем обґрунтованості студентом своїх дій: а) студент недостатньо усвідомлює дію, що виконує, не може обґрунтувати свій вибір методів і засобів (1 бал); б) дія усвідомлена, але на інтуїтивному рівні допускає деякі помилки (2 бали); в) дія повністю усвідомлена й логічно обґрунтована (3 бали).

Показник діяльнісного критерію перенесення дій у нестандартну ситуацію з’ясовували за результатами виконання розрахунково-графічної роботи, яку експерти оцінювали з точки зору відповідності до попередньо встановленого еталону, використовуючи шкалу від 0 до 2 балів, якщо сукупністю балів, які виставили експерти становила 13–16 балів – високий рівень, 8–12 балів – достатній, набрані студентами 0–7 балів свідчили про низький рівень умінь виконання інформаційно-аналітичної діяльності.

Для визначення здатності до саморозвитку та самоосвіти, студентам пропонували відповісти на 18 питань із трьома варіантами відповідей, кожну з яких оцінено від 1 до 3 балів; якщо загальна кількість балів від 18 до 31, то діагностуємо низький рівень здатності до саморозвитку та самоосвіти, а отже, прагнення до поповнення й отримання знань має фрагментарний характер; якщо кількість балів у межах 32–43 – наявний достатній рівень – констатуємо, що в майбутніх лікарів сформовано належне прагнення до саморозвитку й самоосвіти; студенти, які отримали від 44 балів, мають високий рівень здатності до

саморозвитку та самоосвіти, а отже, сформовану потребу в постійному підвищені рівня інформаційно-аналітичної компетентності.

Загальний рівень розвитку рефлексійності майбутніх лікарів визначали, застосовуючи опитувальник. Студентам належало дати відповіді на 27 запитань, адаптованих до нашого дослідження, зі шкалуванням варіантів: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – радше неправильно; 4 – не знаю; 5 – радше правильно; 6 – правильно; 7 – абсолютно правильно. За підсумковим балом визначаємо рівень розвитку рефлексійності майбутніх лікарів, а саме: до 113 балів – низький рівень рефлексійності, 114-139 – достатній, 140 і вище – високий рівень, який свідчить про адекватну оцінку результатів діяльності, виокремлення помилок у роботі і прагнення їх виправити. У табл. 1 наведені узагальнені значення показників сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів за підсумками експерименту.

Таблиця 1

Узагальнені показники сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів

Показники	Рівні сформованості		
	Низький	Достатній	Високий
Мотиваційний критерій			
спрямованість до отримання знань	135 27,49%	266 54,18%	90 18,33%
інтенсивність пізнавальної потреби майбутніх лікарів	121 24,64%	275 56,01%	95 19,35%
спрямованість і сила внутрішніх мотивів	128 26,07%	254 51,73%	109 22,20%
Когнітивний критерій			
повнота засвоєння теоретичних знань про стратегії пошуку, аналітико-синтетичної обробки та представлення інформації	252 51,32%	201 40,94%	38 7,74%
Діяльнісний критерій			
повнота виконуваної інформаційно-аналітичної діяльності	205 41,75%	231 47,05%	55 11,20%
усвідомленість дій інформаційно-аналітичної діяльності	198 40,33%	232 47,25%	61 12,42%
перенесення дій у нестандартну ситуацію	188 38,29%	227 46,23%	76 15,48%
Рефлексійний критерій			
здатності до саморозвитку та самоосвіти	201 40,94%	245 49,90%	45 9,16%
рівень розвитку рефлексійності	205 41,75%	237 48,27%	49 9,98%
Узагальнені значення	181 36,95 %	241 49,06 %	69 13,99 %

Отже, результати експерименту свідчать, що без цілеспрямованого формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутні лікарі не оволодівають компетенціями, що входять до її складу (пошуково-інформаційна, інформаційно-технологічна, аналітична, комунікативна, соціальна), на високому рівні. Зокрема, бракує вмінь ставити мету і знаходити шляхи її досягнення; знань про способи пошуку інформації та вмінь самостійно її здобувати за найкоротший час із різноманітних джерел; умінь проводити аналітико-синтетичну обробку інформації та використовувати її для вирішення поставлених завдань та ухвалення відповідальних рішень; знань про критерії достовірності інформації, вміння їх визначати; знань про правила складання конспекту, реферату й умінь представляти результати власної діяльності.

На підставі отриманих даних робимо висновки: у студентів наявний недостатній рівень сформованості інформаційно-аналітичної компетентності, навчальний процес характеризує відсутність систематичності й послідовності, недостатня розробленість змістової та

технологічної сторін процесу формування інформаційно-аналітичної компетентності; інформаційно-аналітична компетентність майбутніх лікарів може бути сформована шляхом розробки й впровадження відповідної технології, що спрямована на використання ресурсів освітнього середовища медичного ВНЗ за допомогою застосування на аудиторних і позааудиторних заняттях найоптимальніших, із точки зору педагогічних задач, форм, методів і засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лобач Н. В. Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх лікарів: критерії, показники та рівні сформованості / Н. В. Лобач // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2015. – Вип. 44. – С. 72–76.
2. Лобач Н. В. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу / Н. В. Лобач // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 141. – Ч. 1. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 124–128.

REFERENCES

1. Lobach N. V. Informatsiyno-analitychna kompetentnist' maybutnikh likariv: kryteriyi, pokaznyky ta rivni sformovanosti [Information and analytical competence of future doctors: indicators, criteria and levels of formation]. Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly, 2015, vol. 44. pp. 72–76.
2. Lobach N. V. Pedahohichni umovy formuvannya informatsiyno-analitychnoyi kompetentnosti maybutnikh likariv u osvitn'omu seredovyshchi vyshchoho medychnoho navchal'noho zakladu [Pedagogical conditions of the formation of informational-analytical competence of future doctors in the educational environment of the higher medical educational institution]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky, vol. 141. Ch. 1. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. pp. 124–128.

Стаття надійшла в редакцію 02.002.2018 р.

УДК 614.25:378.6:61-057.875

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.12

МАРИНА САЄНКО

ORCID iD 0000-0001-6732-9239
saenko_marina@rambler.ru
викладач
Українська медична стоматологічна академія
вул. Шевченка, 23, м. Полтава

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Досліджено актуальні питання професійної компетентності майбутніх лікарів під час навчальної діяльності. Зважаючи на зміни в політичній, економічній, соціальній та культурній сферах нашої країни, ринок праці вимагає підготовки майбутніх фахівців, які би мали високий рівень знань, умінь та навичок роботи у конкретній галузі, могли приймати рішення у стандартних та нестандартних ситуаціях, нести відповідальність за них у своїй професійній діяльності. Відзначено, що у вищих навчальних закладах (ВНЗ) потрібно використовувати сучасні методи навчання, комп'ютерні технології, які би дали змогу розвивати активність, комунікативність, пізнавальну діяльність студента. В зв'язку з цим важливим питанням розвитку та становлення освіти є використання компетентнісного підходу. На основі огляду праць вітчизняних та зарубіжних науковців розглянуто різні підходи щодо визначення понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Визначено теоретичні та практичні аспекти проблеми. Провівши огляд наукових робіт і проаналізувавши етичний кодекс лікаря, визначено зміст і структуру професійної компетентності майбутніх лікарів, серед яких виокремлено три основні компоненти: когнітивний (містить у собі сукупність знань про сутність та особливості роботи медичного працівника); мотиваційний (розглядається як складна система, що включає в себе потреби, ідеали, цілі, якими керується людська діяльність); особистісний (визначається сформованістю сукупності особистісних характеристик медичного працівника, від яких залежить ефективність його діяльності за фахом).

Ключові слова: *компетенція, компетентність, професійна компетентність, медичний працівник, когнітивний компонент, мотиваційний компонент, особистісний компонент.*

МАРИНА САЕНКО

saenko_marina@rambler.ru
преподаватель
Украинская медицинская стоматологическая академия
ул. Шевченка, 23, г. Полтава

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Исследуются актуальные вопросы профессиональной компетентности будущих врачей в процессе учебной деятельности. Учитывая изменения в политической, экономической, социальной и культурной сферах нашей страны, рынок труда требует подготовку высококвалифицированных специалистов, которые имели бы высокий уровень знаний, умений и навыков работы в конкретной области, могли бы принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, несли бы ответственность за них в своей будущей профессиональной деятельности. Отмечено, что в вузах нужно использовать современные методы обучения, компьютерные технологии, которые позволяют развивать активность, коммуникабельность, познавательную деятельность студента. Поэтому важным вопросам развития и становления образования сегодня является использование компетентностного подхода. На основе обзора работ отечественных и зарубежных ученых рассмотрены различные подходы к определению понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Выделены теоретические и практические аспекты проблемы. Проведя обзор научных работ и проанализировав этический кодекс врача, определены содержание и структура профессиональной компетентности будущих врачей. Выделены три основные компонента: когнитивный (включает в себя совокупность знаний о сущности и особенностях работы медицинского работника); мотивационный (рассматривается как сложная система, включающая в себя потребности, идеалы, цели, которыми руководствуется человеческая деятельность); личностный (определяется совокупностью личностных характеристик медицинского работника, от которых зависит эффективность его деятельности по специальности).

Ключевые слова*: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, медицинский работник, когнитивный компонент, мотивационный компонент, личностный компонент.*

MARINA SAYENKO

Teacher
Ukrainian Medical Dentistry Academy
Shevchenko st., 23, Poltava

CONTENTS AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS

The article investigates actual issues of future physicians' professional competence in the process of educational activity. According to the changes in the political, economic, and social spheres of our country, the labor market requires the training of highly skilled specialists who have a high level of knowledge, skills and competences in a particular industry, could make decisions in standard and non-standard situations, bear responsibility for them in the professional activity. Therefore, we need workers who are to use modern teaching methods, computer technologies at higher educational institutions, which would develop active, communicative, cognitive activity of the student. That is why the important issue of the development and formation of today's education is the use of a competent approach. The purpose of this article is to consider the professional competence essence of future physicians and to identify its component structure. The concept of "competence" in the article is considered from two points of view: in the learning process it is the result of learning, since in the process of studying any discipline, one who learns, internalize some competence, which are concrete knowledge and skills, acquires experience. Another point of view is professional activity, since it does not matter to the employer how the specialist carries out the process of solving the problem, he is not interested in what knowledge, skills and experience will be used by a specialists in solving a problem that arose before them, they are interested in a concrete result, that is why it is important that the specialists are ready and able to solve specific production problems and tasks. On the basis of the scientific works review given by domestic and

foreign scholars, different approaches to the definition of the concepts "competence" and "professional competence" are considered, as they are not yet sufficiently defined by psychological and pedagogical literature. In addition, the article highlights the theoretical and practical aspects of the problem. After reviewing the work of other scientists and analyzing the ethical code of the doctor, the content and structure of professional competence future physicians' are determined, among which three main components are distinguished: cognitive (includes a set of knowledge about the nature and characteristics of the medical work); motivational (considered as a complex system that includes needs, ideals, goals that guide human activity); personal (determined by the formation of a personality characteristics set of a medical works, on which the effectiveness of their activity in the specialty depend).

***Keywords**: competence, competence, professional competence, medical worker, cognitive component, motivational component, personal component.*

Сьогодні в Україні відбуваються радикальні зміни в усіх сферах життя. Як і раніше, ринок праці вимагає підготовки фахівців, які би мали високий рівень знань, умінь та навичок роботи у своїй конкретній галузі. Випускники ВНЗ мають бути ініціативними, мобільними, прагнути до інноваційності, бути готовими до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення в умовах швидкого розвитку нинішнього суспільства. Роботодавці чекають на компетентного працівника, для становлення якого у вищій школі потрібно використовувати сучасні методи навчання, комп'ютерні технології. Саме тому компетентнісний підхід, який потребує теоретичного та методичного забезпечення в різних галузях науки, є важливим питанням розвитку та становлення освіти.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що нині немає в науці єдиного підходу до визначення поняття «професійна компетентність». Цю проблему у своїх роботах розглядали як вітчизняні (О. В. Бондаревська, А. Д. Щекатунова, Т. С. Ціпан, Г. А. Кошонько, Л. В. Пляка, О. І. Літікова, М. М.Тесленко та ін.), так і зарубіжні (Б. С. Гершунський, А. І. Піскунов, О. В. Попова, Т. Г. Браже, Н. І. Запрудський, Д. Н. Узнадзе, В. П. Безухов, Н. І. Кузнецова, В. А. Сластьонін, М. К. Кабардов, А. І. Панарін, Н. В. Кузьміна, М. І. Лук'янова, А. К. Шаркова та ін.) вчені

Професійна компетентність медичного працівника досліджувалася у різних аспектах: формування професійної компетентності майбутніх молодших медичних працівників засобами проблемно-модульного навчання (Т. Кравцова), зміст і структура професійної компетентності майбутніх медичних сестер (Л. В. Назаренко, І. М. Мельничук), концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології (Я. А. Кульбашна), формування професійної компетентності студента – майбутнього лікаря та провізора (О. М. Гуменюк) тощо.

Однак результати аналізу наукової літератури переконують, що проблема формування професійної компетентності у майбутніх лікарів ще недостатньо висвітлена.

Мета статті полягає у розкритті сутності поняття «професійна компетентність майбутніх лікарів» та визначенні її компонентної структури.

У сучасній практиці використовують термін «компетенція», що в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, в яких людина обізнана, тобто володіє пізнанням і досвідом. Компетентнісна людина в певній галузі володіє відповідними знаннями і здібностями, що дозволяє їй ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній.

Для визначення поняття «компетенція» варто розглядати його з двох точок зору. Передусім, у навчальному процесі компетенція – це результати навчання. У процесі вивчення будь-якої дисципліни той, хто навчається, засвоює деяку компетенцію, тобто конкретні знання та вміння, набуває досвіду (можемо говорити про професійні якості) і демонструє під час цього особистісні якості: наполегливість, самостійність, відповідальність. У навчальному процесі компетенція, як результат навчання, характеризується інтегрованістю, адже відбувається поєднання теорії з практикою, злиття різних навчальних дисциплін, методів навчання і педагогічних технологій.

Інша точка зору – це професійна діяльність, адже роботодавцю неважливо, як фахівець вирішує проблему, його не цікавить, які знання, вміння та досвід він буде використовувати під час цього процесу. Роботодавця цікавить конкретний результат вирішення проблеми, тобто для нього важливим є те, щоб фахівці були готові та здатні вирішувати конкретні виробничі проблеми і завдання. Рівень готовності визначається системою знань, умінь, досвіду,

відповідальності, самостійності, наполегливості, сукупності професійних та особистісних якостей фахівця.

Компетентність розглядають як готовність фахівця на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних і практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог і стандартів. При цьому поняття компетентності містить набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дає змогу особистості досягати професіоналізму.

У своїй роботі О. М. Марущак сформулювала означення компетентності як інтегрованої якості особистості, здатності продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей [5, с. 101].

І. А. Зязюн стверджує, що компетентність володіє властивістю системності у практиці професійної діяльності, має чітко визначену структуру, яка складається із певних рівнів. Це поняття дослідник розуміє як здатність вирішувати професійні завдання певного визначеного спрямування, що, безперечно, вимагає наявності у виконавця реальних знань, умінь і навичок, певного досвіду у тій чи іншій галузі. Вона виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітко визначену структуру [3, с. 13–14].

Розглядаючи професійну підготовку майбутнього фахівця, виокремлюють поняття «професійна компетентність» – здатність співробітників виконувати завдання відповідно до заданих стандартів, самостійно приймати рішення, творчо розвиватися і самовдосконалюватися, сповідувати толерантне ставлення до оточуючих, уміти спілкуватися з людьми. У зв'язку з таким підходом до розуміння професійної компетентності виділяють два основні напрямки його тлумачення: здатність людини діяти відповідно до стандартів; характеристики особистості, що дозволяють їй досягати певних результатів у роботі.

Професійна компетентність аналізується багатьма дослідниками як сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток; як складне системне утворення, що є складовою будь-якої професійної діяльності і основою її майстерності та творчості.

У своїх дослідженнях М. Р. Мруга тлумачить поняття професійної компетентності лікаря як здатності фахівця від моменту початку професійної діяльності успішно (на рівні певного стандарту) виконувати завдання. Дослідниця вважає, що до цього поняття треба віднести вміння використовувати належні особисті якості, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації, мобілізуючи для цього усі можливі знання, вміння, навички [6, с. 5–6].

Враховуючи специфіку професійної діяльності лікаря, М. М. Філоненко стверджує, що професійна компетентність базується на ключових професійних, комунікативних, дослідницьких та наукових навичках, серед яких нею виділені ключові: інформаційні, проектувальні, комунікативні, креативні (творчі), соціальні, рефлексивні [7, с. 48–49].

Я. А. Кульбашна вважає, що професійна компетентність майбутнього стоматолога – це сукупність його особистісних якостей, кваліфікаційних знань, умінь, загальної культури, методичної майстерності, інтеграція яких у стоматологічній діяльності дає оптимальний результат. На думку вченої на перший план в сучасній освіті ставляться внутрішні мотиваційні фактори лікаря: особистісні якості, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички зі спеціальності, висувається на другий план [4, с. 90].

З метою трактування сутності професійної компетентності лікаря та визначення її структурних елементів розглянуто вимоги, які ставляться до медичних працівників. Звертаємося передусім до визначення поняття «лікар» (медичний працівник) як фахівця-професіонала, сертифікованого відповідно до чинного законодавства України, який на підставі здобутих знань і опанованих умінь має всі права для здійснення діяльності у сфері охорони здоров'я. Проаналізувавши етичний кодекс лікаря, робимо висновки, що до основних принципів медичної етики та деонтології відносять: професійну незалежність лікаря, компетентність і сумлінність, чесність і порядність, домінантність інтересів пацієнтів тощо [2, с. 8–11].

Нас цікавлять компетентності майбутнього лікаря, тому зупинимося на цьому питанні детальніше. Складність професійних обов'язків лікаря вимагає від нього як високого рівня

професійної підготовки, так і фундаментальних знань теорії та практики медицини, опанування навичками, відповідними методами та прийомами лікарської діяльності.

Фахівцям у сфері медицини варто бути готовими до постійного оновлення та розширення інформації, а отже, до необхідності її опрацювання та запам'ятовування. Сучасний лікар повинен докладати необхідних зусиль до професійного самовдосконалення: підтримувати й удосконалювати свої знання та навички, в фаховій діяльності керуватися сучасними стандартами обстеження та лікування, користуватися лише науково підтвердженими даними, проявляти обачливість тощо. Професія лікаря вимагає бути компетентним у всіх загально медичних проблемах, питаннях невідкладної допомоги та термінальних станів.

У зв'язку з цим підготовка майбутніх фахівців в галузі охорони здоров'я є важливим завданням сучасної вищої медичної освіти в Україні. Виховання особистості, яка була би професійно та соціально активною, залежить від педагогів медичних ВНЗ, а насамперед від їх уміння застосовувати новітні методи, прийоми та форми навчальної роботи, які б активізували та зацікавили майбутніх фахівців в оволодінні професією лікаря. Щоб сформувати компетентного випускника ВНЗ, необхідно використовувати активні методи навчання та технології, які б розвивали особистісну, пізнавальну та комунікативну активність студентів.

На основі проведеного теоретичного аналізу різних наукових підходів до визначення структури професійної компетентності майбутніх лікарів, нами виокремлено три компоненти професійної компетентності: когнітивний, мотиваційний, особистісний.

Когнітивний компонент відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх медичних працівників, його значущість зумовлена рівнем фахової підготовки, характером впливу навчальної інформації на процес становлення професійного світогляду студентів, їх морально-етичних та естетичних поглядів і переконань, емоційно-ціннісного сприйняття сутності фахової діяльності. Він містить у собі сукупність знань студентів про сутність та особливості роботи медичного працівника, що є результатом активної навчально-пізнавальної їх діяльності.

Кожен медичний працівник повинен керуватися певними мотивами, бути особистістю, котра має такі властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості тощо. Тому як одну з обов'язкових складових професійної компетентності майбутніх лікарів виокремлюємо мотиваційний компонент – складну систему, що включає в себе потреби, ідеали, цілі, якими керується людина в своїй діяльності. Від мотивації залежить активність особистості як у повсякденному житті, так і в опануванні необхідним рівнем професійної підготовки. Рівень фахової майстерності працівника залежить не лише від отриманих ним знань і вмінь у процесі навчання, а й від прагнення здобути належний рівень професійної підготовки, щоб досягти успіхів у роботі за фахом. У процесі підготовки майбутніх медичних працівників до професійного розвитку та зростання система мотивів виконує регулятивну функцію. Якщо у студентів відсутня мотивація досягти високого рівня готовності до професійної діяльності, то це негативно позначається на ефективності навчально-пізнавальних процесів. Тому в процесі професійної підготовки майбутніх лікарів перед викладачами ВНЗ окреслюється важливе завдання: створити мотиваційне навчальне середовище, в якому спільна діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу спрямовуватиметься на формування у студентів стійких мотивів здобути освіту, що характеризується належним рівнем професійної компетентності. зазначимо, що висока ефективність спочатку навчальної, а потім і професійної діяльності майбутнього лікаря можлива лише за оптимальної мотивації, що зумовить підвищення рівня знань, умінь і навичок студента в ході професійної підготовки. Індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють над власним самовдосконаленням і професійним становленням і, як правило, досягають кращих результатів.

Особистісний компонент професійної компетентності визначається сформованістю сукупності особистісних характеристик медичного працівника, які впливатимуть на ефективність його діяльності за фахом. Він включає реалізацію потреби професійного становлення і самовдосконалення шляхом опанування програмового та позапрограмового навчального матеріалу й набуття професійних знань, умінь і навичок; визначення професійних ідеалів для наслідування; прагнення до професійного самовдосконалення на основі опанування необхідних умінь і навичок для успішної діяльності; належна самооцінка (загальноосвітня та професійна); чіткі ціннісні орієнтації та професійна мета. І цей компонент професійної компетентності майбутніх лікарів потребує сформованості таких якостей особистості, як

спостережливість, відповідальність, співпереживання, врівноваженість, доброзичливість, толерантність та ін. Цей компонент дає змогу проявляти та відображати внутрішній світ людини, розкривати сутність особистості і формувати чіткі принципи, цінності життя і світосприйняття, розкривати ставлення студента до різних життєвих і фахових ситуацій та поведінку медичного працівника у вирішенні складних професійних завдань. Вказаний компонент чітко окреслює особисте ставлення лікаря до пацієнта і його родини, співробітників, керівників і підлеглих, формує певні комунікативні принципи продуктивної співпраці, дає можливість налагоджувати оптимальні професійні взаємини.

Отже, говорячи про професійну компетентність лікаря, варто розуміти, що це поняття включає в себе теоретичну та практичну підготовку фахівця, яка сформована на основі особистісних та професійно важливих якостях; це наявність професійних знань, умінь та навичок роботи у медичній сфері; наявність відповідної культури мовлення, стилю спілкування з пацієнтами, ціннісних орієнтацій, аналітичних та прогностичних здібностей, що дає можливість фахівцеві кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати роботу або поставлені перед ним професійні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти; під ред. І. А. Зязюна. – К., 1994. – С. 48–56.
2. Етичний кодекс лікаря України // Український медичний часопис. – 2009. – № XI–XII. – С. 8–11.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
4. Кульбашна Я. А. Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології / Я. А. Кульбашна // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 2. – С. 86–96.
5. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності / О. М. Марущак // Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2016. – Вип. 11. – С. 97–108.
6. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Р. Мруга. – К., 2007. – 24 с.
7. Філоненко М. М. Проектування навчальних занять у системі вищої медичної освіти на основі компетентнісного підходу / М. М. Філоненко // Медична освіта: наук.-практ. журнал. – 2016. – № 1 (69). – С. 47–49.

REFERENCES

1. Ball G. O. Pro psy`xologichni zasady` formuvannya gotovnosti do profesijnoyi praci [On the psychological principles of the formation of readiness to professional work]. Psy`xologo-pedagogichni problemy` profesijnoyi osvity, Pid red. I.A. Zyazyuna, Kiev, 1994, pp. 48–56.
2. Ety`chny`j kodeks likarya Ukrayiny` [The ethical code of the doctor of Ukraine]. Ukrayins`ky`j medy`chny`j chasopy`s, 2009, no. XI-XII, pp.8–11.
3. Zyazyun I. A. Filosofiya pedagogichnoyi yakosti v sy`stemi neperervnoyi osvity` [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]. VISNY`K Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Franka, 2005, no. 25, pp. 13-18.
4. Kul`bashna Ya. A. Konceptual`ni osnovy` formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix faxivciv u galuzi stomatologiyi [Conceptual basis for the formation of professional competence of future specialists in the field of dentistry]. Osvitologichny`j dy`skurs, 2014, no. 2, pp. 86–96.
5. Marushhak O. M. Ponyattya kompetentnosti u pedagogichnij diyal`nosti [Concept of competence in pedagogical activity]. Kreaty`vna pedagogika, Akademiya mizhnarodnogo spivrobitny`cztva z kreaty`vnoyi pedagogiky` «Polissya», Zhytomyr, 2016. Vol. 11, pp. 97–108.
6. Mruga M. R. Strukturno-funkcional`na model` profesijnoyi kompetentnosti majbutn`ogo likarya yak osnova diagnostuvannya jogo faxovy`x yakostej. Avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: specz. 13.00.04. «Teoriya ta metody`ka profesijnoyi osvity`» [Structural-functional model of professional competence of the future doctor as the basis for diagnosing his professional qualities]. Kiev, 2007. 24 p.

7. Filonenko M. M. Proektuvannya navchal`ny`x zanyat` u sy`stemi vy`shhoyi medy`chnoyi osvity` na osnovi kompetentnisnogo pidxodu [Designing of training sessions in the system of higher medical education on the basis of a competent approach]. Medy`chna osvita: naukovo prakty`ch. Zhurnal, 2016, no. 1(69), pp. 47–49.

Стаття надійшла в редакцію 10.02.2018 р.

УДК 796.071.4 (71) 001.36 (045)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.13

АЛІСА ЗАХАРІНА

ID ORCID http://orcid.org/0000-0003-4184-1140
alisa201088@gmail.com
старший викладач
Класичний приватний університет
вул. Жуковського, 70-Б, м. Запоріжжя

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧІЙ СФЕРІ

Вказано, що сучасні умови освіти зумовлюють потребу у фахівцях, підготовлених до розробки, планування і здійснення туристичного дозвілля. Доведено актуальність і доцільність дослідження формування готовності майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. Зазначено, що вони повинні мати такі якості, як комунікативність, відповідальність, самостійність, професіональна мобільність, активність та креативність, володіти широким кругозором, інтелектом, міжкультурною компетентністю та стриманістю до інших культур, бути творчими та активними особами. На основі аналізу літературних джерел проаналізовано питання сучасного стану формування готовності майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. Використано результати анкетного опитування 171 студента вищих навчальних закладів (ВНЗ) України. Наведено результати відповідей студентів щодо формування готовності майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. Зазначено, що анімаційні програми повинні включати в себе спортивні змагання, спортивні шоу, танцювальні вечори, карнавали і театралізовані вистави, що сприятиме відновленню соматичного здоров'я та забезпечуватиме підтримку рівня фізичного розвитку і відновлення емоційного комфорту. Вказано, що формування готовності майбутніх фахівців з туризму повинно бути спрямоване на оволодіння навичками проведення анімаційних програм, заснованих на таких видах рухової активності, як оздоровчий фітнес, рухові ігри, рекреаційні ігри, спортивні ігри, заняття силової спрямованості та аквааеробіка.

Ключові слова: *туризм, формування готовності, анімаційна діяльність, програми, навички.*

АЛИСА ЗАХАРИНА

старший преподаватель
Классический приватный университет
ул. Жуковского, 70-Б, г. Запорожье

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ К АНИМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕКРЕАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Указано, что современные условия образования обусловливают потребность в специалистах, подготовленных к разработке, планированию и осуществлению туристического досуга. Доказана актуальность и целесообразность выбранной проблемы исследования формирования будущих специалистов по туризму к анимационной деятельности в рекреационно-оздоровительной сфере, должны иметь такие качества, как коммуникабельность, ответственность, самостоятельность, профессиональную мобильность, активность и креативность, отличаться широким кругозором, интеллектом, межкультурной компетентностью, сдержанностью к другим культурам, быть

творческой и активной личностью. На основе анализа литературных источников проанализированы вопросы современного состояния формирование готовности будущих специалистов по туризму в анимационной деятельности в рекреационно-оздоровительной сфере. Использованы результаты анкетного опроса 171 студента вузов Украины. Приведены результаты ответов студентов про формирование готовности будущих специалистов по туризму в анимационной деятельности в рекреационно-оздоровительной сфере. Отмечается, что анимационным программам следует включить в себя спортивные соревнования, спортивные шоу, танцевальные вечера, карнавалы и театрализованные представления, что поспособствует восстановлению соматического здоровья и обеспечит поддержку уровня физического развития и восстановление общего эмоционального комфорта. Указано, что формирование готовности будущих специалистов по туризму должно быть направлено на овладение навыков проведения анимационных программ, основанных на таких видах двигательной активности, как оздоровительный фитнес, подвижны игры, рекреационные игры, спортивные игры, занятия силовой направленности, аквааэробика.

***Ключевые слова**: туризм, формирование готовности, анимационная деятельность, программы, навыки.*

ALISA ZAKHARINA

senior lecturer
Classic Private University
Zhukovskoho st., 70-B, Zaporizhzhia

ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM TO THE ANIMATION ACTIVITIES IN THE RECREATIONAL AND HEALTH SPHERE

It is specified that modern conditions of education determinate the demand for specialists trained for the development, planning and implementation of tourist leisure activities. It is noted that they should have the following qualities: communicability, responsibility, independence, professional mobility, activity and creativity, and outstand with spacious mind, intellect, intercultural competence, tolerance to other cultures, and at the same time be creative and active. On the basis of the analysis of literary sources, the issues of the current state of formation of the readiness of future specialists in tourism to the animation activities in the recreational and health sphere are analyzed. The research uses the results of a questionnaire survey of 171 students of higher educational institutions of Ukraine: students of the Zaporizhzhya National Technical University, the Classic Private University, the Lviv State Institute of Physical Culture, the Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University. The results of students' responses concerning the formation of the readiness of future specialists in tourism to the animation activities in the recreational and health sphere are presented. It is shown that the future specialists in tourism are tasked with mastering the knowledge, skills and expertise, and they have to perform professional functions competently and responsibly, that will allow to encourage tourists to animation activities in order to improve people health, lift spirits, restore vitality and energy. It is specified that high-quality animation programs serve as a multifunctional project for the transfer of social and cultural information, contribute to preservation of aesthetic and cultural values, accumulation of information and gaining of aesthetic experience. It is noted that animation programs should include sports competitions, sports shows, dancing parties, carnivals and theatrical performances, which will help to restore somatic health and will support the level of physical development and restoration of general peace of mind. It is shown that the formation of the readiness of future specialists in tourism should be aimed at mastering the skills of conducting animation programs based on such types of motion activity as: health improving fitness, motion games, recreational games, sports games, strength training activities, aqua aerobics. It is substantiated that the formation of the readiness of future specialists in tourism to the animation activities in the recreational and health sphere should be directed at the constant supplement, comprehension and integration of knowledge and experience in the recreational and health sphere; readiness to the formation of a healthy lifestyle; preserving and restoring the health of various social groups. The relevance and expedience of the chosen research problem is proved.

***Keywords**: tourism, formation of readiness, animation activities, programs, skills.*

Розвиток інфраструктури індустрії туризму, застосування в ній нових інформаційних технологій, забезпечують умови для створення нових форм туристичної діяльності і актуалізують проблеми, що прогнозують зростання потреб населення в туристичних послугах. Основного значення набуває створення і впровадження ефективних педагогічних проектів, програм та технологій навчання у ВНЗ, що повинні обов'язково поєднувати теоретичні і практичні

засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім фахівцям з туризму для здійснення анімаційної діяльності в рекреаційній сфері.

Незважаючи на розробку багатьох питань щодо формування готовності майбутніх фахівців з туризму, досі не приділялося достатньо уваги їх підготовці до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. У зв'язку з цим зростає потреба у фахівцях, підготовлених до розробки, планування і проведення туристичного дозвілля, що визначає необхідність формування готовності майбутніх фахівців з туризму до здійснення такої діяльності.

Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму стали предметом багатьох досліджень вітчизняних (С. А. Александрова, Л. В. Безкоровайна, Р. С. Брик, А. В. Віндюк, Л. В. Грибова, Л. Г. Заневська, Л. В. Кнодель, А. П. Конох, Л. Г. Лук'янова, Л. С. Соловей, Г. О. Сорокіна, Л. М. Устименко, О. О. Фастовець, В. К. Федорченко, Н. С. Хмілярчук, В. І. Цибух, Л. В. Чорна, В. В. Шафранський, Г. П. Щука, та ін.) і зарубіжних (І. І. Булигіна, Т. І. Гальперіна, Ж. Дюмазедье, Ю. С. Геніуш, І. В. Зорін, В. А. Квартальнов, M. Pollo, W. Lorenz, C. Cannan, C. Warren, H. Smith, Mark K. Smith, C. Cooper, R. Scales, J. Westlake, J. Shivers) вчених.

Мета статті: охарактеризувати сучасний стан формування готовності майбутніх фахівців з туризму до здійснення анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері.

Однією з передумов входження України до єдиного світового освітнього простору є забезпечення підготовки фахівців з туризму на рівні міжнародних вимог. Оскільки моделювання різних форм дозвілля туристів – одне із професійних завдань фахівця з анімації, то посилюється потреба у формуванні їх творчої індивідуальності з особистим стилем діяльності.

Сучасний стан анімаційної сфери в Україні, як вказують Ю. Г. Данільєва та Д. Ю. Ласточкина, характеризується неналежним рівнем фінансування та організації [3, с. 178]. Анімаційна діяльність не визнана ні як різновид економічної діяльності, ні як юридична. Вона існує лише як підклас 92.72.0 «Інша діяльність у сфері відпочинку та розваг» класу 92.7 «Діяльність у сфері відпочинку та розваг», що включає: діяльність, пов'язану з проведенням дозвілля не віднесену до інших підкласів: діяльність луна-парків та пляжів, включаючи оренду пляжного устаткування: пляжних кабін, роздягалень, крісел тощо; діяльність, пов'язану з аматорською та спортивною рибалкою; надання транспортних засобів для відпочинку і розваг, наприклад:прокат велосипедів різних типів; діяльність центрів верхової їзди та кінноспортивних манежів; дресирування домашніх тварин; запрошення акторів на ролі у кінофільми, телевізійні передачі, театральні вистави. Нині в Україні відсутнє цілісне спеціальне законодавство щодо організації анімаційної діяльності суб'єктами туристичної діяльності [3, с. 178].

З метою з'ясування необхідності формування готовності майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері нами було проведено анкетування студентів ВНЗ України, в якому взяло участь 171 особа. Респондентами були 53 студенти Запорізького національного технічного університету (ЗНТУ), 45 студентів Інституту здоров'я, спорту та туризму імені Тетяни Самоленко Класичного приватного університету (КПУ) м. Запоріжжя, 33 студенти Львівського державного університету фізичної культури (ЛДУФК), 41 студент Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (ЧНУ).

Результати відповідей студентів на запитання «Чи вважаєте Ви за необхідне у ВНЗ України формувати готовність майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері?» показали: – 57,45 % опитаних вважають за необхідне формувати готовність майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері у ВНЗ; 20,63 % – частково вважають; 11,81 % – не вважають; 10,09 % студентам було важко відповісти на поставлене запитання.

Більш детально розподіл відповідей студентів різних ВНЗ представлений на рис. 1.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури показав, що на майбутніх фахівців з туризму покладається виконання завдань щодо оволодіння знаннями, набуття і опанування вмінь та навичок, компетентне та відповідальне виконання професійних функцій, які дозволяють заохочувати туристів до анімаційної діяльності з метою оздоровлення, покращення емоційного стану, відновлення життєвих сил та енергії. Рекреаційний ефект анімаційної діяльності залежить від правильно побудованої анімаційної програми з урахуванням анатомо-фізіологічних і морфо-функціональних особливостей у її учасників.

За допомогою анімаційної діяльності підвищується ефективність використання дозвілля як вільного часу у відпочиваючих різних категорій. Використання анімаційних технологій в комбінованій ігровій формі без понаднормованого психофізіологічного навантаження, підвищує потенціал туристичної діяльності.

Використання сучасних комп'ютерних та інформаційних технологій в процесі формування готовності майбутніх фахівців з туризму до здійснення анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері дозволяють оптимізувати і модернізувати максимально наближений режим до реальних потреб і можливостей туристів.

Анімаційна діяльність в туризмі, високоякісні анімаційні програми служать багатофункціональним проектом для передачі соціальної та культурної інформації, сприяють збереженню естетико-культурних цінностей, накопичують інформацію за для придбання естетичного досвіду. Анімаційні програми можуть включати в себе спортивні змагання, спортивні шоу, танцювальні вечори, карнавали та театралізовані вистави.

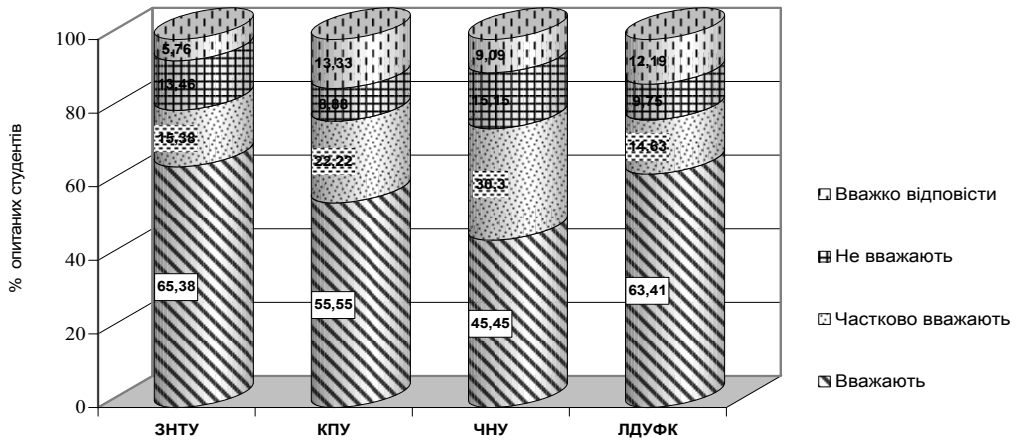

Рис. 1. Результати відповідей студентів про необхідність формувати готовність майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері у ВНЗ України (%).

У сучасній анімаційній практиці, використовуються різні види анімаційних програм: ігрові, засновані на провідному організаційному методі гри; конкурсно-ігрові та конкурсно-видовищні, де головною ознакою є змагання; фольклорні та видовищно-театралізовані, в основі організації яких лежить театралізація; художньо-публіцистичні, де організуючим методом є метод ілюстрація; танцювально-розважальні, засновані на ритмічності руху; спортивно-оздоровчі, в основі технологічної організації яких є фізична релаксація та рекреація. Таким чином, анімаційна програма є важливою складовою якості обслуговування туристів на базі готельного комплексу.

Ми проаналізували відповіді студентів на запитання «Наскільки Ви володієте навичками складання анімаційних програм, заснованих на таких видах рухової активності, як оздоровчий фітнес, рухові ігри, рекреаційні ігри, спортивні ігри, заняття силової спрямованості, аквааеробіка?». Вони розподілилися так: 36,91 % опитаних повністю володіють навичками складання анімаційних програм, заснованих на вказаних видах рухової активності; 27,28 % – частково володіють навичками складання анімаційних програм; 22,23 % – не володіють навичками складання анімаційних програм; 13,46 % студентам було важко відповісти (рис. 2).

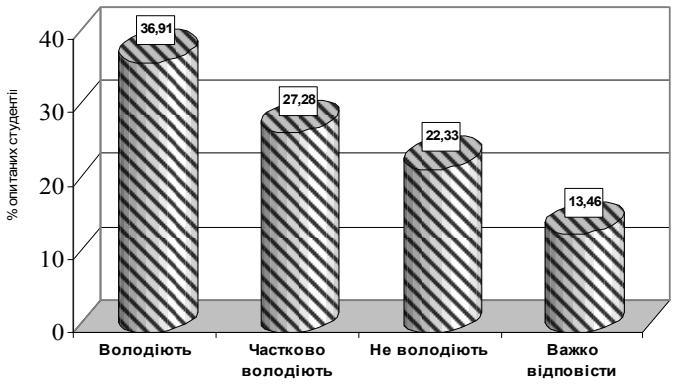

Рис. 2. Результати відповідей опитаних студентів щодо володіння навичками складання анімаційних програм, заснованих на таких видах рухової активності: оздоровчий фітнес, рухові, рекреаційні, спортивні ігри, заняття силової спрямованості, аквааеробіка (%).

Розглянемо більш детально відповіді студентів на наведене вище запитання (табл. 1).

Таблиця 1

Відповіді студентів щодо володіння навичками складання анімаційних програм, заснованих на таких видах рухової активності, як оздоровчий фітнес, рухові ігри, рекреаційні ігри, спортивні ігри, заняття силової спрямованості, аквааеробіка (%)

Питання	Види рухової активності	Варіанти відповідей	Назва ВНЗ				Всього%
			ЗНТУ	КПУ	ЧНУ	ЛДУФК	
Наскільки Ви володієте навичками складання анімаційних програм, заснованих на таких видах рухової активності, як:	Оздоровчий фітнес	Володіють	51,92	40	36,36	36,58	41,21
		Частково володіють	7,69	37,77	33,33	39,02	29,45
		Не володіють	7,69	13,33	18,18	14,63	13,45
		Важко відповісти	32,69	8,88	12,12	9,75	15,86
	Рухливі ігри	Володіють	57,69	31,11	24,24	24,39	34,35
		Частково володіють	28,84	20	42,42	34,14	31,35
		Не володіють	28,84	37,77	18,18	29,26	28,51
		Важко відповісти	28,84	11,11	15,15	12,19	16,82
	Рекреаційні ігри	Володіють	15,38	11,11	36,36	17,07	19,98
		Частково володіють	26,92	15,55	21,21	39,02	25,67
		Не володіють	38,46	42,22	33,33	26,82	35,20
		Важко відповісти	19,23	31,11	9,09	17,07	19,12
	Спортивні ігри	Володіють	51,92	44,44	48,48	43,90	47,18
		Частково володіють	32,69	33,33	27,27	21,95	28,81
		Не володіють	11,53	15,55	18,18	14,63	14,97
		Важко відповісти	3,84	6,66	6,06	19,51	9,01
	Заняття силової спрямованості	Володіють	53,84	24,44	51,51	26,82	39,15
		Частково володіють	26,92	17,77	24,24	29,26	24,54
		Не володіють	7,69	31,11	15,15	29,26	20,80
		Важко відповісти	11,53	26,66	9,09	14,63	15,47
	Аква-аеробіка	Володіють	23,07	55,55	54,54	36,58	42,43
		Частково володіють	13,46	15,55	12,12	29,26	17,59
		Не володіють	51,92	13,33	18,18	21,95	26,34
		Важко відповісти	11,53	15,55	15,15	12,19	13,60

Як ми бачимо із наведеної таблиці, половина опитаних студентів не повною мірою володіють навичками складання анімаційних програм, заснованих на різних видах рухової активності.

Інша ж половина опитаних студентів у ВНЗ України все ж володіють навичками складання анімаційних програм, але засновані вони лише на таких видах рухової активності, як оздоровчий фітнес та спортивні ігри.

Нам було важливим проаналізувати які теоретичні знання та практичні вміння і навички відсутні у опитаних студентів і що не дає змоги їм скласти анімаційну програму. Респондентам було запропоновано кілька варіантів з відповідями, з яких вони вибрали один чи одразу кілька варіантів, що мали максимальний збіг з їхньою думкою (рис. 3).

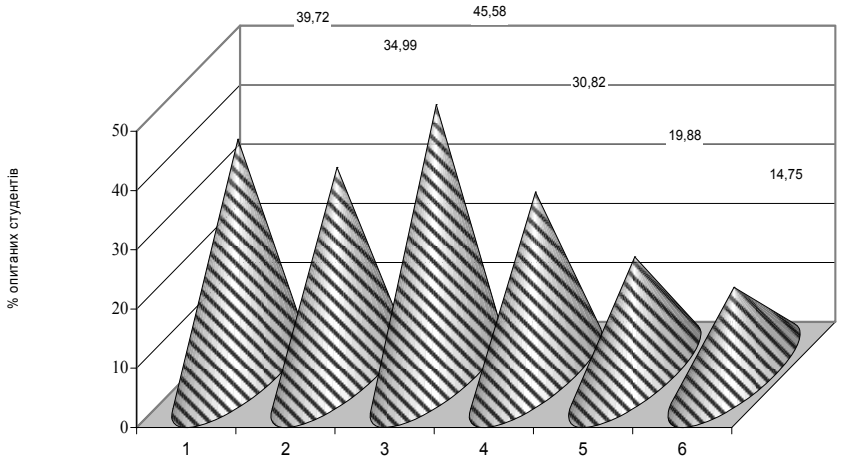

Рис. 3. Результати відповідей студентів про фактори які не дають їм можливості скласти анімаційну програму та організувати її проведення: 1 – відсутність знань про структуру та зміст анімаційних програм заснованих на різних видах рухової активності; 2 – відсутність знань про вплив анімаційних програм на показники фізичного стану і фізичної підготовленості різних верст населення; 3 – відсутність знань про критерії оцінювання анімаційних програм;
4 – невміння регулювати фізичне навантаження при проведенні занять з різних видів рухової активності; 5 – відсутність навчально-методичної літератури щодо організації рекреаційно-оздоровчої діяльності; 6 – відсутність бажання (%).

Результати відповідей студентів на запитання анкети «Що не дає Вам можливості скласти анімаційну програму та організувати її проведення?» свідчать, що: у 39,72 % опитаних відсутні знання про структуру та зміст анімаційних програм заснованих на різних видах рухової активності; у 34,99 % – відсутні знання про вплив анімаційних програм на показники фізичного стану і фізичної підготовленості різних верст населення; у 45,58 % – відсутні знання про критерії оцінювання анімаційних програм; у 30,82 % – існує невміння регулювати фізичне навантаження при проведенні занять з різних видів рухової активності; у 19,88 % – відсутня навчально-методична література щодо організації рекреаційно-оздоровчої діяльності; у 14,75% – відсутнє бажання. Отже в значної кількості, а саме у 45,58 % студентів відсутні знання про критерії оцінювання анімаційних програм.

Аналіз відповідей студентів ВНЗ України наведено у табл. 2.

Найвищий показник серед студентів, в яких відсутні знання, критерій оцінювання анімаційних програм зафіксовано у студентів КПУ (51,51 %).

Одним із головних завдань відповідних кафедр ВНЗ України, сьогодні є підготовка професійних аніматорів. Фахівці цієї професії покликані сприяти підвищенню переваг вітчизняних туристичних комплексів. Необхідно створити галузевий банк типових сценаріїв і циклів анімаційних занять і типових планів обслуговування турів для складання програм туристичного відпочинку з урахуванням регіональних особливостей, а також типових планів організаційно-технічних заходів для реалізації турів [2, с. 256].

Таблиця 2

Результати відповідей студентів про фактори, які не дають їм можливості скласти анімаційну програму та організувати її проведення (%)

з/п	Відповіді на запитання	ЗНТУ	КПУ	ЧНУ	ЛДУФК
1.	Відсутність знань про структуру та зміст анімаційних програм заснованих на різних видах рухової активності	46,15	42,22	36,36	34,15
2.	Відсутність знань про вплив анімаційних програм на показники фізичного стану і фізичної підготовленості різних верст населення	32,69	35,56	42,42	29,27
3.	Відсутність знань про критерії оцінювання анімаційних програм	46,15	51,11	48,48	36,59
4.	Невміння регулювати фізичне навантаження при проведенні занять з різних видів рухової активності	26,92	28,89	33,33	34,15
5.	Відсутність навчально-методичної літератури щодо організації рекреаційно-оздоровчої діяльності	19,23	24,44	21,21	14,63
6.	Відсутність бажання	13,46	13,33	15,15	17,07

Фахівці з туризму, які працюють у відкритому мікросоціальному середовищі, спроможні вирішувати освітні та виховні питання, формувати мотивацію до регулярних занять руховою активністю. Домінантними ознаками фахівця нового статусу залишається висока кваліфікація, професійна компетентність, вміння моделювати різні види рекреаційної діяльності і вирішувати принципово нові рекреаційно-оздоровчі завдання [1, с. 6].

Таким чином, опрацювання науково-методичної та навчальної літератури, аналіз анкетування студентів ВНЗ України і власний досвід викладацької діяльності свідчать про необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. Формування готовності майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності спрямоване на постійне поповнення, осмислення та інтеграцію знань і досвіду в рекреаційно-оздоровчій сфері, підготовленість до організації формування здорового способу життя, орієнтоване на збереження, відновлення та покращення здоров'я людей.

Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці моделі підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва О. В. Теоретико-методологічні засади рекреаційної діяльності різних груп населення: автореферат дис. ... д-ра наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / О. В. Андрєєва. – К.: НУФВСУ, 2014. – 44 с.
2. Данільєва Ю. Г. Аніматор в системі туристської освіти // Ю. Г. Данільєва, К. К. Мкртчян / Матеріали Міжнар. науково-прак. конференції «Сучасні особливості формування і управління інноваційним потенціалом регіонального розвитку туризму та рекреації із залученням молодіжного ресурсу» (м. Тернопіль, 15–17 жовтня 2015 р.). – Тернопіль, 2015. – С. 255–257.
3. Данільєва Ю. Г. Проблеми державного регулювання розвитку анімаційної діяльності в Україні / Ю. Г. Данільєва, Д. Ю. Ласточкина // Туризм. – 2013. – № 3. – С. 178.

REFERENCES

1. Andryeyeva O.V. Teoretyko-metodolohichni zasady rekreatsiynoyi diyal'nosti riznykh hrup naselennya. Avtoref. dys. zdobuttya nauk stupennya doktora z fizychnoho vykhovannya i sportu: spets. 24.00.02

«Fizychna kul'tura, fizychne vykhovannya riznykh hrup naselennya» [Theoretical and methodological principles of recreational activities of different groups of the population]. Kiev, 2014. 44 p.
2. Danil'yeva Yu.H., Mkrtchyan K.K. Suchasni osoblyvosti formuvannya i upravlinnya innovatsiynym potentsialom rehional'noho rozvytku turyzmu ta rekreatsiyi iz zaluchennyam molodizhnoho resursu [Modern features of formation and management of innovative potential to the regional development of tourism and recreation with the use of the youth resource]. Ternopil', 2015 pp. 255–257.
3. Danil'yeva Yu.H., Lastochkyna D.Yu. Problemy derzhavnoho rehulyuvannya rozvytku animatsiynoyi diyal'nosti v Ukrayini [Problems of state regulation of the development of animation activity in Ukraine]. Turyzm. 2013, vol. 3 p. 178.

Стаття надійшла в редакцію 30.02.2018 р.

УДК 351.745:377

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.14

ВАЛЕНТИН БОНДАРЕНКО

https://orcid.org/0000-0002-0170-2616
guryavvb@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент
Національна академія внутрішніх справ
вул. Народного ополчення, 9, м. Київ

КОСТЯНТИН ПРОНТЕНКО

prontenko-kostya@ukr.net
кандидат наук з фізичного виховання та спорту
Житомирський військовий інституту ім. С. П. Корольова
проспект Миру, 22, м. Житомир

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ СИТУАЦІЙНИХ ЗАДАЧ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Проаналізовано керівні документи, що регламентують особливості професійного навчання поліцейських та підходи науковців до проблем професійної підготовки правоохоронців. Встановлено ключові напрями реформування системи професійної освіти Міністерства внутрішніх справ (МВС) України. Проаналізовано освітній процес слухачів курсів первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліцію на посади інспекторів патрульної поліції. Висвітлено специфіку професійної програми первинної професійної підготовки поліцейських. Виявлено, що практична спрямованість освітнього процесу забезпечується насамперед застосуванням ситуаційних задач при відпрацюванні здобутих практичних навичок патрульного поліцейського під час проходження сценаріїв. Вказано, що часткове вирішення проблем професійної спрямованості підготовки працівників патрульної поліції можливе завдяки удосконаленню змісту ситуаційних задач та приведення їх у відповідність до вимог сьогодення. Подано особливості виконання ситуаційних задач і теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють ефективнішій підготовці майбутніх працівників патрульної поліції. Вказано, що головними педагогічними умовами є: підвищення мотивації слухачів до навчання та самоосвіти; належний рівень матеріально-технічного забезпечення; застосування ситуаційних задач після опанування слухачами основами базових навчальних предметів; достатній рівень професійної компетентності викладачів та інструкторів, і що вони повинні реалізуватися комплексно. Недотримання хоча б однієї з них значно знизить ефективність формування у слухачів навичок правильних дій у вирішенні службових ситуацій.

***Ключові слова**: Національна поліція України, патрульна поліція, педагогічні умови, ситуаційні задачі.*

ВАЛЕНТИН БОНДАРЕНКО

канд. педагогических наук, доцент,

Национальная академия внутренних дел
ул. Народного ополчения, 9, г. Киев

КОНСТАНТИН ПРОНТЕНКО

кандидат педагогических наук
Житомирский военный институт им. С. П. Королева
проспект Мира, 22, г. Житомир

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ВО ВРЕМЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ПАТРУЛЬНОЙ ПОЛИЦИИ

Проанализированы руководящие документы, регламентирующие особенности профессионального обучения полицейских и подходы ученых к проблемам профессиональной подготовки правоохранителей. Установлено ключевые направления реформирования системы профессионального образования Министерства внутренних дел Украины. Проанализирован образовательный процесс слушателей курсов первичной профессиональной подготовки полицейских, которых впервые принято на службу в полицию на должности инспекторов патрульной полиции. Освещена специфика профессиональной программы первичной профессиональной подготовки полицейских. Выявлено, что практическая направленность образовательного процесса обеспечивается, прежде всего, применением ситуационных задач при отработке полученных практических навыков патрульного полицейского во время прохождения сценариев. Указано, что частичное решение проблем профессиональной направленности подготовки работников патрульной полиции возможно благодаря совершенствованию содержания ситуационных задач и приведение их в соответствие с требованиями современности. Представлены особенности выполнения ситуационных задач и теоретически обоснованы педагогические условия, способствующие эффективной подготовке будущих работников патрульной полиции. Определено, что главными педагогическими условиями являются: повышение мотивации слушателей к обучению и самообразованию; надлежащий уровень материально-технического обеспечения; применение ситуационных задач после овладения слушателями основами базовых учебных предметов; достаточный уровень профессиональной компетентности преподавателей и инструкторов, и что они должны реализоваться комплексно. Несоблюдение хотя бы одного из них значительно снизит эффективность формирования у слушателей навыков правильных действий в решении служебных ситуаций.

***Ключевые слова**: Национальная полиция Украина, патрульная полиция, педагогические условия, ситуационные задачи.*

VALENTYN BONDARENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
National Academy of Internal Affairs
9 Narodnoho Opolchennia st.

KONSTANTYN PRONTENKO

Candidate of Science in Physical Education and Sports
Zhytomyr Military Institute named after S. P. Koroliov
Zhytomyr, Mira str. 22

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE APPLICATION OF THE PROBLEM SITUATIONS IN PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE EMPLOYEES OF THE PATROL POLICE

The urgency of the article is determined by the existing problems in the professional preparedness of police officers. The training of a patrol police officer as a carrier of a new ideology of service function requires the improvement of the system of training police officers and the revision of the pedagogical conditions of educational activity. Based on the analysis of the governing documents regulating professional training of the police, the key directions of reforming the system of vocational education of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine were identified. The necessity of ensuring a close relationship between science and practice and the training of skilled personnel with advanced theoretical knowledge and practical skills is determined. The analysis of the educational process of the students of the primary vocational training of police officers who were first taken to police service for the positions of the patrol police inspectors showed that the practical orientation

is ensured, first of all, by the application of situational tasks when working out the practical skills of the patrol policeman during the origin of role-playing games (scenarios). The purpose of the article is to theoretically substantiate the pedagogical conditions of application of situational tasks during professional training of patrol police officers. The authors studied the specifics of the professional program of initial training of patrol police inspectors. The program regulates a list of educational subjects and related topics that are mandatory for study, their content, scope, purpose of training, forms of final control. According to the current guidelines, the term of study is 80 academic days (4 months), the total time of training time is 732 hours. A typical curriculum includes a number of items that are normative (472 hours) and varied (260 hours) parts. A prominent place during training of police officers is given to the development of scenarios. The article describes the peculiarities of the implementation of situational tasks, the pedagogical conditions for the application of situational tasks during the professional training of prospective patrol police officers have been determined and theoretically substantiated. The main pedagogical conditions are: increasing motivation of students to study and self-education; proper level of logistics; application of situational tasks after mastering the basics of basic subjects; sufficient level of professional competence of instructors and instructors. Defined and theoretically grounded pedagogical conditions must be realized comprehensively. Failure to at least one of them significantly reduces the effectiveness of forming the skills of the correct actions in the decision of official situations.

***Keywords**: National Police of Ukraine, patrol police, pedagogical conditions, situational tasks.*

Реформування МВС України розпочато зі створення нової патрульної поліції, яка є обличчям Національної поліції та передбачає докорінну зміну сформованих уявлень стосовно працівників правоохоронних органів. Змінилася концепція діяльності поліції. Відповідно до закону України «Про Національну поліцію» [7] вона здійснюється на засадах партнерства з населенням та полягає у наданні поліцейських послуг.

Підготовка працівника патрульної поліції як носія нової ідеології сервісної функції вимагає перегляду пріоритетів професійного навчання поліцейських і відповідно визначення педагогічних умов освітньої діяльності.

Професійне навчання працівників Національної поліції регламентується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Про Національну поліцію», нормативно-правовими актами, наказами МВС, Національної поліції тощо. Новий вектор реформування системи професійної освіти працівників поліції визначено наказом МВС України від 25 листопада 2016 р. № 1252. Цим наказом затверджено концепцію реформування освіти в МВС України [6]. Концепція передбачає створення науково обґрунтованої методологічної основи інноваційного розвитку системи освіти у МВС, визначення підходів до оптимізації мережі вищих навчальних закладів МВС, удосконалення освітнього процесу, забезпечення тісного взаємозв'язку науки і практики, максимальне сприяння вирішенню завдань модернізації підготовки кваліфікованого персоналу, який матиме поглиблені теоретичні знання і практичні навички та буде спроможний на високому професійному рівні захищати територіальну цілісність країни, її кордони, права, свободи та інтереси громадян, протидіяти злочинності, забезпечувати публічну безпеку і порядок у державі.

Концепцією передбачено реформування освіти щодо напрямі вдосконалення змісту і запровадження трирівневої системи підготовки. Перший рівень – первинна професійна підготовка; другий – підготовка фахівців освітніх рівнів бакалавра та магістра з відрядженням за підсумками державного атестування, до комплектуючих органів та призначення на посади; третій – підготовка керівного складу відповідно до навчальних програм управлінського змісту (перепідготовка, підвищення кваліфікації).

Враховуючи, що одним із ключових завдань концепції реформування освіти передбачено забезпечення тісного взаємозв'язку науки і практики та підготовку кваліфікованого персоналу, який матиме поглиблені теоретичні знання і практичні навички, необхідно ґрунтовно підійти до визначення педагогічних умов застосування практичної складової у професійному навчанні майбутніх працівників патрульної поліції. Практична спрямованість забезпечується насамперед застосуванням ситуаційних задач при відпрацюванні здобутих практичних навичок патрульного поліцейського під час походження рольових ігор (сценаріїв). Визначення та обґрунтування педагогічних умов застосування ситуаційних задач під час професійного навчання майбутніх працівників патрульної поліції зумовило актуальність нашого дослідження.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вдосконаленню освітнього процесу майбутніх працівників поліції присвячено чимало праць: В. І. Бабенка, С. М. Безпалого, Я. Г. Бондаренка, Ю. В. Вереньги, О. В. Діденка, Т. О. Івашкової, В. М. Монастирського, О. А. Моргунова, В. І. Пліска, С. М. Решка, В. В. Сокуренка, О. М. Тогочинського, О. І. Федоренко, Г. Х. Яворської, О. А. Ярещенка та інших учених. Науковцями детально вивчалися вимоги до фізичної підготовленості кандидатів до вступу на службу в поліцію [2; 3; 5], надавалися рекомендації щодо удосконалення професійної підготовки поліцейських [1; 3; 4], підвищення рівня їх професійної компетентності [2; 8].

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу напрацювання В. М. Монастирського, який вивчав педагогічні умови формування професійних навичок майбутніх правоохоронців. Дослідник виокремив сукупність умінь та навичок, необхідних для підтримання тактико-бойової готовності до виконання оперативно-службових завдань і дій в екстремальних ситуаціях. На його думку, найголовнішими педагогічними умовами, що сприяють формуванню зазначених навичок у процесі тактико-спеціальної підготовки є: активізація процесу формування в курсантів необхідних професійних навичок; способи та засоби оволодіння майбутніми фахівцями професійними вміннями й навичками; наявність відповідного науково-методичне забезпечення [4, с.8].

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови застосування ситуаційних задач під час професійного навчання працівників патрульної поліції.

Завдання: здійснити аналіз нормативних документів, що регламентують професійне навчання майбутніх працівників патрульної поліції; визначити педагогічні умови, дотримання яких уможливить підвищення ефективності професійного навчання майбутніх працівників патрульної поліції під час застосування ситуаційних задач.

Аналіз нормативних документів засвідчив наявність у системі професійного навчання поліцейських таких етапів: первинна професійна підготовка; підготовка у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання; післядипломна освіта; службова підготовка [7, с. 45]. Відомчими документами передбачено проходження вперше прийнятими на службу в поліцію працівниками курсу первинної професійної підготовки. Тому зосередимо увагу саме на цій складовій системи професійного навчання.

Первинна професійна підготовка – це процес формування у слухачів спеціальних навичок, необхідних для виконання повноважень поліції, в т. ч. формування умінь щодо зберігання, носіння, застосування і використання вогнепальної зброї [7, с. 45]. Навчання здійснюється відповідно до положення, яке визначає порядок та умови проходження курсу підготовки. Освоєння курсу відбувається відповідно до розробленої професійної програми підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліцію на посади інспекторів патрульної поліції. Програма регламентує перелік навчальних предметів та відповідних тем, що є обов’язковими для вивчення, їх зміст, обсяг, мету навчання, форми підсумкового контролю. Чинними керівними документами визначено термін навчання – 80 навчальних днів (4 місяці), загальний фонд навчального часу – 732 години. Типовим навчальним планом передбачено вивчення певних предметів, що становлять нормативну та варіативну частини.

Нормативна частина спільна для слухачів усіх підрозділів поліції та відповідно до державного стандарту складається з трьох розділів: загальнопрофесійна підготовка (86 годин); професійно-теоретична підготовка (134 години); професійно-практична підготовка (236 годин). Фонд навчального часу нормативної частини складає 472 години, із них 456 годин навчальних занять. Кожен навчальний предмет передбачає як теоретичні (лекції), так і практичні заняття.

Загальний фонд навчального часу варіативної частини становить 260 годин. Передбачено професійно-теоретичну (176 годин) та професійно-практичну (84 години) підготовки. На проходження рольових ігор (сценаріїв) професійною програмою загалом відведено 110 годин та рекомендовано до використання понад 80 ситуаційних задач, які структуровано у три блоки: виклик до помешкання – 21 задача (24,2 %), зупинка автомобіля – 34 задачі (39 %), події на вулиці – 32 задачі (36,8 %). Проте, враховуючи варіативність розвитку подій під час виконання кожної ситуаційної задачі, їх кількість значно зростає. Метою ситуаційних задач є сформувати у слухачів алгоритм та навички правильних дій у вирішенні службових ситуацій, що пов’язані із порушенням публічного порядку громадянами, злочинами проти життя та здоров’я особи, злочинами проти власності, порушенням безпеки дорожнього руху. Кожна ситуаційна задача

передбачає завдання: 1) навчити алгоритму правомірних та безпечних дій у визначеній ситуації; 2) удосконалювати принцип «контакт та прикриття», ефективну комунікацію, заходи особистої безпеки, володіння нормотивно-правовою базою, надання домедичної допомоги, застосування заходів поліцейського примусу та прийомів самозахисту; 3) сприяти розвитку психологічної стійкості, сміливості, рішучості та впевненості в своїх діях.

Сутність ситуаційної задачі полягає в інсценуванні певної події (правопорушення), в якій ролі порушників та патрульних поліцейських виконують слухачі. Зазвичай, на роль патрульних призначають 2 особи (якщо сценарієм передбачено виклик допоміжних сил – 4 особи), порушників – залежно від фабули ситуаційної задачі – 2–5 осіб. Оцінюють дії слухачів, вказують на допущені помилки, надають рекомендації 3 інструктори, один з яких фахівець – тактичної підготовки, інший – законодавчого блоку та особа, компетентна в наданні долікарської допомоги. Головна вимога до інструкторів – наявність практичного досвіду і відповідальне ставлення до педагогічного процесу.

Врахування фундаментальних основ педагогічної теорії, закономірностей формування рухових умінь і навичок дає підстави констатувати, що ефективність застосування ситуаційних задач буде найвищою в разі дотримання певних педагогічних умов та принципів. Загалом під педагогічними умовами розуміють обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання, дотримання яких сприяє успішній реалізації головного завдання професійної освіти – підготовки конкурентоспроможного фахівця відповідно до запитів суспільства.

Взявши до уваги освітні стандарти, вимоги до професійної підготовленості працівників патрульної поліції, зміст професійної програми первинної професійної підготовки поліцейських, підходи до правоохоронної освіти та її принципи, психологічні основи організації процесу навчання виокремлено педагогічні умови, дотримання яких уможливить підвищення ефективності професійно-практичної підготовки майбутніх працівників патрульної поліції під час вирішення ситуаційних задач.

Численними дослідженнями доведено, що протиріччя між навчанням і практичною діяльністю зникає, якщо навчання розуміється як єдиний процес накопичення знань та опанування способами їх реалізації [1; 4]. Адже освіта не лише озброює сумою знань, виховує певні якості, а й відкриває людині саму себе, виявляє її здібності, формує потреби й інтереси до майбутньої професії, розвиває мотивацію до навчання та підвищення рівня власної професійної підготовленості. Тому першою педагогічною умовою є розвиток мотивації у слухачів до навчання, підвищення рівня власної професійної підготовленості й самовдосконалення.

Повноцінне та якісне виконання ситуаційних задач неможливе без відповідного матеріально-технічного забезпечення. Загалом, для виконання ситуаційних задач за трьома блоками необхідно: два автомобілі, дві радіостанції, дві поясні системи зі спорядженням, індивідуальна аптечка, два бронежилети, нагрудна камера, драгер, планшет, бланкова продукція (постанова та протокол про адміністративне правопорушення, акт евакуації транспортного засобу, акт медичного огляду з метою виявлення стану алкогольного, наркотичного чи іншого сп’яніння або перебування під впливом лікарських препаратів, що знижують увагу та швидкість реакції). Враховуючи зазначене, друга педагогічна умова – це належний рівень матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу.

Досвід застосування ситуаційних задач в освітньому процесі майбутніх працівників патрульної поліції дає підстави констатувати необхідність залучення до проведення сценаріїв слухачів з достатнім рівнем підготовленості, які вже володіють теоретичними знаннями й практичними уміннями і навичками. Сприяти цьому можна відповідним плануванням розкладу навчальних занять. Запроваджувати сценарії треба після опанування слухачами базових навчальних предметів, а саме: тактична підготовка, вогнева підготовка, первинна домедична допомоги, ефективна комунікація, професійна етика, дії поліцейського на місці події, правові підстави затримання, адміністративна відповідальність та провадження у справах про адміністративні правопорушення, основи кримінального права, діяльність патрульного із забезпечення безпеки дорожнього руху тощо).

Під час викладання зазначених предметів важливим є дотримання ключових дидактичних вимог: доступність навчального матеріалу; забезпечення систематичності і послідовності навчання;

максимальне наближення навчальних умов до справжніх. Це сприятиме ефективному засвоєнню майбутнім правоохоронцем не лише сукупності теоретичних і практичних знань, а й формуванню умінь ефективно застосовувати їх під час відпрацювання сценаріїв, а в подальшому – під час майбутньої службової діяльності. Відповідно третя педагогічна умова – це застосування ситуаційних задач після опанування слухачами основ базових навчальних предметів.

Якісне керівництво процесом відпрацювання сценаріїв вимагає наявності практичного досвіду і педагогічної майстерності у викладачів та інструкторів. Педагогічний досвід свідчить, що ні матеріально-технічне забезпечення, ні якісно підібраний зміст ситуаційних задач самостійно не вирішує проблеми підвищення рівня професійної підготовленості майбутніх правоохоронців. Щоб сценарії (ситуаційні задачі) стали необхідним дидактичним інструментом, необхідна спеціальна підготовка викладачів, та інструкторів і їх психологічна готовність до роботи в таких умовах.

Четвертою педагогічною умовою ефективного застосування ситуаційних задач під час професійного навчання майбутніх працівників патрульної поліції є достатній рівень професійної компетентності викладачів та інструкторів. Викладач повинен постійно підвищувати власний професійний рівень і застосовувати новітні технології навчання. Використання останніх дозволить підвищити ефективність освітнього процесу, підтримувати рівень професійної підготовленості майбутніх патрульних поліцейських на рівні, який сприятиме досягненню стану готовності до виконання службових завдань.

Детальний аналіз змісту ситуаційних задач дає підстави констатувати, що часткове вирішення проблем професійної спрямованості підготовки працівників патрульної поліції можливе завдяки постійному вдосконаленню змісту ситуаційних задач і приведення їх у відповідність до вимог сьогодення.

Визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови повинні реалізуватися комплексно. Недотримання хоча б однієї з них значно знизить ефективність формування у слухачів навичок правильних дій у вирішенні службових ситуацій.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в експериментальній перевірці визначених педагогічних умов застосування ситуаційних задач під час професійного навчання майбутніх працівників патрульної поліції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко В. В. Компоненти професійної компетентності працівників підрозділів патрульної служби Національної поліції України / В. В. Бондаренко, С. М. Решко, О. І. Ємчук // Юридична психологія. – 2016. – № 2 – С. 81–90.
2. Бондаренко В. В. Вимоги до фізичної підготовленості кандидатів до вступу на службу в Національну поліцію України / В. В. Бондаренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2017. – Вип. 139. – Т. 2. – С. 287–290.
3. Вереньга Ю. В. Фізичний стан вперше прийнятих на службу працівників ОВС України / Ю. В. Вереньга, К. В. Пронтенко, В. В. Бондаренко, С. М. Безпалий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 5. – С. 18–23.
4. Монастирський В. М. Педагогічні умови формування професійних навичок майбутніх правоохоронців у процесі тактико-спеціальної підготовки у вищих навчальних закладах МВС України: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / В. М. Монастирський. – Луганськ, 2007. – 20 с.
5. Моргунов О. А. Удосконалення фізичної підготовки правоохоронців МВС України на початковому етапі навчання. / О. А. Моргунов // Честь і закон. – 2014. – № 2. – С. 46–49. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2014_2_10
6. Про затвердження Концепції реформування освіти в Міністерстві внутрішніх справ України: наказ МВС України від 25 листопада 2016 р. № 1252. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.cct.com.ua/2016/25.11.2016_1252.htm.
7. Про Національну поліцію: Закон України від 2 липня 2015 р. № 580-VIII. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19
8. Тогочинський О. М. Основні етапи технології формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України / О. М. Тогочинський // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2015. – Вип. 44. – С. 117–122. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_23.

REFERENCES

1. Bondarenko, V.V., Reshko, S.M., & Yemchuk, O.I. (2016). Komponenty profesiinoi kompetentnosti pratsivnykiv pidrozdiliv patrulnoi sluzhby Natsionalnoi politsii Ukrainy [Components of professional competence of employees of units of the patrol service of the National Police of Ukraine]. Yurydychna psykholohiia, Legal psychology, 2, 81-90 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, V.V. (2017). Vymohy do fizychnoi pidhotovlenosti kandydativ do vstupu na sluzhbu v Natsionalnu politsiiu Ukrainy [Requirements for the physical preparedness of candidates for the entry into the National Police of Ukraine]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka, Bulletin of Taras Shevchenko Chernigiv National Pedagogical University, 139, 287-290. (Vols. 2) [in Ukrainian].
3. Verenha, Yu.V., Prontenko, K.V., Bondarenko, V.V., & Bezpalyi, S.M. (2013). Fizychnyi stan vpershe pryiniatykh na sluzhbu pratsivnykiv OVS Ukrainy [The physical state of the freshmen taken to the service of the officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports, 5, 18-23 [in Ukrainian].
4. Monastyrskyi, V.M. (2007). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinykh navychok maibutnikh pravookhorontsiv u protsesi taktyko-spetsialnoi pidhotovky u vyshchykh navchalnykh zakladakh MVS Ukrainy [Pedagogical conditions for the formation of professional skills of future law enforcement officers in the process of tactical and special training in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk: Luhan. nats. ped. un-t im. T. Shevchenka [in Ukrainian].
5. Morhunov, O.A. (2014). Udoskonalennia fizychnoi pidhotovky pravookhorontsiv MVS Ukrainy na pochatkovomu etapi navchannia [Improvement of physical training of law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine at the initial stage of training]. Chest i zakon, Honor and law, 2, 46-49. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2014_2_10 [in Ukrainian].
6. Nakaz MVS Ukrainy pro zatverdzhennia Kontseptsii reformuvannia osvity v Ministerstvi vnutrishnikh sprav Ukrainy: vid 25 lystop. 2016 r. No. 1252 [Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on the approval of the Concept of Education Reform in the Ministry of Internal Affairs of Ukraine from November 25, 2016, No. 1252]. (n.d.). www.cct.com.ua. Retrieved from http://www.cct.com.ua/2016/25.11.2016_1252.htm [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy pro Natsionalnu politsiu: vid 2 lyp. 2015 r. No. 580-VIII [Law of Ukraine on National Police from July 2, 2015, No. 580-VIII]. (n.d.). zakon2.rada.gov.ua. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19 [in Ukrainian].
8. Tohochynskyi, O.M. (2015). Osnovni etapy tekhnolohii formuvannia sotsialnoi kompetentnosti slukhachiv ta kursantiv vyshchykh navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy [The main stages of the technology of formation of social competence of students and cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, Pedagogy of higher and secondary schools, 44, 117–122. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_23 [in Ukrainian].

Стаття надійшла в редакцію 01.02.2018 р.

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.018.46(73)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.15

OKSANA VOITOVSKA

ORCID: 0000-0002-1814-5895
ovoitovskaya@ukr.net
PhD (Candidate) in Pedagogical Sciences, Associate Professor
National Pedagogical Dragomanov University.
9 Pyrogova str.9, Kyiv

DEVELOPMENT OF ADVANCED TRAINING SYSTEM OF TEACHERS IN THE USA

The history of the formation and development of the American system for improving the qualifications of school teachers is analyzed in the article. It is stated that from the very beginning continuous education has developed in two directions: as a pedagogical concept, a paradigm and as a phenomenon of practice. It was determined that the development of the teacher training system was not equal and straightforward, but was a process full of real changes that included different stages. Among them, it is possible to conditionally distinguish three stages: from the 40s to 60s; from the 60s to 80s years of the XX century; from the 80s to the present. On the basis of the analysis of scientific sources, it was concluded that within this system there were two main forms of teacher training: training in courses (long-term or short-term) at universities and colleges and advanced training that was organized at schools, namely, at the teachers' work place. It has also been proved that the formation of modern teacher training system was greatly facilitated by studies conducted under the auspices of the National Institute of Education. It has been established that the National Council for the Accreditation of Teacher Education (USA) has developed standards that the applicants for the position of teacher must meet. It is determined that solving problems of recruitment and preservation of perspective pedagogical staff, comprehensive support of young teachers, and effective administrative and pedagogical support for their professional development are key areas of US educational policy in recent decades.

Keywords*: advanced teacher training, continuing education in the USA, adult education.*

ОКСАНА ВОЙТОВСЬКА

кандидат педагогічних наук
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США

Вказано, що на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, коли всі знання, у тому числі професійні, швидко стають застарілими, тільки неперервний професійний розвиток дозволить вчителю бути компетентним і ефективно працювати. Освіта протягом усього життя є провідним принципом освіти XX ст. Постійне оновлення та розвиток знань вимагає підготовки та підвищення кваліфікації вчителя нового покоління, здатного адекватно розвивати сучасні зміни в суспільстві. У статті проаналізовано історію становлення й розвитку американської системи підвищення кваліфікації шкільних педагогів. Зазначено, що неперервна освіта розвивалася з самого початку в двох напрямках: як педагогічна концепція, парадигма і як феномен практики. Визначено, що розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів не був рівномірним й прямолінійним, а був процесом, насиченим реальними змінами, який включав різні етапи. Серед них можна умовно виділити три етапи: 1940–60-ті роки; 1960–80-ті роки XX ст.; з 1980 р. донині. На основі аналізу наукових джерел, визначено, що в межах цієї системи існувало дві основні форми підвищення кваліфікації вчителів: навчання на курсах (довгострокових або короткострокових) при університетах і педагогічних коледжах та підвищення кваліфікації, що організовувалось безпосередньо у школах, тобто за місцем роботи

педагогів. Також доведено, що формуванню сучасної системи підвищення кваліфікації вчителів значною мірою сприяли дослідження, які проводилися під егідою Національного інституту освіти. Було встановлено, що Національна рада з акредитації педагогічної освіти США розробила стандарти, яким повинні відповідати претендентам на посаду вчителя. На підставі аналізу наукових джерел встановлено, що американська система модернізації орієнтована не тільки на те, щоб дати учителям якісь додаткові сучасні знання, але, насамперед, на стимулювання їх пізнавальної активності, творчих пошуків, особистісного зростання. Зроблено висновок про те, що вирішення проблеми набору й збереження перспективних педагогічних кадрів, комплексної підтримки молодих учителів, ефективного адміністративного і педагогічного супроводу їхнього професійного становлення є ключовими напрямами освітньої політики США протягом останніх десятиліть.

Ключові слова: *підвищення кваліфікації вчителів, неперервна освіта в США, освіта дорослих.*

ОКСАНА ВОЙТОВСКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова
ул. Пирогова, 9, г. Киев

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В США

Проанализирована история становления и развития американской системы повышения квалификации школьных педагогов. Определено, что процесс развитие системы повышения квалификации учителей не был равномерным и прямолинейным, а был насыщен реальными изменениями и включал разные этапы. Среди них можно условно выделить три этапа: 1940–60-е годы; 1960−80-е годы; с 1980 г. по настоящее время. На основе анализа научных источников определено, что в рамках этой системы было две основные формы повышения квалификации учителей: обучение на курсах (долгосрочных или краткосрочных) при университетах и педагогических колледжах и повышения квалификации, которое организовывалось непосредственно в школах. Доказано, что формированию современной системы повышения квалификации учителей в значительной степени способствовали исследования, которые проводились под эгидой Национального института образования. Определено, что Национальным советом по аккредитации педагогического образования США разработаны стандарты, которым должны соответствовать претенденты на должность учителя. Установлено, что американская система повышения квалификации ориентируется не только на то, чтобы дать педагогам какую-то дополнительную сумму современных знаний, но прежде всего на стимулирование их познавательной активности, творческих поисков, личностного роста. Сделан вывод, что решение проблем набора и сохранения перспективных педагогических кадров, комплексной поддержки молодых учителей, эффективного административного и педагогического сопровождения их профессионального становления является ключевыми направлениями образовательной политики США в течение последних десятилетий.

Ключевые слова*: повышение квалификации учителей, непрерывное образование в США, образование взрослых.*

Introduction. At the present stage of the development of information and communication technologies, when all knowledge, including professional, is quickly becoming out-of-date, only the continuous professional development will enable the expert to be competent and operate efficiently. As we defined in the previous researches, education throughout life is a leading principle of the XX century education. Constant updating and development of knowledge require training and professional development of a new generation of teachers, capable of developing adequately to contemporary changes in society. That is why the professional education and training of teachers should be continuous and consistent with new strategies and goals of education. [3, c. 79]. In this regard, foreign experience, first of all American, deserves a special attention, because exactly in this country experience on the organization of continuing education of teachers was accumulated.

An analysis of recent studies and publications shows that the US education system is a constant subject of research. This problem was dealt with both domestic and foreign scholars, namely: N. A. Biryukova, I. K. Voitovich. V. M. Volodko, I. V. Gavrish, O. V. Gluzman, Y. V. Guletska, T. M. Danylyshchyna, L. I. Zavialova, M. V. Znybitska, M. V. Nagach, P. Pukhovskaya, O. A. Romanovsky. A. A. Khatiushina,. L. N. Schuster E. P. Cubberley, G. Leclerc, R. E. Peterson, L. H. Schuster and others.

The aim of the article is to analyze the history of the establishment and development of the American system of continuing education and teacher training.

Historically, the idea of continuing education is primarily connected with the humanist views philosophers, teachers of the past, their aspirations to the society and the system of education, where the personality, their desires and abilities, the versatile development fall into the focus of attention. In many respects, these ideas retain value for the modern society, taking into account its realities and requirements. With the development of the productive forces of society, technology, and the complication of the relations of the participants in the common working process, the requirements of social production and working are objectively increasing to the training of personnel, its fundamentalism, and mobility, the ability of specialists to update their knowledge and experience independently and efficiently, and increase their professional competence.

Continuing education has developed from scratch in two directions: as a pedagogical concept, a paradigm and as a phenomenon of practice. Until now there is no unity in the views on the origin time of this idea and its authorship. In the literature there are three main points of view.

The first belongs to the supporters of the «ancient» origin of the idea of continuing education (X. Hummel, A. V. Darinsky, etc.) who believe that it is as old as human society itself. Supporters of the second point of view associate the emergence of this idea with the modern era, which is characterized by active processes of development in the spiritual, social, industrial and scientific and technical spheres (O. V. Kuptsov, V. G. Osipov, etc.). The third point of view we adhere to is that the idea of continuous education has a long-standing origin, appeared a long time ago, and the phenomenon itself has emerged recently (A. P. Vladislavlev, G. P. Zinchenko, etc.).

The forerunner of contemporary notions of continuing education is Y. A. Komensky, whose views grew up on the basis of the Renaissance pedagogical thought. That was the first time when he spoke not only about the schools with which we traditionally associate education (mother tongue, language school, gymnasium, academy), but also about «schools of maturity and old age», in which the main textbooks are «life, work, experience».

At the same time, the beginning of the educational practice, which created the conditions for general education throughout life, laid the foundation for universal education in the era of Enlightenment (in Prussia – 1819 year in the UK – 1870 year). This, on the one hand, was a consequence, on the other hand, it was an incentive for the industrial revolution of the IX century, which in turn stimulated the development of adult education as a consequence of the changes that were taking place in science, technology, socio-economic relations and the spiritual sphere of life of society. For this period, there was a start of the practice of elementary education among adults, which accompaned the process of developing organizations for the dissemination of knowledge and self-education. Realizing this idea, R. Owen created a «New Institute for the Education of Nature» in New Lanark (1816), which included kindergartens and nurseries (children from 1 up to 6 years old), elementary school (from 6 up to 10 years), evening schools for working children (from 10 up to 17 years) and adults.

According to A. A. Khatiushina, «the analysis of the development of the system for the advanced training of pedagogical personnel in the United States showed that the leaders of the political and business world of this country earlier than in other countries understood that long-term economic prosperity, as a prerequisite, required an effective system of retraining and improvement of teachers' qualification» [5, p. 140]. However, A. A. Khatiushina points out that «the progressive development of the system of advanced training was not equal and straightforward, it was a process full of real changes that included various stages; among them there were three stages: from the 40s to the 60s years; from the 60s – 80s years of the XX century; from the 80s years to the present» [5, p. 62]. Each stage in the development of the system of professional development, as A. A. Khatiushina emphasizes, «had its own specificity, which was due to the peculiarities of socio-economic and cultural development of the country, the requirements of society to school» [5, p. 62].

N. A. Biryukova notes that «although the term» adult education «was firstly used in Europe at the end of the XIX century, but it was virtually unknown in the United States until 1924 year; educational organizations engaged in adult education were separated and, moreover, did not even have the general name of the activities that they conducted; The fixing of this term in the United States is linked to the programs of the World Association of Adult Education and the Carnegie Corporation, which led to a series of conferences on adult education, where the American Association for Adult

Education was founded» [1, p. 123]. Until now, N. A. Biryukova points out that «this is the main organization for collecting, classifying and disseminating information and services in adult education in North America [1, p. 123]. In 1928 year, by Edward Thorndike of Columbia University, as N. A. Biryukova observes, «a report was published entitled» Adult Learning «with the results of research on adult learning abilities; it turned out that when we are getting older, a person does not have a weakening of mental and cognitive abilities. Other researchers who followed the study also studied teaching technologies that activate the cognitive activity of adult students. Now, along with lectures, the main forms of training were group discussions, excursions, films and classes with the use of various audiovisual means» [1, p. 123].

According to E. P. Cubberley, «the first stage (40-60 years) of the development of the US advanced training system was decentralized: the state practically did not finance or controll education; in some colleges, universities, there were teacher training courses, but they were initially paid everywhere; most of the courses did not deal with professional education, but the increase of the special-subject level of low-skilled teachers (R. Bolam, E. Henderson) and everything was reduced to a detailed study of new aspects, programs, textbooks, laboratory manuals. For this reason, all courses were of a highly specialized nature» [7, p. 34].

According to N. A. Biryukova, «during the Second World War in the United States, highly qualified specialists were needed to carry out military orders, and at the expense of training and retraining of workers and the successful execution of military orders, Americans strengthened their economies. This was facilitated by the adoption in 1944 year of the law on the retraining of veterans of war, which provided scholarships to former military personnel, which gave them the opportunity to enter higher education institutions» [1, p. 124].

E. P. Cubberley notes that «at that time, teacher training was seen as a kind of compensatory education that enabled school workers to acquire knowledge missed during higher education; it was practically implemented in the following way: some universities had paid courses at which teachers were promoted; however, the salary prevented many teachers from attending. In addition, a number of universities and colleges of pedagogy functioned summer courses, but their total number was small; and in general, most of the courses were not concerned with improving the qualifications of school teachers, but raising the level of low-skilled teachers» [7, p. 75].

With regard to general pedagogical and socio-psychological issues, who were given very little attention, as far as in this period dominated the view that the profession of a teacher was considered as «quasi-professional», in other words, a profession requiring special knowledge, in addition to knowledge of its subject.

In the postwar period, the time has come for technical and economic progress. The economy has developed, new enterprises have been created, the labor market has increased, science and technology have rapidly moved forward, new specialties have emerged, and so on. It has contributed to the development of adult education as a national social movement and a powerful instrument of national politics. Thus, in the United States, at that time, about 30% of the population received higher education, while in Europe there continued to dominate an elite education system that allowed to get higher education not more than 5% of the population.

As N. A. Biryukova points out, «in the 50s and 60s years of the XX century the first programs of continuing education for women began to appear in the United States, and after the spread of hundreds of such programs, they began to be introduced in colleges and universities; the key services of these programs are consultancy, career guidance, seminars, workshops, work in a few groups, information on the market vacancies, special courses on professional and career growth, etc.» [1, p. 125]. For example, the scientist says, «educational programs for divorced women and single mothers were organized, which offered not only opportunities to receive or continue education, but also financial assistance, assistance in finding work and even child care» [1, c, 122].

According to Y. S. Pravditseva, «on the basis of the analysis of historical and pedagogical literature of the USA it was found out that by the end of the 50s and early 60s years, the task of improving the qualification of US teachers was exclusively the competence of local education authorities; in accordance with this, the necessary funds for retraining and improving the skills of teachers, came mainly from local sources. Under such a decentralized system of school education in the United States, not all school districts had enough funds to implement effective teacher training programs, and in the part of districts due to the relatively low standard of living, this work was not

carried out at all. At that time, the improvement of the skills of teachers was seen as a kind of compensatory education, which enabled school workers to acquire knowledge that was missed during the acquisition of higher education» [4, p. 58].

Thus, in the second stage (60s–80s years) there is a formation of a system of postgraduate pedagogical education. It took place through the organization of new forms of advanced training (various short term studies and long-term courses at universities and colleges), as well as the formation at the federal and local levels of the state apparatus of management, funding, designed to contribute to the centralization and coordination of work, which was held by the teachers of the country to improve their qualifications (Bureau and Agency for Certification Training, National Institute of Education, National Science Foundation).

In the early 60s of the XX century, the American community realized the need to revise the existing teacher training system, raising the teacher's profession to a qualitatively new level, which was primarily due to the practical requirements of the rapid development of the pace of scientific and technological progress.

As L. H. Schuster points out, «at that time in the country there was a growing need for skilled scientists, engineers, service workers, an increase in the number of highly-skilled administrators, doctors, teachers, businessmen, etc.; educated people were also demanded in the military-industrial complex; the need to meet the new requirements for the training and retraining of specialists stimulated the implementation of a serious restructuring of the entire education system; with the necessary prerequisite for the successful implementation of the planned changes in the school of global character, which in their scale significantly differed from those changes that had been repeatedly held in the past, it was a significant increase in the role of teachers in society» [13, p. 12].

In the 60s years of the XX century, the United States earlier than other countries realized that social and technological progress, first and foremost, depended on the people themselves on how they were trained and educated, in other words, on how the school works and what level of professional qualification a teacher has. Evidence of this was the permanent school reforms carried out in this country, starting in the 60s years of the XX century.

Analysis of scientific literature has shown that the process of restructuring the teacher qualification system in the United States cannot be called simple and painless. After all, the implementation of retraining and improving the skills of teachers was complicated, on the one hand, the lack of the necessary material base, and on the other hand, the presence in the schools of the United States a significant number of low-skilled teachers in teaching and general education were serious gaps. According to statistics, in the 1960s and 1970s years, about 2100,000 teachers worked at US schools (of which 1,200,000 were in elementary schools and almost 900,000 in secondary schools), but not all of them had the appropriate pedagogical education. It should be noted that in those days, young people acquired a pedagogical education, usually in teacher colleges, pedagogical schools at universities and colleges of the humanities and natural sciences. In turn, the lack of pedagogical education in many teachers negatively affected the quality of secondary education in the United States. In addition, the low prestige of the profession of a teacher, low salaries, and difficult working conditions at the school led to the fact that not all graduates who received higher pedagogical education were arranged for work at school.

As M. Strain points out, «in American schools of that time, young teachers of mathematics and natural sciences were especially lacking, because graduates of these specialties had the opportunity to find another, more highly paid job» [14, p. 516].

The need for retraining American teachers has become increasingly apparent as the US schools began to introduce new programs and textbooks in physics and mathematics from the 1960/61 year school year, from the 1962/63 years on biology, and from the 1964/65 years –on chemistry. As soon as a number of schools began transitioning, to new programs and urgent acquaintance with them, it immediately turned out that there was no clear system of teacher training for the country, even more their retraining, and the existing practice suffered from extreme dispersal of forces and means, lack of effective coordination and general principles of organization. In these circumstances, the federal government of the United States had to take a number of active steps and make changes to the current practice. So, since 1958 year, the United States have adopted several federal programs for the development of schools and education. An integral part of them is measures for retraining and raising the level of education of teachers.

In a number of education laws adopted by the US Congress in that period, the «National Defense Education Act of 1958 year: public law 85-864» of 1958 stands out in its first place. [15]. This formulation of the tasks of the American school in the law gave a certain orientation not only to the activities related to the work of the secondary school (the introduction of new courses in physics, mathematics, biology and chemistry, foreign languages in schools, an increase in the number of secondary school students studying these subjects, intensifying work with gifted children, etc.), but also organizing work on retraining teachers. With the help of funds provided from the federal budget, it was intended to begin, first of all, with the retraining of teachers who teach, so to speak, «strategic» subjects. In particular, the issue of retraining and raising the skills of teachers is devoted to several articles of the law.

The «Higher Education Opportunity Act of 1965 year: Public Law 110.315» [9], adopted in 1965, provided for the expansion of the role of colleges and universities in the United States by raising the skills of professionals of various profiles, including teachers. According to this law, higher educational institutions of the country's higher educational institutions began to receive funds from the federal budget for seminars, practical classes in their laboratories in order to familiarize specialists of different fields with the results of the latest research and new scientific data.

The Law on Elementary and Secondary Education Act 1965 year (Public Law 89.10) [8] identified the further development in this direction and in fact created the basis for the broad intervention of the federal government in the system of professional development, laying it upon its functions that were previously the prerogative of local authorities. The law foresees, in particular, the allocation of funds for creating in the school districts special agencies for the improvement of the skills of teaching staff. The functions of these agencies were defined as following: to provide assistance and advice to public authorities such as the Department of Health, Education and Welfare; provide information, professional counseling and other services for the upgrading of qualifications by local education authorities and schools to develop local programs on a particular issue; to promote the dissemination of positive experiences by collecting information on innovative projects; to publish manuals and recommendations, as well as hold conferences and seminars on the issues of advanced training; coordinate work and assist schools, universities and colleges in planning and developing programs for retraining and raising the skills of school staff.

As G. Leclerc points out, «since 1970 year there has been an intensive return to the idea that education is of a continuous nature and should not be associated with periods of childhood and youth; although opportunities for adult education were minimal, and new knowledge and information accumulated so quickly, it was permissible to concentrate all the studies at a young age – the beginning of a life course. The idea of continuing education become so popular those years that it was talked about as revolutionary» [10, p. 32].

R. E. Peterson notes that «despite the fact that the federal government spent between 13 and 20 billion dollars on adult educational programs (according to data from 1973), despite federal support for continuing education, the United States did not have clear policies, clear goals and definitions of continuing education» [12, p. 64]. Therefore, in 1976 year, according to the scientist, «it was decided to conduct a comprehensive study of the state of affairs in the field of continuing education, which resulted in the law on continuing education (Lifelong Learning Act)» [12, p. 64].

Speaking about the importance of lifelong learning, as R. E. Peterson remarks, «the author and developer of the law, Sen. W. Mondale, noted that all of us, regardless of age, are confronted with a number of situations and should be able to use education so that it helps us to resolve these situations» [12, p. 64]. The idea was widely supported. American society has set itself the goal of making lifelong education accessible to all citizens, regardless of their background or professional training, gender, age, disability, social status, ethnicity, or economic circumstances.

As A. W. Chickering notes, «by introducing the Law on Continuing Education in October 1976 year, the US Congress officially proclaimed the importance of continuing education for the country; the act became a sort of manifesto about the need for continuing education, which defined continuing education as «a process through which individuals continue to develop their knowledge, skills and abilities throughout their lives», and emphasized that important educational undertakings at work, at home, through official or informal organizations are achieved by traditional or non-traditional methods or through self-education» [6, p. 80].

The implementation of the Law on Continuing Education was passed through 19 different types of programs. Nothing left out of attention, in the field of this law, there were issues of financing continuing education; search for opportunities to study outside of educational institutions; analysis of barriers to continuing education; analysis of the activities of the relevant local, federal and state structures; study of educational needs of adults; the role of higher education institutions in implementing the new concept in life. The adoption and promotion of this law clearly demonstrates the public interest in the idea of the continuity of education.

As W. M. Leiter points out, «it is important that the law was initially implemented during the period of the J. Carter presidency (1977-1981 years); researchers in the history of the presidency in the United States are unanimous in the opinion that the well-being of the nation is directly linked to a strong, adequate presidential personality. America saw different presidents: the «impossible» presidents, who posed a threat to social stability, and good («effective» presidents), in which the progress of the nation was particularly felt. J. Carter belongs to the last category» [11].

In the second half of the XX century, N. A. Biryukova points out, «a new direction was defined for the development of adult education, which was considered not only as a compensatory, adaptive and corrective expenditure of school and other previously received education, but as part of continuing education. At this time that the idea of continuing education in the United States was marked as a key one» [1, p. 122]. In connection with this new approach, the scientist notes, «In 1978 year, the «Act on Continuing Education» was adopted, in which the main postulate was proclaimed that the advanced function of education is to equip each individual with the ability to overcome the violation of the continuity of their work and deal with uncertain situations. Under this law, continuous education was understood as a program, service, project designed to meet the needs of citizens in education, which is constantly changing throughout life and includes general, post-secondary education, advanced training, etc., as well as programs for people of the third age and with disabilities» [1, p. 122].

In the 70s and 80s years in the United States, many research studies of various aspects of theory and practice of continuing education were conducted. According to the results of the conducted research, it was recommended to create a new segment in education, aimed at servicing so-called «new students» – students or non-traditional students. There were also studies of existing educational programs in the system of continuous education, studying the mission of educational institutions, professional standards, financing, education of adult students, informing the population about existing programs, eliminating the gap between supply and demand, and taxation issues.

In general, I. K. Voitovich points out that thanks to the adoption of the law on continuing education, «the United States managed to change the state policy towards education, comprehensively developed the concept of lifelong learning, reformed universities and colleges, making them accessible to the adult population; developed a lot of new programs, studied the features of an adult student; raised the prestige of libraries and showed their role in the system of continuous education. In other words, they bend every effort to ensure that the idea of the continuity of education worked, and that the continuous education itself became not only a reality, but also turned into a profitable business. The Law on Continuing Education of 1976 year played a leading role in this» [2, p. 7].

In the 80s years of the XX century, A. A. Khatiushina points out that «American experts in the field of raising the skills of teachers came to the understanding that the teacher-master must not only possess pedagogical technologies, but also possess high personal, moral, intellectual, socially significant qualities; in this regard, the American system of advanced training is oriented not only to give teachers some additional amount of modern knowledge, but above all, to stimulate their cognitive activity, creative searches, personal growth [5, p. 90]. Equally important, the scientist says is «the involvement of teachers in the knowledge of social psychological phenomena, the principles of influence on the social and psychological spheres of the life of the school team, the encouragement of activity, initiative, innovation, which stimulates interest in creative work and contributes to increasing their professional skills» [5, p. 90].

Thus, the third stage (80s years and to the present time) is aimed at improving the teacher's training system: diversifying the educational process, processing new educational methods, establishing feedback in the «teacher-student» system. Taking a course on the preparation of a creative active teacher encouraged the search for new approaches to improve the professional qualifications of teachers. The purposeful analysis of teachers' training programs concerning the aspect of the above

mentioned problem has revealed several basic approaches to training in the process of professional development of teaching staff: behavioral, personal (biogenetic, functional, cognitive).

Basing on the analysis of scientific sources, we can conclude that the key areas of US educational policy over the past decades are: solving the problems of recruiting and retaining promising pedagogical staff, comprehensive support for young teachers, and effective administrative and pedagogical support for their professional development. When the law came into force of the United States Act «No Child Left Behind Act (2001)», teachers are required to annually demonstrate high academic performance, which, in particular, is manifested in the successful passing of standardized state testing by students. The law requires that every American teacher has to be a «highly qualified teacher» and meets the following requirements: 1) possesses, at least, a bachelor's degree; 2) successfully passed state certification / licensing and received permission to conduct pedagogical activity; 3) proved that he / she knows the subject he teaches.

In the course of the study, we have established that the National Council for the Accreditation of Teacher Education (USA) has developed standards to which the applicants must meet the teacher's position. In accordance with these standards, they must demonstrate: a) profound knowledge of the subject; b) thorough methodical and general pedagogical training; c) practical skills; d) information competence; e) the ability to analyze and reflect, the ability to establish relationships in order to improve their own professional activities and increase the efficiency of the educational process; e) leadership abilities; e) personal qualities necessary for working with students: justice, empathy, benevolence, tolerance, etc.; g) ability to cooperate with colleagues, school administration and parents of students; h) active civic position. Educational standards in the United States require teachers to continuously and systematically analyze their own activities and gain new theoretical and practical knowledge, skills and abilities, in other words, the ability to study throughout their lives. In order to improve the professionalism of teachers in the United States, various programs for improving their professional training (in colleges / universities) and support at all stages of professional activity are implemented.

Consequently, on the basis of studying and analyzing the history of the formation and development of the American system of raising the skills of school teachers, one can conclude that within this system there were two main forms of teacher training: 1) training in courses (long-term or short-term) at universities and pedagogical colleges; 2) qualification improvement, which was organized directly at schools, in other words, at the teachers' work place. It has also been proved that the formation of a modern teacher training system was greatly facilitated by studies conducted under the auspices of the National Institute of Education.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирюкова Н. А. Основные этапы развития американской системы образования взрослых в XX веке // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 1. С. 119−125.
2. Войтович И. К. Высшие учебные заведения в условиях реализации концепции непрерывного образования (на примере США) // Многоязычие в образовательном пространстве: сборник научных статей. – М.: Флинта; Наука, 2009. С. 5−9.
3. Войтовська О. М. Андрагогічні принципи навчання педагогів в системі післядипломної освіти / О. М. Войтовська // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць / за ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – Вип. 1(10). – С. 179–186.
4. Правдівцева Ю. С. Історико-педагогічні передумови формування сучасної системи підвищення кваліфікації вчителів у США. – К., 2012.
5. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США: на примере штата Южная Каролина : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. А. Хатюшина. – М., 2009. – 171 с.
6. Chickering A. W. The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1981, p. – 296 p.
7. Cubberley E. P. The History of Education / E. P. Cubberley // [електронный ресурс] режим доступу: http.www.manybooks.net; Secondary Education in the United States [Report by the Policy Research Project on the Secondary Education in the United States]. – Texas: The University of Texas. – 122 p.
8. Elementary and Secondary Education Law of 1965: public law 89.10 – official ed. –Washington, 1965. – 58 p.
9. Higher Education Opportunity Act of 1965: public law 110.315. – official ed. –Washington, 1965.
10. Leclerc G. Non-stop learning (A Utopia for our times?) // UNESCO Courier. Feb 1991. P. 39 (2)., – 39 p.

11. Leiter W. M. General Survey Texts on the American Presidency, 1983-1987: A Political Science Selection // Presidential Studies Quarterly. – 1988. – Vol. 18. – № 3. – P. 637–668. [Електронний ресурс] режим доступу: http://www.jstor.org/stable/40574519.
12. Peterson R. E. Lifelong Learning in America: An Overview of Current Practices, Available Resources, and Future Prospects. USA: The Jossey-Bass Series in Higher Education, 1979. – 293 p.
13. Schuster L. H. Higher Education in the United States / L. H. Schuster // Revista Electronica de Investigacion Educativa. – 2001. – Vol. 3. – № 2. – P. 3−15.
14. Strain M. In Defense of a Nation: the National Defense Educational Act, Project English, and the Origin of Empirical Research in Composition / M. Strain // Jac journal – 2005. – Vol. 25.3. – P. 513−532.
15. The National Defense Education Act of 1958: public law 85-864/ – official ed. – 1958. – P. 1580–1605.

REFERENCES

1. Biryukova N. A. Osnovnye ehtapy razvitiya amerikanskoi sistemy obrazovaniya vzroslyh v XX veke [The main stages in the development of the American adult education system in the twentieth century]. Kazan. ped. zhurn. 2009. № 1. pp. 119−125.
2. Voitovich I. K. Vysshie uchebnye zavedeniya v usloviyah realizacii koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya (na primere SShA) [Higher educational institutions in the context of the concept of continuous education (exemplified by the United States)]. Mnogoyazychie v obrazovatelnom prostranstve: sbornik nauchnyh statei. M.: «Flinta»; «Nauka», 2009. pp. 5−9.
3. Voitovska O. M. Andrahohichni pryntsypy navchannia pedahohiv v systemi pisliadyplomnoi osvity [Andragogic principles of teaching the teachers in the system of postgraduate education of leading specialists] / O. M. Voitovska // Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: [zbirnyk naukovykh prats] / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh; / za red. V. H. Kremenia. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. Vypusk 1(10). – S. 179−186.
4. Pravdivtseva Yu.S. Istoryko-pedahohichni peredumovy formuvannya suchasnoyi systemy pidvyshchennya kvalifikatsiyi vchyteliv u SShA) [Historical and pedagogical preconditions for the formation of a modern teacher training system in the United States] – 2012.
5. Hatyushina A. A. Teoriya i praktika povysheniya kvalifikacii uchitelei SShA: na primere shtata Yuzhnaya Karolina: diss. kand. ped. nauk: 13.00.08 teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya [Theory and practice of continuing education for teachers in the United States: exemplified by the State of South Carolina. PhD ped.sci.diss.] − Moscow, 2009. − 171 p.
6. Chickering A. W. The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1981, p. – 296 p.
7. Cubberley E. P. The History of Education / E. P. Cubberley // [електронный ресурс] режим доступу: http.www.manybooks.net; Secondary Education in the United States [Report by the Policy Research Project on the Secondary Education in the United States]. – Texas: The University of Texas. – 122 p.
8. Elementary and Secondary Education Law of 1965: public law 89.10 – official ed. –Washington, 1965. – 58 p.,
9. Higher Education Opportunity Act of 1965: public law 110.315. – official ed. –Washington, 1965.
10. Leclerc G. Non-stop learning (A Utopia for our times?) // UNESCO Courier. Feb 1991. P. 39 (2)., – 39 p.
11. Leiter W. M. General Survey Texts on the American Presidency, 1983-1987: A Political Science Selection // Presidential Studies Quarterly. Vol. 18. № 3. 1988. P. 637-668. [електронный ресурс] режим доступу: http://www.jstor.org/stable/40574519.
12. Peterson R. E. Lifelong Learning in America: An Overview of Current Practices, Available Resources, and Future Prospects. USA: The Jossey-Bass Series in Higher Education, 1979., – 293 p.
13. Schuster L. H. Higher Education in the United States / L. H. Schuster // Revista Electronica de Investigacion Educativa. – Vol. 3 – № 2 – 2001. – P. 3−15.
14. Strain M. In Defense of a Nation: the National Defense Educational Act, Project English, and the Origin of Empirical Research in Composition / M. Strain // Jac journal – 2005. – Vol. 25.3. – P. 513-532.
15. The National Defense Education Act of 1958: public law 85-864/ – official ed. – 1958. – P. 1580 – 1605.

Стаття надійшла в редакцію 14.02.2018 р.

УДК 378. (046.4 + 048.2)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.16

ОЛЕНА ЛИСЕНКО

orcid.org/0000-0003-2919-9343
elena02041996@ukr.net

аспірантка
Київський національний лінгвістичний університет
вул. Велика Васильківська, 73, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ІРЛАНДСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Визначено особливості системи післядипломної педагогічної освіти Ірландії та висвітлено участь педагогів країни у безперервному професійному розвитку. Проаналізовано основні документи Ради вчителів − «Основоположні принципи стратегії безперервного професійного розвитку вчителів» і програму педагогічної освіти «Шлях», що визначають фахове зростання педагогів Ірландії. Показано, що міністерство освіти країни відіграє головну роль у забезпеченні ірландських вчителів шкіл програмами, курсами професійного розвитку належного кваліфікаційного рівня, і виконання цього важливого завдання покладено на відділ педагогічної освіти. Вказано, що необхідну фахову підтримку педагогам надає також крос-секторальний Центр професійного розвитку вчителів. Головними партнерами міністерства освіти Ірландії в забезпеченні програм і заходів фахового зростання є центри педагогічної освіти. Виявлено, що найбільш вагомі стимули, які спонукають педагогів брати участь у заходах фахового розвитку, − це просування кар'єрними сходами, отримання доплат, задоволення своїх професійних потреб, опанування передових методик навчання, вдосконалення професійних умінь. Відзначено, що нині Ірландія перебуває на стадії визначення обов'язкового обсягу участі педагогів (у кредитах) в заходах професійного зростання відповідно до реєстраційних вимог Ради вчителів.

***Ключові слова**: післядипломна педагогічна освіта, безперервний професійний розвиток, фахове вдосконалення.*

ЕЛЕНА ЛЫСЕНКО

аспирантка
Киевский национальный лингвистический университет
ул. Большая Васильковская, 73, г. Киев

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ИРЛАНДСКИХ ПЕДАГОГОВ ШКОЛЬНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Освещены особенности системы последипломного педагогического образования Ирландии и исследовано участие педагогов школьных учебных заведений страны в программах и мероприятиях непрерывного профессионального развития. Проанализированы основные документы Совета учителей – «Основоположные принципы стратегии непрерывного профессионального развития учителей» и программа педагогического образования «Путь», которые являются фундаментальными в определении профессионального развития педагогов Ирландии. Отмечено, что министерство образования Ирландии играет основную роль в обеспечении учителей школ программами, курсами профессионального развития надлежащего квалификационного уровня, и ответственен за реализацию этого задания первостепенной важности отдел педагогического образования. Указано, что крос-секторальный Центр профессионального развития учителей также обеспечивает педагогов школ необходимой профессиональной поддержкой. Основными партнерами министерства образования Ирландии в реализации программ профессионального развития являются центры педагогического образования. Определено, что продвижение по карьерной лестнице, получение надбавок, удовлетворение профессиональных потребностей, овладение передовыми методиками обучения, усовершенствование профессиональных умений − это наиболее весомые стимулы, способствующие активному участию педагогов школ в профессиональном развитии. Выявлено, что на сегодня Ирландия находится на стадии определения объема обязательного участия педагогов (в кредитах) в мероприятиях и программах профессионального развития в соответствии с регистрационными требованиями Совета учителей.

***Ключевые слова**: последипломное педагогическое образование, непрерывное профессиональное развитие, профессиональное усовершенствование.*

OLENA LYSENKO

PhD student
Kyiv National Linguistic University
Velyka Vasylkivska str., 73, Kyiv

THE FEATURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF IRISH PEDAGOGICAL STAFF OF SCHOOL INSTITUTIONS

The features of Irish post-graduate teacher education system have been revealed and participation of school teachers in continuous professional development has been highlighted. The strategy papers of Teaching Council, defining professional development of Irish teachers, – «Policy on the Continuum of Teacher Education» and Cosán Framework for Teachers' Learning have been analyzed. The Department of Education of Ireland plays the leading part in the provision of school teachers with professional and in-service development programmes of appropriate quality level. Teacher Education Section (TES) is responsible for the implementation of this urgent task. TES was founded in 2004 to reflect the Department's point of view on teacher education as a continuum. TES embraces direction and management of wide range teacher education services. Moreover, it provides quality control, enabling the supply of education support for teachers and school leaders. In 2010 the Department of Education re-conceptualized its provision of school support and teacher professional development. As a result, in September 2010 it founded the Professional Development Service for Teachers (PDST). The PDST is a modern integrated cross-sectoral teacher professional development assistance service. It operates on the regional and national levels. Multi-disciplinary regional teams of mentors, trainers and facilitators give their assistance to school teachers according to their needs. They work in close cooperation with the Education Centre Network. On the national level, the Service provides teacher professional development assistance in a wide range of education areas. The national network of Education Centres comprises 21 full-time and 9 part-time teacher training centres. They are considered to be the main partners of the Department of Education in the provision of continuous professional development for teachers. Irish school teachers are active participators of professional development programmes and events. The strongest motivations for their engagement in continuous professional development are advancement of their career, meeting professional needs, improvement of their teaching and learning, mastering innovative teaching technologies. According to the primary teachers' points of view, the most effective forms of continuous professional development are face-to-face programmes, courses and events; school-based collaborative professional discussions, informal dialogues with colleagues, peer observation, mentoring newly-qualified teachers. Nowadays in Ireland there are going on the consultation processes dealing with the ascertaining the amount of continuous professional development (in credits) teachers will have to take in order to renew their registration in the Teaching Council.

***Keywords**: post-graduate teacher education, continuous professional development, in-service development.*

Нині в Україні проводиться реформування системи вищої педагогічної освіти. Успішність цього процесу пов'язана з вивченням прогресивного світового досвіду. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю пошуку шляхів удосконалення вітчизняної педагогічної освіти в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів.

У коло зацікавлень багатьох українських учених потрапили питання, пов'язані зі становленням, розвитком та реформуванням систем педагогічної освіти різних держав світу: С. В. Стойко (педагогічна освіта Індії), М. В. Костецька (вища педагогічна освіта країн Євросоюзу), В. М. Вакуленко (теорія і практика вищої педагогічної освіти України, Росії та Білорусі), М. Є М'ясковський (педагогічна освіта Австрії), С. М. Усманова (вища педагогічна освіта Туреччини), Н. В. Махиня (педагогічна освіта Німеччини), Л. О. Карпинська (педагогічна освіта Канади), В. В. Бойко (післядипломна педагогічна освіта Великої Британії), Т. С. Кошманова (педагогічна освіта США).

Не обійшли своєю увагою вчені питання професійної підготовки педагогічних кадрів у різних країнах світу: Л. П. Пуховська (Західна Європа), Л. Л. Смірнова (Польща), А. В. Соколова (Англія і Шотландія), Н. П. Яцишин (Велика Британія), О. Р. Павлішак (Австрія), Ю. М. Короткова (Греція), В. М. Базуріна (Велика Британія), Л. П. Поліщук (Англія), К. В. Рибачук (США), Т. М. Данилишена (США), Н. М. Пиж (Канада) і ін.

Важливими для нашого дослідження є результати розвідок українських науковців (Н. І. Білик, Т. М. Дрозд, О. В. Жабенко, О. Є. Кузьмін, Л. В. Жук, І. Ю. Регейло, Г. А. Дєгтярьова, С. В. Толочко та ін.), присвячених вивченню різних аспектів післядипломної педагогічної освіти.

Різні складники освіти Ірландії стали предметом дослідження українських учених: Ю. А. Кучер (система вищої та середньої освіти), О. І. Ситник (освіта дорослих), Ю. Г. Запорожченко (система забезпечення якості вищої освіти) та ін. Отже, аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень дає змогу констатувати, що професійний розвиток

ірландських педагогів шкільних закладів освіти не був предметом системного вивчення та окремого аналізу.

Мета статті – визначити особливості системи післядипломної педагогічної освіти Республіки Ірландія та висвітлити участь педагогів країни у заходах фахового вдосконалення в сучасний період розвитку.

Вчені А. Локслі, К. Джонсон, Д. Мерчен, Х. Фітджеральд, М. Квін досліджували участь вчителів Ірландії у заходах фахового зростання у другій половині XX ст. Більшість із них дотримуються думки, що до кінця 1998 р. державне фінансування професійного розвитку педагогів здійснювалося несистематично, внаслідок чого фахове зростання було особистим вибором кожного з них [4, с. 270]. А. Локслі, С. Сугруе суворіші у своїх висновках, стверджуючи, що в зазначений період був взагалі відсутній централізований підхід у підтримці програм професійного розвитку вчителів. У країні переважала політика державного невтручання у цей важливий сектор педагогічної освіти [3, с. 17−18; 5; 6; 8].

У 1999 р. в зв'язку із запровадженням в Ірландії оновленої програми початкової школи та внесенням змін у навчальні програми ініціативою міністерства освіти були організовані курси підвищення кваліфікації, програми фахового розвитку, які стали відповіддю на професійні потреби вчителів. З часом у країні виникла дієва форма забезпечення безперервного професійного розвитку вчителів – курси підвищення кваліфікації, організовані та фінансовані державою. Вони стали обов'язковими для всіх учителів. На рівні початкової школи типовою формою підвищення кваліфікації у період запровадження оновленої навчальної програми було відвідування педагогами школи у середньому 5−6 разів у рік семінарів, майстер-класів. Подібно до програми фахової підтримки вчителів початкової школи були створені агенції для надання професійної допомоги учителям шкіл, проведення консультацій тощо. Однак у вересні 2010 р. в зв'язку із кризою фінансування агенцій було скорочено. Згодом частина програм професійної підтримки вчителів середньої і початкової шкіл була об'єднана під керівництвом Центру професійного розвитку учителів [7, с. 7−8; 3, с. 17−18].

Ірландська Рада вчителів відіграє ключову роль у реформуванні педагогічної освіти трьох ступенів. У 2011 р. вона оприлюднила доповідь «Основоположні принципи стратегії безперервного професійного розвитку вчителів». Рада дала таке визначення безперервному професійному розвитку вчителя: це всі види навчання, до яких він долучається протягом своєї кар'єри, будь-який професійний досвід, яким він збагачується і який сприяє його фаховому вдосконаленню. Водночас безперервне фахове зростання вважається правом і відповідальністю всіх зареєстрованих вчителів, котрі зобов'язані вживати дієвих кроків для свого професійного збагачення [12, с. 4, 19−21].

Як результат широких консультацій і наукових досліджень у березні 2016 р. Радою була опублікована рамкова програма педагогічної освіти, що в перекладі з ірландської мови називається «Шлях». Зазначена програма визнає вчителя відповідальним, вмотивованим, незалежним професіоналом, здатним самостійно визначати пріоритети свого фахового вдосконалення і скеровувати особисте професійне зростання в необхідному напрямі. Наступна ідея, яка є основоположною у програмі «Шлях», − це гнучкість та відповідність заходів професійного розвитку потребам вчителів, учнів, системі шкільної освіти. Програма також декларує рівний доступ усіх вчителів до акредитованих і неакредитованих видів професійного розвитку [11, с. 7−9].

Для імплементації концепції безперервного професійного розвитку та забезпечення педагогічних кадрів шкіл необхідною фаховою підтримкою на державному рівні у 2004 р. міністерство освіти Ірландії створило відділ педагогічної освіти, який інкорпорував у себе відділ професійного розвитку вчителів. Його завданням є реалізація стратегії безперервного професійного розвитку та забезпечення взаємозв'язку трьох ступенів педагогічної освіти [9].

Забезпечуючи системне сприяння фаховому вдосконаленню вчителів шкіл, Відділ педагогічної освіти координує роботу таких підпорядкованих центрів: Центр початкової педагогічної освіти (за напрямами початкова і середня школи), Рада вчителів, Програма вступу до професії, Центр професійного розвитку вчителів, Команда професійної підтримки вчителів математики, Професійна підтримка з ірландської мови (середня школа), Мережа професійного розвитку вчителів, Професійна підтримка консультантів середніх шкіл, Центр програмної підтримки шкіл-учасників ініціативи «Забезпечення рівних умов доступу до якісної освіти»,

Літні програми підвищення кваліфікації, Професійна підтримка вчителів предмета «Основи особистісного, соціального здоров'я» (середня школа), Національний центр з проблем поведінки, Програма молодшого циклу середньої школи, Ініціативи інклюзивної освіти, Професійна підтримка вчителів, які навчають учнів з особливими освітніми потребами, курси підготовки для членів правлінь шкіл, стажування вчителів, центри педагогічної освіти [9].

Відділ педагогічної освіти забезпечує вчителів середніх і початкових шкіл курсами професійного розвитку за такими напрямами: складання плану розвитку шкільного закладу освіти, шкільні лідери та ефективне управління, навчання учнів з особливими освітніми потребами; нові навчальні програми в шкільній освіті та корекція змісту діючих програм; надання освітньої підтримки учням у вивченні мови, управління поведінкою класу тощо [9].

У міністерстві освіти з метою забезпечення ефективного фахового зростання вчителів шкіл у вересні 2010 р. був започаткований крос-секторальний Центр професійного розвитку. Підтримка професійного розвитку вчителів на регіональному рівні реалізується діяльністю команд фахівців з різних дисциплін. Вони тісно співпрацюють з мережею центрів педагогічної освіти і дають відповіді на актуальні проблеми роботи шкіл. На місцевому рівні підтримку вчителям з безперервного професійного розвитку надають місцеві команди методистів і тренерів.

У національному масштабі Центр професійного розвитку вчителів забезпечує фахове зростання педагогів шкіл, шкільних лідерів шляхом проведення курсів підвищення кваліфікації за такими напрямами: шкільне лідерство, ефективне шкільне планування, перехідний рік, сертифікат про прикладну підготовку (The Leaving Certificate Applied), безпека життєдіяльності; передові методики навчання математиці, читанню; мовна освіта (середня школа); навчання наукових дисциплін, соціальна та природнича освіта (середня школа), бізнес та підприємницька освіта (середня школа) [9; 13].

Усвідомлюючи важливість участі педагогів у програмах фахового зростання на шляху до якісної освіти загальнонаціонального масштабу, міністерство освіти Ірландії запроваджує ініціативи, що сприяють активізації педагогічних працівників щодо їх безперервного професійному розвитку. Однією із таких ініціатив є програма відшкодування вартості навчання педагогічних кадрів (курсів підвищення кваліфікації, програм на здобуття дипломів/сертифікатів тощо). Програми навчання, до яких долучаються педагоги, мають проходити акредитацію установами, що визнає міністерство освіти. Водночас навчання педагогів і програми професійного розвитку, в яких вони беруть участь, повинні узгоджуватися з планом роботи школи. Відшкодування вартості навчання вчителям надається після його успішного закінчення. Зазначена ініціатива координується Інститутом педагогічної освіти Маріно [2].

Основними партнерами міністерства освіти в реалізації концепції безперервного професійного розвитку вчителів є національна мережа центрів педагогічної освіти. У 2016 р. в Ірландії діяли 21 такий стаціонарний центр і 9 вечірніх центрів. Окрім проведення курсів підвищення кваліфікації для вчителів, вказані центри також проводять конференції, семінари з актуальних питань шкільної і педагогічної освіти. Водночас вони забезпечують вчителів початкових і середніх шкіл необхідними електронними ресурсами, що сприяють підвищенню їх професійної компетентності. Представницьким органом мережі центрів є Асоціація центрів педагогічної освіти Ірландії [1, с. 14].

З метою визначення мотиваційних факторів, які сприяють участі педагогічних працівників шкіл у безперервному професійному розвитку, ми проаналізували розвідки ірландських науковців Дж. Ванкс, Е. Сміт, Х. О'Саліван, Б. МкКоннел, Д. МкМіллан. Встановлено, що вчителі, які працюють у загальноосвітній школі і навчають дітей з особливими освітніми проблемами, складнощами у засвоєнні програмного матеріалу, працюють у команді з асистентами, навчають дітей з різних соціальних, національних верств населення, схильні долучатися до заходів професійного розвитку. На нашу думку, пояснення цієї тенденції дуже просте: виклики повсякденної праці спонукають педагогів брати участь у відповідних програмах, звертатися за допомогою до досвідчених методистів, менторів. Також виявлено, що вчителі середнього віку є найбільш активними учасниками заходів фахового зростання [1, с. 5−7]. Серед інших механізмів, які сприяють участі педагогів шкіл у різних видах професійного розвитку, переважають особистісне бажання вчителя розширити свої професійні компетентності, просування кар'єрними сходами, поради та відгуки колег, обов'язковість програми (ініціатива міністерства освіти) [7, с. 40−42, 49−51].

Для визначення особливостей участі ірландських вчителів початкової школи у безперервному професійному розвитку, ми ознайомилися з доповіддю ірландського науковця Т. Волш на освітній конференції Ірландської національної спілки вчителів у 2016 р. Отож, з вересня 2013 р. до березня 2015 р. 99 % вчителів початкової школи були активними учасниками різних заходів професійного розвитку. Найбільше їх цікавили заходи, присвячені підвищенню рівня мовної і математичної грамотності, навчанню дітей з особливими освітніми потребами, складнощами у процесі навчання, формуванню сприятливої атмосфери у класній кімнаті, використанню інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні. Основними мотивами участі педагогів у заходах фахового розвитку є просування кар'єрними сходами, отримання доплат, задоволення своїх професійних потреб, опанування передових методик навчання, вдосконалення професійних умінь і навичок. На думку вчителів початкової школи, ефективними видами їхнього професійного розвитку є очні програми, шкільні колективні заходи, неформальне спілкування з колегами, відвідування занять колег, виконання обов'язків ментора вчителя-початківця [14]. Найважливішими завданнями післядипломної педагогічної освіти, які потребують термінового вирішення, є акредитація програм та заходів фахового зростання Радою вчителів, визначення обов'язкового обсягу участі педагогів у таких програмах (у кредитах) і, відповідно, розробка нових правил поновлення реєстрації. Наразі ці положення обговорюються в ірландському суспільстві [10].

Таким чином, міністерство освіти Ірландії відіграє провідну роль у забезпеченні вчителів шкіл програмами, курсами професійного розвитку належного рівня. Виконання цього важливого завдання покладено на відділ педагогічної освіти. Головними партнерами міністерства у реалізації програм фахового вдосконалення для вчителів є центри педагогічної освіти. Основними документами, які визначають безперервний професійний розвиток вчителів Ірландії, є «Основоположні принципи стратегії безперервного професійного розвитку вчителів» (2011 р.) і педагогічна програма «Шлях». Згідно з цими документами участь у програмах професійного розвитку є правом і обов'язком кожного вчителя. Нині Ірландія перебуває на стадії визначення обов'язкового обсягу участі педагогів шкіл у заходах професійного розвитку відповідно до реєстраційних вимог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Banks J. Continuous Professional Development Among Primary Teachers in Ireland: [A Report Compiled by the ESRI on behalf of The Teaching Council] / Joanne Banks, Emer Smyth. − The Economic and Social Research Institute, 2010. – 51 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/Continuous-Professional-Development-Among-Primary-Teachers-in-Ireland.pdf.
2. Department of Education and Skills. Teacher Education Section. Circular Letter 0005/2017: [Teacher Fee Refund Scheme 2016]. − Department of Education and Skills, 2017. – 12 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.mie.ie/en/Study_with_us/Refund_of_Fees_Scheme/Circular_Refund_of_Fees_0005-2017.pdf.
3. INTO A Hundred Years of Teaching 1916−2016: [A Discussion Paper Education Conference, Tullamore 2016]. – Dublin: INTO, 2016. − 74 p.
4. Loxley A. The role of whole school contexts in shaping the experiences and outcomes associated with professional development / A. Loxley, K. Johnston, D. Murchan, H. Fitzgerald, M. Quinn // Journal of In□Service Education. − 2007. − Vol. 33, № 3. – PP. 265−285.
5. Loxley A. Investment in Education and the Tests of Time / A. Loxley, A. Seery, J.Walsh // Irish Educational Studies. − 2014. − Vol. 33, № 2. – PP. 173−191.
6. Murchan D. Teacher Learning and Policy Intention: Selected Findings from an Evaluation of a Large-Scale Programme of Professional Development in the Republic of Ireland / D. Murchan, A. Loxley, K. Johnston // European Journal of Teacher Education. − 2009. − Vol. 32, № 4. – PP. 455−471.
7. O'Sullivan H. Continuous Professional Development and its Impact on Practice: A North-South Comparative Study of Irish Teachers' Perceptions, Experiences and Motivations: [Report to the Standing Committee of Teacher Education North and South (SCoTENS)] / Helen O'Sullivan, Barbara McConnell, Dorothy McMillan. – Belfast: SCoTENS, 2010. − 63 p.
8. Sugrue C. Irish teachers' experiences of professional learning: Implications for policy and practice / C. Sugrue // Journal of In-service education. − 2002. − Vol. 28, № 2. – PP. 311−338.
9. Teacher Education & the Continuing Professional Development of Teachers and School Leaders: A Short Guide to the areas of provision and the services supported by Teacher Education Section. – 24 p. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/search?q=Teacher+Education+%26+the+Continuing+Professional+Development+

of+Teachers+and+School+Leaders&oq=Teacher+Education+%26+the+Continuing+Professional+Development+of+Teachers+and+School+Leaders&aqs=chrome..69i57.6160j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

10. The Teaching Council. Cosan Development Process 2016-2020. − Maynooth: Co. Kildare, The Teaching Council, 2016. – 6 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Cosan-Development-Process.pdf.
11. The Teaching Council. Cosán Framework for Teachers' Learning, March 2016. – Maynooth: Co. Kildare, The Teaching Council, 2016. – 29 p.
12. The Teaching Council. Policy on the Continuum of Teacher Education. – Maynooth: Co. Kildare, The Teaching Council, 2011. – 24 p.
13. Professsional Development Service for Teachers. Professional Development Schedules Post-Primary: [Supporting Post-Primary Schools & Teachers]. – Department of Education and Skillls, 2013. – 39 p.
14. Walsh T. An Exploration of Irish Primary School Teachers' Views on Continuous Professional Development (CPD) / INTO Education Conference, Tullamore Teachmeet Ireland 18th/19th November 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://teachmeetireland.com/wp-content/uploads/2016/11/2teresawalsh.pdf.

REFERENCES

1. Banks J., Smyth E. Continuous Professional Development Among Primary Teachers in Ireland: [A Report Compiled by the ESRI on behalf of The Teaching Council]. The Economic and Social Research Institute, 2010, 51 p. Available at: http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/Continuous-Professional-Development-Among-Primary-Teachers-in-Ireland.pdf.
2. Department of Education and Skills. Teacher Education Section. Circular Letter 0005/2017: [Teacher Fee Refund Scheme 2016]. Department of Education and Skills, 2017, 12 p. Available at: https://www.mie.ie/en/Study_with_us/Refund_of_Fees_Scheme/Circular_Refund_of_Fees_0005-2017.pdf.
3. INTO A Hundred Years of Teaching 1916−2016: [A Discussion Paper Education Conference, Tullamore 2016]. Dublin, INTO, 2016, 74 p.
4. Loxley A., Johnston K., Murchan D., Fitzgerald H., Quinn M. The role of whole-school contexts in shaping the experiences and outcomes associated with professional development. Journal for In-Service Education, 2007, vol. 33, No. 3, pp. 265–285.
5. Loxley A., Seery A., Walsh J. Investment in Education and the Tests of Time. Irish Educational Studies, 2014, vol. 33, No. 2, pp. 173–191.
6. Murchan D., Loxley A., Johnston K. Teacher Learning and Policy Intention: Selected Findings from an Evaluation of a Large-Scale Programme of Professional Development in the Republic of Ireland, European Journal of Teacher Education, 2009, vol. 32, No. 4, pp. 455–471.
7. O'Sullivan H., McConnell B., McMillan D. Continuous Professional Development and its Impact on Practice: A North-South Comparative Study of Irish Teachers' Perceptions, Experiences and Motivations: [Report to the Standing Committee of Teacher Education North and South (SCoTENS)]. Belfast, SCoTENS, 2010, 63 p.
8. Sugrue C. Irish teachers' experiences of professional learning: Implications for policy and practice. Journal of In-service education, 2002, vol. 28, No. 2, pp. 311−338.
9. Teacher Education & the Continuing Professional Development of Teachers and School Leaders: [A Short Guide to the areas of provision and the services supported by Teacher Education Section], 24 p. Available at: https://www.google.com.ua/search?q=Teacher+Education+%26+the+Continuing+Professional+Development+of+Teachers+and+School+Leaders&oq=Teacher+Education+%26+the+Continuing+Professional+Development+of+Teachers+and+School+Leaders&aqs=chrome..69i57.6160j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
10. The Teaching Council. Cosan Development Process 2016-2020. Maynooth, Co. Kildare, The Teaching Council, 2016, 6 p. Available at: http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Cosan-Development-Process.pdf.
11. The Teaching Council. Cosán Framework for Teachers' Learning, March 2016. Maynooth, Kildare, The Teaching Council, 2016, 29 p.
12. The Teaching Council. Policy on the Continuum of Teacher Education. Maynooth, Co. Kildare, The Teaching Council, 2011, 24 p.
13. Professsional Development Service for Teachers. Professional Development Schedules Post-Primary: [Supporting Post-Primary Schools & Teachers]. Department of Education and Skillls, 2013, 39 p.
14. Walsh T. An Exploration of Irish Primary School Teachers' Views on Continuous Professional Development (CPD). INTO Education Conference, Tullamore Teachmeet Ireland 18th/19th November 2016. Available at: http://teachmeetireland.com/wp-content/uploads/2016/11/2teresawalsh.pdf.

Стаття надійшла в редакцію 01.,02..2018 р.

УДК 378:373.091.12.011.3-051(430)

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.17

НАТАЛІЯ РОКІЦЬКА

ID ORCID https://orcid.org/0000-0001-9192-6113
ndaniw@ukr.net
кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ В ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

Здійснено історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку професійної педагогічної освіти в Німеччині в європейському контексті. Простежено, що етапи організації професійно-педагогічної підготовки, її суті розроблялись і здійснювались органами управління і керівництва освітою в кожній землі країни. Доведено ефективність цієї підготовки впродовж століть забезпечувалась цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, які базувалися на демократичних засадах (окрім періоду нацистської диктатури). Розкрито вагомий внесок у справу підготовки педагогічних кадрів як німецьких університетів разом зі створеними при них педагогічними семінаріями, так і окремих вчительських семінарій. Відзначено, що навчальні заклади такого типу були основними у підготовці вчителів в кінці XVIII і у XIX ст. в Німеччині, Франції, Швейцарії та інших європейських країнах. Показано, що за їх прикладом, в Галичині зокрема, створювались «педагогічні сіменища», а згодом внаслідок проведення реформ – учительські семінарії для підготовки вчителів народних шкіл.

***Ключові слова**: професійна педагогічна освіта, університет, учительська семінарія, освітня політика, реформування, модель підготовки вчителів у Німеччині.*

НАТАЛИЯ РОКИЦКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный университет имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

Осуществлен историко-педагогический анализ становления и развития профессионального педагогического образования в Германии в европейском контексте. Прослежено, что этапы организации профессионально педагогической подготовки, ее сути разрабатывались и осуществлялись органами управления и руководства образованием в каждой земле Германии. Доказана эффективность этой подготовки на протяжении веков обеспечивалась целеустремленной государственной поддержкой, последовательной образовательной политикой, продуманными реформами, которые базировались на демократических принципах (кроме периода нацистской диктатуры). Раскрыт весомый взнос в дело подготовки педагогических кадров как немецких университетов вместе с созданными при них педагогическими семинариями, так и отдельных учительских семинарий. Отмечено, что учебные заведения такого типа были основными в подготовке учителей в конце XVIII и в XIX ст. в Германии, Франции, Швейцарии и других европейских странах. Показано, что за их примером, в Галиции в частности, создавались «педагогические сименица», а впоследствии путем проведения реформ – учительские семинарии для подготовки учителей народных школ.

***Ключевые слова**: профессиональное педагогическое образование, университет, учительская семинария, образовательная политика, реформирование, модель подготовки учителей, в Германии.*

NATALIYA ROKITSKA

PhD (Candidate) in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Maxyma Kryvonosa str., 2, Ternopil

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN GERMANY IN THE EUROPEAN CONTEXT

The article provides historical and pedagogical analysis of the formation and development of professional pedagogical education in Germany in the European context. It is investigated that the governing bodies and the management of education in each of the German states in particular, developed and implemented the stages of the organization of professional and pedagogical training and its content. Its effectiveness, which for centuries was provided with purposeful state support, consecutive educational policy, thought-out reforms based on democratic principles (except for the period of the fascist dictatorship) is proved. Creation of favorable conditions for the joint education of representatives of different faiths, throughout almost the entire period described above, affirms the democratism of the future teachers' professional training. Significant contribution to the training of pedagogical staff both by German universities, alongside with the pedagogical training colleges created on their basis, and by individual teacher training colleges is revealed. It is pointed out that the institutions of such a type were the main ones for training teachers in the late 18th and in the 19th centuries in Germany, France, Switzerland and other European countries. Thus, in imitation, "pedagogical Stammbaum" were formed on the territory of Galicia. Later on, teacher training colleges preparing teachers for people's schools were formed on the basis of reforms implementation.It is proved that after the Second World War, differences in future teachers training in the eastern and western parts of Germany became particularly noticeable. Implementation of the organizational and structural reorganization of pedagogical education only started after the reunification of the GDR and the FRG into a unitary state. Lack of the unified nationwide educational system was and still remains the most important peculiarity of future teachers' professional training. Each of the federal states has its own characteristic features of training, having inherited the division into two phases – theoretical and practical, after which students take state examinations. Special attention is paid to the elucidation of experience of future teachers practical training. The motto "There should be nothing in science that has no deal with practice, there should be nothing in practice that is not substantiated by science", which has been known since 1843 is successfully implemented in the pedagogical educational institutions of Germany.

***Keywords**: professional pedagogical education, university, teacher training college, educational policy, reform, the model of training teachers in Germany.*

Одним із вагомих чинників інтеграції України з Європейським Союзом є, безперечно, реформа системи освіти. Зростаючі потреби економіки, науки, культури, духовні запити громадськості тощо ставлять перед суспільством нові завдання і насамперед – досягнення високого рівня освіти та інтелектуального розвитку, поліпшення підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це як ніколи раніше підвищується роль учителя в суспільстві. Позитивний досвід професійної педагогічної підготовки, нагромаджений у передових зарубіжних країнах, зокрема Німеччині, становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок та повинен використовуватись не безоглядно, а з урахуванням національних особливостей та історико-культурних традицій України.

Аналізуючи вказану проблему, ми брали до уваги дослідження відомих вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких Н. Абашкіна, І. Васькович, Б. Вульфсон, О. Глузман, П. Каган, О. Коваленко, М. Кольчугіна, К. Корсак, Л. Пуховська, І. Трилінський, Л. Хомич, Т. Яркіна та ін. Деякі її аспекти висвітлені в монографіях і дисертаціях, в яких аналізується колишня і сучасна системи педагогічної освіти Німеччини (Т. Вакуленко, В. Гаманюк, С. Титович, О. Фрідманська, Т. Фуряєва). Цій проблемі присвячені також дослідження і в німецькій педагогіці (К. О. Бауер, З. Бльомеке, А.Дістервег, Г. Кершенштайнер, Ф.Кох, Б. Мор, Г. Нойнер, Е. Тергарт, Х. Фюр, К. Штарке, В. Шумон та ін.).

Водночас, незважаючи на суттєві теоретичні і практичні здобутки, залишається недостатньо дослідженою проблема формування професійної педагогічної освіти в Німеччині та можливості використання позитивного досвіду цієї країни щодо підготовки вчительських кадрів.

Метою статті є аналіз питання становлення і розвитоку професійної педагогічної освіти в Німеччині в європейському контексті.

Історія становлення і розвитку в Німеччині освіти, педагогічної зокрема, тісно переплітається з суспільними та економічними відносинами в цій країні, починаючи з доби Середньовіччя і закінчуючи сьогоденням. Перша вдала спроба створити спеціальний заклад для

підготовки вчителів сягає тих часів, коли професія вчителя вважалась нерозривно пов'язаною з покликанням людини працювати в духовній сфері, а вчителями були особи з богословською освітою. Тоді при школах і почали виникати педагогічні семінарії, засновником яких став Август Франке (1663–1727), започаткувавши дві семінарії при навчальних закладах в м. Галле, а саме: Seminarium praeceptorum (1696 р.) і Seminarium praeditorum selectum (1707 р.). Трохи раніше, а саме у 1685 р. в м. Реймсі (Франція) засновник християнських шкіл для дітей простих людей Лассаль відкрив семінарію для підготовки вчителів сільських шкіл. Від того часу минуло більше століття, коли започаткувала свою діяльність Паризька національна школа для підготовки вчительства.

Метою семінарій А. Франке була підготовка добрих наставників не тільки для аснованих ним закладів, а й «знайомих з організацією навчальної справи» «rectores» і «correctores» та досвідчених вчителів «praeceptores» для інших шкіл і гімназій. До цих дворічних семінарій приймались студенти «studiosi» з богословів, кількість яких не перевищувала 10 осіб. У seminarium selectum praeceptorum готувались найбільш здібні молоді особи, яких А. Франке відбирав до кагорти вчителів, працюючи з ними впродовж трьох років. Тих, хто виявляв особливу схильність до науки, приймали в collegium orientale theologicum. Успіх підготовки до освітньої та пасторської діяльності гарантувався лише у двох випадках: по-перше, твердим ґрунтом для вчителів-початківців мали стати детальні інструкції, що служили предметом зацікавленості в усіх школах; по-друге, спосіб ведення справи майбутніми вчителями вимагав постійного спостереження і керівництва з боку інспекторів [23, с. 13–15].

Досвід А. Франке поширювався на всю Німеччину, його методи в педагогіці були переконливими і викликали захоплення, стали поштовхом для відкриття інших семінарій його ж учнями (перша пруська семінарія у м. Штеттіні відкрита Німейєром у 1732 р., друга – у монастирі Бергене поруч з м. Магдебургом у 1736р.. Відомий філолог Фрідріх Вольф заснував у 1787р. в м. Галле філологічну і педагогічну семінарії, призначені для підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів**,** а німецький педагог Гедіке, обіймаючи посаду директора Фрідріхської Вердерської гімназії в м. Берліні, встановив при ній Seminarium für gelehrte Schulen. За рескриптом 1788 р. заклад належав до урядових і мав наступну структуру: кандидати на посаду вчителя вступали в семінарію як позаштатні викладачі після завершення ними університетського курсу і складання іспиту pro facultate docendi, проходили пасивну практику, а згодом самостійно практикувались у викладанні під керівництвом директора та старших вчителів [15, с. 5]. Інструкція цієї ради вимагала, щоб молоді вчителі призначались на посаду залежно від складання ними іспитів, проте лише через 25 років ця вимога почала впроваджуватись у життя. Важливо зазначити, що зі стін даної семінарії вийшли такі відомі педагоги, як А. Ф. Бернгарді, І. Зюверн, Ф. Шлейермахер та ін. У 1812 р. навчальний заклад був перетворений у Королівську педагогічну семінарію для середніх навчальних закладів. Такі навчальні заклади були основними у підготовці вчителів з кінця XVIII та у XIX ст. у Німеччині, Франції та інших європейських країнах. Проте в Англії для підготовки майбутніх учителів (розпочато в кінці XVIII ст.) служили школи, що працювали за системою взаємного навчання Ланкастера і Белла. Учні-монітори проводили заняття, набуваючи педагогічних знань у спеціальних інтернатах. Згодом моніторіальну систему замінила форма педагогічного учнівства, за якою найздібніші випускники початкової школи після чотирьох-п'яти років учнівства під керівництвом досвідченого педагога працювали в школі. Недоліками цих систем були як молодий вік учителів-практиків, так і їх недостатня загальноосвітня і педагогічна підготовка. У 40-х роках XIX ст. в Англії відкриваються перші педагогічні коледжі, – це здебільшого інтернатні навчальні заклади з дворічним терміном навчання. Згодом появляються денні коледжі.

На справу підготовки майбутніх педагогів позитивно вплинули філантропісти – представники найбільш прогресивної педагогічної течії в Німеччині, висунувши вимогу спеціальної педагогічної підготовки для майбутніх вчителів [20, с. 68]. Для майбутніх вчителів офіційно введено соціально-наукову освіту в трьох напрямах: філологічному, історичному та математичному. Зокрема, у 1824 р. прийнято екзаменаційний статут, в якому зазначалося, що від кандидата на вчительську посаду разом з філологічною освітою вимагались знання філософії, богослов'я та історичних відомостей. Регламент від 24 вересня 1826 р. встановив, що кожен учитель-кандидат повинен виявити викладацькі здібності й обізнаність у викладацькій

справі протягом так званого пробного року (Probejahr). Доповненням до статуту став циркуляр, прийнятий 20 квітня 1831 р. у Пруссії, який містив нові вимоги щодо іспиту, тобто, крім фахових, майбутніх учителів зобов'язували виявляти знання з інших предметів шкільної програми, що надавало їм право викладати в середніх класах усі предмети, за винятком математики [21, с. 58].

У вирішенні важливого завдання підготовки педагогічних кадрів у Німеччині надзвичайно вагомою була роль німецьких університетів, які на початковій стадії створювались шляхом об'єднання викладачів і школярів у корпорації та професійні товариства і мали за мету збереження і поширення знань. Основне завдання університетської освіти полягало в науковій і практичній підготовці майбутніх учителів на історично-філологічному і фізико-математичному відділеннях чи факультетах. Заняття студентів в університетах поділялись на: лекції в аудиторіях (publica privata); вправи у більш тісному колі (privatissima), а також семінари, які проводились у вигляді практичних занять і були найважливішими лабораторіями як для наукових занять, так і для досліджень. Одночасно із семінарами діяли конверсаторії, метою яких було тлумачення почутого на лекціях.

Університетські педагогічні семінарії Геттінгену (засновані у 1737р. І. Геснером), Єні (засновані у 1843 р. К. Ф, Стоєм), Лейпцигу та інших містах готували вчителів лише для середньої школи, а ті кандидати, що складали встановлений державний іспит (Staatsexamen), працювали вчителями реальних чи міських шкіл і нерідко гімназій. Характеризуючи ці семінарії, відзначимо, що вони мали багато спільного: були однорідними за своєю спеціальністю, функціонували майже за одними й тими ж статутами і програмами. Спільна мета семінарій була переважно науковою, мала суто теоретичний характер: розширення знань з обраної спеціальності та підготовка до самостійної наукової діяльності. Загалом семінарії були ізольованими від середніх навчальних закладів і лише деякі з них ставили практичну мету підготовки вчителів до майбутньої роботи. Сюди відносилась педагогічна семінарія при найстарішому Геттінгенському університеті, яка складалась із двох відділень: теоретичного та практичного. На початковій стадії кандидати на вчительську посаду проходили пасивну практику, згодом проводили самостійну практичну діяльність під керівництвом директора як помічники викладачів [15, с. 41].

На початку XIX ст. у Німеччині разомз університетськими семінаріями було відкрито чимало нових самостійних трьохрічних педагогічних семінарій, які суттєво відрізнялись від попередніх і готували вчителів для народних шкіл та середніх навчальних закладів. Відомою в той час була семінарія, заснована у 1809 р. Й. Ф. Гербартом. Згодом за її зразком створюються королівські педагогічні семінарії для середніх навчальних закладів у Кенігсберзі і Берліні, королівська педагогічна семінарія для гімназій і вищих бюргерських шкіл (включаючи реальні училища) в Штеттині та ін. Педагогіка Й. Ф. Гербарта набула поширення в XIX ст. у всій Європі, а професор Лейпцігського університету Т. Ціллер перевів її у практичну площину, відкривши у 1861 р. педагогічну семінарію, до якої наступного року приєднав базову школу. У 1868 р. послідовники Т. Ціллера об'єдналися в Спілку наукової педагогіки.

Явищем нового часу в Німеччині стали загальнопедагогічні з'їзди, які проводилися з 1848р.. Вони викликали загальну зацікавленість справою підготовки майбутніх учителів, проблем шкільництва загалом. Особливо важливим і цінним для вчителів семінарій було підвищення їхньої кваліфікації [6, с. 26]. Так з 1897 р. у Берліні постійно діяли щорічні курси, які мали право відвідувати вчителі з восьмирічним стажем роботи в учительській семінарії; крім того, кожен мав право раз на 5 років отримати двотижневе відрядження для ознайомлення з трьома-чотирма вчительськими семінаріями. Стосовно конфесійного характеру учительських семінарій (крім Бадена та Гессена), то вчитель повинен був належати до того віросповідання, що й більшість його учнів.

На функціонування семінарій, освіту, виховання і спрямування німецьких вчителів особливий вплив справив Адольф Дістервег, якого вважають найбільш прогресивним педагогом Німеччини. Його справедливо називають вихователем німецьких педагогів. Багаторічна практична педагогічна діяльність (очолював семінарії в Мерсі і Берліні, де викладав математику, педагогіку і німецьку мову, водночас був учителем дослідних початкових шкіл при семінаріях), численні наукові праці, основна з яких «Керівництво до освіти німецьких учителів», а також досвід громадської роботи в Спілці німецьких учителів допомогли А.

Дістервегу сформулювати для вчителів певні правила, які були спрямовані на користь народної школи і підготовку вчителів. Як гідний учень Песталоцці, він втілював у життя задуми свого вчителя і переконливо доводив необхідность достойних учителів [12, с. 9]. Діяльність Дістервега справили неабиякий вплив на подальший розвиток передової педагогічної думки і школи як у Німеччині, так і за її межами.

Відомий педагог, професор К.-Ф. Стой, який у 1843 р. заснував педагогічне товариство і олублікував праці про необхідність створення вищої педагогічної семінарії, висунув гіпотезу, що для вчительської діяльності є недостатнім знання педагогіки, «сюди повинні додаватись вправи і досвід». Його семінарія чудово служила цій двоєдиній меті: «Нічого в науці, що не торкається практики; нічого в практиці, що не обґрунтовано наукою» («Nichts in der Wissenschaft, was sich nicht auf die Praxis bezieht; Nichts in der Praxis, was durch die Wissenschaft nicht begründet ist») [15, с. 51]. У 1853 р. К.-Ф. Стой заснував разом зі школою при педагогічному товаристві інститут, з якого вийшли чимало відомих педагогів.

Прогресивні думки німецьких науковців-педагогів вплинули на підготовку вчительських кадрів в країнах Європи. Зокрема, у 1871 р. в Австрії була проведена конференція за участю німецьких професорів К.-Ф. Стоя та Т. Ціллера, яка одностайно визнала необхідність створення навчальних закладів для всіх без винятку кандидатів на вчительську посаду, з акцентом на практичну складову підготовки. У Будапештському університеті була заснована педагогічна семінарія для вчителів гімназії, при якій існував середній навчальний заклад, де майбутні вчителі проходили практичні заняття під наглядом директора і штатних викладачів закладу. При політехнічному університеті існувала семінарія для вчителів реальних училищ [15, с. 43]. У Празі О. Вільман, учень Т. Ціллера, керував педагогічною університетською семінарією, впровадивши зразкові уроки директора чи інших осіб, які керували закладом. У Швейцарії поряд з іншими семінаріями в Цюріху була заснована у 1870 р. при університеті школа для підготовки викладачів середніх навчальних закладів. Невелика вчительська семінарія у Базелі існувала впродовж 1827– 1830 рр. ,за її зразком уряд вирішив створити таку семінарію при університеті.

За прикладом західноєвропейських країн (Німеччини, Швейцарії, Франції) у Східній Галичині створювались «педагогічні сіменища». У березні 1863 р. перше таке «сіменище» у Львові прийняло 10 кандидатів на повне утримання. Важливим є факт відкриття у 1854 р. при вищих реальних школах спеціальних курсів, що готували вчителів для нижчих реальних шкіл [8, с. 85]. Реформи у підготовці вчителів в Галичині спонукали до створення в 1871 р. учительських семінарій як окремих закладів для підготовки вчителів для народних шкіл (Рескрипт міністра віросповідань і освіти Австро-Угорщини від 20 жовтня 1870 р.) [2, с. 63]. Оскільки у Галичині не було тодіспеціальних вищих навчальних закладів, які б займалися підготовкою вчителів для середніх шкіл, то цим завданням частково займалися університет і політехнічна школа у Львові [1, с. 60].

У праці Є. Лавассера знаходимо найбільш узагальнені статистичні дані не тільки про кількість вчительських семінарій в Німецькій імперії в 1880-ті роки, а й про чисельний склад студентів та їх віросповідання. Найбільш повну сітку вчительських семінарій з усіх німецьких держав мала Пруссія. Крім вчительських семінарій для чоловіків, у ній функціонували також семінарії для жінок, найсуттєвішою відмінністю яких було те, що до них приймали осіб, котрі закінчили середній навчальний заклад [6. с. 22-26].

Створена освітня система у Німеччині була продуктом технічного перевороту кінця XIX – початку XX ст. Її соціальна сутність повною мірою розкрилася в першій світовій війні. Прем’єр-міністр Великої Британії Д. Ллойд-Джордж свого часу визнав, що найдивовижнішим інститутом, з котрим він зіткнувся в Німеччині, були не арсенали Круппа і не стапелі, на яких німці будували підводні човни, а школа. Саме вона виявилася найбільш грізним конкурентом Великої Британії в промисловості, у бізнесі і найнебезпечнішим супротивником на полі бою [9, с. 76]. Свого часу канцлер Отто фон Бісмарк також висловив цікаву думку: німці перемогли у франко-пруській війні 1871 р. передовсім тому, що німецький учитель виявився кращим, сильнішим за вчителя французького, а німецький солдат був краще підготовленим, освіченішим [9, с. 79].

Прагнення корінної реорганізації всієї справи підготовки вчителів для народних шкіл виявились найбільш яскраво і рішуче до 1914 р., часу найбільш максимального розвитку вчительських семінарій. Веймарська конституція Німецької республіки (1918 р.), яка

проголосила нові шляхи підготовки вчительства народної школи [23, с. 126]. Відповідно майбутній народний вчитель повинен проходити загальноосвітню середню школу, що веде вже не до семінарії, а до академічної, вищої школи, тобто перемогла «вища культура», «народний» вчитель. У підготовці вчителів для початкових шкіл визначилися в той час три основні шляхи: підготовка вчителів в існуючому земельному вищому навчальному закладі, у знову затверджених вищих педагогічних інститутах, які перебували у зв'язку з відповідними вузами, і у вищих педагогічних навчальних закладах, не пов'язаних з існуючими вузами.

Детально аналізуючи вищу педагогічну освіту в землях Тюрінгії, Саксонії і Пруссії [6, с. 28–31], очевидним ми дійшли висновку про наступне: Пруссія обрала серединний шлях: було відкрито лише три педагогічні навчальні заклади, які замінили семінарії, «педагогічні академії» з дворічним курсом навчання, зовсім не пов'язані з університетом і вищими спеціальними школами. Вони не мали характеру вузів і були поділені, на кшталт старих вчительських семінарій, на протестантські і католицькі. Педагогічні вищі навчальні заклади в інших землях Німеччини, окрім Бадена, були «симультанні».

Провідні педагоги Західної Європи і США брали активну участь у вирішенні питань реформування народної освіти, що посприяло зміцненню контактів у світовій педагогічній спільноті. Розпочалась активна діяльність «Ліги нового виховання», яка вже на початку 1920-х років об'єднала понад 50 секцій, що функціонували в різних країнах і публікували свої видання 15 мовами. У 1925 р. було засновано Міжнародне бюро освіти, котре ставило за мету широку пропаганду нових педагогічних досліджень, узагальнюючи досвід виховання і навчання в розвинених країнах світу, роблячи порівняльний аналіз систем народної освіти, обмінюючись досвідом підготовки вчителів.

У середині 1930-х років, з утвердженням у Німеччині нацистської диктатури, всі вчительські товариства, спілки, об'єднання були заборонені, розпочинається загальний наступ нацистів на культуру, розвалюється система дійсної педагогічної освіти: практична підготовка переноситься з університету у педагогічний інститут, скорочується термін підготовки, відбувається злиття педагогічних інститутів чи їх цілковите закриття. Нацистський режим відкидає як стару школу навчання з основною роллю в ній навчального матеріалу, з раціональними і формальними принципами, так і нову, реформаторську школу [18]. Були звільнені з посад часто принизливими насильницькими методами вчителі, які не викликали довіри в нацистської влади, майже 1700 науковців-євреїв, з них понад 300 професорів університетів [17, с. 5].

Нацисти реалізовували традиції виховання у семінаріяхву муніципальній чи сільській місцевості, проводячи політику переміщення центру виховання з міста в село, яка здійснювалася двома шляхами: по-перше, встановлено додаткові школи з підготовки для вступу в педагогічні вузи, по-друге, у лютому 1941 р. додаткові школи були перетворені у закриті навчальні заклади для підготовки вчителів**.** Одночасно вони свідомо відсторонились від удосконалення вищої освіти, за винятком форми інтенсивного суспільного життя, а «освіта» у цих закладах стає нічим іншим, як видом промивання мізків [18, с. 54].

Після Другої світової війни Німеччина розпалася на дві держави: на сході була утворена Німецька Демократична Республіка (НДР), а на заході – Федеративна Республіка Німеччини (ФРН). Необхідно зауважити, що демократичне оновлення німецького суспільства після розгрому гітлерівського режиму було неможливим без корінної перебудови всієї системи освіти і виховання. На перший план висувалось завдання звільнення від нацистської ідеології. За період гітлерівської диктатури фізично було знищено більшу частину передового вчительства, решта перебувала під впливом ідеології нацизму. Членами нацистської партії в 1945 р. були 80 % вчителів загальноосвітніх шкіл, на роботу в школу запрошувались люди, які деколи навіть не мали загальної середньої освіти.

Якщо політика НДР у сфері освіти визначалась суто ідеологією марксизму- ленінізму, то у ФРН з моменту її заснування щодо освітньої політики у бундестазі відбувалися часто дебати [17, с. 13].

На початку 50-х років у ФРН розпочалася епоха «реставрації» [26, с. 229]. Політики, педагоги і представники промисловості відстоювали поділ загальноосвітньої школи на народну (початкову та основну) школу, реальну школу і гімназію. Кожна із федеральних земель ФРН встановила свої терміни і місце навчання майбутніх вчителів народної школи: від учительських

семінарій до вищих шкіл з дво- чи трирічним терміном навчання. Така система підготовки вчителів народних шкіл існувала у ФРН до 1963 р., піддаючись неодноразово критиці з боку вчителів, профспілок, політичних партій і монополій.

У НДР підготовка вчителів здійснювалась диференційовано для різних типів шкіл. Майбутні вчителі нижчого ступеня навчання для загальноосвітньої політехнічної школи проходили підготовку у трирічних учительських інститутах, а вчителі старшого ступеня навчання на педагогічних факультетах університетів та інститутів та у вищих педагогічних школах, також функціонували восьмимісячні курси для підвищення педагогічної кваліфікації вчителів.

За роки широких дискусій щодо реформ системи освіти загалом і педагогічної освіти зокрема у ФРН було запропоновано багато різних моделей, вжито заходів стосовно вдосконалення рівня цієї підготовки. Так шестимісячна теоретична підготовка вчителів у навчальних закладах закінчувалась першим державним іспитом, після складання якого майбутні вчителі здійснювали практичну підготовку (від 18 місяців до 3 років), за винятком земель Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Баварія. Педагогічною діяльністю студентів керували досвідчені вчителі-ментори. Після проходження практики кандидати на вчительську посаду складали другий державний іспит, який був визнаний єдиним для усіх земель за так званою Гамбурзькою угодою. Однак навчання студентів у педвузах мало певні недоліки, а саме: низький теоретичний рівень, прагматичне спрямування програм загальної і спеціальної освіти, відрив теорії від практики, велике навантаження, навчання в період підготовчої служби.

На Західнонімецькій конференції ректорів (1975 р.) у «Тезах про підготовку вчителів» [16, с. 231] було обґрунтовано необхідність переходу до підготовки вчителів для різних ступенів загальноосвітньої школи. На початку 1980-х років у системі вищої педагогічної освіти ФРН починає відбувається організаційно-структурна перебудова: ставиться завдання теоретичної підготовки вчителя масової школи із врахуванням рівня і тенденції розвитку сучасної науки, проводиться її реорганізація згідно із «Загальним законом про вищу школу», а педагогічні вузи об’єднуються з університетами у двох напрямках: «неповний», коли педінститут реформується як самостійний заклад, і «повний», коли об’єднання педвузу з університетом проходить на правах факультету чи відділення. Проте питання інтеграції двох систем педагогічної освіти не вирішилось остаточно, адже й донині існує двоступенева підготовка вчительських кадрів (навчання і стажування).

Під час підписання Договору про об’єднання ФРН з НДР в єдину державу (3 жовтня 1990 р.) було зафіксовано, що метою майбутньої політики об’єднаної Німеччини у сфері культури і освіти є створення загальної структури освіти. На порядку денному освітньої політики були поновлені такі важливі завдання як виховувати в осіб, які навчаються: відповідальність за демократичну систему; допомагати новим федеральним землям Бранденбург, Мекленбург-Передня Померанія, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Тюрінгія в удосконаленні навчальних закладів; орієнтуватись на майбутній ринок праці випускників; готувати осіб, які навчаються, до європейської конкуренції [16, с. 26–27].

Сучасна система педагогічної освіти Німеччини – це різнопланова, проте добре відлагоджена освітня галузь. У країні зберігається різнотипність освіти педагогів, яких готують університети, педагогічні інститути, вищі педагогічні, художні, музичні, спортивні і технічні училища. Необхідною умовою вступу на навчання є наявність атестату зрілості (чи відповідного свідоцтва про освіту), яке отримують після 13 (у чотирьох федеральних землях – 12) років навчання у середній школі.

Найменший строк навчання у більшості федеральних землях – 8, у Берліні, Саксонії і Саксонії-Ангальті – 9, у Нижній Саксонії – 10 семестрів. Той, хто бажає вивчати музику, мистецтво чи спорт, повинен скласти так званий профілюючий іспит. Для посади вчителя у спеціальній школі обов’язкова професійна освіта чи щонайменше річна практика. Навчання у педагогічних навчальних закладах здійснюється, як правило, з двох (в Баварії – з трьох) спеціальностей, причому не обов’язково споріднених [16, с. 199].

Загальнофедеральні вимоги і рекомендації щодо врегулювання окремих аспектів підготовки вчителів окреслено в документах конференції міністрів освіти і культури: «Рекомендації щодо визначення професійної придатності на першій фазі підготовки вчителів» (постанова конференції міністрів освіти і культури від 7 березня 2013 р.), «Загальнофедеративних вимогах до проведення стажування та заключного державного

екзамену» (постанова конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 р.), постанова щодо підготовки вчителів мистецьких дисциплін (постанова конференції міністрів освіти і культури від 6 грудня 2012 р.) [5, с. 42–43].

Загальнофедеративні вимоги щодо змісту підготовки вчителів усіх типів шкіл за предметом викладання та його дидактикою затверджені постановою конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини від 16 жовтня 2008 р. з певними змінами від 12 січня 2015 р. [5, с. 42].

У законах федеральних земель «Про підготовку вчителів» окреслена модель, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу спеціалізації. Перша фаза – навчання в університеті (Studium) – передбачає засвоєння теоретичних основ педагогічної діяльності та включає компоненти практичної підготовки, – в рамках якої проводять щотижневу шкільну практику як рівноправний компонент змісту програм та навчальних планів. Крім цього, теоретична фаза охоплює загальнонаукову, спеціально-предметну та психолого-педагогічну підготовку. За умовами Болонської декларації університетську фазу підготовки вчителів було суттєво реформовано, зокрема, відбувся перехід до двоступеневої системи вищої педагогічної освіти. Зазначимо, що у різних університетах ФРН прогарами з присвоєнням ступеня «Бакалавр мистецтв» (Bachelor of Arts), «Бакалавр наук» (Bachelor of Science) та «Магістр освіти» (Master of Education) реалізуються по-різному. Зокрема деякі вищі навчальні заклади можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші –як бакалаврські, так і магістерські.

У Німеччині після отримання диплома освітнього ступеня магістра кандидат на посаду вчителя не має права на повноцінне викладання в школі, він переходить у підпорядкування земельного міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі упродовж 18 (мінімум 12) місяців. Так після завершення навчання в університеті розпочинається друга фаза підготовки майбутнього вчителя – це півтора-дворічна практика, тобто стажування у школі (Vorbereitungsdinst), що передбачає самостійне проведення стажистом уроків в школі та супровід його педагогічної діяльність досвідченим вчителем-наставником. Крім того, учитель-стажист отримує підтримку від консультантів центру шкільної практичної підготовки, на базі якого щотижня бере участь в семінарах. Стажування завершується другим державним екзаменом, після якого розпочинається самостійау професійна педагогічна діяльність, що стимулює до підвищення кваліфікації (Fortbildung) та набуття додаткової спеціалізації (Weiterbildung).

Заслуговує на увагу визнання пріоритетів в освітній політиці: виховання відповідальності за демократичну систему, орієнтація на майбутній ринок праці, підготовка молоді до європейської конкуренції. Відтак реалізуються завдання Болонської декларації щодо реформування та уніфікації системи педагогічної освіта.

Цілеспрямоване впровадження професійною педагогічною освітою ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи, використання позитивних здобутків і наукових надбань з питань підготовки вчителів у Німеччині, на нашу думку, стануть важливими засобами реалізації євроінтеграційних прагнень України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Барна М. Філософсько–педагогічна підготовка вчителів у Львівському університеті (1867–1839) / М. Барна // Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 59–67.
3. Вісник законів Галичини за 1871 рік // Учитель. – Львів, 1809. – Ч. 16. – С. 63.
4. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ В. А. Гаманюк. – Харків, 1995. – 24 с.
5. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали/ [Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., МарусинецьМ. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О.]. – К.: ДКС «Центр», 2017. – 83 с.
6. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН: дис. …. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Козак. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
7. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.

8. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939) / Б. Ступарик. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпат. ун-ту ім. В. Стефаника, 1994. –144 с.
9. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К.: Магістр – S, 1998. – 200 с.
10. Blömeke, S. Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig:Klinkhardt/Westermann, S. 59–91
11. Blass J.L.: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim 1982. – 158 S.
12. Diesterweg A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1851. – 206 S.
13. Frances A.S.: Pädagogische Schriften. Herausgegeben von S. Kramer 1876. – 298S.
14. Friedrich A.: Wilhelm Diesterweg – eine der herausragenden Persönlichkeiten der deutschen Pädagogik. In: Pädagogik (1988) Heft 11, S.867– 879.
15. Fries W.: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München 1896. – 348 S.
16. Führ Ch.: Deutsches Bildungswesen seit 1945. Bonn 1996. – 342 S.
17. Führ Ch.: Schulen und Hochshulen in der BRD. Böhlau 1989. – 277 S.
18. Hoch G.: Volksschullehrer des Dritten Reichs. Die Lehrerbildungsanstalt in Lunden/ Dithmarschen 1996. – 203 S.
19. Petersen J. Reinert G. B.: Bildung in Deutschland in 3 Bd. Donauwörth, 1996.
20. Rattner J.Grosse Pädagogen: Erasmus, Vives, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Salzmann, Pestalozzi, Jean Paul, Goethe, Herbart, Fröbel, Kerschensteiner, Aichhorn / Josef Rattner Autor/in Ort/Verlag München [u.a.]: Reinhardt, 1956. – 169 S.
21. Räumer K. Geschichte der Pädagogik/ K. Räumer. – I –II Teil. 1890. Rütersloh.– 428 S.
22. Reform der Lehrerbildung? Zertren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Hrsg. von S.Blömeke. Klinkhardt 1998. –214 S.
23. Rutschky K.: Deutsche Schul-Chronik Lehrnen und Erziehen in vier Jahrhunderten. München 1991. – 260 S.
24. Stöcke A.: Lehrbuch der Pädagogik, Mainz, Kirchheim 1873. – 307 S.
25. Ziller T.: Einleitung in die allgemeine Pädagogik Verfasserang. von Tuisko Ziller, Vorlesunden über Allgemeine Pädagogik. – Leipzig, Verlag Teubner 1856 Umfang VIII, – 182 S.

REFERENCES

1. Abashkina N.V. Pryntsypy rozvytku profesiynoyi osvity v Nimechchyni [Principles of the development of vocational education in Germany] / N.V. Abashkina. – K.: Vyshcha shkola, 1998. – 207 s.
2. Barna M. Filosofs'ko – pedahohichna pidhotovka vchyteliv u L'vivs'komu universyteti (1867–1839) [Philosophical and Pedagogical Teacher Training at Lviv University (1867-1839)]/ M. Barna // Ridna shkola. – K., 1996. – No 9. – S. 59 – 67.
3. Visnyk zakoniv Halychyny za 1871 rik [Journal of the laws of Galicia for 1871] // Uchytel', Ch. 16. – L'viv, 1809. – S.63.
4. Hamanyuk V.A. Systema pidhotovky pedahohichnykh kadriv ta pidvyshchennya yikh kvalifikatsiyi u Nimechchyni [System of preparation of pedagogical staff and their qualification improvement in Germany] : Avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.01/ V.A Hamanyuk. – Kharkiv, 1995. – 24 s.
5. Zarubizhnyy dosvid profesiynoyi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials]/ [Avshenyuk N. M., Dyachenko L.M., Kotun K.V., Marusynets'M.M., Ohiyenko O.I., Sulyma O.V., Postryhach N. O.]. – Kyyiv : DKS «Tsentr», 2017. – 83 s.
6. Kozak N. V. Dydaktychni osnovy profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv u FRN (druha polovyna XVIII – kinets' KhKh st.) [Didactic basis for the training of future teachers in the Federal Republic of Germany]: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / N. V. Kozak. – Ternopil', 2000. – 211 s.
7. Pukhovs'ka L. P. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Zakhidniy Yevropi: spil'nist' i rozbizhnosti: monohrafiya [Vocational Teacher Training in Western Europe: Commonalities and Differences: Monograph] – L. P. Pukhovs'ka. – K.: Vyshcha shkola, 1997. – 179 s.
8. Stuparyk B. Shkil'nytstvo Halychyny (1772–1939) [School Education in Galicia]/ B. Stuparyk. – Ivano-Frankivs'k: Vyd-vo Prykarpat. uni–tu im. V. Stefanyka, 1994. –144s.
9. Khomych L. O. Profesiyno-pedahohichna pidhotovka vchytelya pochatkovykh klasiv [Vocational pedagogical preparation of elementary school teachers]/ L. O. Khomych. – K.: Mahistr – S, 1998. – 200 s.
10. Blömeke, S. Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. Reinhold, P. Tulodziecki, G. Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann, s. 59–91.
11. Blass J. L.: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim 1982. – 158 s.
12. Diesterweg A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1851. – 206 s.
13. Frances A.S.: Pädagogische Schriften. Herausgegeben von S. Kramer 1876. – 298 s.
14. Friedrich A.: Wilhelm Diesterweg – eine der herausragenden Persönlichkeiten der deutschen Pädagogik. In: Pädagogik (1988) Heft 11, s. 867– 879.

15. Fries W.: Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München 1896. – 348 s.
16. Führ Ch.: Deutsches Bildungswesen seit 1945. Bonn 1996. –342 s.
17. Führ Ch.: Schulen und Hochshulen in der BRD. Böhlau 1989. – 277 s.
18. Hoch G.: Volksschullehrer des Dritten Reichs. Die Lehrerbildungsanstalt in Lunden/ Dithmarschen 1996. – 203 S.
19. Petersen J.: Reinert G. - B.: Bildung in Deutschland in 3 Bd. Donauwörth, 1996.
20. Rattner J.Grosse Pädagogen: Erasmus, Vives, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Salzmann, Pestalozzi, Jean Paul, Goethe, Herbart, Fröbel, Kerschensteiner, Aichhorn / Josef Rattner Autor/in Ort/Verlag München [u.a.]: Reinhardt, 1956. – 169 s.
21. Räumer K.: Geschichte der Pädagogik/ K. Räumer. – I – II Teil. 1890. Rütersloh.– 428 s.
22. Reform der Lehrerbildung? Zertren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Hrsg. von S.Blömeke. Klinkhardt 1998. – 214 s.
23. Rutschky K.: Deutsche Schul-Chronik Lehrnen und Erziehen in vier Jahrhunderten. München 1991. – 260 s.
24. Stöcke A.: Lehrbuch der Pädagogik, Mainz, Kirchheim 1873. – 307 s.
25. Ziller T.: Einleitung in die allgemeine Pädagogik Verfasserang. von Tuisko Ziller, Vorlesunden über Allgemeine Pädagogik. – Leipzig, Verlag Teubner 1856 Umfang VIII, – 182 s.

Стаття надійшла в редакцію 03.02.2018 р.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 373.5.016:811.161.2

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.18

ЕЛЕОНОРА ПАЛИХАТА

orcid.org/0000-0003-4995-1184
karpa24@ukr.net
доктор педагогічних наук, профессор
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

РИТОРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Висвітлено проблему підготовки учнів загальноосвітньої школи з відповідним рівнем комунікативної компетентності, яка забезпечується системою мовних знань і багатством словникового запасу. Окреслено актуальні питання з методики опрацювання риторичних аспектів навчання української мови. Для цього розглянуто тлумачення основних риторичних термінів «красномовство», «риторика», «ораторське мистецтво». Запропоновано шляхи забезпечення учнів знаннями про техніку підготовки публічного виступу, структуру риторичного тексту, способи виголошення монологічних висловлювань (промова, доповідь), можливості участі в діалогічних і полілогічних обговореннях (дискусії, полеміці) в різних ситуаціях міжособистісного спілкування. Показано можливості забезпечення учнів фундаментальним мовно-мовленнєвим матеріалом про норми української мови, особливості діалогічного, монологічного і полілогічного мовлення, показники мовленнєвої культури, паралінгвістичні засоби мовленнєвого спілкування, про вербальні етикетні формули з культури мовлення, правила мовленнєвого етикету і культури міжособистісного спілкування. Визначено риторичні аспекти вивчення української мови: лінгвістичні, мовленнєві, етикетні, логіко-емоційної виразності. Акцентовано увагу на поступовому розвитку особистості, важливим компонентом якого є виконання системи тренувальних вправ, які класифікуються на мовні, мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві, власне мовленнєві, комунікативні, що виконуються на уроках вивчення нового мовного матеріалу, інтегрованого і блочного засвоєння знань, уроках і розвитку зв'язного мовлення, так званих уроках діалогування і публічного красномовства.

***Ключові слова**: риторика, уроки аспектні і публічного красномовства, тренувальні вправи.*

ЭЛЕОНОРА ПАЛЫХАТА

доктор педагогических наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический
университет имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

РИТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассмотрена проблема подготовки учащихся общеобразовательной школы с соответствующим уровнем коммуникативной компетентности, которая обеспечивается системой языковых знаний и богатством словарного запаса. Определены актуальные вопросы по методике разработки риторических аспектов обучения украинскому языку. Для этого рассмотрено толкование основных риторических терминов «красноречие», «риторика», «ораторское искусство». Предложены пути обеспечения учащихся знаниями о технике подготовки публичного выступления, о структуре риторических текстов, способах провозглашения монологических высказываний (речь, доклад), возможностях участия в диалогических и полилогических обсуждениях (дискуссии, полемике) в

различных ситуациях межличностного общения. Освещены возможности обеспечения учащихся фундаментальным материалом о нормах украинского языка, лингвистических особенностях диалогической, монологической и полилогической речи, о показателях речевой культуры и паралингвистических средствах речевого общения, вербальных этикетно-речевых формулах, правилах речевого этикета и культуры общения. Определены риторические аспекты изучения украинского языка: лингвистический, речевой. этикетный и логико-эмоциональной выразительности. Акцентируется внимание на постепенном развитии личности, важным компонентом которого – выполнение системы тренировочных упражнений, которые классифицируются на языковые, культурно-языковые, условно-речевые, собственно речевые, коммуникативные и выполняются на уроках изучения нового языкового материала, интегрированного и блочного усвоения знаний и развития связной речи, так называемых уроках диалогизирования и публичного красноречия.

***Ключевые слова**: риторика, уроки диалогизирования и публичного красноречия, тренировочные упражнения.*

ELEONORA PALYCHATA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Maxyma Kryvonosa str., 2, Ternopil

RHETORICAL ASPECTS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL

The teaching of the Ukrainian language involves the preparation of a competent person with an appropriate level of communicative competence, based on the system of knowledge of the language, its grammatical structure, who has a rich vocabulary, norms of literary language and is able to freely express his or her own thoughts in oral and written forms in any style of speech. The urgency of the problem of working out the rhetorical aspects of the Ukrainian language is determined by the needs of society, insufficient research and requirements of educational normative documents. Accordingly, there are conditions for the formation of speech competence, the development of oratory skills at all levels of the secondary education school (primary, basic and senior). The purpose of the article is to highlight the methodology of the formation of rhetorical skills and abilities of pupils of the basic and senior levels of the general education school in the process of learning the language-speech material. To achieve the purpose of investigation, there were used such research methods as analysis of normative educational documents on the problem of studying, generalization, systematization, comparison of linguistic and methodological materials of rhetorical direction. Formation of rhetorical skills is ensured by the mastering of the fundamental material of speech-language character about norms of the Ukrainian language; the basis of dialogical, monologue and polygonal speech, their types and structure; indicators of speech culture; paralinguistic means of speech communication; verbal etiquette formulas from the culture of speech and the rules of speech etiquette and culture of communication. From the above, there follow the rhetorical aspects of studying the Ukrainian language: linguistic, speech-label, etiquette and the aspect of logical-emotional expressiveness. Formation of a communicatively competent rhetorical person is a gradual process, with the adherence to the principles of accessibility and perspective, systematic, consistency, etc., in the lessons of studying linguistic material and the development of coherent speech. The rhetorical aspects of studying the Ukrainian language are being studied by conducting various types of dialogue lessons and lessons of public eloquence during the elaboration of elements of practical rhetoric. Acquisition of language and speech knowledge takes place using such methods as explanation; work with the textbook; visibility; technical means for getting acquainted with new material or for fixing it; a method of exercises, which is accompanied by a classification of tasks of monologic, dialogic and polylogic type. It is important to perform a system of rhetorically directed exercises – linguistic, language-speech, conditional-speech, own-speech, communicative.

***Keywords**: rhetoric, aspect lessons and lessons of public eloquence, training exercises.*

Вивчення української мови передбачає підготовку грамотної людини з відповідним рівнем комунікативної компетентності, що ґрунтується на системі знань про мову, її граматичній будові, яка володіє багатим словниковим запасом, нормами літературної мови і здатна вільно виражати свої думки в усній і писемній формах у будь-якому стилі мовлення. Актуальними стосовно цього є Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція мовної освіти 12-річної школи, що спрямовують на ґрунтовне засвоєння мовно-мовленнєвих знань і формування відповідних умінь і навичок з української мови в загальноосвітній школі (ЗОШ).

У змісті для теоретичного засвоєння матеріалу з української мови в ЗОШ, що відображено у програмі з української мови, висвітлено риторичні аспекти мовно-мовленнєвого рівня. Увесь процес вивчення української мови в усіх ланках ЗОШ (початковій, основній і старшій) спрямований на формування комунікативної компетентності, вироблення умінь і навичок ораторського мистецтва особистості, володіння яким є актуальною потребою кожного суб'єкта в різних сферах суспільного життя.

Мета статті – висвітлити методику формування риторичних умінь і навичок учнів основної і старшої ланок ЗОШ у процесі засвоєння мовно-мовленнєвого матеріалу.

Досягнення мети передбачає виконання таких завдань: 1) окреслити зміст мовно-мовленнєвого матеріалу, спрямованого на формування риторичних умінь; 2) запропонувати типи і структуру уроків, на яких відбувається вивчення мовно-мовленнєвого матеріалу та розвиток ораторського мистецтва – монологічного і діалогічного публічного мовлення; 3) подати і схарактеризувати класифікацію завдань для риторично спрямованих вправ, спрямованих на вдосконалення і поглиблення усного публічного мовлення школярів.

Для вироблення методики опрацювання риторичних аспектів навчання української мови розглянемо тлумачення основних риторичних термінів: «красномовство», «риторика», «ораторське мистецтво». Красномовство тлумачиться як уміння мовця виражальними комунікативними засобами впливати на слухачів для сприймання слухачами інформації із задоволенням, а часто й захопленням. Ораторське мистецтво – це «мистецтво побудови публічного виголошення промови з метою здійснення бажаного впливу на аудиторію» [2, с. 116]. Риторика є мистецтвом красномовства, наукою, яка в сьогоднішньому суспільстві є особливо актуальною, і навчальною дисципліною, що викладається в освітніх закладах різних рівнів акредитації. Мета риторики як навчальної дисципліни – ознайомити учнів із технікою підготовки публічного виступу, особливостями структури риторичного тексту, способами виголошення власних монологічних висловлювань, можливостями участі в діалогічних і полілогічних обговореннях, дискусіях, полеміках у різних ситуація та умовах міжособистісного спілкування.

Формування риторичних умінь і навичок забезпечується засвоєнням фундаментального матеріалу мовно-мовленнєвого характеру про: 1) норми української мови (орфоепія, лексика і фразеологія, граматика, стилістика); 2) основи діалогічного, монологічного і полілогічного мовлення, їх види і структуру; 3) показники мовленнєвої культури (правильність, виразність, логічність, багатство, чистота, ясність, доцільність, емоційність тощо); 4) паралінгвістичні (позамовні, невербальні) засоби мовленнєвого спілкування; 5) вербальні мовленнєвоетикетні культуромовні формули (привертання уваги, звертання, вітання, прощання, вдячність, запрошення, пропозиції, згода, відмова, компліменти тощо); 6) правила мовленнєвого етикету і культури спілкування.

Із зазначеного випливають риторичні аспекти вивчення української мови: 1) лінгвістичний; 2) мовленнєвий; 3) культуромовний; 4) мовленнєвоетикетний. 5) логіко-емоційної виразності. Упродовж опрацювання риторичних аспектів вивчення української мови на аспектних уроках і уроках розвитку зв'язного мовлення (РЗМ) – діалогування та публічного красномовства – учитель формує уміння: сприймати і передавати інформацію; створювати висловлювання (тексти) різних стилів; переконувати у правильності своїх переконань, доводити, аргументувати, захищати свої думки; виступати перед аудиторією сучасною українською літературною мовою; дотримуватися комунікативних якостей мовлення, правил ввічливості; використовувати формули мовленнєвого етикету; аналізувати почуті висловлювання тощо.

Формування комунікативно компетентної риторичної особистості відбувається поступово, з дотриманням принципів доступності і перспективності, систематичності, послідовності тощо на уроках вивчення мовного матеріалу і РЗМ. Норми сучасної української літературної мови учні засвоюють на уроках вивчення мовного матеріалу, до яких належать уроки вивчення нового матеріалу (уроки інтегрованого і блочного засвоєння знань, уроки-лекції), уроки формування відповідних умінь і навичок (закріплення, повторення, узагальнення і систематизації вивченого). Лінгвістичні особливості діалогічного, трилогічного і полілогічного мовлення опрацьовуються частково на уроках вивчення мовного матеріалу, а частково – на уроках РЗМ.

Показники мовленнєвої культури (правильність, виразність, логічність, багатство, чистота, ясність тощо), теоретико-практичні відомості про монолог (типи мовлення – опис, розповідь, роздум; публічні виступи – промова, доповідь, виступ за доповіддю, лекція, огляд, репортаж тощо), полілог (дискусія, диспут, полеміка, дебати), мовленнєвоетикетні формули привертання уваги, звертання, вітання, прощання, вдячність, запрошення, пропозиції, згода, відмова, компліменти тощо; правила мовленнєвого етикету і культури спілкування; паралінгвістичні (позамовні, невербальні) засоби спілкування, засвоюються і формуються переважно на уроках РЗМ, хоча окремі теми та їхні підтеми (мікротеми) можуть супроводжувати уроки вивчення мовного матеріалу.

Уроки РЗМ призначені також для формування мовленнєвих умінь і навичок відтворювати (перекази) і створювати (твори) тексти різних стилів і типів мовлення. Риторичні аспекти вивчення української мови опрацьовуються під час проведення різних типів уроків діалогування і уроків публічного мовлення, тобто під час опрацювання елементів практичної риторики. Зазвичай уроки діалогування мають структуру, яка збігається з уроками вивчення мовного матеріалу. Пропонуємо структуру урок діалогування із визначеною приблизною хронологічною послідовністю: 1. Організаційний момент (або: Організація класу до уроку) (1 хв). 2. Повідомлення теми та мети уроку (1 хв). 3. Актуалізація опорних знань (2 хв). 4. Повідомлення учителем теоретичних відомостей (5 хв). 5. Закріплення вивченого: 5.1. Удосконалення вмінь і навичок говоріння в діалозі (читання діалогів в особах, робота над промовлянням реплік, їх інтонаційним забарвленням; складання тематичних реплік, робота над використанням правильних форм звертання, що відповідають діалогічній ситуації, робота над їх інтонуванням тощо) (8-10 хв). 5.2. Продукування діалогічних єдностей на мовленнєві теми, запропоновані учителем (10 хв). 5.3. Тренування у складанні діалогічних текстів, спілкування за створеними природними або запропонованими учителем штучними (вербально описаними) ситуаціями, за малюнками чи серіями малюнків, за початком діалогічного тексту, за кінцівкою діалогічного тексту, за репліками-стимулами до всього тексту, за репліками-реакціями до всього тексту. Розігрування створених діалогів на запропоновані учителем теми тощо (12-14 хв). 6. Домашнє завдання, інструктаж до його виконання (1-2 хв). 7. Підсумок уроку (1-2 хв) [1, с. 22].

Для навчання продукування публічних монологічних висловлювань перед аудиторією пропонуються уроки публічного крсномовства, які мають структуру етапів, що розміщені у хронологічній послідовності з визначенням часу для кожного етапу, а саме: 1. Організаційний момент (або: Організація класу до уроку) (1 хв). 2. Повідомлення теми та мети уроку, мотивація навчальної діяльності (1-2 хв). 3. Актуалізація опорних знань (2-3 хв). 4. Вивчення нового теоретичного матеріалу (5 хв). 5. Закріплення вивченого: 5.1. Навчальне аналітичне читання зразкового публічного тексту, що вивчається, із формулюванням запитань до прочитаного (5-7 хв). 5.2. Складання власного висловлювання (промови чи доповіді) – 5-6 речень (10 хв). 5.3. Перевірка складеного тексту: читання учнями вголос (2-3 учні), висловлювання учителем зауважень, побажань (5-7 хв). 5.4. Проголошення публічного виступу (2-3 учні) (5-7 хв). 6. Домашнє завдання, інструктаж до його виконання (врахування зауважень, удосконалення тексту) (1-2 хв). 7. Підсумок уроку (1-2 хв) [1, с. 30].

Засвоєння мовних і мовленнєвих знань для формування риторичних умінь відбувається за допомогою таких методів навчання: пояснення (розповіді), роботи з підручником (зачитування вголос або мовчки теоретичних відомостей, наведених прикладів, аналіз матеріалу схем, таблиць); наочності (таблиці, схеми, роздавальні картки); технічних засобів (електронні презентації, телепрограми тощо) для ознайомлення з новим матеріалом або його закріплення; метод вправ (системи вправ), який супроводжується певною класифікацією завдань відповідно до характеру матеріалу, що засвоюється (монологічного, діалогічного, полілогічного спрямування). Актуальним є створення системи вправ для формування різних аспектів риторичної компетентності, важливість якої полягає в забезпеченні організації засвоєння мовних знань і виробленні комунікативних умінь. Риторично спрямовані вправи класифікуються на: 1) мовні, 2) мовно-мовленнєві, 3) умовно-мовленнєві, 4) власне мовленнєві та 5) комунікативні.

Мовні вправи спрямовані на закріплення мовних норм (відповідних правил для вивчення та поглиблення мовних знань, що є основою вироблення правильної української літературної мови і вимови, зокрема: опрацювання акцентуаційних та орфоепічних норм, відмінювання іменних частин мови, типів підрядного зв’язку, орфоепічного оформлення звертання тощо). Ці

вправи можуть мати такі завдання: 1) поставити іменник, прикметник, числівник чи займенник у будь-якому відмінку; 2) знайти в орфоепічних словниках слова із правильним наголосом та правильною вимовою; 3) пояснити керування як тип підрядного зв'язку (зокрема керування) в запропонованих учителем словосполученнях тощо.

Метою мовно-мовленнєвих вправ є навчання учнів будувати висловлювання творчого характеру з вивчених тем на уроках засвоєння мовного матеріалу. Наприклад, під час виконання завершальних вправ, які мають завдання продемонструвати рівень засвоєних знань під час уроку на практиці, учні виконують творчі завдання із використанням вивченого мовного матеріалу, а саме: 1) під час вивчення активних дієприкметників теперішнього часу завершальна вправа може мати завдання: утворити від дієслів теперішнього часу активні дієприкметники теперішнього часу і використати їх у словосполученнях чи реченнях; 2) вивчення числівника супроводжується виконанням вправ із такими завданнями: поставити прості, складні чи складені кількісні числівники у вказаному учителем відмінку, ввести числівники в речення, орфографічно правильно записати числівники: *25-тисячний, столітній, шістдесятиріччя, 50-річчя* тощо.

Умовно-мовленнєві вправи спрямовані на побудову елементів діалогічного тексту (реплік-стимулів, реплік-реакцій, реакційно-стимулюючих реплік), монологічного тексту (вступу, основної частини, висновків промови, доповіді, лекції тощо). Наприклад: 1) побудувати стимулюючі репліки для привертання уваги, звертання до співрозмовника, повідомлення інформації тощо; 2) створити реакційні репліки на висловлення будь-яких мовленнєвих стимулів: реакцію на запрошення, вдячність, компліменти, побажання тощо; 3) побудувати діалогічні єдності за вербально описаною ситуацією, за ілюстрацією, на запропоновану учителем тему, за початком діалогічного тексту тощо; 4) створити вступ (чи висновки) до тексту доповіді на запропоновану учителем тему; 5) побудувати основну частину тексту наукової лекції на мовну тему тощо.

Мета власне мовленнєвих вправ – тренувати учнів у побудові публічних діалогічних, монологічних, полілогічних текстів за темою чи за вербально описаною або природною ситуацією, за картиною (ілюстрацією, малюнком чи серією малюнків), за початком, кінцем тексту, змістом творів чи їх уривків, за побаченою телепередачею чи почутою радіопередачею тощо. Відповідно до цього власне мовленнєві вправи класифікуються на ситуаційні, ілюстративні, текстові, тематичні.

Ситуаційні вправи виконуються учнями на основі природної чи штучної (вербально описаної) ситуації. Для цього важливим є створення учителем серії вербальних ситуацій, які відповідають природним ситуаціям і вимогам мовного та мовленнєвого розвитку школярів. Природними ситуаціями можуть бути події, які відбуваються в школі, класі, у стосунках між школярами, дорослими і школярами тощо.

Ілюстративні вправи стимулюють учнів до створення текстів за допомогою малюнка, серії малюнків сюжетного характеру, картини, ілюстрації на основі мовно-мовленнєвого матеріалу, що вивчається і закріплюється. Мета учителя – відшукати ілюстрації, відображення яких мають мовленнєве, розвивальне й обов'язково виховне спрямування.

Текстові вправи спрямовані на побудову монологу (за початком чи кінцем тексту, за зміною висловлювань головних героїв твору (який вивчається на уроках української літератури чи уроках позакласного читання), за опорними реченнями) та діалогу (на основі стимулюючих або реагуючих реплік, початку або кінця діалогу, почутого діалогу, на основі монологічних текстів, поведінки і висловлювань дійових осіб тощо).

Тематичні вправи передбачають створення висловлювань на запропоновані учителем актуальні теми, цікаві для школярів, за якими учні мали б бажання розвивати вголос свої думки. Вони проводяться на етапі удосконалення риторичної компетентності школярів. Вони мають завдання побудувати власні висловлювання на теми: «Як я розумію дружбу?», «Хто для мене є зразком?», «Чому землю називають матір'ю?» та інші, запропоновані в розділі «Соціокультурна змістова лінія» у програмах з української мови для кожного класу ЗОШ.

Комунікативні вправи мають за мету продукувати монологічні, діалогічні та полілогічні тексти як вільні висловлювання власних думок у будь-якій передбаченій чи спонтанній ситуації суспільного життя.

Усі запропоновані завдання для кожного різновиду вправ спрямовані на формування говоріння як одного з видів усномовленнєвої діяльності, тоді як говоріння без сформованого аудіювання (уміння слухати, чути й розуміти почуте) не має жодного сенсу.

Здатність учня сприймати на слух зміст так званого «живого мовлення» чи аудіотексту формується за допомогою: 1) аналізу почутого, 2) визначення теми, мети й основної думки тексту, 3) повного чи часткового, точного чи приблизного його розуміння тощо. Відзначимо, що успішність аудіювання залежить від: 1) слухача (індивідуальних особливостей, рівня розвитку мовленнєвого слуху, пам'яті, функціонування уваги (мимовільної та довільної), інтересу, загальних інтелектуальних передумов, фактичних знань і вмінь з української мови та мовленнєвих навичок із проблеми висловлювання, мотивації слухання тощо); 2) мовних особливостей аудіотексту чи «живого мовлення» та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням учнів; 3) умов сприймання аудіотексту чи «живого мовлення».

Перелічені фактори потрібно враховувати учителеві під час перевірки аудіювання, що відбувається за допомогою *з'ясування розуміння* «мети висловлювання, фактичного змісту, причинно-наслідкових зв'язків, теми й основної думки висловлювання» [3, с. 157] та *вираження оцінки почутого*. Важливими для вироблення риторичного аспекту аудіювання чужого мовлення є відповідні вправи, спрямовані на ознайомлення школярів із правилами аудіювання, уміннями слухати, чути й розуміти почуте та реагувати на сказане мовцем чи мовцями.

Під час побудови системи вправ для аудіювання варто враховувати взаємодію аудіювання і говоріння як двох видів усної мовленнєвої діяльності та форм відповідного спілкування, їх дозування і послідовність виконання, вікову та мовленнєву підготовку школярів, їх мовленнєвий досвід на різних етапах навчання. Аудіювальні вправи сприяють розвитку короткочасної і словесно-логічної пам'яті, мовленнєвого слуху, формуванню фонематичного та інтонаційного слуху, умінь сприймати мовленнєві повідомлення в умовах, наближених до природного мовленнєвого спілкування. Вони навчають виокремлювати найбільш інформативні частини повідомлення, заповнювати прогалини в розумінні тексту, співвідносити текст із ситуацією повідомлення, членувати аудіотекст чи «живе мовлення» на смислові частини та визначати основну думку кожної з них.

Отже, вивчення жанрів публічного красномовства реалізується за допомогою риторичних аспектів, що спрямовані на засвоєння мовних норм, комунікативних якостей мовлення, лінгвістики тексту (монологічного, діалогічного, полілогічного).

Перспективи подальших досліджень стосуються поступового формування різних аспектів культури дискусійного мовлення учнів основної та старшої ланок ЗОШ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Палихата Е. Я. Уроки української мови: класифікація, типи, структура: навч.-метод. посібник / Е. Я. Палихата. – Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2017. – 100 с.
2. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посібник. – Вид 2-ге, виправ. і перероб. / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К.: Ленвіт, 2010. – 134 с.
3. Українська мова. 5–11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році з коментарями провідних фахівців. – Харків: Ранок, 2016. – 112 с.

REFERENCES

1. Palyxata E. Ya. Uroky ukrayinskoyi movy: klasyfikaciya, typy, struktura. Navchalno-metodychnyj posibnyk. [Ukrainian language lessons: classification, types, structure: Teaching manual] / E. Ya. Palykhata. – Ternopil: FOP Osadcza Yu. V., 2017. – 100 s.
2. Pentylyuk M. I. Metodyka navchannya ukrayinskoyi movy u tablycyakh i skhemakh: Navchalnyj posibnyk. [Methodology of teaching the Ukrainian language in the tables and schemes: Teaching manual] Vyd 2-ge, vypr. i pererob. / M. I. Pentylyuk, T. G. Okunevych. – K.: Lenvit, 2010. – 134 s.
3. Ukrayinska mova. 5–11 klasy: navchalni programy, metodychni rekomendaciyi shhodo organizaciyi navchalno-vykhovnogo procesu v 2016/2017 navchalnomu roci z komentaryamy providnykh fakhivciv [Ukrainian language. Grades 5-11: educational programs, methodological recommendations for the organization of the educational process in the 2016/2017 academic year with comments from leading specialists]. – Kharkiv: Ranok, 2016. – 112 s.

Стаття надійшла в редакцію 22.09.2017 р

УДК 378.027.7

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.19

НАТАЛІЯ ГОРОДЕЦЬКА

nataly.hor@i.ua
кандидат психологічних наук, доцент
Львівський національний аграрний університет
вул. Володимира Великого, 1, м.Дубляни Львівська область

НАТАЛІЯ ГАВРИШКІВ

hnat26@i.ua
старший викладач
Львівський національний аграрний університет
вул. Володимира Великого, 1, м. Дубляни Львівська область

МАРІЯ КАМІНСЬКА

mar_kam@ukr.net
старший викладач
Львівський національний аграрний університет
вул. Володимира Великого, 1, м. Дубляни Львівська область

НАПРЯМИ ПОДОЛАННЯ ПЕДАГОГАМИ ПЕРЕШКОД ДО ВПРОВАДЖЕННЯ НОВАЦІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Викладено результати досліджень механізмів подолання бар'єрів у педагогів, які виникають в процесі інноваціної діяльності під час навчання іноземних мов. Описано різні підходи до формування та розвитку особистості педагога в умовах модернізації вищої школи, спрямовані на формування стратегій вирішення новаційних професійних завдань та одночасно забезпечення вміння узагальнювати власний досвід, визначати послідовність дій щодо змін власної особистості, тобто розвитку особистісної бар'єростійкості. Доведено, що готовність педагога до новацій можна сформувати завдяки рефлексивно-інноваційного практикуму. Значну увагу в дослідженні приділено вивченню загальних закономірностей розвитку професійних суперечностей, які виникають у напружених станах, що можуть, як позитивно, так і негативно впливати на ефективність діяльності. Розкрито основні положення рефлексивно-інноваційного практикуму, який дає змогу створити передумови для культивації механізмів самомобілізації, спрямованих на переосмислення та зміну відношення педагога до новаційної діяльності. Відзначено, що реалізація зазначеного практикуму спрямована на вирішення наступних завдань: набуття бар'єростійкої поведінки педагога; забезпечення конструктивного діалогу, а не протистояння; пристосування педагога до швидкозмінних умов; розвиток переконливої неагресивної позиції. Встановлено, що подолання інноваційних бар'єрів у повсякденній педагогічній практиці, як і в тривалій навчально-виховній діяльності можлива лише за однієї визначальної умови: переходу на суб'єкт-суб'єктну матрицю міжособистісних взаємовідносин.

***Ключові слова**: інновації, педагогічна діяльність, психологічні бар'єри, рефлексивно-інноваційний практикум.*

НАТАЛЬЯ ГОРОДЕЦКАЯ

кандидат психологических наук, доцент
Львовский национальный аграрный университет
ул. Владимира Великого, 1, г. Дубляны Львовская область

НАТАЛЬЯ ГАВРИШКИВ

старший преподаватель кафедры
Львовский национальный аграрный университет
ул. Владимира Великого, 1, г. Дубляны Львовская область

МАРИЯ КАМИНСКАЯ

старший преподаватель
Львовский национальный аграрный университет
ул. Владимира Великого, 1, г. Дубляны Львовская область

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ ПРЕПЯТСТВИЙ К ВНЕДРЕНИЮ НОВАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Представлены результати исследования процессов нейтрализации барьеров к инновации у деятельности педагогов при изучении иностранных языков. Описаны различные подходы к формированию и развитию педагога в условиях модернизации производств высшей школы направленых на розвитие стратегии решения новационных профессиональных задач и одновременно обеспечения умение обобщать собственный опыт, определять последовательность действий по изменению собственной личности, что и есть развитием личностной барьеростийкости. Доказано, что готовность личности педагога к новациям можно сформировать благодаря рефлексивно-инновационному практикуму. Важное внимание в исследовании уделено изучению общих закономерностей развития профессиональных противоречий, которые возникают в напряженных состояниях, в свою очередь могут как положительно, так и отрицательно влиять на эффективность деятельности. Раскрыты основные пункты рефлексивно-инновационного практикума, который дает возможность создать предпосылки для культивации механизмов самомобилизации, направленных на переосмысление и изменение отношения педагога к новационной деятельности. Отмечено, что реализация указанного выше практикума направлена на решение следующих задач: формирование барьеростойкого поведения педагога;обеспечение конструктивного диалога, а не противостояния; приспособление педагога к условиям, которые молниеносно меняются; развитие убедительной неагрессивной позиции. Установлено, что преодоление инновационных барьеров в повседневной педагогической практике как и в длительной учебно-воспитательной деятельности возможно только при одном определяющем условии: перехода на иную систему ценностей, субъект-субъектной матрицы межличностных взаимоотношений.

***Ключевые слова**: инновации, педагогическая деятельность, психологические барьеры, рефлексивно-инновационный практикум.*

NATALIA HORODETSKA

PhD (Candidate) in Psychological Sciences, Associate Professor
Lviv National Agrarian University
Volodymyra Velykoho str., 1, Dubliany, Lviv Region

NATALIA HAVRYSHKIV

Senior teacher
Lviv National Agrarian University
Volodymyra Velykoho str. 1, Dublyany, Lviv Region

MARIA KAMINSKA

Senior teacher
Lviv National Agrarian University
Volodymyra Velykoho str. 1, Dublyany, Lviv Region

WAYS OF TEACHERS' OVERCOMING BARRIERS TO INNOVATIONS IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING

The article deals with the questions dedicated to neutralization of teachers' barriers which appear during the innovation activity. Different approaches connected with the formation and development of the teacher's personality in the context of the modernization in higher school have been described in this paper too. These approaches are also connected with the formation of a strategy for the solution of innovative professional tasks and at the same time they provide the ability to generalize their own experience as well as determine the sequence of actions to change their own personality and it means the development of teachers' barrier resistance. The purpose of the article is to describe the possible directions of ability development by foreign language teachers to confront the difficulties that arise in their activities during the period of implementation of

innovations. This paper proposes a new approach to solving the problems concerning teachers' overcoming barriers while using the reflexive and innovative practice. It has been suggested, that the readiness of the teacher to innovations can be formed with the aid of the reflexive and innovative practice. Important attention in the investigation was paid to the study of common development factors of professional contradictions that appear in the severe outness, which in their turn can both positively and negatively affect the efficiency of the teacher's activity. One of prevailing characteristics of a teacher and, at the same time, his success as a highly qualified specialist lies in his wish for the innovative activity and plays an important role in practical work. Another key characteristic and one possible solution of investigated problem is to create circumstances under which the teacher will be physiologically ready for the innovation activity. It was noted in the paper that such readiness shows the teacher's awareness of effective means and methods for achieving pedagogical tasks, tendency to reflection and creativity. The implementation of the above-mentioned reflexive and innovative practical work is aimed at the solution of the following tasks: formation of teacher's barrier resistant behavior; ensuring of a constructive dialogue, not confrontation; adaptation of the teacher to conditions which change very quickly; development of a convincing non-aggressive position. We suppose that overcoming innovative barriers in everyday pedagogical practice as well as in long-term educational activities is possible only with one defining condition: switch to a different value system, subject-subject matrix of interpersonal relationships.

***Keywords**: innovations, pedagogical activity, psychological barriers, reflexive and innovative practical work.*

Різнобічна методологічна і фахова підготовка сучасного педагога як вирішальної постаті, що забезпечує прогрес особистісного розвитку, мала би зазнавати суттєвих модернізаційних змін з метою якісного та кількісного впровадження нових форм і методів роботи.

Педагогічні нововведення під час вивчення іноземних мов характеризуються різноманітним ціннісним діапазоном, серед якого наявні такі параметри: невизначеність, складність, динаміка, детермінованість тощо. Відповідно до цього інноваційні педагогічні бар'єри розглядають як прості чи складні, статичні або такі, що змінюються, тобто характеризуються певними змістово-семантичними подібностями і розбіжностями. У ситуації взаємодії «педагог – студент» виникає дуже багато ускладнюючих деталей, які перешкоджають повноцінному спілкуванню і на міжособистісному рівні, і в навчально-виховному процесі.

Щодо процесу інновацій вивчення іноземних мов, то він характеризується внутрішньою логікою і спрямованістю, розвитком від ідеї новації до її змістовного планування, розроблення, апробації та використання на практиці у групах студентів, характерною логікою взаємин між учасниками інноваційного процесу. Процес новацій має певну стійкість завдяки як наявним механізмам самовідтворення, так і потребам і вимогам сучасного навчального середовища. Різні складові новацій, схеми їх поєднання у навчальному процесів зумовлюють їх розмаїття, самобутній вигляд і структуру кожної новації та наповнення особливим аксіологічним змістом.

Процеси, що відбуваються під час новацій вивчення іноземних мов відображають внутрішню, предметну закономірність і сутність їх взаємодій з навчальним середовищем. Відповідно новація характеризується взаємними зв'язками між параметрами, які оцінюють її вплив на середовище й обернений вплив останнього на показники новації. Отже, новацію можна вважати системою, що має внутрішні закономірності (навчальний інноваційний процес), логічний розвиток, тривалість взаємозв'язків з навчальним середовищем (життєвий цикл проекту).

Дослідження проблем ставлення особистості до новацій стосуються інноваційних процесів, як здатності до різних модернізацій в невеликому просторово-часовому середовищі і виокремлених сферах діяльності. В межах цієї проблеми розглядають соціально-психологічні чинники, що впливають на результативність новації [7, с. 4].

В наукових працях [1, с. 5; 7, с. 7] розглядається існування бар'єрів, які проявляються в процесі інновацій, та нехтування ролі суб'єкта під час аналізу явищ інноватики (здібностей, особистісних характеристик, рефлексій). Це є свідченням того, що сфера буття нововведень не обмежується тільки соціально-економічними складовими, оскільки вони органічно характерні для структур різного ступеня складності і формату, наприклад, педагогічних систем. Тому дослідження нововведень у навчальному процесі, зокрема іноземних мов, потребує врахування структурно-функціональної специфіки суб'єкта, психологічних особливостей , його діяльності.

Аналіз саморозвивальних систем фахових знань і здібностей показав, що серед найбільш ефективних є інтенсивно-інноваційні методи рефлексивно-гуманістичної педагогіки (С. Д. Максименко, А. В. Фурман, М. І. Поташник, С. Н. Маслов) [2, с. 77]. В сучасній

психолого-педагогічній літературі описані різні підходи до формування та розвитку особистості педагога в умовах модернізації вищої школи, які спрямовані на формування стратегій вирішення новаційних професійних задач та одночасно забезпечення вміння узагальнювати власний досвід, визначати послідовність дій щодо змін власної особистості. Дещо обмежено узагальнені схеми, напрями, методи подолання викладачами психологічних перешкод до запровадження новацій, зокрема під час навчання іноземних мов.

Серед ціннісних здобутків такого розвитку є прикладний доказ шансу культивування стабільних бар'єростійких зразків поведінки [3, с. 201], що включає в себе, стандарти, норми, зумовлені зразки та цінності на основі наслідування, а також практичні докази можливості формування стійких способів поведінки, пов'язаних з подоланням бар'єрів у професійній діяльності педагога.

Метою статті є окреслення та формування можливих напрямів розвитку у викладачів іноземних мов здатності до протистояння труднощам, які виникають в їх діяльності у періоди впровадження новацій.

Однією з вагомих ознак сучасного викладача іноземної мови, умов успішності його як фахівця є розвиток власних бажань до інноваційної діяльності, яка виникає і часто є невід'ємною складовою педагогічної практики. Готовність викладача до педагогічних інновацій навчання студентів – це особливі особистісні стани, що формують мотиваційно-ціннісне ставлення до удосконалення професійної діяльності, визначають потребу щодо ширшої обізнаності з ефективними засобами, методами і схемами вирішення актуальних педагогічних завдань, розвитку рефлексії і творчості. Бажання провадити інноваційну діяльність, тобто використовувати новітні методи навчання іноземних мов, є необхідною умовою ефективної діяльності педагога, його розвитку, повнішого розкриття творчого потенціалу. Успіх інноваційної педагогічної діяльності залежить від розуміння викладачем актуальності урізноманітнення теоретичних схем і елементів викладання, практичного значення розмаїтих модернізацій.

Аналізуючи стани готовності викладача до інноваційної педагогічної діяльності навчання іноземних мов, можна за аналогією [5, с. 93] умовно виокремити такі основні складові елементи: пізнавальний, творчий, рефлексивний та морального та матеріального задоволення, які взаємно пов'язані між собою. Пошук, ознайомлення, відбір і підбір, освоєння, адаптація до фахових особливостей, застосування визначених педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів від власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти формуванню у викладачів нових бар'єростійких зразків поведінки, пов'язаних з готовністю особистості педагога до запровадження інноваційних освітніх технологій.

Одним з пропонованих методів формування готовності особистості педагога до новацій є рефлексивно-інноваційний практикум [4, с. 90–91]. Він дає змогу розширювати креативні можливості викладача, його здатність до нововведень під час навчання іноземних мов, специфічні вміння творчо ставитися до своєї праці, до студентів, що сприятиме вирішенню розмаїтих професійних проблем.

Визначальна гуманістична домінанта практикуму-тренінгу з іноземних мов полягає в гарантуванні повноти та цілісності розкриття здібностей, забезпеченні позитивних проявів різноманітності внутрішнього і зовнішнього життя учасника практикуму. Метою рефлексивно-інноваційного практикуму є сприяння вирішення наступних завдань: розвиток здатності формування бар'єростійкої поведінки; забезпечення позитивного практичного діалогу; пристосування викладача до швидкозмінних умов; розвиток переконливої конструктивної позиції [6, с. 511]. Використання основних функціональних блоків зазначеного практикуму дає змогу створювати передумови для розвитку внутрішніх механізмів, які спрямовані на цілісне переосмисленням власне напруженої чи нестандартної ситуації, що створює особистісні бар'єри між закономірністю та умовною неможливістю досягти успіху, формування схем самоорганізації, котрі показують як переосмислювати і змінювати власне ставлення до вдосконалення навчання іноземної мови.

Після тренінгу поведінка викладача іноземної мови характеризується наступними ознаками бар'єростійкості: а) проявами станів готовності до діяльності в складних і непередбачуваних ситуаціях за умов неналежної інформованості про розвиток подій; б) набутими навичками переконливої більш спокійної поведінки; в) змінами в співвідношеннях

ймовірної та актуальної рефлексії; г) застосуванням більш ефективних схем подолання психологічних бар'єрів, про що свідчать моделі поведінки; д) використанням у професійній діяльності більше інновації.

Нами проведено опитування викладачів кафедри іноземних мов Львівського національного аграрного університету та його п'яти структурних підрозділів – коледжів. Результати опрацювання анкет показують, що викладачі з високим первинним рівнем тривожних станів здебільшого досягають нового стійкого ступеня готовності до невдач, а також більш спокійними в умовах змін; з пересічним рівнем тривожності – у переважній більшості випадків демонструють незначну динаміку змін і готовність до невдач, діяльності в ситуаціях невизначеності, більшої гнучкості моделей поведінки, що проявляється у більш спокійній поведінці.

Щодо викладачів з низьким рівнем напружених психічних станів, то тут можна сказати, що вони удосконалюють свої стійкі поведінкові стані і переходять на новий ступінь рефлексії, використовуючи продуктивніші шляхи подолання психологічних бар'єрів під час новацій при навчанні студентів іноземних мов, що проявляється у стійкій потребі до запровадження інновацій.

Вагомим є також пошук продуктивних способів вирішення викладачем критичних ситуацій. Розуміння закономірностей розвитку професійних суперечностей, які виникають в особливих напружених станах під час викладання іноземної мови, дає змогу розширити простір самореалізації, створюючи можливості для подальшого розвитку. Переживання внутрішньо особистісних протиріч (переживання за вимову, розуміння викладача студентом і навпаки, підсвідомий дискомфорт і тривожність) дає поштовх педагогу до пошуку нових можливостей самореалізації, усвідомлення якостей власної особистості, діяльності, спілкування, розвивання яких сприятиме подоланню психологічних бар'єрів.

Часто психічні стани викладачів і студентів пов'язані між собою і взаємозумовлюють один одного: стани педагога впливають на стани тих, кого він навчає, і навпаки. Результативність взаємодії педагогів зі студентами має вираження не тільки в успішності засвоєння іноземної мови, а й тими психічними станами, що проявляються під час виконання конкретних завдань з іноземної мови.

Основними психологічними умовами розвитку бар'єростійкої поведінки викладачів іноземних мов можна вважати такі: оволодіння психотехнікою особистої саморегуляції, здатністю формулювати мету своєї діяльності, знаходити ефективні шляхи для її досягнення; усвідомлення та переживання самого себе в критичній ситуації; аналіз ситуації, зіставлення її з своїми цілями; вибір конкретного шляху вирішення критичної ситуації; послаблення критичного змісту ситуації; якісне зростання і власний розвиток; набуття навичок трансформації ситуації від деструктивної до позитивної, тобто ініціації особистісного зростання; набуття певних психологічних ознак бар'єростійкості з конкретними мотивами та вмінням протистояти емоційно-негативним складовим критичної ситуації, визначення її шкідливого впливу; перегляд критичної ситуації з метою встановлення певних позитивних елементів у педагогічній діяльності; набуття позитивної самооцінки і переконаності в подоланні бар'єрів; вміння формувати і розвивати позитивні думки про себе, про ймовірні резерви професійного зростання, навіювати собі думки про успішну реалізацію себе в викладацькій професії, підвищувати значущості самоповаги і гідності; шукати інші прийнятні шляхи для подолання напруженої ситуації чи визначення найкращої стратегії її подолання; ефективне подолання проблемної ситуації, що часто потребує пошуків нових способів дій, але дає позитивні емоційні реакції, що супроводжується появою почуття задоволеності, збереженням психічного здоров'я.

Таким чином, викладене можна узагальнити у формі наступних рекомендацій.

Вибір схем, методів і механізмів подолання психологічних труднощів у педагогічній діяльності повинен бути особистісно спрямованим. Форми вибраних стратегій зумовлюються конструктивністю або не конструктивністю роботи і поведінки. Критеріями змістовності стратегії є ступінь усвідомленості критичності ситуації, застосовування процесів довільної саморегуляції діяльності і поведінки в кризових умовах, механізмів розвитку професійної самоактуалізації особистості. Психологічна стійкість особистості педагога – це інтегральна ознака, що об'єднує особливості всіх стратегій подолання психологічних перешкод у його фаховій діяльності.

Стійкість до впливу перешкод визначається побудовою взаємозалежностей між елементами системи викладання іноземної мови, однак стійкість окремих частин не є неодмінною умовою стійкості загалом. Основними принципами психологічної стійкості у зазначеній педагогічній діяльності особистості можна вважати індивідуальну стійкість свідомості особистості, яка позначатиметься в резистентності психіки і пов'язана з її стабільністю та мінливістю. Та динамічні процеси, які є невіддільною рисою стійкості лежать в основі окремих проявів: стресостійкості, емоційної стійкості, стійкості мотиваційної сфери саморегуляції психічних процесів та ін.

Психологічний захист як стратегія подолання бар'єрів має загалом неусвідомлюваний характер і проявляється як реакція на труднощі педагога у впровадженні новацій у викладанні іноземної мови, що спонукають до почуття незадоволеності. Психологічний захист з'являється, якщо педагог не може належно оцінити критичні ситуації, які періодично виникають, і з'ясувати її причини.

Важливими захисними інструментами в професійній діяльності педагогів можна вважати: створення умов для зменшення або зняття емоційної напруги; набуття навичок формування механізму перебудови почуттів, поведінкових зразків, думок (інтелектуалізація, ідентифікація, раціоналізація, проекція); перегляд чи зміни схем продуктивного вирішення критичних ситуацій (заперечення, придушення, витіснення, блокування тощо); заміна моментів, які спонукають до емоційних травм (пошук альтернативної діяльності, регресія).

В основі механізмів подолання психологічних бар'єрів повинні бути підготовлені моделі перетворення смислових структур особистості, її фахової самоактуалізації.

Психологічними механізмами переборювання бар'єрів професійної діяльності є бажання до переосмислення своїх дій, нейтралізація особистого опору стереотипам, відмова від звичних способів поведінки, демонстрація нових зразків діяльності, як і альтернативних різновидів поведінки, формування нових зразків діяльності та їх комбінацій в особистісні та організаційні структури. Плідне виконання професійної діяльності пов'язане з конструктивними способами нейтралізації психологічних бар'єрів, що допомагає пошуку нових, нестереотипних рішень і переходу на інноваційний, творчий рівень реалізації цієї діяльності.

Використання охарактеризованих напрямів і пошук нових методів формування стратегій і схем подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності під час навчання іноземних мов сприятиме підвищенню якості, призведе до гуманізації та гармонізації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю. О. Власенко. – Одеса, 2003. – 19 с.
2. Городецька Н. Аксіологічні аспекти подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності / Н. Городецька // Молодь і ринок. – 2007. – № 8 (31). – С. 76–79.
3. Городецька Н. Психологічні особливості інноваційної діяльності педагога / Н. Городецька // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 8. – С. 199–202.
4. Городецька Н. Г. Рефлексивно-інноваційний практикум корекції бар'єрів педагогічної діяльності/ Н. Городецька // Вісник Харківського національного університету ім. М. Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2008. – № 1 (24). – С. 17–24.
5. Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Г. Городецька. – К., 2008. – 21 с.
6. Городецька Н. Методико-психологічні засоби удосконалення навчання іноземних мов / Н. Городецька, І. Городецький // Вісник Львівського національного аграрного університету: Агроінженерні дослідження. – 2011. – № 15. – С. 510–515.
7. Карпенко В. В. Психологическое изучение влияния ситуационных нововведений на процесс решения педагогической задачи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. В. Карпенко. – К., 1991. – 14 с.

REFERENCES

1. VlasenkoYu.O. Psykholohichnyy analiz innovatsiynoho potentsialu osobystosti: avtoref. dys. … kand. psykhol. nauk. [Psychological analysis of the innovative potential of the individual]. Odesa. 2003. 19 p.

2. Horodetska N.H. Aksiolohichni aspekty podolannya innovatsiynykh baryeriv u pedahohichniy diyalnosti[Axiological overcoming aspects of innovative barriers in pedagogical activity]. Molod i rynok. 2007, Vol. 8 (31), pp.76–79.
3. Horodetska N.H. Psykholohichni osoblyvosti innovatsiynoyi diyalnosti pedahoha [Psychological peculiarities of the teacher's innovative activity]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika. 2007, Vol. 8, pp.199–202.
4. Horodetska N.H. Refleksyvno-innovatsiynyy praktykum korektsiyi baryeriv pe-dahohichnoyi diyalnosti [Reflexive and Innovative practicum on barriers correction in pedagogical activity]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V.N.Karazina: Seria: Psykholohiya. 2008, Vol. 793(39), pp. 90–95.
5. Horodetska N.H. Psykholohichni osoblyvosti podolannya innovatsiynykh baryeriv u pedahohichniy diyalnosti: avtoref. dys. … kand. psykhol. nauk. [Psychological peculiarities of overcoming of innovative barriers in pedagogical activity] Kyiv, 2009, 21 p.
6. Horodetska N. Horodetskyy I. Metodyko-psykholohichni zasoby udoskonalennya navchannya inozemnykh mov [Methodological and psychological improving mechanisms of foreign language teaching process]. Visnyk Lvivskoho NAU: Ahroinzhenerni doslidzhennya. 2011, Vol. 15, pp. 510–515.
7. Karpenko V. Psykholohycheskoe yzuchenye vlyyanyya sytuatsyonnыkh novovvedenyy na protsess reshenyya pedahohycheskoy zadachy: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk.[Psychological study of the influence of situational innovations on the process of pedagogical problem solving]. Kyiv, 1991. 14 p.

Стаття надійшла в редакцію 07.02.2018 р.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 796.071.4:658:378.1

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.20

СВІТЛАНА КРИШТАНОВИЧ

orcid.org/0000000221479028
skrischtanovich@gmail.com
кандидат наук з державного управління, доцент
Львівський державний університет фізичної культури

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Проаналізовано діяльність вітчизняної вищої школи щодо підготовки спортивних менеджерів з урахуванням вимог сучасного ринку праці. Вказано основні проблеми, які перешкоджають формуванню менеджерів фізичної культури і спорту. Встановлено причини низького рівня підготовки менеджерів фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України. Обґрунтовано, що інноваційні підходи у формуванні майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту в нинішніх умовах є визначальним напрямом у діяльності вітчизняної вищої школи. Визначено завдання та принципи структури педагогічного процесу у ВНЗ, які мають враховувати вимоги роботодавця до спортивних менеджерів як на національному, так і на міжнародному ринках праці. Доведено, що нині систему професійної підготовки менеджерів з фізичної культури і спорту необхідно спрямувати на задоволення потреб суспільства фахівцями, які повинні знати специфіку менеджменту в різних сегментах галузі і бути конкурентоспроможними учасниками ринку праці.

***Ключові слова**: спортивний менеджер, фізична культура і спорт, вищий навчальний заклад, ринок праці.*

СВЕТЛАНА КРЫШТАНОВЫЧ

skrischtanovich@gmail.com
кандидат наук государственного управления, доцент
Львовский государственный университет физической культуры

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Проанализирована деятельность высшей школы Украины в направлении подготовки спортивных менеджеров с учетом требований рынка труда. Указаны основные проблемы, которые препятствуют формированию менеджеров физической культуры и спорта. Установлены причины низкого уровня подготовки менеджеров физической культуры и спорта в ВУЗ. Обоснованно, что инновационные подходы в формировании будущих менеджеров физической культуры и спорта в нынешних условиях являются определяющим направлением в деятельности отечественной высшей школы. Определено задание и принципы структуры педагогического процесса в ВУЗ, которые должны учитывать требования работодателя к спортивным менеджерам как на национальном, так и на международном рынках труда. Доказано, что в настоящее время систему профессиональной подготовки менеджеров из физической культуры и спорта необходимо направить на удовлетворение потребностей общества специалистами, которые должны знать специфику менеджмента в разных сегментах отрасли и быть конкурентоспособными участниками рынка.

***Ключевые слова**: спортивный менеджер, физическая культура и спорт, высшее учебное заведение, рынок труда.*

SVITLANA KRYSHTANOVYCH

skrischtanovich@gmail.com
PhD (Candidate) of Public Administration, Associate Professor
Lviv State University of Physical Culture

PROBLEMS AND PROSPECTS FOR FORMING FUTURE MANAGERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION

The activity of the higher school of Ukraine in the direction of training sports managers with regard to labor market requirements is analyzed. The main problems that impede the formation of managers of physical culture and sports are specified. The reasons of the low level of training of managers of physical culture and sports in higher educational establishments are established. It is substantiated that innovative approaches in the formation of future managers of physical culture and sports in the current conditions are the determining direction in the activity of the national higher education. The tasks and principles of the structure of the pedagogical process in higher educational establishments, which should take into account the requirements of the employer to the sports managers at both the national and international labor markets, are determined. It is proved that now the system of professional training of managers in physical culture and sports should be directed to meet the needs of society by specialists who must know the specifics of management in different segments of the industry and be competitive players in the labor market.

Keywords*: Sports manager, physical culture and sport, higher education institution, labor market.*

В умовах сьогодення важливим завданням українських ВНЗ є підготовка конкурентоспроможних спортивних фахівців, які здатні ефективно працювати в ринкових умовах. Трансформація нашого суспільства, яка розпочалась з перших років державної незалежності, активний вплив ринку на розвиток галузі фізичної культури і спорту зумовили нові вимоги перед вітчизняною вищою школою. Пройшовши тривалу історичну еволюцію, система професійної підготовки майбутніх менеджерів з фізичної культури і спорту сформувалась у 1990-і роки і саме тоді була введена спеціальність Фізична культура і спорт.

Метою статті є виявити причини, що перешкоджають формуванню майбутнього менеджера фізичної культури і спорту у вищій школі, та визначити перспективи їх конкурентності на вітчизняному і міжнародному ринках праці.

У 1996 р. було запроваджено нову навчальну програму підготовки спортивних менеджерів за спеціалізацією «Менеджмент і управління фізичним вихованням і спортом». Вища школа України отримала можливість перебудувати свою діяльність щодо підготовки майбутніх спортивних фахівців з урахуванням нових вимог суспільства. Відкриття цієї спеціалізації стало результатом поступового переходу економіки країни до ринкових відносин. Це потребувало уточнення теорії й методології підготовки спортивних менеджерів, розробки нової моделі майбутнього фахівця, визначення цілей, змісту, форм і основних методів навчання.

Державні вимоги щодо підготовки спортивних менеджерів містять ключові концептуальні положення, рекомендації змісту, рівнів та форм їх виховання, оцінку їх професійної компетентності. Так, Закон України «Про вищу освіту» ґрунтується на визначенні професійної компетентності стосовно вимог до цих фахівців та якості вищої освіти, що спрямовує ВНЗ до надання випускникам відповідного професійного рівня.

Процес професійної підготовки майбутніх менеджерів з фізичної культури і спорту повинен реалізовуватись у таких напрямках: удосконалення організаційно-правових форм їх підготовки, які мали би стати найбільш ефективними для функціонування фізкультурно-спортивної сфери з урахуванням характерних властивостей останньої; обґрунтування найбільш раціональних способів залучення спортивних менеджерів до діяльності та розвитку фізкультурно-спортивних організацій; підвищення їх конкурентоспроможності в умовах інтеграції з європейським освітнім простором і міжнародним ринком праці; визначення умов, за яких майбутні спортивні фахівці будуть здатні ефективно та раціонально користуватись мережею фізкультурно-спортивних споруд і кожною з них осібно, та зможуть налагодити процес реалізації великої кількості білетів на спортивні змагання, абонементи для занять у фізкультурно-оздоровчих групах тощо [18].

За підсумками проведеного анкетного опитування працівників керівних рівнів галузі фізичної культури і спорту, викладачів і студентів ВНЗ встановлено [1; 15], що діюча в Україні

система підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту загалом малоефективна і не відповідає сучасним потребам суспільства кваліфікованих кадрів для цієї галузі.

Серед основних причин, які спровокували кризову ситуацію у галузі фізичної культури і спорту, можна виділити такі як: престижність професій у галузі фізичної культури і спорту на дуже низькому рівні, у працівників галузі відсутні мотиваційні чинники тощо [11].

Рівень науково-методичного забезпечення фізичної культури і спорту раніше не відповідав і нині не відповідає сучасним вимогам. Мережа науково-дослідних лабораторій при ВНЗ неукомплектована необхідним обладнанням й апаратурою, практично вона не функціонувала. Фінансування науки в галузі спорту становило 0,42 % від загальних видатків бюджету держави на фізичну культуру і спорт. Крім цього, рівень економічного стимулювання фахівців з фізичної культури і спорту також негативно відображався на процесі розвитку та становлення ринкових відносин у цій галузі. Так, заробітна плата вітчизняних викладачів, які безпосередньо готували фахівців для галузі фізичної культури і спорту, була значно меншою, ніж заробітна плата їхніх колег з європейських країн. За цим показником Україна поступалася також пострадянським країнам [17]. Через це багато провідних українських вчених виїжджали за кордон.

Обставина, що склалася у галузі підготовки менеджерів фізичної культури і спорту, була зумовлена, на справедливу думку Є. Вербового та О. Головійчука [1] певними факторами, а саме: розбіжністю нормативно-правової бази з сучасними реаліями; недофінансуванням та низьким матеріально-технічним забезпеченням резервного й дитячо-юнацького спорту; незадовільним становищем щодо матеріально-технічної бази загалом. В Україні забезпечення громадськості фізкультурно-спортивними залами (розрахунок на 10 тис. осіб) нижчий у 2–3 рази, ніж у розвинутих країнах, плавальними басейнами – у 30 разів; обмежене фінансування з бюджету держави (з бюджету держави виділялось у середньому 0,5 %, з бюджетів місцевих – 2 % їх видатків), нерезультативне залучення коштів з інших джерел фінансування; дисбаланс у системі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців у галузі спорту; недостатній рівень наукового забезпечення щодо підтримки розвитку фізичної культури і спорту; фінансове забезпечення наукових досліджень в галузі спорту вкрай незадовільне; не проводиться популяризування здорового способу життя серед населення країни тощо. Негативним моментом була також непослідовність в реалізації державної політики стосовно виконання норм законів та розпоряджень, які регламентували ті або інші елементи навчального процесу в системі вищої освіти України.

Крім цього, з 1995 р. ринкові відносини широко почали запроваджуватися в діяльність ВНЗ [5]. У зв’язку з цим стрімко зменшувалася питома вага контингенту студентів, які вчилися за рахунок бюджетних коштів це спричинило збільшення питомої ваги студентів, які навчалися за рахунок фінансування фізичних осіб, що негативно позначилося на рівні фахової підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Знижувалась престижність роботи у галузі фізичної культури і спорту через низьку оплату праці та незабезпеченість щодо соціальних гарантій. Унаслідок цього почав старіти професійний корпус працюючих фахівців, середній вік яких складав приблизно 50 років.

Розглядаючи динаміку показників кадрового забезпечення сфери Фізична культура і спорт відповідно до даних щорічної статистичної звітності [4, с. 3] можемо стверджувати, що в Україні було в 1992 р. 66963 штатних спортивних фахівців, не враховуючи платних тренерів й інструкторів. Варто також звернути увагу на різну спрямованість і мінливість динаміки досліджуваних показників кадрового забезпечення різних категорій спортивних фахівців. У 2009 р. зафіксовано зменшення інструкторів з фізичної культури в сільській місцевості порівняно з 1992 роком майже в 20 разів, 787 і 15256 працівників відповідно.

Зміна державного політичного курсу, перехід до механізмів ринкового господарювання, спричинили тотальне скорочення працівників у сфері сільського господарства, зменшилося державне фінансування соціальної сфери села, що зумовило неспроможність, а декуди і явне небажання нових господарів вкладати фінанси у розвиток соціальної інфраструктури села, зокрема й фізичну культуру і спорт. Зменшилося кількість інструкторів-методистів з фізичної культури (–46,3 %), керуючих і викладачів фізичного виховання у професійно-технічних навчальних закладах (–14,8 %) [7]. На початку 2013 р. 33,5 % інструкторів-методистів з фізичної культури і спорту не мали спеціальної освіти. Ситуація ускладнювалася також тим, що в країні відчувалась відсутність ефективної державної політики у сфері підготовки фахівців для

цієї галузі, які відповідали б сучасним вимогам. Внаслідок цього на галузевому ринку праці виник дисбаланс між попитом на фахівців з фізичного виховання і спорту та їхньою пропозицією.

Падіння рівня підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту було зумовлено особливостями національного ринку фізкультурно-спортивних послуг. По-перше, низький рівень попиту на фізкультурно-спортивні послуги. В Україні фізичною культурою та спортом займається близько 7 млн. людей, що становило 15,39 % населення [16]. Це зумовлено низьким рівнем доходів, обмеженим вільним часом активного населення, відсутністю економічних мотивацій щодо зміцнення здоров'я. По-друге, обмежена кількість та низька якість пропозицій фізкультурно-спортивних послуг, які пропонувались. Це є наслідком низького рівня матеріально-технічного, кадрового, наукового, організаційного, нормативно-правового, інформаційного забезпечення сфери фізичної культури і спорту. По-третє, повільне формування необхідних компонентів галузевого ринку через негативний вплив зовнішнього економічного середовища на сферу фізичної культури і спорту.

Низький рівень підготовки менеджерів фізичної культури і спорту зумовлений такими проблемами, як: невідповідність рівня їх підготовки до потреб населення у послугах, що надаються за місцем проживання, в місцях відпочинку населення, та для людей з інвалідністю; дефіцит спортивної інфраструктури, яка здатна задовольняти потреби населення; відсутність ресурсного забезпечення галузі фізичної культури і спорту, зокрема організаційного, фінансового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного, медико-біологічного й інформаційного тощо.

Розглядаючи стан кадрового забезпечення підготовки спортивних менеджерів для різних сфер, зокрема Збройних сил, органів безпеки і внутрішніх справ України, олімпійський, параолімпійський професійний спорт, фізична культура серед інвалідів спостерігаємо їх низький рівень фаховості щодо соціальної взаємодії, а саме: вступати в контакт, спілкуватися з людьми, які приймали участь у спортивних секціях, досягати взаємної згоди, надавати допомогу тощо. Ці питання пов'язані з повільним вирішенням соціально-психологічної адаптації студентів у вузівському середовищі. На думку В. Казміренко [6], вона має включати в себе, по-перше, фахову адаптацію, зокрема адаптацію до умов, змісту та самодисципліни щодо організації навчального процесу, формування навиків та скерованість у навчальну та наукову роботу; по-друге, активну або пасивну адаптацію індивіда до колективу, вибудовування взаємовідносин у студентській групі, вироблення особистісного стилю поведінки; по-третє, соціально-фахову адаптацію - це сприйняття соціальних вимог до майбутньої фахової роботи.

Безперечно, професійна освіта вимагає від студентів уміння само організовувати свій навчальний процес, засвоювати культуру розумової праці, самодисципліну, навики раціонального планування часу. Подібні навики, у студентів молодших курсів є ще не сформованими та пасивність щодо формування їх у старших курсах ставали згодом причиною невдач у майбутньому в їх професійній діяльності. Серед проблем, з якими стикалися студенти перших курсів, вчені називають такі: об'єктивні - це ті, що зумовлені новим змістом навчання, взаємодії, комунікації; суб'єктивні, що характеризуються особливостями самого індивіда (тривожність, невпевненість, боязнь тощо); педагогічні (недостатнє розроблення методичного забезпечення, проведення навчально-виховного процесу, неготовність викладачів до вікової та індивідуальної особливості студентів) [3].

Загальний стан підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту свідчить, що не вистачає фахівців для роботи у спортивних секціях з інвалідами і, зокрема учасниками АТО, які отримали важкі поранення. За даними "Інваспорт", майже 2 % інвалідів нашої країни залучені до фізкультурно-оздоровчої діяльності, але решта такої можливості не мають [9]. Зазначимо, що спорт інвалідів в Україні – новий розділ у теорії і практиці діяльності спортивних менеджерів, котрий потребує посиленої уваги і подальшого забезпечення висококваліфікованими фахівцями.

Для галузі фізичної культури і спорту, важливими є загальна динаміка сучасного ринку праці. Де є потреба у фахівцях фізкультурно-спортивного профілю, зокрема менеджерів фізичної культури і спорту. Які мають відповідати вимогам спеціальної й особистісної компетентності та їх професійної підготовки. На жаль, результати наукових досліджень, які проводили О. Горбенко [2], Ю. Мічуда [10] та ін, підтверджують, що фахівців фізичної культури і

спорту недостатньо підготовлені для здійснення професійних функцій, не мають авторитету серед керівників спортивних закладів, недостатньо компетентні в професійній діяльності. Проведений аналіз І. Ткачівської [14] щодо рівня готовності до професійної діяльності студентів Львівського державного університету фізичної культури засвідчив, що жоден з них не досяг високого та достатнього рівнів: 68,8 % студентів – середній і 31,2 % – низький.

Значна кількість досліджень і досвід роботи показують, що 50–60 % молодих фахівців закінчивши ВНЗ не готові до професійної діяльності. У них відсутнє усвідомлення цінностей щодо фізичної культури і спорту, як пріоритетного ресурсу збереження здоров'я громадян, яке призводить до зниження працездатності та тривалості життя загалом [13].

Вирішальна роль у підготовці майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту до професіональної діяльності належить такому фактору, як конкурентоспроможність даних фахівців, а саме професійні перспективи, що постають перед ними після закінчення ВНЗ. Адже, в майбутньому професійна діяльність менеджерів фізичної культури і спорту може реалізовуватись в освітніх установах, спортивних клубах, фізкультурно-спортивних організаціях, професійних спортивних командах, комерційних фізкультурно-спортивних організаціях, недержавних установах, у яких здійснюється підприємницька діяльність, адже процес комерціалізації фізичної культури і спорту в Україні набуває все більшої актуальності.

Успішність і конкурентоспроможність майбутнього менеджера з фізичної культури і спорту можлива за наявності таких особистісних якостей: готовність до будь-яких змін, умінням швидко й ефективно пристосовуватися до сучасних умов, а саме бути професійно мобільним. Як засвідчує практика, мобільність формуються не в усіх майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. Тому, значна частина цих фахівців відчуває значні труднощі при зміні професійних чи соціальних умов, що може спричинити серйозні психологічні та соціальні проблеми індивіда. Це доводить актуальність формування професійної мобільності майбутніх спортивних менеджерів. Як зазначає Л. Сушенцева [12, с. 54], підготовка майбутнього кваліфікованого фахівця, який здатний до професійної мобільності, буде результативною, якщо вона здійснюватиметься в професійно впорядкованому освітньому середовищі і буде вирішувати два завдання щодо навчання - це адаптація майбутнього кваліфікованого фахівця до змін; вміння реалізувати професійну діяльність у непередбачуваних умовах.

При формуванні професійної мобільності у випускників ВНЗ потрібно акцентувати увагу на самоосвіті, саморозвитку та самореалізації майбутнього менеджера з фізичної культури і спорту. Адже, професійна мобільність вимагає від них соціально-професійний досвід та знання, що мають постійно поновлюватись, а вміння, навички та компетенції – підвищуватися. Тому, майбутні менеджери фізичної культури і спорту мають розвивати внутрішню мотивацію, формувати здібності до усвідомленого та самостійного прийняття рішень, набувати навики критичного мислення, керування людьми, комунікації тощо. Потрібно, щоб кожний випускник ВНЗ був готовий повною мірою реалізувати власний інтелектуальний потенціал в професійній діяльності та працювати за межами своїх можливостей, тобто, виходити з зони комфорту.

Впровадження інноваційних наукових підходів щодо формування професійної мобільності майбутніх спортивних менеджерів в сучасних ринкових умовах підтверджує, що визначальним напрямом у роботі ВНЗ має бути чітка орієнтація на вимоги роботодавців. Тому, професійна мобільність менеджерів фізичної культури і спорту, має відповідати попиту ринку праці й особистісним потребам цих спеціалістів.

Згідно з даними управлінь освіти та науки облдержадміністрацій України існує проблема щодо забезпечення менеджерами фізкультурно-спортивних організацій. Простежується зменшення кількісті фахівців для роботи в ДСШ, характерним є відсутність молодих фахівців. Відбувається зменшення кадрів з фізичної культури і спорту у недержавних організаціях, а в більшості, їх не має в штатному розкладі. Це є наслідком недофінансування даної сфери діяльності. Головною причиною, як стверджує В. Мартиненко [8, с. 112], є те, що в країні не існує концепції, яка б внесла розуміння, що система безперервної підготовки менеджерів фізичної культури і спорту має фінансуватися не лише за рахунок державного бюджету.

Сучасні соціально-економічні реалії вимагають формування фахівців з фізичної культури і спорту високого рівня. Роботодавці вимагають від менеджера фізичної культури і спорту не просто певного набору знань, умінь і навичок, а й усвідомлення цінностей даної галузі. Сучасний менеджер повинен мати достатній рівень освіти для ефективної професійної

діяльності, вміти використовувати отримані знання та інформацію на практиці, бачити реальні проблеми та знаходити шляхи їх подолання, вміти критично та нестандартно мислити, проектувати, аналізувати професійну діяльність і передбачати її наслідки, бути готовим до організаційної й управлінської роботи. Крім того у нього мають бути сформовані певні моральні якості: вміння працювати з людьми, вирішувати конфліктні ситуації, брати на себе відповідальність за управлінські рішення, бути активним, самостійним, готовим змінити професійний профіль.

Розглянуті вимоги до менеджера фізичної культури і спорту визначають завдання та принципи структури педагогічного процесу з врахуванням потреб вітчизняного та міжнародному ринків праці. Вони були обґрунтовані в Державній цільовій соціальній програмі розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року, яка була затверджена 1 березня 2017 р. на засіданні Кабінету Міністрів України. В основу цієї програми було покладено комплексний підхід для вирішення проблем розвитку фізичної культури і спорту. Її виконання передбачає гарантування підвищення спеціальних знань, професійності та майстерності фахівців у цій сфері, які будуть працювати в сучасних ринкових соціально-економічних умовах.

Кадрове забезпечення галузі фізичної культури і спорту потребує значного переосмислення та дисбалансу щодо підготовки фахівців, а саме: з однієї сторони – це перевищення дійсних потреб у числі ВНЗ, які готують спеціалістів з фізичної культури і спорту, а з іншої – фізкультурно-спортивна діяльність потребує кваліфікованих спортивних менеджерів. Встановлені проблеми є негативними економічними та соціальними наслідками розвитку країни. Нині для підготовки менеджерів фізичної культури і спорту необхідно впроваджувати ефективні зміни використовуючи сучасні наукові підходи, об’єднуючи зусилля зацікавлених організацій і громадськості. У підготовці майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту актуальним має бути стратегічна направленість, яка досягається через удосконалення процесу, прогнозування пріоритетних завдань щодо підготовки цих фахівців, застосування програмно-цільового та системного підходів у їх опрацюванні та реалізації.

На Всесвітньо економічному форумі в Давосі 2016 р. експерти озвучили важливі навики, які необхідні для успішної кар’єри, набуття яких гарантуватиме конкурентоспроможність менеджерів фізичної культури і спорту на сучасному ринку праці. Тому, компетентність цих фахівців має визначається у професійних знаннях, уміннях та навиках, готовності до виконання майбутньої роботи, а саме: уміти приймати рішення щодо усунення проблем, критично мислити, бути креативними, мати організаторські навики та вміти управляти людьми, бути комунікативними, емоційно інтелектуальними, брати на себе відповідальність, орієнтуватися на клієнта, володіти ораторським мистецтвом, бути адаптивним до сучасних реалій тощо.

Спектр діяльності менеджерів з фізичній культурі та спорту у нових соціально-економічних умовах, їх затребуваність у цій галузі, прояв надмірної цікавості у випускників шкіл до цієї спеціальності, зумовлюють потребу у підготовці студентів даного профілю та професійної діяльності менеджера фізичної культури і спорту.

Отже, можемо стверджувати, що сьогодні система професійної підготовки менеджерів з фізичної культури і спорту має бути спрямована на задоволення потреб суспільства фахівцями, які повинні знати специфіку менеджменту в різних сегментах галузі: професійний спорт, державні структури управління, комерційні організації тощо.

Вказана проблема потребує надалі системного вивчення, дослідження та впровадження сучасних педагогічних технологій професійної освіти майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту у ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербовий Є. М. Розвиток фізичної культури і спорту в сучасних умовах / Є. М. Вербовий, О. В. Головійчук. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/17 APSN 2009/Sport/48353.doc.htm.
2. Горбенко О. В. Науково-методичне обґрунтування кадрової потреби сфери фізичної культури і спорту в Україні: автореф. дис. … канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / О. В. Горбенко. – Львів, 2002. – 20 с.
3. Гусак В. В. Проблеми розвитку фізичного виховання в Україні / В. В. Гусак, П. А. Слобожанінов, А. А. Слобожанінов // Вісник Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини. – 2015. – Вип. 8. – С. 117–122.

4. Державні статистичні спостереження за фінансовою та статистичною звітністю 1996–2008 роки. Діяльність у сфері спорту. Табличний матеріал. – К.: Держкомстат України, 2009. – 21 с.
5. Жиляєв І. Б. Вища освіта України: стан та проблеми / І. Б. Жиляєв, В. В. Ковтунець, М. В. Сьомкін. – К.: НДІ інформатики і права НАПрН України, Ін-т вищої освіти НАПН України, 2015. – 96 с.
6. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.
7. Ліщук С. В. Механізми державного регулювання розвитку фізичної культури та спорту в Україні: дисертація … канд. наук з державного управління: 25.00.02 / С. В. Ліщук. – Рівне, 2015. – 176 с.
8. Мартиненко В. В. Безперервна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Наукові праці: Серія: Педагогіка – 2009. – Вип. 99. – Т. 112. – С. 111–115
9. Матвеев С. Адаптивный спорт и олимпийское движение / С. Матвеев, И. Когут, Л. Шульга // Наука в Олимпийском спорте (специальный выпуск). – 2006. – № 1. – С. 9–14.
10. Мічуда Ю. П. Сфера фізичної культури і спорту в умовах ринку / Ю. П. Мічуда. – К.: Олімпійська література, 2007. – 216 с.
11. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року» від 9 грудня 2015 р. № 1320-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //zakon3.rada.gov.ua/laws.
12. Сушенцева Л. Л. Прогностичне обґрунтування формування професійної мобільності в умовах інформаційного суспільства / Л. Л. Сушенцева // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.) / За заг. ред. В. О. Радкевич. – К.: ІПТО НАПН України, 2012. – С. 53–58.
13. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 442 с.
14. Ткачівська І. М. Характеристика готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності / І. М. Ткачівська // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2007. – Вип. 113. – С. 58–62.
15. Третьяков М. О. Стан професійних знань і вмінь студентів вищих навчальних закладів фізкультурного профілю / М. О. Третьяков, І. Е. Лапичак // Теорія і практика фізичного виховання. – 2004. – № 2. – С. 42–49.
16. Україна спортивна в цифрах і коментарях. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua.
17. Україна спортивна в цифрах і коментарях. – К.: Держкомспорт України, 2005. – С. 181–185.
18. Циганок О. В. Сучасні системи організації фізичної культури і спорту / О. В. Циганок, Д. Є. Сатін [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.stattionline.org.ua/sport/77/12766-suchasni-sistemi-organizaci%D1%97-fizichno%D1%97-kulturi-i-sportu.html

REFERENCES

1. Verbovyi Ye. M. Rozvytok fizychnoi kultury I sportu v suchasnykh umovakh [Development of physical culture and sports in modern conditions]/ Ye. M. Verbovyi, O.V. Holoviichuk [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/17 APSN 2009/Sport/48353.doc.htm.
2. Horbenko O. V. Naukovo-metodychne obhruntuvannya kadrovoi potreby sfery fizychnoi kultury ta sportu v Ukraini [Scientific and methodological substantiation of personnel needs of the sphere of physical culture and sports in Ukrain]: avtoref. dys. ... kand. nauk z fizychnoho vykhovannya I sportu: 24.00.02 / O. V. Horbenko – Lviv, 2002. – 20 s.
3. Husak V. V. Prjblemy rozvytku fizychnoho vykhovannya v Ukraini [Problems of Physical Education Development in Ukraine] / V. V. Husak, P. A. Slobozhaninov, A. A. Slobozhaninov // Visnyk Kamyanets-Podilskoho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Fizychne vykhovannya, sport I zdorovya lyudyny. – 2015. – Vyp.8. – S. 117–122.
4. Derzhavni statystychni sposterezhennya za finansovoyu ta statystychnoyu zvitnistyu 1996-2008 roky. Diyalnist u sferi sportu. Tablychnyi material. [State statistical monitoring of financial and statistical reporting 1996-2008. Activities in the field of sports. Table material.] – K.: Derzhkomsport Ukrainy, 2009. – 21 s.
5. Zhylyayev I. B. Vyshcha osvita Ukrainy stan ta problem [Higher education in Ukraine: state and problems] / I. B. Zhylyayev, V. V. Kovtunets, M. V. Somkin. – K.: NDI informatyky I prava NAPrN Ukrainy, In-t vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, 2015. – 96 s.
6. Kazmirenko V. P. Prohrama doslidzhennya psykholoho-sozialnykh chynnykiv adaptatsii molodoi lyudyny do navchannya u VNZ ta maibutnoi profesii [Program of research of psycho-social factors of adaptation of a young person to study at higher educational institutions and the future profession]/ V. P. Kazmirenko // Prakrychna psykholohiya ta sozialna robota. – 2004. – № 6. – S. 76–78.

7. Lishchuk S. V. Mekhanizmy derzhavnoho rehulyuvannya rozvytku fizychnoi kultury ta sportu v Ukrain [Mechanisms of state regulation of development of physical culture and sports in Ukraine]i: dys. ... kand. nauk z derzhavnoho upravlinnya: 25.00.02 / S. V. Lishchuk. – Rivne, 2015. – 176 s.
8. Martynenko V. V. Bezpererva pidhotovka fakhivziv fizychnoho vykhovannya I sportu [Continuous training of specialists in physical education and sports] / V. V. Martynenko // Naukovi prazi: Seriia: Pedahohika. – 2009. – Vyp. 99, t. 112. – S. 111–115.
9. Matveev S. Adaptivnyi sport I olimpuuskoe dvizhenie [Adaptive sport and Olympic movement] / S. Matveev, I. Kohut, L. Shulha // Nauka v Olimpiiskom sporte (spetsialnyi vypusk). – 2006. – № 1. – S. 9 –14.
10. Michuda Yu. P. Sfera fizychnoi kultury i sportu v umovakh rynku [The sphere of physical culture and sports in the market conditions]/ Yu. P. Michuda. – K.: Olimpiiska literatura, 2007. – 216 s.
11. Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrainy Pro skhvalennya Konzeptsii Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy rozvytku fizychnoi kultury I sportu na period do 2020 roku vid 9 hrudnya 2015 p. № 1320-p. [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Concept of the State Target Social Program for the Development of Physical Culture and Sports for the Period until 2020" of December 9, 2015, No. 1320-p.] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http: //zakon3 .rada. gov.ua/laws.
12. Sushenzeva L. L. Prohnostychne obgruntuvannya formuvannya profesiinoi mobilnosti v umovakh informaziinoho suspilstva [Prognostic basis for the formation of professional mobility in the information society] / L. L. Sushenzeva // Naukovo-metodychne zabezpechennya profesiinoi osvity I navchannya: materialy Zvitnoi naukovo-praktychnoi konferenzii (Kyiv, 29 bereznya 2012 r.). / Za zah. red. V. O. Radkevych. – K.: IPTO NAPN Ukrainy, 2012. – S.53 – 58.
13. Sushchenko L. P. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya ta sportu (teoretyko-metodolohichnyi aspekt): monohrafiya [Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect): monograph] / L. P. Sushchenko. – Z.: ZDU , 2003. – 442 s.
14. Tkachivska I. M. Kharakterystyka hotovnosti vchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diyalnosti [Characteristics of readiness of teachers of physical culture for professional activity]/ I. M. Tkachivska // Visnyk Cherkackoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. – Cherkasy, 2007. – Vyp. 113. – S. 58–62.
15. Tretyakov M. O. Stan profesiinykh znan i vmin atudentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv fizkulturnoho profilyu [The state of professional knowledge and skills of students of higher educational institutions of physical education] / M. O. Tretyakov, I. E. Lapychak // Teoriya i praktyka fizychnoho vykhovannya. – 2004. – № 2. – S. 42–49.
16. Ukraina sportyvna v tsyfrakh I komentaryakh [Ukraine's sport in figures and comments]. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.ukrstat.gov.ua.
17. Ukraina sportyvna v tsyfrakh I komentaryakh [Ukraine sports in figures and comments]. – K.: Derzhkomsport Ukrainy, 2005. – S. 181–185.
18. Tsyhanok O. V. Suchasni systemy orhanizatsii fizychnoi kultury i sportu [Modern systems of organization of physical culture and sports]/ O. V. Tsyhanok, D. Ye. Satin [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.stattionline.org.ua/sport/77/12766-suchasni-sistemi-organizaci%D1%97-fizichno%D1%97-kulturi-i-sportu.html

Стаття надійшла в редакцію 01.02.2018 р

УДК 304.374

DOI 10:25128/2415-3605.18.1.21

НАТАЛІЯ ЧАГРАК

orcid.org/0000-0002-1583-2278
nich.edu@gmail.com
докторант, кандидат педагогічних наук, доцент
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ

ОСВІТА ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ УСПІШНОГО СТАРІННЯ

Відзначено, що в період стрімкого технічного, технологічного та економічного розвитку багатьох країн світу з одночасним процесом демографічного старіння суспільства освіта людей похилого віку (старших дорослих) стала важливим напрямом соціально-економічної політики. Така

ситуація призвела до того, що на урядовому рівні враховано тенденції старіння населення в перспективу індустріальної політики розвинених країн, зокрема США: ціложиттєвий розвиток особистості вважається однією з головних умов економічного зростання в майбутньому. Проаналізовано концепцію успішного старіння, окреслено головні фактори успішного старіння, виявлено позитивний зв'язок між навчальною діяльністю у похилому віці та успішним старінням. На підставі аналізу результатів багаторічних емпіричних досліджень у сфері геронтології встановлено, що розумова активність, зокрема навчання, має суттєвий вплив на якість життя (у біологічному, психологічному і соціальному аспекті) людини у старості. Встановлено, що в умовах демографічного старіння суспільства важливим є переосмислення ролі освіти у формуванні людського капіталу, зокрема стосовно професійної підготовки і перепідготовки осіб похилого віку, набуття нових компетенцій і подолання їх соціальної ізоляції, що вигідно і для людини, і для держави.

***Ключові слова**: адаптація до старості, геронтологія, навчальна діяльність, старші дорослі, якість життя.*

НАТАЛИЯ ЧАГРАК

докторант, кандидат педагогических наук, доцент
Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника
ул. Шевченко, 57, Ивано-Франковск

ОБРАЗОВАНИЕ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ УСПЕШНОГО СТАРЕНИЯ

Отмечено, что период стремительного технического, технологического и экономического развития многих стран мира с одновременным процессом демографического старения общества образование людей пожилого возраста (старших взрослых) стала важным направлением социально-экономической политики. Такая ситуация привела к тому, что на правительственном уровне было учтено тенденции старения населения в перспективе индустриальной политики развитых стран, включая США: непрерывное развитие личности считается одним из главных условий экономического роста в будущем. Проанализирована концепция успешного старения, определены главные факторы успешного старения, выявлена положительная связь между учебной деятельностью в пожилом возрасте и успешным старением. На основании анализа результатов многолетних эмпирических исследований в области геронтологии установлено, что умственная активность, в частности обучение, имеет существенное влияние на качество жизни (в биологическом, психологическом и социальном аспекте) человека в старости. Установлено, что в условиях демографического старения общества важно переосмыслить роль образования в формировании человеческого капитала, в частности относительно профессиональной подготовки и переподготовки лиц пожилого возраста с целью приобретение новых компетенций и преодоление социальной изоляции, что выгодно и для человека, и для государства.

***Ключевые слова**: адаптация к старости, геронтология, учебная деятельность, старшие взрослые, качество жизни.*

NATALIYA CHAHRAK

PhD (Candidate) in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk

EDUCATION OF THE ELDERLY IN THE CONTEXT OF SUCCESSFUL AGEING CONCEPT

In the period of rapid technical, technological and economic development, with the simultaneous process of demographic ageing of the society in many countries worldwide, older adult education has become an important direction of social and economic policy. This situation has led to the fact that the trends of the population ageing were taken into account when working out the industrial policy of developed countries, including the United States. Its main idea is that lifelong development of the individual is considered one of the main conditions for economic growth in the future. The article analyzes the concept of successful ageing, identifies the main factors of successful ageing, reveals a positive relationship between learning activities in old age and successful ageing. It was found that theories emphasizing the inevitable decline of human capacity was gradually replaced with concepts focusing on positive views of ageing. It was caused mainly by demographic,

social and economic factors. Successful ageing puts forward the fundamental view that the potential and the experience of older adults could be better developed and utilized in activities that make economic and cultural contributions to society as well as to individuals. On the basis of the analysis of the results of empirical research in the field of gerontology, it is established that mental activity, in particular learning, has a significant impact on the quality of life (in the biological, psychological and social aspects) of a person while ageing. In the context of the demographic ageing of the society, it is important to rethink the role of education in the formation of human capital, in particular regarding vocational training and retraining of older adults in order to acquire new competencies and overcome social exclusion, which is beneficial both to individual and to the society.

Keywords*: adaptation to ageing, gerontology, learning, older adults, quality of life.*

Упродовж останніх 30 років у геронтологічній науці спостерігаємо суттєві трансформації у підходах до старіння і старості. Значною мірою вони спричинені демографічним та соціально-економічним чинниками: у більшості розвинених країн світу зростає середня тривалість життя, зменшується народжуваність і поліпшується соціальне та фінансове забезпечення осіб похилого віку. Люди живуть довше і мають можливості для змістовного наповнення так званих «додаткових років». Згідно зі статистичними даними ООН, особи віком від 60 років становили 11 % від загальної структури населення світу у 2007 р. і прогнозується, що їх відсоток збільшиться вдвічі (22 %) до 2050 р. [34]. Отже, зберігається чітка тенденція старіння населення, особливо у країнах Європи, США, Австралії, Японії. Цей процес вагомо впливає фактично на усі сфери життя: соціальну, економічну, культурну, політичну. Особливого бюджетного навантаження зазнає сфера соціального захисту та пенсійного забезпечення. Така ситуація спонукає до переосмислення підходів до старості і людей похилого віку (старших дорослих), до розширення форм соціальної та економічної підтримки, а також до залучення потенціалу старших дорослих у створення загального добробуту.

Узагальнення результатів досліджень, які обґрунтовують значення інтеграції фізичної, психологічної і соціальної сфер людського життя для знаходження оптимального рішення проблем, пов'язаних зі старінням та довголіттям, дозволяють сформулювати головну умову благополучного довголіття: якщо людина вибирає розумний, поміркований спосіб життя у похилому віці, то вона має високий шанс максимізувати тривалість життя і мінімізувати залежність від інших.

Дослідження у сфері геронтології довели, що освітні програми для осіб похилого віку – це дієвий і недорогий спосіб залучення старших людей у ті види діяльності, які дають найбільші шанси підвищити їхню незалежність і самопідтримку в період старості. Таким чином, освітня галузь, яка тривалий час фактично була прерогативою молоді, неминуче розширюватиме віковий контингент. В умовах демографічного старіння суспільства важливим є переосмислення ролі освіти у формуванні людського капіталу, зокрема щодо професійної підготовки і перепідготовки старших дорослих (до цієї категорії також включаємо осіб похилого віку), набуття нових компетенцій і подолання їх соціальної ізоляції, що вигідно і для людини, і для держави.

В Україні, яка в Європі лідирує за темпами старіння населення, за останні 25 років кількість населення зменшилася майже на 10 млн осіб внаслідок погіршення соціально-економічної ситуації, еміграції економічно активних громадян, низької народжуваності і високої смертності,. Прогнозується, що до 2050 р. особи похилого віку (60+) становитимуть третину населення України [24, с. 9]. Відповідно залучення людей похилого віку до освітньої діяльності повинно стати важливим напрямом державної політики задля підтримання суспільної активності цього сегмента громадян та поліпшення якості життя у постпенсійній фазі, яке включає фізичну і розумову активність людини, суспільне включення, можливість подальшого особистісного розвитку і самореалізації, почуття безпеки та зниження залежності від інших.

У цьому контексті важливо вивчити досвід успішних країн, зокрема США, де освіта осіб похилого віку стала невід'ємною складовою благополучного довголіття, а забезпечення умов для освітньої діяльності старших дорослих (людей похилого віку) є одним з важливих напрямів державної політики.

У нашому дослідженні ми спираємося на праці науковців з проблем:

- впливу демографічних і соціально-економічних факторів на старіння суспільства (Б. Вілкокс, Д. Вілкокс, М. Сузукі, Д. Сновдон та ін.);

• формування і розвитку концептуальних засад успішного старіння (Дж. Ров, Р. Кан, Р. Хавігурст, М. Пауела Лоутон, П. Балтес, М. Балтес та ін.);

• освіти людей похилого віку (старших дорослих) (С. Вентура-Меркель, Д. Дучет, Д. Петерсон, С. Денч, Дж. Реган та ін.);

• впливу навчальної діяльності осіб похилого віку на якість їх життя (М. Ардельт, А. Вітнал, М. Даймонд, К. Пеггі, Б. Хайсліп, Т. Шуллер, Дж. Престон, С. Хамонд, А. Брассет-Грунді, Дж. Биннер та ін.).

Мета статті – окреслити головні переваги освіти людей похилого віку для процесу «успішного старіння» та простежити розвиток концепції успішного старіння з метою визначення основних ідей та напрямів державної політики для знаходження оптимального рішення проблем, пов'язаних з демографічним старінням суспільства в Україні.

Упродовж останніх десятиліть у США розвинулися різні моделі старіння, стержнем яких є якість життя у похилому віці, зокрема модель успішного старіння (successful aging), активного старіння (active aging), здорового старіння (healthy aging), позитивного старіння (positive aging). Вони є результатом досліджень у різних галузях науки, який акцентує на тому, що через активність (фізичну, розумову, соціальну) людина може сповільнити процес старіння, а не зосереджуватися на занепаді, втратах і зниженнях функцій організму, а також на залежності, яка з віком посилюється. Ці моделі старіння, сформовані і прийняті у США в останні десятиліття XX ст., продемонстрували потенціал до трансформування західних суспільств від глибоко вкоріненої позиції щодо старіння і старості як періоду деградації і відходу від суспільного життя та залежності від медичного і соціального сервісу до загальноприйнятих підходів до старості як до фази життєвого циклу людини, що може бути активною і змістовною, а люди похилого віку відповідно є рівноправною (у сенсі можливостей і здатностей) віковою групою.

Така позиція підтримувалася і на політичному та урядовому рівнях, оскільки проблема старіння населення вимагала пошуку креативних шляхів зменшення видатків з бюджету на сферу соціальної підтримки людей похилого віку. Тривалі дослідження у сфері геронтології довели, що освітні програми для осіб похилого віку – це дієвий і недорогий спосіб залучення старших людей у ті види діяльності, які дають найбільші шанси максимізувати їхню незалежність і самопідтримку в період старості. Так, «Дослідження успішного старіння фундації Мак-Артура» («McArthur Foundation Study of Successful Aging», 1984) під керівництвом американських учених – фізика Дж. Рова і психолога Р. Кана ілюструє істотні досягнення у зміні підходів до старіння і старості, які з'явилися в результаті ґрунтовних міждисциплінарних досліджень. Ця праця, що поєднує десятки окремих наукових проектів, які проводилися шістнадцятьма вченими з широкого спектра галузей науки (біології, нейропсихології, епідеміології, соціології, генетики, психології, нейрології, фізіології, геріатричної медицини), була найбільш масштабним мільтидисциплінарним дослідженням проблем старіння у США.

Модель успішного старіння, що стала результатом спільних досягнень, поєднує три фундаментальні атрибути людини, процес старіння якої відбувається за найкращим сценарієм:

• низький ризик хвороб і пов'язаної з нею неспроможності (інвалідності);

• висока когнітивна і фізична здатність;

• взаємодія з життям (активний спосіб життя, зокрема участь у суспільному житті) [28, с. 434].

На перший погляд, «успішне старіння» можна вважати поняттям неконтроверсійним. Однак відносна суперечливість цього концепту постає у його визначенні, причинах і наслідках його виникнення. Оскільки за останні десятиліття спостерігається суттєве зростання кількості людей, які досягають похилого віку, то науковий інтерес у геронтології змістився від питання створення можливостей для збільшення тривалості життя до проблеми наповнення його змістом та впевненістю, що так звані «додаткові роки» можна і варто прожити повноцінно. Сам концепт «успішне старіння» є парадоксальним: він поєднує позитивне поняття «успішне» з терміном «старіння», яке сприймається радше негативно. Певна річ, таке поєднання зароджує суперечність: яким чином може бути успішним процес, що, зазвичай, означає занепад (зниження) усіх життєвих функцій і здатностей? Відповідь знаходимо власне у визначенні.

Успішне старіння поєднує три головні компоненти: довголіття, без чого успішне старіння є неможливим; здоров'я; щастя (задоволення життям).

Розглянемо докладніше поняття «успішне старіння». Це термін, що широко використовується в геронтології у значенні як процес, так і результат старіння. За останні 50 років наукових досліджень він зазнав суттєвого розвитку стосовно визначення, моделей, вимірів та інтерпретацій. У широкому розумінні успішне старіння означає «додати роки до життя і життя до років» – ціль, досягнення якої є бажанням фактично кожної людини.

Одне з перших визначень успішного старіння, яке знаходимо в геронтологічній літературі, представив Р. Хавігурст (1961). Для вченого вивчення успішного старіння було стрижневою темою в геронтології як науковій дисципліні. Він запропонував розвинути теорію успішного старіння, яка б «сформулювала умови індивідуального та суспільного життя, за яких людина отримує максимум задоволення і щастя, а суспільство підтримує відповідний баланс сатисфакції для різних вікових і гендерних груп» [11, с. 8].

Нагадаємо, що на початку 1960-х років існували дві головні опозиційні теорії старіння: теорія активності і теорія роз'єднання, які обґрунтовували різне бачення успішного старіння. Концепт «успішне старіння» використовується у теорії роз'єднання і в теорії активності, однак кожна трактує його по-різному. Так, згідно з теорією роз'єднання, відхід від суспільного життя вважається нормою і характерною ознакою успішного довголіття, тоді як теорія активності розглядає продовження діяльності людини похилого віку як основу успішного довголіття [7; 11].

Американський геронтолог Б. Нейгартен визначає почуття задоволення від життя головним індикатором успішного старіння, акцентуючи увагу на диверсифікації процесу старіння, оскільки він є дуже індивідуальним з огляду на потреби та особливості людини, яка входить у фазу «пізньої дорослості» На думку вченої, головним фактором у прогнозуванні того, чи старіння відбуватиметься успішно, є власне сама людина. Спосіб долання труднощів, здатність до адаптації, життєві очікування – ті складові особистості, які мають вагоме значення у побудові траєкторії старіння людини [18, с. 13].

У середині 1980-х років прогрес у розвитку геронтологічної науки почав знижуватися, проблематика досліджень зосереджувалася переважно на пошуку шляхів зменшення негативного впливу хвороб, інвалідності та пов'язаного з віком спаду основних життєвих функцій.

Зазначимо, що у 1980-х роках в психології також набуло розвитку поняття «благополучне життя» («good life»), яке за аргументацією американського психолога і психіатра М. Повела Лоутона відбувається у чотирьох вимірах:

- біхевіоральна компетенція (здоров'я, сприйняття, моторна поведінка і когнітивна здатність);
- психологічне благополуччя (щастя, оптимізм, відповідність бажаних і досягнутих життєвих цілей);
- усвідомлена якість життя (суб'єктивна оцінка таких показників як сімейний добробут, соціальні зв'язки, активність, робота, бюджет та умови проживання);
- об'єктивне середовище (умови проживання, сусідство, фінансове забезпечення, робота та інші види діяльності) [15].

Ці питання дали поштовх для розвитку концепції успішного старіння (Дж. Ров і Р. Кан), яка спирається на три головні чинники: високий рівень фізичної та когнітивної здатності, хороше здоров'я і активна участь в суспільному житті [26; 28]. Крім того, вчені вказують, що успішне старіння «залежне від вибору та поведінки людини і його можна досягти через індивідуальний вибір та зусилля» [27, с. 37]. Згодом вони окреслили відмінність між «звичайним» та «успішним» старінням в межах категорії нормального (непатологічного) старіння. Звичайне старіння – це таке, в якому зовнішні фактори підсилюють внутрішній процес старіння (нормальний процес зниження функцій), натомість успішне старіння – це процес, в якому зовнішні фактори нейтралізують внутрішнє старіння, і таким чином функціональні втрати є незначними [26, с. 143–144]. Дж. Ров і Р. Кан визначають два головні аспекти активної взаємодії з життям: соціальна підтримка і продуктивна діяльність. Соціальна підтримка охоплює надання та отримання позитивної інформації, довіра, догляд, любов, повага, міжособистісні стосунки, взаємні обов'язки. Для успішного старіння важливими є два види підтримки: соціоемоційна (доброта, чуйність, повага, увага) та інструментальна (підтримка і догляд у разі хвороби, допомога з домашньою роботою, транспортування, позики, подарунки).

Важливо, якщо така підтримка є взаємною: за можливості, отримана допомога повинна бути збалансована наданням допомоги. Крім того, необхідно наголосити, що соціальна підтримка допомагає подолати стрес та активізує здоровий спосіб життя.

Зазначимо, що ця концепція була сприйнята неоднозначно. Опозиційну точку зору висловив американський лікар-геронтолог Е. Масоро, який розкритикував модель «успішного старіння» насамперед через те, що вона фактично витісняє важливість генетичного фактора і видово детермінованого погіршення усіх функцій організму в похилому віці [16, с. 416]. Р. Кан спростував цю позицію, зазначивши, що основним завданням публікацій з питань успішного старіння є «заохотити людей до активізації поведінки, яка сприяє здоровому способу життя, а також підтримати політику, що створює можливості для цього і винагороджує таку поведінку» [14, с. 61].

Широкого обґрунтування з позиції ціложиттєвого людського розвитку концепція успішного старіння зазнала в 1990-х роках у працях німецьких вчених-психологів П. Балтеса і М. Балтес. Підхід полягав у визнанні втрат у фізичній та психологічній сфері людського функціонування, які відбуваються з віком, та зосередженні на актуалізації тих можливостей і ресурсів людини, що залишилися. Успішний індивідуальний розвиток, включаючи й старіння, – це процес, який охоплює три компоненти: селекцію, оптимізацію і компенсацію. П. Балтеса і М. Балтес фактично пов'язують успішне старіння з адаптивною компетенцією людини. Адаптивна компетенція – це узагальнена здатність людини стійко відповідати викликам, які спричинені віковими змінами (фізіологічними, психологічними та пов'язаними з середовищем, зокрема соціально-економічними). Вчені наголошують, що «успішне старіння як адаптивна компетенція включає розширення резервів розвитку» [3, с. 53–54.]. Зауважмо, що означення успішного старіння фокусується на процесі, переважно на адаптації, а не на явних результатах – критеріях успішності (щастя, здоров'я та ін.). Обґрунтування процесуального критерію спирається на динамічну, трансакційну перспективу старіння і людського розвитку загалом. Разом з тим, успішне старіння – це соціопсихологічний конструкт, який не належить однозначно ні до індивідуального, ні до суспільного. В трансакційному поданні успішне старіння визначається як точка перетину двох сфер: людини, що розвивається, і змінного суспільного контенту.

Іноді успішним старінням називають «живе старіння» або «активне старіння», маючи на увазі тривале здорове життя, сповнене руху (діяльності). За означенням Г. Муді, поняття «успішне старіння» поєднує такі основні компоненти як задоволення життям, довголіття, дієздатність, саморозвиток, активна соціальна взаємодія і незалежність [17, с. 59].

Деякі вчені, обґрунтовуючи головні фактори успішного старіння, акцентують на довготривалому підтриманні позитивного функціонування людини (Е. Фелан, Е. Ларсон) [21], інші вважають, що успішне старіння більшою мірою пов'язане зі станом здоров'я (Л. Пун, С. Гулднер, Б. Спауз) [22; 23].

В науковому дискурсі спостерігаємо також критичний погляд на концепт «успішний» стосовно старіння. Суперечливість терміна «успішне старіння» загалом полягає на допуску поділу літніх людей на «переможців» і «невдах». Згідно з дослідженням канадських учених (2002), трохи більше половини осіб похилого віку, які взяли участь в опитування, назвали себе такими, що підпадають у категорію успішного старіння. Однак, тільки 18,8 % можна класифікувати до цієї групи відповідно до критеріїв, вироблених Д. Ровом і Р. Каном [32].

Продовжуючи тему суб'єктивності дефініції «успішне старіння» (з точки зору осіб похилого віку), наведемо дані дослідження Р. Тате, Л. Лідіна, і Е. Кадді. Серед двадцяти запропонованих критеріїв успішного старіння 20 % респондентів назвали головними: хороше здоров'я, задоволення життям (щастя), підтримання активного способу життя. 83 % відсотки опитаних заявили, що вони належать до тих, у кого старіння відбувається «успішно» [33, с. 740].

Хоча здоров'я домінує серед складових успішного старіння, існує також думка-застереження не вважати наявність хвороб чи інвалідності фактором «неуспішності» старіння. Зокрема, Т. Глас наголошує, що необхідно брати до уваги й індивідуальне самосприйняття, без чого концептуалізація успішного старіння буде неповною [10, с. 382].

Деякі науковці акцентують на довголітті як невід'ємній складовій успішного старіння. В літературі з'являються терміни «здорове довголіття», «виняткове довголіття» [6; 36; 39].

У дослідженнях, пов'язаних з проблемами довголіття, визначення успішного старіння концентрується, зазвичай, на фізичному, когнітивному або функціональному стані, хоча

робиться наголос не стільки на стані здоров'я, як на незалежності (можливості самому себе доглянути). Це цілком логічно, оскільки можна говорити хіба-що про відносне здоров'я людей довгожителів, натомість вирішальне значення у благополучному довголітті має автономність людини. К. Андерсен-Ранберг, М. Скролл, Б. Джун, наприклад, зазначали, що здорових довгожителів фактично не існує, але є незалежні. Згідно з висновком дослідження, яке вони провели на початку XXI ст., «за довголіття іноді доводиться платити високою ціною» [1, с. 902]. П. Балтес і Д. Сміт підкреслили, що досягнення ліміту людського життя може бути фактором ризику для збереження людської гідності [4, с. 132].

Таким чином, визначення успішного старіння розгорталося впродовж останніх 50 років: від ранніх теорій активності і роз'єднання до теоретичних підходів, які зосереджувалися конкретно на успішному старінні. Основні визначення наведено у таблиці 1. Деякі підходи акцентують більше на фізичному компоненті успішного старіння, інші – на психологічному. Останніми роками визначення успішного старіння поєднують обидві складові у біопсихосоціальний підхід.

Таблиця 1

Визначення поняття «успішне старіння»

Рік	Автор	Головні критерії «успішного старіння»
1961	Р. Хавігурст	Умови індивідуального та суспільного життя, за яких людина отримує максимум задоволення і щастя, а суспільство підтримує відповідний баланс сатисфакції для різних вікових груп.
1983	М. Поуел Лоутон	Чотири виміри успішного старіння: біхевіоральна компетенція, психологічне благополуччя, усвідомлена якість життя, об'єктивне середовище.
1990	П. Балтес, М. Балтес	Селективна оптимізація і компенсація.
1996	Е. Каган, Б. Каган	Соціальний і психологічний ресурс; превентивна і корективна адаптація; психологічне, екзистенціальне і соціальне благополуччя.
1997	Дж. Ров, Р. Кан	Низький ризик хвороб та пов'язаної з ними недієздатності, висока когнітивна і фізична здатність, активне залучення в суспільне життя.
2002	Е. Фелан, Е. Ларсон	Дієздатність, незалежне функціонування, задоволення життям, активний спосіб життя, довголіття, особистісний розвиток.
2006	С. Депп, Д. Жест	Фізична здатність, когнітивна здатність, задоволення життям (добробут), соціальна взаємодія, відсутність хвороб, довголіття, фінансове забезпечення, особистісний розвиток.

Таким чином, визначальною ознакою успішного старіння можна вважати задоволення людини життям, на що мають вирішальний вплив біологічні, фізичні, когнітивні, психологічні та соціальні чинники, а саме: здоров'я, достатній (як для похилого віку) рівень фізичної та когнітивної здатності і суспільна інтеграція осіб похилого віку.

Розглянувши концепцію успішного старіння та проаналізувавши головні чинники успішного старіння, перейдімо до визначення ролі освіти у цьому процесі.

Результати тривалих емпіричних досліджень показують, що вищий рівень освіти людей похилого віку позитивно пов'язаний з більш успішним старінням [13]. К. Росс і К. Ву [25] довели, що більш освічені люди мають вищу соціальну підтримку і дотримуються здорової поведінки (займаються фізичними вправами, байдужі до алкоголю і куріння). Освіта в похилому віці – це спосіб здобуття нових знань і компетенцій, спосіб реалізації інтересів та розширення соціальних зв'язків. У якій би формі вона не відбувалася, освіта «надає можливості для кращого розуміння всієї багатогранності і складності життя і, відповідно, можливість підготуватися до цієї складності» [20, с. 2.]; «освіта у похилому віці – «дорожня карта» адаптації людини та її суспільної активності» [35, с. 162]. Очевидно, що освітня діяльність осіб похилого віку – один з головних чинників їх адаптації до швидкозмінних умов суспільного життя. Оскільки адаптація є основною навичкою виживання, то зрозуміло, що освіта в похилому віці стає невід'ємною складовою успішного довголіття. Однак, необхідно зауважити,

що навчальна діяльність суттєво залежить від когнітивної здатності людини. Поширене у геронтології в 1980-х роках уявлення про неминуче зниження когнітивних функцій людини похилого віку було спростоване результатами наукових досліджень, які доводили, що люди можуть підтримувати когнітивну здатність і в старості [5; 12; 29].

Разом з тим результати досліджень у сфері геронтології доводять пряму залежність рівня когнітивної здатності людей похилого віку від систематичного розумового навантаження (вправляння) так само, як і фізичне функціонування підтримується регулярною фізичною активністю [9, с. 31–33; 31]. Оскільки навчальна діяльність є одним з найбільш ефективних способів підтримання рівня когнітивної здатності людини [19], то залучення осіб похилого віку в освітній процес переосмислюється, і можливості навчання у похилому віці стають реальністю і навіть необхідністю.

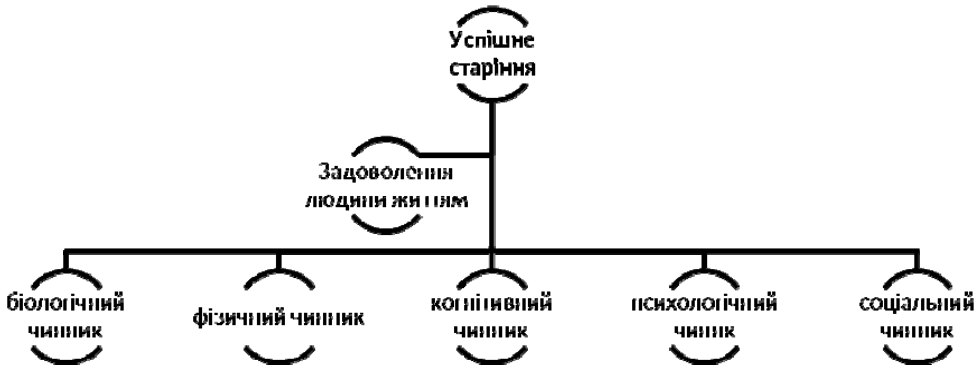

Рис. 1. Основні чинники успішного старіння.

Переваги і вигоди освіти для людей похилого віку стають дедалі очевиднішими на фоні демографічного старіння населення. Вони добре документовані в науковій літературі (J. Rowe, R. Kahn 1999; M. Ardelt 2000; F. Glendenning 2001; P. Jarvis 2001; G. Boulton-Lewis, L. Buys, R. Lovie-Kitchin, G. Nayak 2006; A. Withnall 2006). Зокрема, в одній з праць Т. Шуллера та ін. (2004) окреслено структуру «широких переваг навчання», в якій дванадцять можливих переваг класифікуються у три форми капіталу: людський капітал (навчання для професійної підготовки чи перепідготовки); соціальний капітал (навчання для налагодження стосунків та соціальних взаємозв'язків); капітал особистості (навчання для особистісного розвитку, інтересів та інших життєвих прагнень) [30, с. 82]. Причому, в цій структурі здоров'я розглядається і як можливий наслідок навчальної діяльності, і як інструментальний фактор, який важливий для отримання інших переваг навчання у пізньому віці.

Зазначена структура збігається зі схожими результатами інших досліджень щодо позитивного взаємозв'язку між здоров'ям та навчанням у похилому віці (C. Ross, J. Mirowsky 1999; C. Hammond 2002, 2004; M. Narushima 2008). По суті навчання у похилому віці може допомогти людині досягти соціально-економічних, психологічних та соціально-політичних вигод, які є важливими для більш здорового життя. Так, С. Денч і Дж. Реган [8] виявили, що старші дорослі, які залучені в навчальну діяльність, мають позитивний досвід принаймні в одній з цих сфер: задоволення життям, підвищення впевненості, краща самооцінка і самосприйняття, здатність справлятися з труднощами. М. Ардельт [2] також наголошує на потребі навчання і безперервної освіти людей похилого віку в суспільстві, яке характеризується швидким технологічним розвитком. Завдяки продовженню навчання особи похилого віку не відставатимуть від сучасних технологій і підтримуватимуть якість життя через посилення самозабезпечення, самодостатності і стратегії подолання викликів, пов'язаних зі здоров'ям та соціальною взаємодією. Крім того, вони зазнають менших психічних розладів в результаті активної розумової діяльності. А. Вітнал [37] також зазначив, що в останніх дослідженнях з нейрології розумова діяльність у похилому віці може підвищити інтелектуальну здатність, підтримувати розумове функціонування і сповільнити зниження пам'яті. На підставі тривалих емпіричних досліджень А. Вулф [38] наголошує, що люди похилого віку, які стимулюють розумову діяльність, зокрема через навчання, зазнають значно меншого зниження пам'яті і продовжують інтелектуальний розвиток навіть у такому пізньому віці.

Отже, переваги освіти для людей похилого віку є очевидними. Навчальна діяльність – це насамперед спосіб затримати спад розумової функції, пам'яті та психічних розладів і, відповідно, можливість суттєво поліпшити якість життя у пізньому віці. Оскільки якість життя є невід'ємним компонентом успішного старіння, то можна вважати, що освіта у похилому віці – необхідна умова успішного старіння.

Вагомим здобутком розвинених суспільств стала ідея ціложиттєвого розвитку особистості і, відповідно, формування концепції успішного старіння, складовою якої є навчальна діяльність. Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що навчальна діяльність осіб похилого віку – важлива умова успішного старіння, оскільки сприяє підтриманню їх когнітивної здатності та розумової активності, підвищенню адаптивної функції та соціальної взаємодії. Потреба в освіті осіб похилого віку випливає з необхідності адаптації до швидкоплинних умов життя, які охоплюють зміни в економічній, соціальній та культурній сферах суспільного розвитку.

Успішне старіння безумовно пов'язане з якістю життя людини у похилому віці що є одним з головних чинників поступу суспільства. Освіта у похилому віці обґрунтована результатами досліджень у сфері геронтології, які доводять позитивний вплив інтелектуального, емоційного і духовного розвитку на якість життя людини і на розширення її здатності бути корисною для суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Andersen-Ranberg K. Healthy centenarians do not exist, but autonomous do: A population-based study of morbidity among Danish centenarians. – [Health] / Andersen-Ranberg K., Schroll M., Jeune B. // Journal of American Geriatrics Society. – 2001. – No. 49. – P. 900–908.
2. Ardelt M. Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life / Ardelt M. // Educational Gerontology. – 2000. – No. 26. – P. 771–789.
3. Baltes P. B. Successful aging: perspectives from the behavioral sciences / Baltes P. B., Baltes M. M. (Eds.) – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 400 p.
4. Baltes P. B. New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age / Baltes P. B., Smith J. // Gerontology. – 2003N. – No. 49 (2). – P. 123–135.
5. Baltes P. B. Cognitive training research on fluid intelligence in old age: what can older adults achieve by themselves? / Baltes P. B., Sowarka P., Kliegl R. // Psychology and Aging. – 1989. – No. 4. – P. 217–222.
6. Christensen K. P. Exceptional longevity does not result in excessive levels of disability / Christensen K. P., McGue M., Petersen I., Jeune B., Vaupel J. W. // Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2008.
7. Cumming E. Growing old: The process of disengagement / Cumming E., Henry W. E. – New York: Basic Books, 1961.
8. Dench S. Learning in later life: Motivation and impact / Dench S., Regan J. – Nottingham: DfEE, 2000.
9. Diamond M. C. An optimistic view of the aging brain / Diamond M. C. // Gerontologist. – 1993. – No. 17 (1). – P. 31–33.
10. Glass T. A. Assessing the success of successful aging / Glass T. A. // Annals of Internal Medicine. – 2003. – No. 139 (5). – P. 382–383.
11. Havighurst R. J. Successful aging / Havighurst R. J. // The Gerontologist. – 1961. – No. 1. – P. 8 – 13.
12. Hayslip B. Lomg-term efficacy of fluid ability interventions with older adults /Hayslip B., Maloy R., Kohl R. // Journal of Gerontology: Psychological Sciences. – 1995. – No. 50B. – P. 141–149.
13. House J. S. The social satisfaction of ageing and health/ House J. S., Lepkowski J. M., Kinney A. M., Mero R. P., Kessler R. C., Herzog R. // Journal of Health and Social Behavior. – 1994. – NO. 35. – P. 213–234.
14. Kahn R. L. Successful aging: Intended and unintended consequences of a concept / L. W. Poon, S. H. Gueldner, B. M. Spouse (Eds.). Successful aging and adaptation with chronic disease. – New York: Springer, 2003. – P. 55–69.
15. Lowton M. P. Environmental and Other Determinants of Well-Being in Older People / Lowton M. Powell // Gerontologist. – 1983. – No. 23. – P. 349–357.
16. Masoro E. J. "Successful aging": useful or misleading concept? / Masoro E. J. // The Gerontologist. – 2001. – No. 41. – P. 415–418.
17. Moody H. R. From successful aging to conscious aging / M. Wykle, P. Whitehouse, D. Morris (Eds.) Successful aging through the lifespan: Intergenerational issues in health. – New York: Springer, 2005. – P. 55–68.
18. Neugarten B. L. Personality and the aging process / Neugarten B. L. // The Gerontologist. – 1972. – No. 12. – P. 9–15.

19. Paggi K. Mental aerobics: exercises for the mind in later life / Paggi K., Hayslip B. // Educational Gerontology. – 1999. – No. 25. – P. 2–21.
20. Peterson D. A. A history of education for older adults / Lamdsen D. B. (Ed.) The older adult as learner: aspects of educational gerontology. – Washington, D.C.: Hemisphere Publishing, 1985. – P. 1–23.
21. Phelan E. A. "Successful aging" – Where next? / Phelan E. A., Larson E. B. // Journal of the American Geriatric Society. – 2002. – No. 50 (7). – P. 1306–1308.
22. Poon L. W. The Georgia Centenatian Study / Poon L. W., Clayton G. M., Martin P., Johnson M. A., Courtney B. C., Sweaney A. L., et al. // International Journal of Aging and Human Development. – 1992. – No. 34. – P. 1–17.
23. Poon L. W. Successful aging and adaptation with chronic disease in older adulthood / Poon L. W., Gueldner S. H., Spouse B. – New York: Springer, 2003.
24. Population Ageing in Ukraine: Some Demographic, Socioeconomic, and Medicare Issues. Situational analysis / Blyumina A. (Ed.). – Kyiv, 2005. – 60 p.
25. Ross C. E. The links between education and health / Ross C. E., Wu C. // American Sociological Review. – 1995. – No. 60. – P. 719–745.
26. Rowe J. W. Human aging: Usual and successful / Rowe J. W., Kahn R. I. // Science. – 1987. – No. 237. – P. 143–149.
27. Rowe J. W. Successful Aging / Rowe J. W., Kahn R. I. – New York: Pantheon Books, 1998.
28. Rowe J. W. Successful aging / Rowe J. W., Kahn R. I. // The Gerontologist. – 1997. – No. 37 (4). – P. 433–440.
29. Schaie R. W. Can decline on adult intellectual functioning be reversed? / Schaie R. W., Willis S. L. // Developmental Psychology. – 1986. – No. 23. – P. 223–232.
30. Schuller T. The benefits of learning: The impact of education on health, family life, and social capital / Schuller T., Preston J., Hammond C., Brasset-Grundy A., Bynner J. – London – New York: Routledge Falmer, 2004.
31. Snowdon D. Aging with grace: what the nun study teaches us about leading longer, healthier, and more meaningful lives / Snowdon D. – New York: Bantam Books, 2001.
32. Strowbridge W. J. Successful aging and well-being: Self-rated compared with Rowe and Kahn / Strowbridge W. J., Wallhagen M. I., Cohen R. D. // Gerontologist. – 2002. – No. 42 (6). – P. 727–733.
33. Tate R. Definition of successful aging by elderly Canadian males: The Monitoba follow-up study / Tate R., Leedine L., Cuddy E. // The Gerontologist. – 2003. – No. 43 (5). – P. 735–744.
34. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World population aging 2007. – New York: United Nations, 2007.
35. Ventura-Merkel C. Community colleges in an aging societies / Ventura-Merkel C., Doucette D. // Educational Gerontology. – 1993. – No. 19. – P. 161–171.
36. Willcox B.J. Exceptional human longevity / Karasek M. (Ed.). Aging and age-related diseases: the basics / Willcox B.J., Willcox D. C., Suzuki M. – Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2006N. – P. 459–509.
37. Withnall A. Exploring influences on later life learning / Withnall A. // International Journal of Lifelong Education. – 2006. – No. 25 (1). – P. 29–49.
38. Wolf A. Older adulthood / Jarvis P. (Eds.). The Routledge international handbook of lifelong learning. – Oxon/New York: Routledge, 2009. – P. 56–64.
39. Yi Z. Healthy longevity in China / Yi Z., Postan D. L., Vlosky D. A., Gu. D. – Berlin: Springer, 2009.

Стаття надійшла в редакцію 04.02.2018 р.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 6

АННА ПОГОРІЛА Прикладні аспекти формування творчої особистості старшокласників у школі (50–80-ті роки XX століття) 6

НАТАЛІЯ ЛУПАК Педагогічна інноватика у вищій школі в контексті світових тенденцій розвитку освітніх систем 12

МИХАЙЛО М'ЯСКОВСЬКИЙ Іноземні мови у XXI столітті: розвиток, тенденції і перспективи 19

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА 27

АЛЛА ЧАГОВЕЦЬ Закономірності і принципи соціокультурної концепції тілесно-ціннісного виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з фізичним, моральним та естетичним вихованням 27

НАДІЯ НОВОСЕЛЬСЬКА Виховання любові до краси рідного краю в поезії Лесі Українки (на матеріалах читанок для початкової школи) 33

ГАЛИНА БУЧКІВСЬКА Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі художньо-трудової діяльності майбутніх учителів початкових класів 39

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА 47

ОЛЕКСАНДР БЕЗКОПИЛЬНИЙ, ЛЮДМИЛА СУЩЕНКО Моделювання процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі 47

ЛІЛІЯ РЯБОВОЛ Професійна підготовка вчителя історії та правознавства в системі педагогічної освіти: модернізація у контексті інтеграції України у світовий та європейський освітній простір 54

ЛІЛІЯ НІКІТЧЕНКО Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін з використанням мультимедійних засобів 63

НАТАЛЯ САМБОРСЬКА Моделювання процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності «Медсестринство» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін 71

НАТАЛІЯ ЛОБАЧ Діагностика сформованості інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів 76

МАРИНА САЄНКО Зміст і структура професійної компетентності майбутніх лікарів 83

АЛІСА ЗАХАРІНА Аналіз сучасного стану формування готовності майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері 89

ВАЛЕНТИН БОНДАРЕНКО, КОСТЯНТИН ПРОНТЕНКО Педагогічні умови застосування ситуаційних задач під час професійного навчання майбутніх працівників патрульної поліції 96

ЗА РУБЕЖЕМ 103

ОКСАНА ВОЙТОВСЬКА Розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів у США 103

ОЛЕНА ЛИСЕНКО Особливості професійного розвитку ірландських педагогів шкільних закладів освіти 111

НАТАЛІЯ РОКІЦЬКА Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті 118

ЗМІСТ

ЛІНГВОДИДАКТИКА **128**

ЕЛЕОНОРА ПАЛИХАТА Риторичні аспекти вивчення української мови в загальноосвітній школі *128*

НАТАЛІЯ ГОРОДЕЦЬКА, НАТАЛІЯ ГАВРИШКІВ, МАРІЯ КАМІНСЬКА Напрями подолання педагогами перешкод до впровадження новацій під час навчання іноземних мов *134*

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **141**

СВІТЛАНА КРИШТАНОВИЧ Проблеми та перспективи формування майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту у вищій школі *141*

НАТАЛІЯ ЧАГРАК Освіта людей похилого віку в контексті концепції успішного старіння *148*

ЗМІСТ **158**

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY **6**

ANNA POHORILA Applied Aspects of the Formation of the Creative Personality of Senior Pupils at School in the 1950–1980s *6*

NATALIA LUPAK Innovative Pedagogy at Higher School in the Context of Global Trends of Education Systems Development *12*

MYKHAILO MIASKOVSKYI Foreign Languages in the 21st Century: Developments, Tendencies, Perspectives *19*

PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION **27**

ALLA CHAGOVETS Principles and Socio-Cultural Concepts of Body-Value Education in Preschool Age Children: Physical, Moral and Aesthetic Learning *27*

NADIA NOVOSELSKA Cultivating Love for Beauty of Native Land in Lesia Ukrainka's Poetry (based on the materials for elementary school readers) *33*

GALYNA BUCHKIVSKA Use of Information and Communication Technologies for Intensification of the Arts Artistic-Labor Activity of the Future Primary School Teachers *39*

PROFESSIONAL EDUCATION **47**

OLEXANDER BEZKOPYLNY, LYUDMYLA SUSHCHENKO Modeling of Training Future Physical Education Teacher for Healthcare Activity at Secondary School *47*

LILIYA RYABOVOL The System of Pedagogical Education and Training of a History and Law Teacher: Modernization in the Context of Integration into the European and World Educational Space *54*

LILIYA NIKITCHENKO Training of Future Teachers of Natural Sciences Using Multimedia *63*

NATALA SAMBORSKA Modeling of the Process of Social and Communicative Competence Formation of Future Specialists Majoring in Nursing in the Process of Studying the Humanities *71*

NATALIIA LOBACH Diagnostics of Informative and Analytical Competence Formation of Future Doctors *76*

MARINA SAYENKO Contents and Structure of Professional Competence of Future Doctors *83*

ALISA ZAKHARINA Analysis of the Current State of Formation of the Readiness of Future Specialists in Tourism to the Animation Activities in the Recreational and Health Sphere *89*

VALENTYN BONDARENKO, KONSTANTIN PRONTENKO Pedagogical Conditions of the Application of the Problem Situations in Professional Education of Future Employees of the Patrol Police *96*

ABROAD **103**

OKSANA VOITOVSKA Development of Advanced Training System of Teachers in the USA *103*

OLENA LYSENKO The Features of Professional Development of Irish Pedagogical Staff of School Institutions *111*

NATALIYA ROKITSKA Formation and Development of the System of Professional Pedagogical Education in Germany in the European Context *118*

LINGUODIDACTICS **128**

ELEONORA PALYCHATA Rhetorical Aspects of Studying the Ukrainian Language in Secondary School *128*

NATALIA HORODETSKA, NATALIA HAVRYSHKIV, MARIA KAMINSKAYA Ways of Teachers' Overcoming Barriers to Innovations Implementation in the Process of Foreign Languages Teaching *134*

DISCUSSING A PROBLEM **141**
SVITLANA KRYSHTANOVYCH Problems and Prospects for Forming Future Managers of Physical Education and Sports in Ukrainian Higher Education *141*
NATALIYA CHAHRAK Education of the Elderly in the Context of Successful Ageing Concept *148*
CONTENTS **160**

ДЛЯ НОТАТОК

Тернопільський педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 15.01.2018. Підписано до друку 07.03.2018. Формат 60 х 84/8. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 246,38. Обліково-видавничих аркушів —25,57.
Замовлення № 99.Тираж 300 прим. Безкоштовно.
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in in preparation 15.01.2018. Signed in print 07.03.2018. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027