

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

Наукові записки

Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

1'2019

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2019. – № 1. – 175 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
від 23 квітня 2019 року (протокол № 11)

Головний редактор *Іван Цідило* – доктор педагогічних наук, професор
Заступник головного редактора *Володимир Чайка* – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Григорій Терещук – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Ірина Задорожна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

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

Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Олександр Малихін – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Богдан Буюк – доктор філософських наук, професор (Україна)

Джі Чі Янг – доктор філософії, професор (Тайвань)

Надія Балик – кандидат педагогічних наук (Україна)

Василь Олексюк – кандидат педагогічних наук (Україна)

Ірина Левчик – кандидат педагогічних наук (Україна)

Анатолій Клименко – кандидат педагогічних наук (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

ББК 74
УДК 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Series: pedagogy. – 2019. – № 1. – 175 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
on April 23, 2019 (protocol # 11)

Journal Editor *Ivan Tsidylo*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Subeditor *Volodymyr Chaika*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Gregory Tereshchuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine

Iryna Zadorozhna – Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)

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

Olexandr Malykhin – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

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

Bogdan Buyak – Doctor of Sciences (Philosophy), Full Professor (Ukraine)

Jie Chi Yang – PhD, professor (Taiwan)

Nadiya Balyk – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)

Vasyl Oleksiuk – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)

Iryna Levchyk – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences (Ukraine)

Anatoliy Klymenko – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate 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
УДК 34
ISSN 2311-6382

© Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2019

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 26.10.2009 р.*

*Certificate of registration KB №15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.2009.*

*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:***

***РИНЦ** (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

ЕПІСТЕМОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ІСТОРІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

УДК 159.922.7(091)(477)-051Базник
DOI 10.25128/2415-3605.19.1.1

ОЛЕКСАНДР МІХНО

amihno@ukr.net

ORCID iD 0000-0002-5271-9530

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Педагогічний музей України

вул. Володимирська, 57, м. Київ, Україна

МИХАЙЛО БАЗНИК – ПЕДОЛОГ, АВТОР ОРИГІНАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ СКЛАДАННЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНЯ

Висвітлено педологічну спадщину М. Базника шляхом аналізу його науково-педагогічних праць 1920–1930-х років. Простежено еволюцію педологічних поглядів педагога: від теоретичного розроблення ідей педології до практичного проведення досліджень учнів та методичних рекомендацій для застосування результатів педологічних досліджень у педагогічній діяльності вчителя. Доведено, що у 1920–1930-ті роки, в період розквіту педології, М. Базник став одним із найяскравіших представників цієї науки в Галичині, активно і систематично публікуючи свої праці у львівських науково-педагогічних виданнях «Учительське слово» і «Шлях навчання і виховання». Аргументовано, що свої наукові концепції вчений прагнув втілити на практиці, запропонувавши детальні методичні поради щодо вивчення учня вчителем з подальшим складанням характеристики школяра. Систематизовано у формі таблиці структуру педології за М. Базником, яка в його баченні складається з таких напрямів: психопедологія, патологічна педологія, фізіопедологія, лабораторна педологія, тестологія, теоретична педологія, педотехніка, моральна педологія. Обґрунтовано, що життєвість творчого доробку М. Базника зумовлена продуктивним поєднанням в його особі талановитого вченого-дослідника і досвідченого вчителя-практика.

Ключові слова: Михайло Базник, педологія, структура педології, вивчення учня, характеристика учня, методика складання характеристики.

АЛЕКСАНДР МІХНО

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Педагогический музей Украины

ул. Владимирская, 57, г. Киев, Украина

МИХАИЛ БАЗНИК – ПЕДОЛОГ, АВТОР ОРИГІНАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ СОСТАВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕНИКА

Рассмотрено педологическое наследие М. Базника путем анализа его научно-педагогических работ 1920–1930-х годов. Прослежена эволюция педологических взглядов педагога: от теоретического разработки идей педологии к практическому проведению исследований учащихся и методических рекомендаций для применения результатов педологических исследований в педагогической деятельности учителя. Доказано, что в 1920–1930-е годы, в период расцвета педологии, М. Базник стал одним из самых ярких представителей этой науки в Галичине, активно и систематически публикуя свои труды во львовских научно-педагогических изданиях «Учительское слово» и «Путь обучения и воспитания». Аргументировано, что свои научные концепции ученый стремился воплотить на практике, предложив подробные методические советы по изучению ученика учителем с последующим составлением характеристики школьника. Систематизирована в форме таблицы структура педологии по М. Базнику, которая в его видении состоит из следующих направлений: психопедология, патологическая педология, физиопедология, лабораторная педология, тестология, теоретическая педология, педотехника,

моральная педология. Обосновано, что жизнённость творчества М. Базника обусловлена продуктивным сочетанием в его лице талантливого ученого-исследователя и опытного учителя-практика.

Ключевые слова: Михаил Базник, педология, структура педологии, изучение ученика, характеристика ученика, методика составления характеристики.

OLEKSANDR MIKHNO

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Leader
Pedagogical Museum of Ukraine
57 Volodymyrska Str., Kyiv, Ukraine

MIKHAILO BAZNYK – A PEDOLOGIST, THE AUTHOR OF THE ORIGINAL METHOD OF A STUDENT'S CHARACTER REFERENCE COMPOSITION

It has been actualized that a special place among Ukrainian teachers of the beginning of XX century is occupied by a teacher and methodologist, a scientist, a public figure, an author of numerous scientific articles Mykhailo Baznyk (1889–1976). He was one of the first in Ukrainian scientific thought to study the choice of occupations by students, worked on the problem of studying students' physical, mental and psychological instincts and abilities by teachers, and offered an original method for drawing up a character reference of the student. It is emphasized that the teacher's ideas have not lost their relevance nowadays, and, therefore, can be used in the process of reforming the modern Ukrainian school. Through the analysis of the scientific and pedagogical works of Mykhailo Baznyk written in 1920–1930s, his pedological heritage has been presented. The evolution of pedagogical views of the pedagogue has been traced from the theoretical development of pedology to practical study of students and methodical recommendations for the application of the results of pedological research in teacher's pedagogical activity. It has been proved that in the 1920s and 1930s, in the period of flourishing of pedology, M. Baznyk became one of the brightest representatives of this science in Galicia, actively and systematically publishing his works in Lviv scientific and pedagogical editions «Uchytelske slovo» (“Teacher's Word”) and “Shljah navchannja i vyhovannja” (“The Way of Education and Upbringing”). It has been justified that the scholar sought to implement his scientific outlook in practice, offering detailed methodological advice on studying a student by a teacher with further character reference of the student. The structure of pedology according to M. Baznyk has been systematized in the form of a table, which in his vision consists of the following areas: psychopedology, pathological pedology, physiopedology, laboratory pedology, testology, theoretical pedology, pedotechnics, moral pedology. The scholar's methodological work “Choosing an Occupation. Practical Guide for School and Home” became the generalization of M. Baznyk's pedological views, where the principles and directions of studying a student by a teacher and the method of drawing up the character reference of the student based on the study of his mental and physical qualities were given in detail. It has been substantiated that the relevance of M. Baznyk's creative work was conditioned by a productive combination of a talented researcher and experienced teacher-practitioner in his person. Brief biographical information about the pedagogue, the scheme of the student's character reference, the requirements to the character reference have been presented.

Keywords: Mikhailo Baznyk, pedology, the structure of pedology, study of a student, student's character reference, the method of drawing up a character reference.

Серед українських педагогів першої половини ХХ ст. особливе місце посідає Михайло Базник (1889–1976) – учитель-методист, науковець, громадський діяч, автор численних наукових статей. Одним із перших в українській науковій думці він досліджував питання вибору учнями професій, докладно розробляв проблему вивчення вчителем фізичних, розумових і психічних задатків та здібностей учнів, запропонував оригінальну методику складання характеристики учня. Ідеї педагога і сьогодні не втратили своєї актуальності, а отже, можуть бути використані у процесі реформування сучасної української школи. Однак, незважаючи на вагомий досягнення у царині педагогіки, діяльність і погляди М. Базника до цього часу не були предметом наукового дослідження.

Як зазначає О. Сухомлинська, педагогічна думка «завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [14, с. 36]. Тому дослідження педагогічних персоналій залишається одним з актуальних напрямів історико-педагогічних студій.

Ім'я М. Базника повернулося до нас нещодавно завдяки публікаціям Т. Завгородньої [9], В. Олійника [10], І. Пелипейка [11] та інших дослідників історії української педагогіки, а також

його рідних – доньки Я. Погребенник [12] та її чоловіка, літературознавця Ф. Погребенника [13, с. 5–6]. Особливо інформативною є праця Н. Салиги «Учитель, який випереджав педагогіку», де подано не лише найповніші біографічні відомості про М. Базника, статті про його творчість, зокрема згаданих вище авторів, а й вперше оприлюднено неопубліковані праці педагога, які зберігаються у Музеї освіти Прикарпаття [13]. У 1920–1930-ті роки, в період розквіту педології, М. Базник став одним із найяскравіших представників цієї науки в Галичині, активно і систематично публікуючи свої праці у львівських науково-педагогічних виданнях «Учительське слово» та «Шлях навчання і виховання».

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічні праці М. Базника у хронологічній послідовності, що дає змогу простежити розвиток поглядів педагога на педологію, акцентувати на основних його положеннях щодо цієї науки і, передовсім, щодо практичного застосування педологічних досліджень у практичній роботі вчителя.

Аналіз педологічної спадщини педагога варто розпочати з коротких біографічних відомостей, оскільки в особі М. Базника знаходимо продуктивне поєднання талановитого вченого-дослідника і досвідченого вчителя-практика, що й визначило успішність і життєвість його творчого доробку.

Михайло Якович Базник народився 3 червня 1889 р. в с. Целіїв, що нині Гусятинського району Тернопільської обл. Закінчив учительську семінарію в м. Заліщики (1912) і розпочав педагогічну діяльність учителем народної школи у селах Ворвулинці та Лисівці на Тернопільщині. В 1914–1920 рр. – вояк австрійської армії, потім хорунжий Української Галицької Армії. У 1921 р. повернувся до педагогічної діяльності як директор народної школи в Копичинцях, з 1925 р. був управителем народної школи у Громовій (нині с. Вронув Конінського повіту Лодзького воєводства, Польща). З 1939 р. працював вчителем української мови та літератури в середній школі № 2, інспектором, завідувачем методичного кабінету в м. Косів, викладачем педагогічної психології в педагогічному інституті Львова, методики та шкільної практики в учительській семінарії в Золочеві, учителем німецької мови в Косові. Помер 6 жовтня 1976 р. у Києві, похований на Байковому цвинтарі.

Як бачимо, М. Базник не був кабінетним ученим, а свої науково-педагогічні ідеї черпав насамперед із практичної діяльності, педагогічної роботи на різних посадах. Тематика його науково-педагогічних праць, актуальність порушених ним питань зумовлена практикою роботи в школі, практичними потребами українського шкільництва тих часів.

Уже в одній із перших своїх статей «Дещо про педологію» (1922) М. Базник визначає її головні завдання: дослідження «моральної, фізичної і умової природи дитини» за допомогою спостереження (у його термінології – «обсервації») і експериментів. Значущим вважаємо, що педагог відразу ж акцентує на практичному значенні педології і, будучи добре обізнаним зі станом шкільної справи, відзначає, що шкільна система фактично унеможлиблює спостереження вчителя за учнем, робить його поверховим і неточним. Натомість, вважає М. Базник, випадкове спостереження має поступитися місцем систематичному, спиратися на експеримент і в підсумку давати цілісний образ учня, який має складатися: «1. зі знання фізичного розвою дитини, 2. ствердження сили вразливості змислів, 3. рода і сили пізнання, вражіння і виображення, 4. степеня і сили уваги, 5. здібности до праці, умового пере мучення, 6. степеня і рода інтелігенції, 7. характеру дитини, 8. будуччини дитини, виснутої з повищих даних, 9. вибору відповідного звання, 10. соціології дитячого віку» [1, с. 8]. Основним методом педології М. Базник називає аналітичний метод і пояснює, що, зібравши дані про учня шляхом спостереження і дослідів, педологія узагальнює здобуті дані і на цій основі розробляє свої закони.

Розвиваючи цю тезу, в статті «Педологія є основою виховання і навчання» (1928) педагог знову наполягає на необхідності застосування педології у практиці роботи вчителя: «В основу навчання необхідно покласти знання дитини, самостійного досліджування духовних і фізичних проявів виховника, роблення заключення й умілого примінювання відповідних середників: метод науково провірених і узадаєнених» [2, с. 3].

Намагаючись умотивувати і всебічно обґрунтувати необхідність проведення досліджень учнів шкільним учителем, М. Базник пише методичну статтю «Техніка й загальні умовини дослідів у школі» (1931), в якій визначає передумови і конкретні вимоги до проведення дослідів. Так, головними вимогами для вивчення розумових здібностей школяра шляхом тестування, на його думку, є досвід і певна наукова підготовка вчителя, відповідне облаштування класної кімнати, відсутність сторонніх осіб, час проведення досліджень, підготовча бесіда з учнем,

правила поведінки вчителя під час досліджень, старанність у веденні записів результатів досліджень тощо [4, с. 50–54]. Цій же темі присвячена стаття «Учитель у ролі дослідника» (1931), де М. Базник, висвітливши погляди на означену проблему зарубіжних психологів Х. Вернера, Ю. Йонейко, Е. Клапареда, Ш. Шабо, В. Штерна, наполягає, що вчитель може проводити психолого-педагогічні дослідження «тільки під проводом і доброю контролею фахового психолога, або – якщо сам має наукові здібності» [6, с. 95]. Виокремлюючи дві категорії експерименту – науковий і виховний (практичний), педагог зазначає, що перший з них – це справа вчених, а вчитель має використовувати для психологічного вивчення учня практичний експеримент.

Роз'яснив зміст цього практичного експерименту М. Базник на конкретних прикладах і з таблицями у статті «Фізичні поміри у школі» (1931). Тут подано перелік необхідних фізичних даних учня, які треба знати вчителю: дата народження, вік, зріст, вага, ступінь відживлення (медичний термін; йдеться про конституцію тіла, пов'язану з достатністю харчування, вимірюється за товщиною жирової складки на ребрах – *О. М.*), розвиток м'язів, окружність грудної клітини, об'єм легень, загальний розвиток, стан шкіри й волосся, стан зубів, перенесені хвороби [7, Ч. 4, с. 137–139; Ч. 5, с. 168–170; Ч. 6, с. 215–220]. У кожному пункті зазначеного переліку конкретизовано, як здійснювати вимірювання, від чого залежить і на що впливає здобутий показник. Наприклад, загальний фізичний розвиток учня М. Базник пропонує визначати за формулою французького лікаря М. Піньє: $J = P - (M + O)$, де J – величина показника; P – зріст (см); M – маса тіла (кг), O – окружність грудної клітини. Чим менший показник, тим кращий фізичний розвиток учня [7, Ч. 6, с. 220]. До речі, ця формула використовується й сьогодні для визначення показника міцності тілобудови під назвою «індекс Піньє».

Тему антропометричних вимірювань у школі продовжує стаття «Шкільні поміри змислів» (1931) [8], в якій М. Базник пропонує методи вимірювання таких відчуттів: зір, слух, дотик, м'язові відчуття, смак і нюх, відчуття температури і болю. Даючи поради вчителю, вчений наголошує на важливості таких досліджень і їх практичному значенні. Скажімо, з'ясувавши стан зору, вчитель визначить учням відповідні місця в класі.

Теоретичні погляди М. Базника викладено у статті «Що то є педологія» (1931) [3]. Педагог переконаний, що педологія «виходить зі слушного й раціонального заложення, що виховник має поступати як лікар, котрий, хочаби вилікувати хворого і довести його до нормального стану здоров'я, мусить найперше прослідити тіло, поставити діагноз хвороби, а потім записати відповідні ліки. Тому педологія жадає від сучасного учителя-виховника, щоби він, забираючись до виховання й навчання, пізнав найперше основно всі фізичні, умові індивідуальні особливості дитини, та індивідуально принаровлював принципи й методи виховання й навчання» [3, с. 23–24]. У баченні М. Базника педологія поділяється на кілька взаємопов'язаних напрямів, які відображено у таблиці 1.

Отже, підсумовує М. Базник, педологія експериментальним шляхом досліджує фізичні, моральні і розумові прояви учня, які є предметом виховання та навчання, і тим самим ставить навчально-виховний процес на науково-дослідну основу: «На наших очах твориться нова наука про дитину, педологія, що ставить собі за мету обстежити дитину у її фізичних, розумових і моральних виявах. Вона... разом з тим стверджує, що лише точне вивчення вихованця може дати в результаті раціональне виховання і навчання» [13, с. 20–21]. Спираючись на описані завдання і принципи педології, М. Базник детально розробив методику складання характеристики учня [13, с. 48–70].

На межі 1920–1930-х років М. Базник одним із перших в українській педагогічній науці почав досліджувати тему вибору професії випускником школи, яка стала актуальною в радянській педагогіці аж у 1950–1960-і роки під назвою «професійна орієнтація школярів». Найбільш повно ця тема висвітлена у його праці «Вибір професії. Практичний poradnik для школи і дому», яка тоді не була опублікована і побачила світ лише в 2009 р. у книзі Н. Салиги «Учитель, який випереджав педагогіку» [13, с. 46–70]. Праця має виразний методичний характер, узагальнює педологічні погляди вченого і містить оригінальну методику складання характеристики учня. Фактично – це методичний посібник для вчителя, про що свідчить його структура: вступ, де визначено основні завдання і мету роботи, п'ять конкретних розділів, які розкривають зміст діяльності вчителя з вивчення учня та складання характеристики, закінчення із закликком не відкладати «на завтра» цю гостро невідкладну роботу» [13, с. 70].

Структура педології (за М. Базником) [3, с. 24–25]

Напрям	Зміст
Психопедологія	експериментальне дослідження психічних явищ
Фізіопедологія	дослідження фізіологічних проявів
Патологічна педологія	дослідження фізичних, психічних і моральних аномалій
Лабораторна педологія	антропометричні дослідження за допомогою спеціальних приладів
Тестологія	вимірювання розумових здібностей, обсягу і якості понять шляхом анкет і тестів
Теоретична педологія	дослідження психологічних і фізичних явищ, їх узагальнення і аналіз
Педотехніка	технічне і практичне застосування наукових досягнень, здобутих експериментальним шляхом
Моральна педологія	дослідження моральних проявів

Методиці складання характеристики учня присвячено розділи «Психологічна характеристика учня», «Як проводити психологічну характеристику учня» та «Фізична характеристика випускника школи». М. Базник визначає 13 параметрів, вивчення яких вчителем у підсумку складатиме психологічну характеристику учня: «1. Сприймання, 2. Спостереження, 3. Увага 4. Пам'ять, 5. Уява, 6. Почуття, 7. Афекти, 8. Настрої, 9. Воля, 10. Інтереси й нахили, 11. Здібності, обдарованість, майстерність, талант, 12. Темперамент, 13. Характер» [13, с. 48].

Кожен з цих параметрів детально пояснено. Продемонструємо це на прикладі вивчення вчителем уяви учня. Спочатку М. Базник подає визначення: «Уява – це процес створення нових образів на основі матеріалу минулих сприймань. Уявлення – це образи відтворених предметів і явищ, що ми їх в даний момент не сприймаємо. Уявлення ж таких речей, яких ніколи раніше ми не сприймали, називаються уявленнями фантазії» [13, с. 52]. Далі пропонуються запитання, які допоможуть вчителю у процесі вивчення уяви учня: «1. Спираючись на опис, рисунок, переказ, схему якого-небудь об'єкта, зможе учень побудувати, відтворити в своїй уяві його образ (відтворююча уява)? 2. Якими прикметами характеризується вона: ясністю, багатством, гнучкістю, емоційністю, правдивістю, точністю? 3. Помітні в учня спроби самостійного, оригінального творення нових образів (творча уява)? 4. Яскраво і жваво відтворюються в нього уявлення: а) зорові – може він внутрішньо, в думці «бачити», наприклад, знайому картину? б) слухові – може в думці, внутрішньо «чути», наприклад, голос знайомої людини? в) нюхові – може в думці «занюхати», наприклад, сіно, нафту, дим? г) дотикові – зуміє уявити собі дотик до цегли, до мармуру, до оксамиту? 5. Яка сила уявлень учня: бліді вони чи яскраві, жваві чи повільні, чіткі чи не ясні, точні чи не точні, сталі чи змінні?» [13, с. 52–53]. Відповіді на ці запитання вчитель шукатиме у процесі спостереження за учнем і в узагальненому вигляді запише у характеристику школяра.

Особливо цінними і значущими є методичні поради М. Базника щодо вивчення вчителем формування і розвитку психічних властивостей учня, яке має здійснюватися у процесі повсякденного навчання і виховання в класі, в позакласній і позашкільній роботі та в громадському житті школи за співпраці інших вчителів та шкільного лікаря. Серед цих порад: використання методу спостереження як провідного у вивченні учня, систематичність спостережень, врахування фізіологічних основ психічних явищ, того, що психіка нерозривно зв'язана з діяльністю і тому виявляється в діях, соціальних умовах життя учня.

Протягом всього навчального року класний керівник, спостерігаючи за учнем, збирає і спостереження від інших учителів, робить відповідні записи, а в кінці року, спираючись на зібраний матеріал, виготовляє стислу письмову характеристику кожному учневі. При написанні характеристики вчитель має враховувати і відомості з розділу «Фізична характеристика випускника школи», відповідальним за заповнення якого є шкільний лікар [13, с. 68–69]. У цьому розділі подаються основні дані про фізичний розвиток учня (зріст, вага, зір, слух тощо), а також відомості про батьків (їх професії, вік, вік на час народження дитини). Значну допомогу у процесі вивчення учня вчителю повинні надати батьки, адже вони «впродовж

багатьох років, на різних етапах розвитку, спостерігали, пізнавали, вивчали свого члена сім'ї і робили висновки» [13, с. 67]. Не випадково М. Базник у своїх методичних рекомендаціях з вивчення учня та складання його характеристики вводить окремий розділ «Активна допомога батьків випускника школи», де подає кільканадцять запитань, на які батьки мають відповісти. З-поміж найцікавіших виділимо такі: «Завважили вони у реальному дитинстві сина чи доньки природжені нахили, уподобання, здібності, тобто такі психічні властивості, які є природною умовою обдарованості? З якого часу стали виявлятися ці психічні прикмети дитини? В чому виявляється яскравість даної здібності? Чи ця здібність далі розвивається в процесі шкільного навчання і виховання, і які має досягнення?» [13, с. 67].

Відзначимо, що М. Базник чи не вперше в українській педагогічній думці ставить важливе й актуальне питання про те, за рахунок якого часу проводитиме вчитель спостереження за учнем і складатиме його письмову характеристику, і відповідає: «Може б, за рахунок скороченого часу на виправлення домашніх учнівських зошитів; може б, за скорочений час, витрачений на «виховні години», додаткові уроки, доучування невстигаючих (справа не в термінах); за час, витрачений на відвідування учнів дома, на часті наради і збори, на т. зв. педагогічні читання, на деяку канцелярщину? Хтось, колись і це вирішить» [13, с. 64]. А до того часу від сподівається на свідомість учителів і висловлює впевненість, що «педагогі-митці, педагоги-майстри, педагоги-ентузіасты, педагоги-піонери» час на виконання цієї надзвичайної важливої роботи таки знайдуть.

Насамкінець вчений наполягає на необхідності підготовки вчительських кадрів до вивчення учня та складання характеристики за допомогою таких засобів: піднесення педагогічної культури студентів педагогічних закладів, перепідготовка учительських кадрів на засадах педагогічної психології, видання підручників з педагогічної психології та іншої сучасної педагогічної літератури для вчителів, організація районних педагогічних бібліотек, постійний контроль за якістю педагогічної освіти. Нескладно помітити, що пропонувані засоби й сьогодні вражають актуальністю, а порушені проблеми підвищення педагогічної культури вчителя, на жаль, і досі не вирішені.

Як бачимо, М. Базник не обмежився суто теоретичною постановкою питання про важливість складання характеристики учня, а й запропонував чіткі, конкретні і зрозумілі методичні рекомендації для вчителя, які й нині не втратили своєї ваги.

До розроблення методики складання характеристики учня М. Базник підійшов надзвичайно відповідально, детально ознайомившись із досягненнями характерології і виклавши її основні досягнення у статті «Дещо зі сучасної характерології» [5]. Ця праця в узагальненому вигляді висвітлює типологічні теорії Гіппократа, Ф. Неймана, Е. Кречмера. Відзначаючи беззаперечний внесок Гіппократа у визначення чотирьох темпераментів, автор водночас дуже критично оцінює типології інших учених, хоча й не відкидає їх, зазначаючи, що характерологія «наука ще дуже молода. Їй ледве 9 літ життя» [5, с. 94]. Оскільки стаття датована 1931 р., М. Базник стверджує, що характерологія виникла на початку 1920-х років. Ми з цим не погоджуємося, адже один із фундаторів характерології, українець за походженням, психолог О. Лазурський книгу «Нарис науки про характери», де подано систематичний курс характерології, видав ще в 1906 р.

Таким чином, аналіз науково-педагогічних праць М. Базника дає підстави для висновку, що його педологічні погляди еволюціонували від розроблення теоретичних питань педології, зокрема визначення її структури, до практичних порад, як застосовувати педологічні методи досліджень у роботі вчителя з вивчення учня. Узагальненням педологічних поглядів вченого стала методична праця «Вибір професії. Практичний poradник для школи і дому», в якій детально викладено принципи і напрями вивчення учня вчителем та запропоновано оригінальну методику складання характеристики учня на основі вивчення його розумових і фізичних якостей.

Підсумовуючи, зазначимо, що проаналізовані праці М. Базника переконливо свідчать, що в його особі українська школа і педагогічна наука мали досвідченого педолога, який свої наукові концепції прагнув втілити на практиці, запропонувавши численні методичні рекомендації щодо вивчення учня вчителем та складання характеристики школяра.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків може стати дослідження такого аспекту спадщини М. Базника, як систематичне вивчення ним наукових здобутків зарубіжних

учених (Г. Кершенштайнера, В. Штерна та ін.), які педагог активно вивчав, пропагував, намагаючись пристосувати до потреб української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базник М. Дещо про педологію / М. Базник // Учительське слово. – 1922. – Жовтень. – С. 8–9.
2. Базник М. Педологія є основою виховання і навчання / М. Базник // Шлях виховання й навчання. – 1928. – Ч. 4. – С. 1–5.
3. Базник М. Що то є педологія? / М. Базник // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 1. – С. 22–25.
4. Базник М. Техніка й загальні умовини дослідів у школі / М. Базник // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 2. – С. 50–54.
5. Базник М. Дещо зі сучасної характерології / М. Базник // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 2. – С. 54–56; Ч. 3. – С. 91–94.
6. Базник М. Учитель у ролі дослідника / М. Базник // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 3. – С. 94–96.
7. Базник М. Фізичні поміри у школі / М. Базник // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 4. – С. 137–139; Ч. 5. – С. 168–170; Ч. 6. – С. 215–220.
8. Базник М. Шкільні поміри змислів / М. Базник // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 8. – С. 297–301.
9. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919–1939 роки): монографія / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ, 2007. – 392 с.
10. Олійник В. Учитель-методист національного гатунку // Колос. Громадсько-політичний часопис Заліщицької районної ради. – 1994. – 17 вересня. – С. 3.
11. Пелипейко І. Михайло Базник: учитель, що випереджав педагогіку // Освітнянський вісник. Часопис Косівського районного відділу освіти. – 1998. – 30 квітня. – С. 3.
12. Погребенник Я. З пам'яті літ. Про Михайла Базника, батька, українського січового стрільця, за професією вчителя народних шкіл України і Польщі // Український альманах 1997. – Варшава, 1997. – С. 392–395.
13. Салига Н. «Учитель, який випереджав педагогіку»: (до 120-річчя від дня народження Михайла Яковича Базника – педагога, громадсько-культурного діяча, науковця) / Н. Салига. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2010. – 231 с.
14. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 36–46.

REFERENCES

1. Baznyk M. Deshho pro pedologiju [Something about pedology]. Uchytelske slovo. Teacher's Word. 1922, Zhovten, pp. 8–9.
2. Baznyk M. Pedologija je osnovoju vyhovannja i navchannja [Pedology is the basis of education and training]. Shljah vyhovannja j navchannja. – The Way of Education and Upbringing. 1928, vol. 4, pp. 1–5.
3. Baznyk M. Shho to je pedologija? [What is pedology?] Shljah vyhovannja j navchannja – The Way of Education and Upbringing. 1931. vol. 1. pp. 22–25.
4. Baznyk M. Tehnika j zagalni umovyny doslidiv u shkoli [Technique and general conditions of experiments at school]. Shljah vyhovannja j navchannja. – The Way of Education and Upbringing. 1931, vol. 2, pp. 50–54.
5. Baznyk M. Deshho zi suchasnoi harakterologii [Something about modern characterology]. Shljah vyhovannja j navchannja. – The Way of Education and Upbringing. 1931, vol. 2, pp. 54–56, vol. 3, pp. 91–94.
6. Baznyk M. Uchytel u roli doslidyka [Teacher in the role of researcher]. Shljah vyhovannja j navchannja. – The Way of Education and Upbringing. 1931, vol. 3, pp. 94–96.
7. Baznyk M. Fizychni pomiry u shkoli [Physical measurements at school]. Shljah vyhovannja j navchannja. – The Way of Education and Upbringing. 1931, vol. 4, pp. 137–139, vol. 5, pp. 168–170, vol. 6, pp. 215–220.
8. Baznyk M. Shkilni pomiry zmysliv [Schools Measurement of Sensations]. Shljah vyhovannja j navchannja. – The Way of Education and Upbringing. 1931, vol. 8, pp. 297–301.
9. Zavorodnja T. Teorija i praktyka navchannja v Galychyni (1919–1939 roky) [The theory and practice of teaching in Galicia (1919–1939)], Ivano-Frankivsk, 2007, 392 p. (In Ukr.)
10. Olijnyk V. Uchytel-metodyst nacionalnogo gatunku [Teacher-methodologist of the national grade]. Kolos – Colossus, 1994, 17 veresnja [September 17th], p. 3.
11. Pelypejko I. Myhajlo Baznyk: uchytel, shho vyperedzhav pedagogiku [Mykhailo Baznyk: teacher, who outpaced pedagogy]. Osvitjanskyj visnyk. – Educational Bulletin, 1998, 30 kvitnja [April 30th], p. 3.
12. Pogrebennyk Ja. Z pamjati lit. Pro Myhajla Baznyka, batka, ukrainskogo sichovogo strilcja, za profesijeju vchytelja narodnyh shkil Ukrainy i Polshhi [Memories. About Mikhailo Baznyk, father, Ukrainian Sich

Riflemen, a teacher of public schools in Poland and Ukraine by profession]. Ukrainskyj almanah. – Ukrainian Almanac. 1997, Varshava, 1997, pp. 392–395.

13. Salyga N. “Uchytel, jakyj vyperedzhav pedagogiku”: (do 120-richchja vid dnja narodzhennja Myhajla Jakovycha Baznyka – pedagoga, gromadsko-kulturnjgo dijacha, naukovcja) [«Teacher who outpaced pedagogy»: (to the 120th anniversary of the birth of Mykhailo Yakovich Baznyk – a teacher, public-cultural figure, scholar)], Ivano-Frankivsk, Lileja-NV Publ., 2010, 231 p. (In Ukr.)
14. Suhomlynska O. V. Personalija v istoryko-pedagogichnomu dyskursi / O. V. Suhomlynska [Personality in historical and pedagogical discourse]. Istoryko-pedagogichnyj proces: novi pidhody do zagalnyh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to common problems], Kyiv, A.P.N. Publ., 2003, pp. 36–46. (In Ukr.)

Стаття надійшла в редакцію 27.03.2019 р.

УДК 37.026.1

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.2

MYKHAILO PODOLIAK

<https://orcid.org/0000-0003-1482-488X>

misha.podol@bigmir.net

PhD, Candidate of Pedagogical Sciences

Stepan Gzhytskyi National University

of Veterinary Medicine and Biotechnologies Lviv

50 Pekarska Str., Lviv, Ukraine

THE CHILD-CENTERED IDEAS OF S. BALEY IN COMPARISON WITH THE SAME IDEAS OF OTHER SCHOLARS

The aim of the article is to present and analyze the child-centered ideas of the Central and Eastern European scholar S. Baley. The scholar comprehensively researched a child, using his knowledge not only in psychology and pedagogy but also in medicine as well. The article presents S. Baley's child-centered ideas i. e.: he considered a child as a personality with his own interests, willing and fears; he regards the child using psychology of a mature person; the scholar emphasizes on the adaptation of educational and teaching process to the child's needs and interest; education of children should be based on their needs and interests, taking into account intellectual and physical abilities as well as their individuality; the scholar emphasized on the adaptation of teachers and educators for features of child's psyche. The article presents the comparison of ideas and views of S. Baley with other famous scholars who regarded a child as a central object.

Keywords: child-centered approach, S. Baley, Child's Education, Child's Individuality, Educational process, Poland, Ukraine.

МИХАЙЛО ПОДОЛЯК

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет ветеринарної

медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького

вул. Пекарська 50, м. Львів, Україна

ДИТИНОЦЕНТРИЧНІ ПОГЛЯДИ СТЕПАНА БАЛЕЯ У ПОРІВНЯННІ З ТАКИМИ Ж ПОГЛЯДАМИ ІНШИХ НАУКОВЦІВ

Проаналізовано дитиноцентричні ідеї С. Балея, відомого педагога, психолога і філософа в Центральній і Східній Європі, та дано їх порівняння з дитиноцентричними ідеями відомих українських та світових науковців. Актуальність роботи полягає в можливості практичного застосування дитиноцентричних ідей та практичних порад вченого у процесі реформування сучасної української школи. Здобувши ґрунтовну освіту в Галичині і за кордоном, С. Балей присвятив своє життя дослідженню та висвітленню проблем виховання, навчання і розвитку дітей. Чимало польських та українських науковців займалися дослідженням його наукової спадщини, проте небагатьма з них була висвітлена тема дитиноцентричних ідей вченого. Центральним об'єктом його дослідження були: дитина і дитинство, процес розвитку психіки дитини, виховний вплив на дітей і т. д. С. Балея всебічно досліджував дитину, використовуючи свої знання з психології, педагогіки та медицини. Викладено

погляди С. Балея щодо дітей та їхнього виховання в школі і сім'ї, організації процесу навчання в школі, важливості і практичної діяльності вчителя, практичні поради щодо укладання шкільної програми і вибору тематики уроків, наголошував на виключенні зі шкільної програми тих предметів, які не будуть потрібні учням як членам суспільства в майбутньому. Науковець відзначав важливу роль шкільного психолога у школі, наголошуючи на його участі у виховному процесі та навчанні учнів. С. Балей вважав дитину особистістю з власними інтересами, бажаннями і страхами, розглядав її, використовуючи психологію зрілої людини. Вчений наголошував на адаптації навчально-виховного процесу до потреб та інтересів дитини, досліджував питання втомлюваності дитини в школі та шляхи її уникнення, виховання дитини має ґрунтуватися на її потребах та інтересах, враховуючи її інтелектуальні та фізичні здібності, а також індивідуальність, акцентував увагу на адаптації вчителів і педагогів до особливостей дитячої психіки, наголошував на адаптації шкільного матеріалу до віку учнів. Для досягнення вищезазначених цілей С. Балей підкреслював детальне вивчення та дослідження кожної дитини в класі та визначення її психічних особливостей, залучаючи до цього процесу шкільного психолога. Представлено порівняльний аналіз ідей та поглядів С. Балея з іншими відомими вченими-дитиноцентристами, зокрема такими, як І. Сікорський, О. Музиченко, Т. Лубенець.

Ключові слова: дитиноцентризм, С. Балея, виховання, індивідуальність дитини, навчальний процес, Польща, Україна.

МИХАИЛ ПОДОЛЯК

кандидат педагогических наук, доцент
Львовский национальный университет ветеринарной
медицины и биотехнологий им. С. З. Гжицкого
ул. Пекарская 50, г. Львов, Украина

РЕБЕНКОЦЕНТРИЧНЫЕ ВЗГЛЯДЫ СТЕПАНА БАЛЕЯ В СРАВНЕНИИ С ТАКИМИ ЖЕ ВЗГЛЯДАМИ ДРУГИХ УЧЕНЫХ

Цель статьи заключается в представлении и анализе ребенкоцентричных идей С. Балея, известного педагога, психолога и философа в Центральной и Восточной Европе и сравнении их с ребенкоцентричными идеями известных украинских и мировых ученых. Актуальность работы заключается в возможности практического применения ребенкоцентричных идей и практических советов ученого в процессе реформирования современной украинской школы. Получив хорошее образование в Галичине и за рубежом, С. Балей посвятил свою жизнь исследованию и освещению проблем воспитания, обучения и развития детей. Много польских и украинских ученых занимались исследованием его научного наследия, однако немногими из них была освещена тема ребенкоцентричных идей ученого. Центральным объектом его исследования были ребенок и детство, процесс развития психики ребенка, воспитательное воздействие на детей и т. д. С. Балей всесторонне исследовал ребенка, используя свои знания не только в психологии и педагогике, но и в медицине. Изложены идеи С. Балея в отношении детей и их воспитания в школе и семье; организации процесса обучения в школе; важности и практической деятельности учителя; практические советы по заключению школьной программы и выбора тематики уроков; отмечал исключении из школьной программы тех предметов, которые не потребуются ученикам, как членам общества в будущем. Ученый подчеркивал важную роль школьного психолога в школе, подчеркивая его участия в воспитательном процессе и обучении учащихся. С. Балей считал ребенка личностью с собственными интересами, желаниями и страхами; ребенка он рассматривает используя психологию зрелого человека; исследователь отмечает адаптации учебно-воспитательного процесса к потребностям и интересам ребенка; исследовал вопрос утомляемости ребенка в школе и пути ее избежания; воспитание ребенка должно основываться на его потребностях и интересах, учитывая его интеллектуальные и физические способности, а также индивидуальность; ученый акцентировал внимание на адаптации учителей и педагогов к особенностями детской психики; акцентировал внимание на адаптации школьного материала возрасту учащихся. Для достижения вышеуказанных целей С. Балей акцентировал на детальном изучении и исследовании каждого ребенка в классе и определение его психических особенностей, привлекая к этому процессу школьного психолога. Дан сравнительный анализ идей и взглядов С. Балея с другими известными учеными-ребенкоцентристами, в частности такими, как И. Сикорский, А. Музыченко, Т. Лубенець.

Ключевые слова: ребенкоцентризм, С. Балея, воспитание индивидуальности ребенка, учебный процесс, Польша, Украина.

The end of the 19th and the beginning of the 20th century is characterized by the formation and development of the Child-centered approach in pedagogics. This notion presupposes that a child is the

central element of the educational-teaching process. All materials, methods, and activities are created and adapted to the child's interests, needs, and demands according to this approach all. The main element of the child-centered approach is the pedagogics that comes from a child. Education and learning process should not be conducted on the basis of already prepared and set school syllabuses, schedules, manuals, books, and rules. They should be oriented to the child's interests and needs. Child-centered ideas presuppose that the organization of educational process in a school should be conducted in such a way that the personality of a child could have the greatest possibility to show itself through games, talks, quizzes etc.

Child-centered ideas are present in pedagogical ideas and scientific publications of O. Decroly, J. Dewey, J.-J. Rousseau etc. The approach was presented in Ukraine by such famous pedagogues as: I. Sikorsky, T. Lubenets, O. Muzychenko etc as well. The child-centered approach is shown in publications and research activities of the Ukrainian and Polish scholar, pedagogue, psychologist S. Baley. His child-centered ideas were researched by the following Ukrainian scholars: O. Honcharenko, Yu. Vintiuk, M. Vernykov, A. Iatyshchuk, N. Fanenshtel, and others. The great contribution towards the research of child-centered ideas of the scholar was done by O. Kvas in her monograph concerning the history of child-centered ideas.

The novelty and the actuality of the article lie in the research and publication of S. Baley's child-centered ideas that can be widely used nowadays, especially in the current process of the schooling system reforming. His ideas concerning the personal approach of the learning process, the personality of a teacher and a school psychologist, table of child psyche development, the organization of lessons conducting etc. can be widely used nowadays.

S. Baley was born on February 4th, 1885 in the village Velyki Birky, in Ternopil region, Ukraine. Having finished his study in elementary school, he continued in Ternopil gymnasium, where he obtained a maturity certificate. Then he studied psychology and philosophy at Lviv University. He was one of the best students of Professor K. Twardowski. Having graduated the University, he began to work as a teacher of logic and elementary psychology in Ukrainian gymnasia in Lviv, Ternopil, and Przemyśl. S. Baley got a Doctor of Philosophy degree in Lviv University in 1911 under the scientific supervision of K. Twardowski. He was awarded a scholarship from the Austrian Ministry of Education aimed at further education of scientists in 1912. Thus, he left Lviv and headed for Germany and then France and Austria [11].

Upon his returning to Ukraine, the professor actively worked in different scholarly circles, such as: Polish Philosophy Community in Lviv, T. Shevchenko's Scientific Circle, Lviv Institute of Normal and Pathological Psychology (1921-1928). He worked as a lecturer in Ukrainian Secret University (1922-1924) in Lviv as well. He began to work at the Department of Psychology of Education at Warsaw University in 1927. S. Baley was a director of the Institute of Psychology of Education of Warsaw University, State Teacher's Institute, Pedagogical Institute of Polish Teachers Union etc. S. Baley was a member of Warsaw Philosophy Community, Warsaw Scientific Community, Head of the Committee of Pedagogical Scientific Community. He was a member of Polish Academy of Sciences, awarded the Order of the Rebirth of Poland [10].

S. Baley wrote a decent number of scholarly works on philosophy, pedagogy and psychology, including: "Osobowosc" in 1939, "Zarys psychologii w związku z rozwojem psychikidziecka" in 1935, "Psychologia wychowawcza w zarysie" in 1938, "Wprowadzenie do psychologii współczesnej" in 1959, "Нарис психології" in 1922, "Нарис логіки" in 1923, "З психології творчості Шевченка" in 1916 etc [9].

Child-centered ideas were predominant in S. Baley's scholarly work. This assumption is made due to thorough analysis of his scholarly achievements, works, ideas and views. It is present in such works as: "Educational psychology in notes" and "Notes on psychology in relation to the development of a child's psyche". The key object of these books is a child. S. Baley described a child as well as its psyche development, taking into account all aspects of education. It included the educational influence of a family, school class, parents, environment etc. The scholar described the process of the child's psyche development taking into account even the fact whether the child is from a rich or poor family; whether the child is from the countryside or from city etc. Not only had he described the child's psyche development, but the physiological processes as well. S. Baley wrote in detail about the process of development of different human organs and parts of the body at different life stages. While describing them, he mentioned the influence they have on the psyche development and educational process.

The educational activity of S. Baley was mainly around child and his education. Due to his publications, initiative and efforts, centers of school psychological service, psychotechnical schools, centers of psychological hygiene were introduced. The aim of these institutions was to monitor children in schools, take care of their psychological health etc. S. Baley was the director of the Pedagogical Institute of Polish Teachers for more than 15 years. He organized training and improving qualification for polish teachers with the aim to better the process of children education. A child began to be treated as a personality with its own interests, psychological needs and thoughts owing to the scholarly publication of S. Baley: "Different psychological phenomena, which we can observe in a child are not only less stronger than in mature human, but qualitatively different" [8, p. 318].

A child, in his publications, become one of the key elements in family life. S. Baley stressed upon the fact that parents must take into account the needs of children as well as their interests. Parents educate their child through everyday behavior and the way this child is treated in a family according to the scholar. The attitude of a child towards its parents, which occurred at early age, is transferred later towards teachers and educators. The same happens with, for example, opposition to adults. Therefore, S. Baley stressed on the importance of the earliest psyche development and education of a child, which are conducted by parents. The scholar gave advice to parents who have two or more children. He mentioned that parents should distribute their attention to all children equally [7, p. 490]. Moreover, he described the feelings that occur in a child of different age group, i. e. younger, middle and oldest child. S. Baley worked on the question of heredity of certain features of character from parents, mentioning that it also influences the process of personality formation in a child [1].

S. Baley's child-centered approach is present in the description and analysis of the educational influence of a school on a child. The role of psychologists in the process of school program compiling was emphasized by the scholar. He stated that psychologists know the child's needs and interests better and therefore he suggested that they should take an active part in the process of school program creation [6]. The efficiency of the educational process will rise when taking into account the needs and interests of a child. The scholar proposed considering the stage of a child's psyche development in the compilation of a school program: "Psychologist can mention that the program is dedicated to certain age or is not truly too complicated, taking into account child psyche hygiene. However, it can too overloaded concerning the possibilities of perception of a pupil's psyche on a certain phase of development" [8, p. 495]. Concerning the quotation, it is worth mentioning that S. Baley composed the Table of the stages of a child's psyche development according to the age criteria. The Table describes the process of a child's psyche development according to different age period, starting from infant and ending 24 y. o. person. The Table is divided into different stages and phases of a child's psyche development with the detailed description of features of character, behavior, and feeling of a child in each phase [8, p. 330].

The role of the psychologist in the process of school program composing was emphasized by S. Baley in his works. This process should be done in such a way, says the author, that the school program not only give knowledge to pupils, but also educate them. Owing to this, the school program should be developed according to the psychological needs of children. Thus, this is not a child who must adjust to the school program. The role of the psychologist in a school program composition lies in the determination of the psychological needs of a child, its interests and behavior so that to adjust the school program to them [5].

S. Baley emphasized on the excluding from the school program materials and subjects that will be useless for a child in the future. He stressed on the principle of connection of the degree of difficulty, interest and appropriate degree of child's psyche development in the process of a school program composition as well. It is important to take into account the interest of pupils since children will learn material, which poses interest for them. The principle of formal education was of interest to S. Baley as well. According to the principle, he proposed to teach children such subjects, which will improve their thinking abilities and quality of knowledge. Thus, the main idea of S. Baley is to adjust the school program and subjects to the child's needs and interests [7, p. 501].

S. Baley researched tiredness of children in school as well. That is the other evidence of his child-centered approach. He based his statements on the previous studies on this problem while studying the influence of tiredness on an educational and learning processes in school. The author advised on methods of avoiding tiredness of children in learning new material and its usage in practice. His

advice is actual even nowadays. One of the best examples on this topic is the advice for teachers to avoid giving pupils unnecessary material i. e. that will be useless for them in the future [7, p. 501].

The other issue is the describing of the role of teacher or educator in the process of a child teaching and educating proposed by S. Baley. Considering the problem he noted that the teacher should cognize in detail personalities of his pupils and it can be done while closely working with the school psychologist. The teacher should evaluate his pupils appropriately meanwhile observing how this pupil succeed in learning. The scholar noted that such observation could help the teacher to manage the educational process in a better way and adjust himself to the educational and learning process of a pupil [4].

The process of pupil's personality cognition S. Baley included in the activity of psychological care of pupils that should be done in every school by a psychologist. This kind of psychological care adapt the educational and learning process in a school to the individual possibilities of pupils as well as their individual features of character. This activity helps a teacher to select the appropriate intensity of the teaching process this way avoiding pupils overload, tiredness and dropping out. The cognition of a pupil's personality includes the research of their desire, preferences, and ideals of pupils. This information is of great help to teachers and can be used in school program composing and material selecting. Considering the abovementioned, S. Baley emphasized that the task of the school is to develop and increase the intellectual abilities of children, educate them and make them useful members of a society and good personalities [7, p. 630]. He emphasized upon the statement that a teacher should know child psyche, its components, and development features at a certain age perfectly. The physical development of a child poses great importance as well since it is closely interconnected with psychological. Owing to this, the scholar has developed the Table of child psyche development according to age periods.

A child was the central object of S. Baley's research concerning the investigation of society influence on a child education and development. He described the child as an active member of society and presented in detail the educational influences it has on a child [3]. He regarded them from the point of view of a child, while describing such influences, especially it is seen in such an element of the society as a family. For example, he noted that parents react very strictly for some naughty behavior of a child and express their reaction through threats, reproaches or anger. In this case, the child would be forced to rein in some psychological impulses inside its mind and adapt to the rules of adults. All these factors would slow down curiosity and initiative in children and thus, it can have negative effects [7, p. 328]. The scholar emphasized on the importance of the understanding of a child's psyche by adults. Such understanding presupposes excellent knowledge about the child's psyche, its development, and elements, the understanding of the emotional sphere and child's needs [7, p. 331]. This understanding allow adults to better adapt the educational process in order to increase its effectiveness.

Thus, one can conclude that the child-centered approach is one of the key issues in his scholarly ideas, thoughts, and works having analyzed ideas and works of S. Baley. They mainly concern the educational process in a family and educational-teaching process in school. Child-centered ideas of the scholar presupposed the obligatory consideration of a certain stage of a child's psyche development, its interests, and needs. He treated the child as a personality with its own needs and feelings while researching a child, physiological and psychological sphere and their relations.

However, for a better understanding of the child-centered approach of S. Baley, it is necessary to use a comparative method. Therefore, it was decided to compare ideas of S. Baley with other famous Ukrainian pedagogues, who are considered to have a child-centered approach.

The similarity of the child-centered approach is observed in both, S. Baley and famous Ukrainian pedagogue I. Sikorsky. The scholarly views of I. Sikorsky were based on the idea of the complex study of a child – the research of its physical, psychological and spiritual development [2, p. 130]. The similar views are seen in S. Baley, since he researched the development of a child, including both, physiological and psychological. However, S. Baley did not research spiritual development, contrary to I. Sikorsky. I. Sikorsky emphasized on the fact that all learning and educational processes should be concentrated around the psychological features of every child. The similar statement was mentioned by S. Baley, who noted that the educational process in a school should be based on a child's needs and interests [7, p. 495–496]. Common points in the scholars lie in the fact that they approached towards the study of a child as a unity, researching emotional, physiological and psychological developments, a process of personality formation etc.

The similarity in child-centered views is seen between Ukrainian pedagogue O. Muzychenko and S. Baley. Both scholars emphasized the importance of the organization of learning and educational processes according to the abilities and interests of a child [2, p. 133]. In addition, S. Baley underlined the role of pupil's interest in learning and educational processes. He noted that if pupils were interested in the presented material, they would learn it willingly and know it better. The result would be in the increased efficiency of learning and educational processes [7, p. 503].

However, there is a difference between the child-centered views of T. Lubenets and S. Baley. T. Lubenets stated that the child's soul is not a soft wax out of which a certain model can be made or not a blackboard on which an educator can write anything he wants. S. Baley, on the other side, considered a child's psyche as a clean sheet of paper or clay, out of which a personality can be made, using appropriate pedagogical influences [5, p. 134].

Thus, having analyzed scholarly ideas of S. Baley, their development and due to numerous publications of the scholar, it is assumed that the scholar used a child-centered approach. A child becomes one of the key objects in his studies and publications. He regards the child and its psyche comprehensively, describing in detail every aspect of a child's development i. e. physiological and psychological. Moreover, he considered the child as a personality with its own interests, needs, and ambitions. S. Baley noted that the process of a child's development and education should be based on the child needs and interests, taking into account its individuality, possibilities, state of psychological development etc. S. Baley emphasized on the fact that teacher and educator, as well as school programs, should adjust to the features of a child, to its psyche. In addition, having compared scientific ideas of S. Baley with ideas of Ukrainian scholars with child-centered approach one can see similar approaches, i. e. child and childhood are regarded as the main subject in the process of education.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вінтюк Ю. В. Проблема психології виховного контакту у висвітленні С. Балея та її сучасне бачення / Ю. В. Вінтюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. – № 2. – С. 156–168.
2. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект: монографія / О. Квас. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2011. – 300 с.
3. Квас О.В. Вплив суспільства на виховні процеси дитини у дослідженнях та публікаціях Степана Балея / О. В. Квас, М. В. Подоляк // Молодь і ринок: зб. наук. праць. – Дрогобич, 2016. – № 6 (137). – С. 6–12.
4. Baley S. Drogi samopoznania / S. Baley. – Kraków: “Wiedza. Zawód. Kultura”, 1947. – 178 s.
5. Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego / S. Baley. – Warszawa: Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – 72 s.
6. Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / S. Baley. – Lwów; Warszawa: “Książnica – Atlas”, 1932. – 262 s.
7. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / S. Baley. – Warszawa: PWN, 1958. – 415 s.
8. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / S. Baley. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.
9. Jadczyk R. Z międzywojennej działalności S. Baleya (1885–1952) na polu psychologii i pedagogiki / J. Ryszard // Psychologia wychowawcza. – 1995. – № 3. – S. 204–215.
10. Podoliak M. S. Baley – a cross-cultural scientist / M. Podoliak // Kwartalnik Pedagogiczny / Editor in chief – dr. hab. Adam Fijałkowski. – Warszawa: 2015. – Issue: 3 (237). – P. 92–102.
11. Zebrowska M. Wspomnienia posmiertne: S. Baley (1885–1952) / M. Zebrowska // Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego. – 1952. – № 45. – S. 89–92.

REFERENCES

1. Vintiuk Yu. Teoretyczne pidhruntia psykholoichnykh pohliadiv S. Baleia [Theoretical basis of psychological views of S. Baley]. Pedagogika I psykhologia profesiioni osvity, 2016, № 1, pp. 169–180.
2. Kvas O. Dytnotsentryzm u naukakh pro vykhovannia: istorychnyi aspekt [Child-centered approach in the educational sciences: historical aspect]. Drohobych, PH of Drohobych University n.a. Ivan Franko, 2011, 300 p.
3. Kvas O. Vplyv suspilstva na vykhovni procesy u dytyny u doslidzheniakh Stepana Baleia [The influence of society on educational processes of a child in research and publications of S. Baley]. Drohobych, Molod i Rynok, 2016, № 6(137), pp. 6–12.
4. Baley S. Drogi samopoznanie [Ways of selfcognition]. Kraków, Wiedza. Zawód. Kultura, 1947, p. 147.
5. Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego [Psychology of educational contact]. Warszawa, Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931, 72 p.
6. Baley S. Psychologia wieku dojrzewania [Psychology of the maturation age]. Lwów; Warszawa, Książnica-Atlas, 1932, 262 p.

7. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie [Essay on educational psychology]. Lwów; Warszawa, Książnica-Atlas, 1958, 415 p.
8. Baley S. Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka [Essay on psychology with the relation of a child's psyche development]. Lwów; Warszawa, Książnica-Atlas, 1935, 424 p.
9. Jadczyk R. Z międzywojennej działalności S. a Baleya (1885–1952) na polu psychologii i pedagogiki [On the international activity of S. Baley (1885–1952) in the sphere of psychology and pedagogics]. Warszawa, Psychologia wychowawcza, 1995, № 3, pp. 204–215.
10. Podoliak M. Stefan Baley – a cross-cultural scientist. Warszawa, Kwartalnik Pedagogiczny, 3 (237), 2015, pp. 92–102.
11. Zebrowska M. Wspomnienia posmiertne: S. Baley (1885–1952) [Afterdeath rememberings: S. Baley (1885–1952)]. Warszawa, Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, 1952, № 45, pp. 89–92.

Стаття надійшла в редакцію 21.03.2019 р.

ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 373.015.31:316.346.2(4)
DOI 10.25128/2415-3605.19.1.3

VOLODYMYR KRAVETS

orcid id: 0000-0001-7537-6545

kravets@tnpu.edu.ua

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

PREPARING SCHOOLCHILDREN FOR FAMILY LIFE IN EUROPE: THEORY AND PRACTICE

The article analyzes the foreign experience of preparing pupils for family life. The emphasis is on three of its components - pre-marital training, sexual education and the formation of conscious paternity. Particular attention is paid to the analysis of each of these components in the leading countries of the Europe - Great Britain, France, Germany, Sweden, etc. The importance of sexual revolution in changing the approaches to solving the problems of sexual education in educational institutions is emphasized. It should be noted that sexual education in the vast majority of analyzed educational systems (Great Britain, Germany, France, etc.) is conducted in secondary schools through developed state or regional programs. The article notes that traditionally sexual education in European countries focuses on potential sexual risks, although youth, including the student should know about sexuality not only in terms of risks but also in terms of its potential in order to develop a positive and responsible attitude in this field. Managed to identify the following main types of future family man preparation, and the conclusion is drawn on the absence of a unified, uniform model of youth training for married life in Europe.

Keywords: pre-school preparation, sexual education, parenting, sex, sexuality, marriage, family.

ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ

доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Розглядається зарубіжний досвід підготовки учнівської молоді до сімейного життя. Акцент зроблено на трьох її основних компонентах: дошлюбній підготовці, статевому вихованні, формуванні усвідомленого батьківства. Особлива увага приділена аналізу кожного з цих компонентів в провідних країнах Європи – Великій Британії, Франції, Німеччині, Швеції й ін. Наголошується на важливості сексуальної революції у зміні підходів до вирішення проблем сексуального виховання у навчальних закладах.

Проведено аналіз основних змін системи сімейних цінностей у багатьох європейських країнах, зокрема: легалізовані одностатеве кохання і гомосексуальна сім'я, відбулося статево знеособлення дитини, в деяких країнах з'явилася третя, невизначена, стать, йдеться про можливість легалізації інцесту і післяпологового абортів тощо. Відзначено, що в переважній більшості європейських педагогічних систем дошлюбна підготовка проводиться у загальноосвітніх закладах через розроблені державні або регіональні програми. Вказані основні змістові аспекти дошлюбної підготовки школярів, зокрема правовий, морально-етичний, господарсько-господарський, психологічний тощо. Разом з тим

зазначено, що жодна зарубіжна навчальна програма з підготовки до сімейного життя не є загальнообов'язковою. Усі вони пропонуються на вибір серед інших шкільних предметів.

Детально аналізуються змістові та організаційні риси окремих європейських моделей статевого виховання та сексуальної освіти (Німеччина, Нідерланди, Швеція, Данія тощо). Особливий акцент зроблено на «Стандартах інформації про сексуальне життя», розроблених ВООЗ. На відміну від України, більшість урядів країн Європи позитивно вирішують цю проблему, хоч у різних культурах спостерігаються різні акценти, неоднаковий зміст і тривалість програм сексуальної освіти. Особливий наголос робиться на французькому досвіді організації в колежах і ліцеях трьох сесій сексуальної освіти, які, зосереджуючись не лише на біологічних знаннях, а й на психологічних, емоційних, соціальних, культурних та етичних вимірах сексуальності, пов'язують і доповнюють різні уроки, що викладаються в класі, інтегрують всі знання в кожній голові. Виокремлено ключову проблему в розробці змісту статевого виховання продовжує залишатися, передовсім, визначення співвідношення вивчення питань сексуальності та ідеї навчання утриманню від дошлюбних статевого контактів.

Відзначено, що традиційно статеве виховання в європейських країнах фокусується на потенційних сексуальних ризиках – таких, як незаплановані вагітності та захворювання, що передаються статевим шляхом, тоді як молодь, в т. ч. учнівська, повинна знати про сексуальність не лише з точки зору ризиків, а й з точки зору її потенціалу, щоб розвинути позитивне і відповідальне ставлення в цій сфері. Вказано, що, на жаль, в курс «Сексуальна освіта» більшості країн практично не входить інформація про побудову здорового шлюбу і міцної сім'ї.

При розгляді третьої складової підготовки до сімейного життя – формуванні усвідомленого батьківства основна увага приділена аналізу шкільних програм в європейських країнах. Відзначено, що на відміну від програм кінця ХХ ст., які були ідеалізованими і стереотипізованими, нині вони є реалістичнішими, більше відповідають вимогам часу. Цікавим з практичної точки зору є досвід Німеччини, де при опануванні програми «Час на роздуми про дітей» школярам пропонується правдоподібний «імітатор немовляти», який запрограмований на цілодобовий догляд і дає можливість учням прожити близькі до реальності будні, як зі справжньою дитиною.

Визначені основні типи підготовки майбутнього сім'янина. Зроблено висновок про відсутність в Європі єдиної уніфікованої моделі підготовки молоді до подружнього життя.

Ключові слова: дошлюбна підготовка, статеве виховання, батьківство, статі, сексуальність, шлюб, сім'я.

ВЛАДИМИР КРАВЕЦЬ

доктор педагогических наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Анализируется зарубежный опыт подготовки школьников к семейной жизни. Акцент делается на трех ее составляющих: добрачная подготовка, половое воспитание и формирование сознательного отцовства. Особое внимание уделяется анализу каждого из этих компонентов в ведущих странах Европы – Великобритании, Франции, Германии, Швеции и др. Подчеркивается важность сексуальной революции в изменении подходов к решению проблем полового воспитания в образовательных учреждениях. Отмечено, что половое воспитание в подавляющем большинстве анализируемых образовательных систем (Великобритания, Германия, Франция и т. д.) проводится в общеобразовательных школах при реализации государственных или региональных программ. Указано, что традиционно сексуальное образование в европейских странах ориентировано на потенциальные сексуальные риски, хотя молодежь, в том числе учащаяся, должна знать о сексуальности не только с точки зрения риска, но и с точки зрения ее потенциала, чтобы развить позитивное и ответственное отношение в этой области. Выделены основные типы подготовки будущего семьянина. Сделан вывод об отсутствии единой модели подготовки молодежи к семейной жизни в Европе.

Ключевые слова: добрачная подготовка, половое воспитание, родительство, пол, сексуальность, брак, семья.

The twentieth century, in many of its characteristics, can be called a confused age. This is the age of revolutions, wars, social upheavals, scientific inventions, informatization, and so on. By the end of the twentieth century, significant changes took place on the geographical and political world map.

A united Germany was created, the Soviet Union, Czechoslovakia and Yugoslavia collapsed, resulting in more than 20 new independent states appearing on the European map, expanding the European Union and NATO. Society started its next phase of post-industrial development – informational. Computers, mobile phones, the Internet, social networks, etc. appeared.

This is the period of the most serious tests for the institute of marriage. In the world, there is a global process of changing and breaking of the traditional system of relations between the genders. Relations between men and women in all the spheres of social and personal life are becoming more democratic and equal, and stereotypes of masculinity and femininity are less polar than before. The feminist movement, the decrease in the birth rate, the liberalization of sexual morals, the reduction of the controlling role of the family, the reduction of the role of religious prohibitions, the reduction of fear of unwanted pregnancy and sexually transmitted diseases contributed to the intensification of female sexual activity, the emancipation of female sexuality.

As a result of the sexual revolution of the 1960-1970s, the standards of sexual morality gradually changed in society, the social control of pre-marital behavior of young people gradually changed, giving young people the opportunity to independently determine the appropriateness of entering into sexual relations etc. Educated young people did not perceive the existing values that their parents followed, which influenced the perception of the traditional model of interpersonal relationships. The old morality, which reduced sexual relations to marriage, was viewed by many liberally-minded Americans and Europeans not only as obsolete but also untrue. The propaganda of the values of the “sexual revolution” has led to the separation of youth from the traditional wisdom and culture of humanity, from the experience of adults, enabling them to learn from their own bitter experience, pain and mistakes. This was accompanied by a worldwide AIDS problem.

Today, in Europe and in the whole world, there is a clear shift in the system of human values:

- there is a legalization of same-sex love, propagation of same-sex families, that is, a homosexual family in the world is normal, and the traditional family where mother and dad are - is a relic of the past;
- with the separation of sexuality and reproduction, justification and normalization of non-reproductive sexuality (masturbation, oral sex, other sexual techniques that do not lead to fertilization) took place;
- the gender impersonation of a child, or the so-called “eradication of gender stereotypes”. In many, above all European countries, along with traditional male and female, a third, an indefinite gender, appears;
- the possibility of adoption of children by same-sex married couples: more often abroad there are children’s fairy tales about the boy and his dad, who has a close friend who then becomes his second father or a princess who throws away all the admirers and eventually she lives with her girlfriend;
- many young people become participants in the child-free movement (child-free - free from children);
- leaflets of the German Ministry for Family Affairs call on parents to do a sexual massage for children aged from 1 to 3 years;
- another creation of this federal center is a book with songs for children from 4 years old, which has texts that stimulate masturbation;
- immediately after legalizing the adoption of children by same-sex couples, in Europe today the legalization of the incest is being discussed and presented it as a European “gender norm”. The norm is an intimate between father and daughter, mother and son, brother and sister, as well as all the relatives, including blood relatives. Legal incest in Sweden, Denmark and Switzerland is actively promoted;
- in the British Journal of Medical Ethics, in the article “After-birth abortion: why should the baby live?” on February 23, 2012 by the authors of Alberto Jubilini and Francesca Minerva, the arguments are based on the right of parents to kill their young children (up to two years old): for two years, the person has not yet been formed, and this is not a murder, but a “postpartum abortion”.

On this backdrop, individualization and privatization of sexuality, the transition from external social control to individual self-regulation take place. Democratic society refuses strict regulation and unification of sexual life, preferring pluralism and tolerance. Sex ceases to be just an instrument for the continuation of the family; now it has other tasks – from satisfaction to higher self-esteem.

The propaganda of the values of the “sexual revolution” has led to the separation of young people from the traditional wisdom and culture of mankind, from the experience of adults, giving them the opportunity to learn from their own bitter experience, pain and mistakes. The rules of sexual morality are changing, social control of premarital behavior of young people is weakened giving young people the opportunity to independently determine the feasibility of entering into premarital sexual relations; expectations and demands of boys and girls grow not only to each other, but also to family life, its sexual component etc. The consequences of the sexual revolution of this period determined the need for foreign researchers to seriously analyze the state of sexual of teenagers in the 80’s.

Despite the differences in culture and political and economic systems, many countries in the world have come up with the idea of the need to prepare students for family life through a school education system. In general, we came to the conclusion that in the late XX – early XXI century there was a transition from a classical model limited to sexual education, to a broad version of preparation for marriage and marital life. We noted such trends in virtually all the countries. Despite the different forms, methods and means of preparing a future family person, the content of relevant programs in these countries is similar in their direction: sexual education - in the younger classes and preparation for family life – in the elderly.

Preparation of the school youth for family life in the leading countries of the world usually includes three components: pre-marital training, sexual education and the formation of conscious paternity. Analyzing the first component, it is worth noting that pre-marital training in most of the pedagogical systems we have reviewed (UK, Germany, France, etc.) is conducted in secondary schools through developed state or regional programs.

Among the most famous and effective programs of premarital education are the following: “Sexual education and adaptation to life in interpersonal relationships”, “Living together” – in Sweden; “Preparation for family life” – in France; “Education for family life” – in Poland; etc. The main purpose of such programs is to acquire the complex of theoretical knowledge about marriage and intimate relationships with the subsequent formation of practical skills and skills of their application [1]. The content of work in this direction is defined as the development of skills for building successful relationships: the formation of an effective communicative system; mastering non-standard means of resolving conflict situations; raising a sense of loyalty, a desire to care and promote the individual development of a partner; the improvement of the ability to frankly express their own emotions and thoughts, reasonably defend a personal opinion without provoking conflicts, etc.

Analysis of the programs allowed highlighting the legal aspect of premarital preparation of schoolchildren, which provides for the definition of the legal status of the family and the mastering of the basis of marital and family law (legal registration of marriage, divorce, adoption, protection of children and their rights). The practical aspect of the content component forms the ability of students to reasonably defend their own legal rights and rights of family members, to fulfill the obligations declared by the legal acts of a citizen and a family man.

Much attention in the preparation of a future family man in many countries is devoted to the formation of family aesthetic culture. For example, French mothers do not hesitate to make their children a comment about the bad taste and sluggishness in their clothes. The French generally have a special sense of taste, the predominance of aesthetic over material. If it comes to the plate – it should look beautiful. The French are well dressed, appreciate politeness.

In Great Britain, for example, considerable attention is paid to the formation of the genealogical culture of schoolchildren. Practically every British family is cultivated with an interest in its own pedigree; make a genealogical tree of a particular family, respect the traditions and family history cultivation. In the ordinary British family, children learn to identify the hierarchy of family priorities.

Considerable attention is paid to the economic aspects of the premarital education of the foreign youth. German educators pay a lot of attention to the problem of domestic economy, as part of the premarital preparation of schoolchildren. Unlike the Ukrainian school, which currently holds the subject of “Serving work” for girls, in Germany it is either about introducing to certain legal limits of the home responsibilities of adults of both sexes, or the introduction of a school subject that would prepare boys for a successful household activity, focused in the future on the effective involvement of men in family and home duties. According to M. Gorstkamper, the best way is to introduce into the school the appropriate compulsory discipline [2]. In separate schools in Germany, both boys and girls study the subject “Household”, which covers all spheres of everyday life: craft (cleaning, apartment

furnishings, sewing, repair work, etc.), organizational (organization of holidays, shopping planning, financial budget, time allocation), psychological (care for the younger and older). At the lessons of "Life Science" the students fill in a household passport. In small groups, schoolboys and schoolgirls learn to cook, clean, make lists of product purchases, craftsmanship, sewing, knitting, repairing clothes, etc.

It should be noted that there is no training program containing all the above-mentioned content components. Instead, in a variety of countries and even in different regions simultaneously functions a broad spectrum of educational programs, characterized by their goals, methods of reporting information and orientation to a specific audience of participants. No foreign curriculum for preparation for family life is mandatory. All of them are offered to choose among other school subjects.

The second most important component of preparing students for family life in modern foreign experience is sexual education, the main purpose of which is the formation of theoretical knowledge on the anatomy and physiology of the human body and its reproductive system (students study the main aspects of sexuality and sexual orientation, contraception and abortion, pregnancy, child birth, paternity, sexual violence, AIDS and other sexually transmitted diseases); raising a sense of responsibility in sexual intercourse through the promotion of contraceptive use and the rejection of casual sex, responsible attitude to the health of others; belief in school and the danger of early sexual intercourse, inadmissibility of irresponsibility and frivolity in relationships with representatives of the opposite sex; the ability to differentiate the concept of permitted and prohibited in sexual intercourse; Adequate perception of adulthood, its contents, reliable signs, manifestations and qualities. In many European countries (the Netherlands, Denmark, Belgium, Finland), it is sexual education that is at the heart of young people's preparation for family life.

In the German Federal Republic, the subject Sexualkundeunterricht – lessons of sexual education – has been introduced in many lands. It is believed that at home parents are ashamed or afraid to talk about sex, so in schools were initiated conversations on sexual education and it is considered to be important in the development of children. There is no special lesson in the Danish school that tells about sex-related problems, instead they use an interdisciplinary approach. At different lessons, children are told about how their body changes during hormonal reorganization, about the biological aspects of sex and that it should always be voluntary. In junior classes the pupils are explained that their body cannot be affected without their desire, older children are told how to prevent pregnancy and distribute condoms so that they can try them on at home.

The typical feature of the Dutch model is that young people are not said how and what to do, but they are rather encouraged to think in advance what he / she wants, and develop the necessary communication skills and the preservation of personal boundaries. The focus is on interpersonal relationships. One of the cross-cutting topics of the Netherlands model of sexual education is safe sex, which involves knowledge of contraception and ways of prevention sexually transmitted diseases.

The analysis of sexual education in other European and the world countries shows a low level of awareness of the school youth in matters of sex and interpersonal relationships. Therefore, today it is required to take serious state measures in the vast majority of the world countries, aimed at radical improvement of the theoretical and practical solutions to the problem of sexual education, namely: the adoption within the United Nations of the common standards for sexual education; holding of international conferences, symposiums on methodology and methods of sexology preparation of pupils taking into account national peculiarities of the world countries; organization of the proper training of sexologists in universities of the world, ready for the sexual education of pupils of all ages; introduction of a system for monitoring quality and efficiency of school-based sexual education for all countries, oriented to world standards; the introduction in all the countries the unified guidelines for the sexual education of pupils of all ages, which should be consistent with a single concept of development.

Taking into account the decline in the age of sexual initiation of youth, the emergence of AIDS, the dynamic development of youth sexuality, in 1986 the World Health Organization (WHO) developed the "Standards of Information on Sexual Life", which focused on the following settings:

1. Information contributes to a social climate characterized by tolerance, openness and respect for sexuality, different lifestyles.
2. It promotes awareness of gender identity and gender roles and respect for gender diversity.

3. Sexual awareness enables people to make reasoned decisions and, accordingly, to form their sexual behavior.

4. Sex education contributes to the awareness and knowledge of the human body, its functions, especially sexuality.

5. It teaches the pupils the basics of personal hygiene, promotes the formation of psychosexual maturity, explains them about the meaning and consequences of sexual initiation.

6. Information about sexuality tells pupils about sexual and gender identity, teaches them how to express their feelings and needs, and feel sexuality with pleasure.

7. Sex education helps to prevent STDs, HIV/AIDS, sexual coercion, provides adequate and substantiated information on the physical, cognitive, social, emotional and cultural aspects of sexuality.

8. Awareness counteracts sexual complexes, fears and phobia.

9. It stimulates the reflection on sexuality and different norms and values from the point of view of human rights, so that it develops one's own critical attitude to sexual problems, provides an opportunity to communicate about sexuality, emotions and relationships, and supports the development of the necessary language competence.

10. Develops the need for knowledge about biological, psychological, and social changes at different stages of human development.

Today there is growing international interest in the introduction of sexual education of school youth in the world countries. A recent study of its production in 38 countries of the world on all continents has shown that most governments are positively solving this problem, although different cultures have different emphasis, different content and duration of sexual education programs. It should be noted that sexual education in the vast majority of analyzed educational systems (Great Britain, Germany, France, etc.) is conducted in secondary schools through developed state or regional programs. Among the most famous and effective programs of sexual education are the following: "Sexual education and adaptation to life in interpersonal relationships", "Living together" – in Sweden; "Education for family life" – in Poland; "Fundamentals of Pedagogy of Sexual Development and School" – in Switzerland; "Education for marriage and parenthood" – in Slovakia; "Fundamentals of Relationships and Sexual Education" – in Malta; "Skills of Life" – in Iceland and so on.

The introduction of sexual education in schools occurred during the last decades of the XX and first decade of the XXI century – first in France, the United Kingdom and some other countries, and later in Southern Europe, in particular in Portugal and Spain. Even in Ireland, a country where there was a strong opposition from religious organizations to a certain extent, sexual education was a compulsory subject in elementary and secondary schools at the beginning of the 21st century. Only in a few Member States of the European Union, especially in the countries of Southern Europe, experts have found that sex education is still absent in school programs. In Central and Eastern Europe, sexual education began to emerge from the moment of the expansion of the socialist camp.

If to look at the European region, sexual education is mandatory in Austria, Belgium, Greece, Denmark, Estonia, Iceland, Ireland, Latvia, Luxembourg, the Netherlands, Germany, Norway, Portugal, Romania, Slovakia, Finland, France, Czech Republic, Sweden. Optional sexual education is offered in Bulgaria, the United Kingdom, Spain, Italy, Cyprus, Lithuania, and Poland.

Studying the state of sexual education in foreign countries, we concluded that the age from which it begins, also varies considerably. Thus, in Portugal, it starts to be taught from 5 years, in Belgium, France, Sweden – 6, in the Czech Republic, the United Kingdom, Finland – 7, and in Spain, Lithuania and Cyprus – from 14 years. Expert opinion: sex education should correspond to the age and stage of development of the child, considering the same topics at different ages, and in the process of maturation they are studied more thoroughly (Camilleri, 2013; Molina, Torrivilla 2011; Rogow, Haberland 2009).

It is also worth noting that the definition of sex education in different countries uses different names (which have also the differences in the content of the courses themselves) - from training students to family life or training their basic life skills to study the basis of relationships, including between the sexes.

Sexual education is based in Austria, Bulgaria, the Czech Republic, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Iceland, Italy, Lithuania, Norway, Portugal, Spain, sex education with a focus on relationships - in Belgium, Cyprus, Ireland, Luxembourg, Sweden and Great Britain, with emphasis on

preparing for family life – in Romania, Poland, Slovakia, other accents besides sexual issues (for example, healthy lifestyle) are taught in Estonia, Latvia and the Netherlands. In Austria, Belgium, the UK, Greece, Denmark, Estonia, Iceland, Latvia, Luxembourg, Germany, Norway, Portugal, Slovakia, Finland, France, the Czech Republic, Sweden, in educational institutions they teach in accordance with national standards for sexual education, but in Bulgaria, Cyprus, Romania, Ireland, Italy, Lithuania, the Netherlands, Poland, Spain, they simply do not such.

In the vast majority of foreign countries, the sexual education course has been included into biology as part of it. The main goals put forward by the creators of the course were reducing the risk of early pregnancy and infection with sexually transmitted diseases (through familiarization with contraception), that is, getting to know human sexuality, often even outside the context of family and marriage. It is no coincidence that the term “sexual education” includes such topics as sexual anatomy, reproductive rights, sexuality, sexual relations, reproductive health, emotional relationships, reproductive rights and responsibilities, retention, contraception and other aspects of human sexuality. The psychological, social and ethical components of sexuality often go unnoticed by school courses.

Traditionally, sexual education in European countries focuses on potential sexual risks, such as unplanned pregnancies and STDs. This negative focus often frightens children and youth. For example, in the course of “sexual education” most European countries practically do not include information on the construction of a healthy marriage and a strong family (heterosexual). On the other hand, children are widely provided with information on the family life of homosexual couples. In a number of countries, sexual education includes information on homosexual relationships along with or even in a priority relation to heterosexual ones (such as in the Netherlands and Germany).

Experts from the European Union, based on the fact that the subject of sexual education is unequal in European countries they consider appropriate its multidisciplinary character. However sometimes sexual education is studied as a separate subject, but usually its elements are integrated into other subjects (biology, civic education, social orientation, health care, philosophy, religion, linguistic subjects or physical training).

It is positive that, unlike the existing practice of Denmark, the Netherlands, Sweden and other countries where the content of sexual education is not denoted as marital and family relations, the adopted Standards are oriented towards Christian norms and values with a clearly expressed orientation on marriage and family (Medero, 2009; Vandenbroucke, 2009; Weaver et al, 2012).

Interstate comparisons have allowed us to highlight the general factors contributing to the successful implementation of sexual education. Including:

- Sexual education does not lead to increased sexual activity, risky sexual behavior or sexually transmitted diseases, and HIV infection.
- A sexual education program can be considered successful if it has one or more of the following outcomes: delaying the moment of sexual activity; reduce the number of unprotected sex; development of contraceptive use skills.
- Sexual socialization can only be successful if gender issues are viewed and discussed openly as a positive, integrative part of health.
- Youth, including the school youth should know about sexuality not only in terms of risks, but also in terms of its potential, in order to develop a positive and responsible attitude in this field.
- An important role in the education of sexuality is played by the media. Their attitude to this problem can be varied depending on the particular country. In some countries, mainly in Scandinavia, the media is a source of support and information on sex. In Denmark, national radio and television companies provide free live time for sex education programs. In other countries, such as the UK, sex issues are presented with a great deal of sensation that has a negative impact on the sexual education of young people.
- Efficiency requires a comprehensive approach so that sexual education programs are not seen in isolation from other issues but have been an important component of wider initiatives aimed at improving the health and well-being of young people.
- Sex education programs should be adapted to the specific needs and realities of the country concerned.
- Gender-oriented programs are much more effective than programs that ignore them.

- Sexual education should not be a temporary campaign; continuous work is needed in this direction; progress made during the period of its implementation does not guarantee further progress if programs are closed.

Thus, the key issue in developing the content of sexual education remains, first and foremost, determining the relationship between the study of sexuality issues and the idea of learning to abstain from premarital sexual intercourse.

Important task for sexual education in foreign countries is to preserve the sexual and reproductive health of young people. In general, pupils need to develop a responsible attitude towards their own health and the health of their loved ones; to develop the skills of making reasonable decisions and the ability to say no; to raise social responsibility in relations with representatives of the opposite sex; to form a desire to have a solid, friendly family that meets the requirements of modern society. This became the subject of the study of Finnish pedagogues K. Bildushkinen and K. Selkeneve [3].

Comprehensive sexual education in many countries around the world, especially in Europe, today is hampered by the multiethnicity of the population and its polyconfession: in Germany, France, the United Kingdom, the Nordic countries, from 10 to 20 % of the population, are not indigenous people of the country, professing Islam or other religions. It should be added that in the majority of foreign countries there were strong protest attitudes of the parental community and religious organizations against sexual education, especially in elementary schools.

In the work on sexual education in foreign, especially European, schools certain rules should be followed:

- content, forms and methods of sexual education should correspond to the age-specific features of the students (including stages of sexual development), as well as the level of their knowledge on a particular topic. Students have the right to receive comprehensive answers to questions that arise in them;

- sexual education should give students true knowledge of human sexuality, teach young people the ability to express their thoughts and create their own judgments;

- to discuss individual topics it would be useful to invite independent specialists who do not perform any functions at the school;

- sexual education in school and family should go in one direction;

- it is important to create an atmosphere in which the students would feel very free and relaxed when learning the most delicate topics [4].

The French experience of organization in the colleges and lyceums of the three sessions of sexual education is noteworthy, focusing not only on biological knowledge but also on the psychological, emotional, social, cultural and ethical dimensions of sexuality, associating and completing the various lessons taught in class, integrate all the knowledge in each head. Sessions are held in the form of debates that extend information on prevention (AIDS, STDs, contraception) to more existential issues: conversations about oneself, one's body, relationships with others, the feeling of love, the relationship between boys and girls, sexism, homophobia. Among schoolchildren at the sessions "leaflets" about sexual violence, puberty, sexual orientation, sexism and homophobia, contraception, sexually transmitted diseases, etc. are distributed.

Studying the sexual education of schoolchildren in the UK, P. Meredith highlights the principles that are mandatory: all information received by children on sex should be given exclusively in the context of marriage and family; teachers should not teach, discuss, and introduce students to printed materials that are illegal and unnatural in sexual practices; things that are obscene in the eyes of the public can not be used as pupils' visual aids; street terminology should not be used in lessons, the language of the teacher should correspond to the language of science; discussions, training and contraceptive use guidelines should take place in the context of family and marriage; any pornographic and obscene books and other printed publications, films, slides and videotapes should be excluded from education [5].

As we become familiar with Swedish sexual education experience, we have focused on specialized adolescent clinics that are closely linked to the school, where students receive free, widely available and confidential services for family planning and abortion.

An interesting experience is accumulated in foreign countries and in the issues of the formation of conscious paternity - the third component of the training of pupils for family life. In the most

developed and adopted by all British schools the curriculum "Preparation of high school pupils for paternity", the formation of future parents has become an integral part of the school curriculum. It is worth mentioning the mobility of school programs of paternity. If programs of the end of XX century were somewhat idealized and stereotyped, today they are more realistic, meet the requirements of time. At the end of the 20-th – at the beginning of the 21-st century there were transformational changes associated with the democratization of society, the activation of the professional role of women.

Ukrainian researcher N. Levchyk gave a detailed description of the two programs offered by the leading experts for their implementation. One of them – "Parenting Skills", sponsored by the consultants and teachers of the subjects "Home Economics" and "Child Development" by Angela Goodwin and Jenny Patrick, is based on thematic areas. Its purpose is to acquire by students theoretical knowledge, the development of the practical skills and abilities necessary for the successful implementation of parental roles in a modern multicultural society [6].

Preparation of pupils for the performance of parental functions is also in the schools of Germany. This problem was investigated by I. Grechin in her PhD work [7]. She analyzes the federal program "Time for reflection about children" ("Babybedenzeit"). In this project, girls and boys have the opportunity to live four days with a plausible "baby simulator", which is programmed for round-the-clock care. Teachers who have undergone an advanced training course in this area are accompanied by a project aimed at preventing unwanted pregnancies, adolescents' awareness of their daily parental responsibilities, preventing harsh attitude towards children, training parenting skills and disseminating information about safe and conscious treatment of contraceptives, development of reflection on future family planning. In addition, this curriculum includes children's health, life safety, parenting styles. The developed "baby simulator" allows students to live close to the reality of everyday life, as with a real child. Its needs are identical to the needs of a real infant. In this case, it's about plausibly designed dolls who want to be fed, swaddled and calmed down, they can scold, cough or tear off. The "Baby Simulator" is great for working with adolescents and enabling a holistic experience, thus influencing parenting through their own experience. Along with the usual "baby" (which may have different skin colors), there is also a child with the consequences of parents' addiction and a model with the consequences of alcohol defects. The target group is 13–18 year-old adolescents and youth [8].

Thus, the preparation of school youth for family life and sexual education in different countries begins at different times. In the UK, Denmark, Germany, France, Sweden and Japan, they are usually run from preschool. Mandatory sex education includes primary and upper grades in a number of countries (Germany, Denmark, Belgium, the Netherlands, France, Sweden), and in some cases only begins at the 2nd-grade school. Moreover, the discussion of problems appears both in schools with a common, and in schools with separate education of boys and girls (France).

Today there is no single unified model for preparing young people for marital life. We managed to identify the following main types of future family person preparation:

Type I. Pre-marital education, reduced to sexual education in the narrow sense of the word, is based largely on the Swedish model of the 1960s, which meant exclusively the preparation for sexual intercourse both in and out of marriage. Sexual life is considered autonomously, in isolation from marital life and family. The main goal – the teaching of effective ways of sexual art, prevention of pregnancy, physiological aspects of sexual life, prevention of sexually transmitted diseases, etc.

Type II. Preparing for interpersonal relationships between genders is a humanized version of traditional sexual education that provided information on humane sex, taking into account differences in the psycho-sexuality of sexes, about love as a feeling that fills sexual experiences with humanistic content (Denmark, Finland, and Sweden).

Type III. Preparation for marriage and marital life is typical for the United States and Eastern European countries (Czech Republic, Poland, Belorussia), as well as for Latin culture countries (Portugal, Italy). In this model sexual education is combined with the preparation for the implementation of marital roles; it is considered an integral part of the preparation for an adult merger. Matrimonial and family life is interpreted much wider than the sexual coexistence of two persons, is considered in a broad social context.

REFERENCES

1. Adler-Baeder F., Higginbotham B., Lamke L. Putting Empirical Knowledge to Work: Linking Research and Programming on Marital Quality. – Family Relations, Vol. 53(5), 2004. – PP. 536–546.
2. Horstkemper M. 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. Hauptartikel und Replik / M. Horstkemper, H. Faulstich-Wieland // Ethik und Sozialwissenschaften. – 1996. – № 7. – S. 509–520.
3. Bildjuschkin K., Verho K. Selkenevää! Seksuaalikasvatus näkyväksi – tutkimus 2012 / K. Bildjuschkin, S. Ruuhilahti. – Turku: Turun kaupunki, sosiaali- ja terveystoimen julkaisu, 2012. – PP. 10–23.
4. Fricher R. Zur Theorie der Sexualität und Sexualerziehung / R. Fricher, J. Lerch. – Weinheim: Beltz, 1976. – 334 p.
5. Meredith P. Sex Education. – L., 1989. – 107 p.
6. Левчик Н. Специфіка підготовки учнівської молоді до батьківства у Великій Британії // Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн. – Тернопіль: ТЗОВ «Видавництво «Астон»», 2009. – 206 с.
7. Гречин І. М. Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І. М. Гречин. – Тернопіль, 2012. – 166 с.
8. Babys sind nicht immer so süss, wie sie aussehen! Das Projekt "Babybedenkzeit" // forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=504.

Стаття надійшла в редакцію 15.03.2019 р.

УДК 378.046

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.4

ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

<https://orcid.org/0000-0003-4253-5954>

yankov@tnpu.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

Куявсько-Поморська вища школа

вул. Торунська 55–57, м. Бидгощ, Польща

ШКІЛЬНИЦТВО СІНГАПУРУ КРИЗЬ ПРИЗМУ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ

Проаналізовано організацію освітнього процесу, розвиток компетенцій учнів у школах Сінгапуру. Обґрунтовано актуальність досліджень освітньої галузі міста-держави: займає провідне місце у світі за якістю навчання, конкурентоспроможністю своїх випускників та загальною статистикою щодо розвитку обдарованості в дітей; упроваджено Меморандум про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та Агенцією з науки, технологій і досліджень Республіки Сінгапур. Вказано на три чинники, що визначили успіх сінгапурської системи освіти: правильний підбір учителів; постійне вдосконалення, розвиток і підтримка тих, хто навчається; встановлення для них високих освітніх стандартів. З'ясовано особливості освітнього процесу у школах: реалізація компетентнісного підходу з акцентуванням уваги на цінностях, переконаннях; використання новітніх інформаційних технологій, що відкривають широкі можливості для самоосвіти; запровадження конкуренції як принципу і керівного механізму діяльності; забезпечення зв'язку теорії з практикою; використання моделі жорсткого навчання із застосуванням тілесних покарань для хлопчиків за девіантну поведінку. Відзначено, що мета освіти – розвиток економіки і соціальних стандартів міста-держави. Відображено ключові компетенції XXI ст., що формуються в учнів та студентів у Сінгапурі. Висвітлено підготовку вчительських кадрів у закладі-монополіст – Національному інституті освіти. Визначено можливості використання перспективних ідей в освітньому просторі України: досконалий відбір на педагогічні спеціальності талановитих вступників; встановлення високих стандартів для всіх суб'єктів закладів освіти; поєднання новітніх інформаційних технологій з навчальними предметами; забезпечення гнучкості освіти, адаптація освіти-самоосвіти учнів до потреб країни, нових викликів сучасного світу; досягнення балансу між теорією і практикою у змісті освіти учнів та вчителів; підготовка учнів до виконання громадянських функцій.

Ключові слова: система освіти Сінгапуру, компетенції XXI століття, інформаційні технології, моральне виховання, громадянське виховання.

АЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина
Куявско-Поморская высшая школа
ул. Торуньская 55–57, г. Быдгощ, Польша

ШКОЛА СИНГАПУРА СКВОЗЬ ПРИЗМУ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ УКРАИНЫ

Проанализированы организация образовательного процесса, развитие компетенций учащихся в школах Сингапура. Обоснована актуальность исследований образовательной отрасли города-государства: занимает ведущее место в мире по качеству обучения, конкурентоспособностью своих выпускников и общей статистике по развитию одаренности у детей; внедрен Меморандум о сотрудничестве между Министерством образования и науки Украины и Агентством по науке, технологиям и исследованиям Республики Сингапур. Указано на три фактора, определивших успех сингапурской системы образования: правильный подбор учителей; постоянное совершенствование, развитие, поддержка учащихся и установление для них высоких образовательных стандартов. Выявлены особенности образовательного процесса школ: реализация компетентного подхода с акцентированием внимания на ценностях, убеждениях; использование новейших информационных технологий, предоставляющих широкие возможности самообразования, введение конкуренции как принципа и руководящего механизма деятельности; обеспечение связи теории с практикой; использование модели жесткого обучения с применением телесных наказаний для мальчиков по девиантное поведение. Отмечено, что целью образования является развитие экономики и социальных стандартов города-государства. Отражены ключевые компетенции XXI века, которые формируются у учащихся и студентов. Освещено подготовку учительских кадров в учреждении монополисте – Национальном институте образования. Определены возможности использования перспективных идей в образовательном пространстве Украины: совершенный отбор на педагогические специальности талантливых абитуриентов; установление высоких стандартов для всех субъектов образовательных учреждений, соединение новейших информационных технологий с учебными предметами; обеспечение гибкости образования; адаптация образования-самообразования учащихся к потребностям государства, новым вызовам современного мира; достижение баланса между теорией и практикой в содержании образования учащихся и учителей; подготовка учеников к выполнению гражданских функций.

Ключевые слова: система образования Сингапура, компетенции XXI века, информационные технологии, нравственное воспитание, гражданское воспитание.

OLEKSANDRA YANKOVYCH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Krivonos Str., Ternopil, Ukraine
Kujawy and Pomorze University
55–57 Torunska Str., Bydgoszcz, Poland

SCHOOLING IN SINGAPORE IN THE LIGHT OF REFORMING THE EDUCATIONAL SPHERE OF UKRAINE

Organization of educational process, the development of learners' competences in the schools of Singapore has been analyzed. The relevance of researches of the educational sphere of the city-state has been substantiated: it takes the leading place in the world over the quality of education, the competitiveness of its graduates and the general statistics as to the development of giftedness in children; Memorandum of Understanding between the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Agency for Science, Technology and Research of the Republic of Singapore have been implemented. The peculiarities of educational process have been revealed: the realization of a competency-based approach with an emphasis on values,

beliefs; the use of the latest information technologies, which offer wide opportunities for self-education; introduction of competition as a principle and a guiding mechanism of activity; providing the connection between theory and practice; the use of a strict education model with corporal punishment for boys because of deviant behavior. It has been noted that the aim of education is the development of economy and social standards of the city-state. The key competencies of the XXIst century, which are formed in schoolchildren and students, have been shown. It has been pointed out that the graduate of educational institutions of Singapore is a person with formed civil and moral values, who thinks in a new way, solves problems, is responsible to the family, society, nation, resists life difficulties, appreciates the beauty of the surrounding world, has a healthy mind and body and is charmed by life.

The training of the teaching staff in the institution-monopolist – the National Institute of Education, and the improvement of their qualification have been cleared up. The possibilities of using the promising ideas in the educational space of Ukraine have been determined: perfect selection of talented university entrants for pedagogical specialties; establishment of high standards for all subjects of educational institutions; combination of the latest information technologies with educational subjects; ensuring the flexibility of education, adaptation of learners' education and self-education to the needs of the country, new challenges of the modern world; achievement of a balance between theory and practice in the content of learners' and teachers' education; students' preparation for civil functions realisation.

Keywords: educational system of Singapore, competencies of the XXIst century, information technologies, moral education, civic education.

Освітні стандарти Нової української школи будуються з урахуванням зарубіжного досвіду щодо забезпечення якості освітнього процесу, підготовки випускника, який би володів ключовими компетентностями для життя, займав активну громадянську позицію. Однією з країн, з якою налагоджується співпраця в освітній галузі, є Сінгапур. Згідно з результатами міжнародних досліджень ТІМСС (Міжнародні тенденції у вивченні математики і природничих наук), ПІСА (Програма міжнародного оцінювання учнів), ПІРЛЗ (Міжнародний прогрес у навчанні читання), освітня система цієї країни є ефективнішою за фінську та займає провідне місце у світі за якістю навчання, конкурентоспроможністю своїх випускників та загальною статистикою щодо розвитку обдарованості в дітей. Проте ідеї досвіду сінгапурської школи, основні чинники досягнення успіху її випускників є недостатньо вивчені й популяризовані. Водночас вартують на пильну увагу, адже впроваджується Меморандум про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та Агенцією з науки, технологій і досліджень Республіки Сінгапур.

Проблеми державного будівництва як чинника розвитку шкільництва, організація освітнього процесу в школах Сінгапуру висвітлюються в працях зарубіжних істориків та педагогів, зокрема Т. Алішева [1], Д. Белла, А. Гільмутдінова [1], Є. Державицької, С. Т. Квятковського [9], А. М. Коли [7], К. Кох [11], І. Новосад [8], С. Тан [11], В. Чой [11] тощо. Учені Т. Алішев і А. Гільмутдінов виявили й проаналізували основні чинники й етапи розвитку освітньої системи міста-держави: виживання (1965–1978 рр.), підвищення ефективності (1978–1997 рр.), реалізації можливостей (з 1997 р. до цього часу) [1]. Автори з'ясували, що освітня система Сінгапуру протягом періоду тривалістю понад півстоліття адаптувалася до розвитку національної та світової економіки, зберігши вірність громадянським і моральним цінностям [1, с. 244]. Польські науковці С. Т. Квятковський та І. Новосад, студіюючи підготовку та додаткову освіту учителів, зазначають, що саме кваліфіковані викладачі та керівники школи є наріжним каменем системи освіти, головним фактором забезпечення її високої якості й ефективності [8, с. 154]. К. Кох, С. Тан, В. Чой вказали на три чинники, що визначили успіх сінгапурської системи освіти: правильний відбір учителів; постійне вдосконалення, розвиток, підтримка тих, хто навчається; встановлення для них високих стандартів [11].

Серед нечисленних українських учених феномен Сінгапуру досліджують О. Вітковський [4], І. Грищенко [4], С. Маулік [3], В. Федоренко [4] та ін. У дослідженні С. Мауліка проаналізовано соціальний феномен Сінгапуру та можливості застосування успішних сінгапурських практик в Україні [3]. Проте перспективи впровадження освітніх досягнень у вітчизняне шкільництво в працях науковців не відображені.

Актуальність теми та наявність в українській педагогіці лише поодиноких досліджень про освіту й удосконалення професійної майстерності вчителів у Сінгапурі спонукають до глибшого вивчення цієї проблеми.

Мета статті: проаналізувати систему шкільництва в Сінгапурі та виявити ідеї, які доцільно втілити в освітньому просторі України в контексті розбудови Нової української школи.

Сінгапур – це місто-держава, де за останні півстоліття досягнуто значних успіхів у розвитку економіки й освіти; країна з відсталі, бідної колонії стала зразком суспільства, в якому все робиться для якісного життя кожної людини. Сінгапур є світовим лідером у кількох галузях, вважається одним із чотирьох «Азійських тигрів». У країні немає природних багатств, – основну її цінність становить людський капітал: «Нація працює, умовно кажучи, не руками чи ногами – а головами» [4, с. 6]. Провідний чинник зміцнення державності, економічного розвитку – це освіта дітей, молоді, яка є своєрідним транспортним засобом у будівництві нації, створюючи компетентну, продуктивну й адаптивну робочу силу, інтегруючи різні етнічні групи. На прикладі освітньої системи держави-міста можна переконатися, що «істотний поступ в результатах діяльності школи можливий за короткий проміжок часу» [11].

Освітню доктрину під назвою Desired Outcomes of Education (DOE), що в перекладі означає бажані результати освіти, у Сінгапурі сформулювали ще у 2007 р. Але для їх досягнення діти повинні бути насамперед здоровими, у безпеці (жодних наркотиків та алкоголю), мати силу духу, проявляти ініціативу, бути відповідальними за кожне своє рішення, розвивати творче «я», шанувати свою країну, знати її цінності та розуміти її місце у світі.

Система загальної освіти представлена початковими, середніми школами, а також закладами з нетиповими програмами. У 2017 р. в Сінгапурі було 359 шкіл, з них 185 – початкових, 143 – середніх, 15 – молодіжних коледжів (junior college), 16 шкіл з програмами змішаних рівнів (mixed level) [6]. Обов'язковою є лише 6-річна початкова школа; якщо дитина в ній не навчається, батьки несуть правову відповідальність.

Перед вступом до школи більшість дітей відвідують заклади дошкільної освіти, тривалість перебування в яких становить 3 роки. Вони не є обов'язковими, і їх діяльність не регулюється міністерством освіти країни. Існують три типи дитячих садків відповідно до віку дошкільників: для найменших – так звані ясла, для старших – садки першого та другого рівнів (K1, K2). У цих закладах діти вивчають дві мови: англійську і рідну (китайську, малайську або тамільську) [7, с. 271]. Для забезпечення якості дошкільної освіти міністерство освіти в останнє десятиріччя почало створювати державні заклади для дошкільників, доступні для громадян Сінгапуру, проте їх небагато, близько двадцяти [7, с. 271]. Мета таких закладів – це створення пілотних проектів, досконалих практичних розробок.

Обов'язкова освіта дитини розпочинається в 6 років. Початок навчального року – не вересень, як це традиційно прийнято в європейських державах, а січень. Початкова школа в Сінгапурі дворівнева: 4 роки триває навчання на основному рівні (foundation stage), і 2 роки – на орієнтаційному (orientation stage), під час якого розвиваються конкретні особистісні здібності й уміння учнів [7, с. 271]. Основна мова навчання, як і в закладах дошкільної освіти, – англійська, яка сприяє інтеграції Сінгапуру у світову економіку і є мовою міжнаціонального спілкування.

Оскільки Сінгапур є високотехнологічною країною, у школах реалізуються нові технології, застосовуються цифрові навчальні програми, які допомагають учням співпрацювати, створювати проекти та вирішувати реальні проблеми. Використовуються окуляри віртуальної реальності Microsoft HoloLens – голографічний комп'ютер, який дає змогу взаємодіяти з голограмами навколо учнів, бачити віддалені в просторі й часі природні об'єкти, не виходячи з класу. Школярі використовують міні-комп'ютери з програмуванням від Microsoft і з ними навчаються програмувати вже в підлітковому віці. Для підтримки учнів, допомоги у поглибленні їх знань функціонують он-лайн портали. Проте новітня техніка не замінює педагогів: функцію сприяння дитині у навчанні виконують учителі й ментори.

У Сінгапурі акцент роблять на суворому і жорсткому вихованні дітей. Учні від початку навчання звикають до важкої праці, мета якої – успіхи на екзаменах і можливість вибору найкращих шкіл, а згодом – місць праці [7, с. 271]. Ось чому наголошують на результатах навчання щонайбільше з точних, технічних предметів, особливо в середовищі іноземців. Майже 20 % мешканців Сінгапуру – це зарубіжні фахівці високого рівня професійної майстерності. При відборі до державних шкіл перевага надається дітям громадянам країни. Заслуги перед школою є визначником місця в селекційній ієрархії. Тому діти зарубіжних

працівників повинні показати неабиякі успіхи, щоб навчатися в престижних державних закладах [7, с. 272].

Батьки пояснюють дитині, що коли вона виросте, то на бажане робоче місце буде претендувати ще 10 охочих. Отже, треба старатися вчитися якнайкраще. Сінгапурські школярі навчаються 16 годин на добу; для них навчання – це робота, а найважчий день тижня – неділя. Вчать в Сінгапурі 6 днів, а в неділю надолужують навчальні «прогалини».

Жорсткість освітньої системи проявляється також у дотриманні суворой дисципліни, застосуванні тілесних покарань хлопців, проте радше як виключення, переважно в середніх школах, не за навчання, а за поведінку: розпивання алкоголю, паління, вандалізм, побиття інших дітей тощо. Тілесні кари різкою виконує спеціально навчений учитель. У міжнародних школах такого явища, яке в більшості країн світу вважається ганебним, немає. Отже, використання способів фізичного впливу на учня (без будь-яких юридичних наслідків для вчителя) підтверджує переконання, що не можна копіювати досвід шкільництва інших країн, необхідно зважати на ментальність, традиції свого народу.

У школах Сінгапуру існує тісний взаємозв'язок теорії та практики, процеси освіти-самоосвіти адаптовані до потреб міста-держави, нових викликів сучасного світу [7, с. 154]. Цей зв'язок забезпечується завдяки співпраці міністерства освіти, Національного інституту освіти (єдиний навчальний заклад, в якому здійснюється підготовка учителів) та шкіл. У підсумку така інтеграція інституцій сприяє вдосконаленню шкільного середовища.

Необхідно акцентувати увагу, що, крім формування ґрунтовних знань, у школах на високому рівні здійснюється громадянське і моральне виховання, що забезпечують національну ідентичність сінгапурців. Школа готує до виконання громадянських функцій. Ефективність такого виховання забезпечується взаємодією учнів, учителів, батьків [7, с. 273]. Діти залучаються до участі в різноманітних програмах, наприклад, активізації і розвитку локальних суспільств.

Навчання в початковій школі завершується екзаменом, який визначає подальшу долю школяра. Залежно від результатів екзамену діти продовжують навчання в середній школі трьох різних категорій: експрес (Express), академічна (Normal (Academic)), технічна (Normal (Technical)), а також у приватних школах [6]. Необхідно зазначити, що сінгапурці можуть продовжувати навчання в приватних середніх школах лише зі згоди міністерства освіти [7, с. 271].

Вища освіта представлена «чотирма університетами та п'ятьма інститутами. У Сінгапурі на сьогодні є чотири університети: Національний університет Сінгапура (НУС), Наньянський технологічний університет (НТУ), Сінгапурський університет управління (СУУ), який за своїм статутом є приватним навчальним закладом із державним фінансуванням, і Університет SIM, який відкрився у 2006 р. До речі, за прикладом Японії та США деякі країни світу, що розвиваються, і країни з перехідною економікою стали сприяти створенню приватних вищих навчальних закладів.

Також в Сінгапурі функціонують п'ять політехнічних інститутів. Їх називають політехніками [4, с. 6].

Принципом і керівним механізмом діяльності в системі освіти Сінгапуру є конкуренція. Вона простежується не тільки між учнями, а й між школами. Країна розділена на чотири освітні округи, в кожному з яких є 7 шкільних кластерів, кожен з них містить від 12 до 14 початкових і середніх шкіл та управляється суперінтендантом, що є наставником для директорів [2, с. 16]. Школи в рамках кластера змагаються одна з одною за отримання додаткового фінансування на розвиток будь-яких проектів або поглиблених спеціалізацій.

Конкуренція у шкільництві Сінгапуру зіграла загалом позитивну роль, дозволивши виробити чіткі та об'єктивні індикатори результативності роботи директора школи, викладача, учня, освітнього чиновника. Чіткими стали показники, яких необхідно досягти, щоб, наприклад, отримати підвищення або премію в кінці року [1, с. 245].

Ця чіткість простежується у визначенні компетенцій випускників закладів освіти.

Міністерство освіти Сінгапуру визначило компетенції XXI ст. і заохочує до їх формування як учнів, так і студентів, зазначивши, що завдання шкіл і вищих закладів освіти полягає в тому, щоб забезпечити можливість молодим людям розвинути навички, характер та цінності, які дадуть змогу їм продовжувати процвітання рідної країни в майбутньому [5]. Для виконання цього завдання планується створити ще більш гнучку і різноманітну систему освіти,

мета якої – надати учням ширший вибір для задоволення їх інтересів і способів навчання, можливість вибирати, що і як вони вивчають. Міністерство освіти зазначає, що кожній дитині допоможуть розпізнати її талант, вийти зі школи людиною, впевненою у своїх можливостях. Ідеться не лише про академічну сферу, а й про спорт і мистецтво. У міністерстві освіти стверджують: «Ми хочемо виховувати молодих сингапурців, які задають питання і шукають відповіді, і які готові мислити по-новому, вирішувати нові проблеми. І, що не менш важливо, ми хочемо допомогти нашим молодим людям сформувати комплекс здорових цінностей, щоб у них була сила характеру і стійкість протистояти неминучим життєвими невдачами без зайвої зневіри, щоб у них була готовність старанно працювати й досягти своєї мрії» [5].

Людина, яка навчається в освітній системі Сингапуру, стає відповідальною перед своєю родиною, суспільством і нацією. Вона цінує красу навколишнього світу, має здоровий розум і тіло, захоплена життям.

Випускник закладу освіти Сингапуру – це:

- впевнена у собі людина, яка диференціює добро й зло, легко пристосовується до обставин, знає себе, розбірлива в судженнях, мислить незалежно й критично та ефективно спілкується;
- розсудливий старанний учень, який бере відповідальність за своє навчання;
- активний учасник, здатний ефективно працювати в команді, новатор, проявляє ініціативу, бере на себе розрахункові ризики і прагне до досконалості;
- зацікавлений громадянин, який має коріння в Сингапурі, а також добре розвинене почуття громадянської відповідальності, обізнаний про свою країну і світ, бере активну участь у покращенні життя людей, що його оточують [5].

Якість освітнього процесу залежить від особистості вчителя, сформованості його професійних компетенцій, тому особлива увага в суспільстві відводиться формуванню його готовності до професійної діяльності.

У Сингапурі підготовка вчителя є складним, тривалим процесом, проте вчителями стають найкращі представники суспільства. Цьому сприяє престиж педагогічної професії та висока зарплата (її рівень такий, як і в середньому в промисловості). У країні існує переконання: якщо держава зацікавлена у висококваліфікованих учителях, то вона має забезпечити високу винагороду за їх працю.

Закладом-монополістом, який здійснює підготовку вчительських кадрів, є Національний інститут освіти (працює на базі НТУ). У ньому створено науково-дослідницький центр, де проводиться робота зі студіювання найкращих педагогічних систем світу та поширення ідей позитивного досвіду, вивчаються актуальні проблеми педагогічної теорії та практики, здійснюється експертна оцінка програм, створюються стратегії реформування освіти [1, с. 241].

Перед вступом до Національного інституту освіти кандидат повинен як мінімум 5 тижнів пропрацювати в школі на посадах помічника вчителя або звичайного адміністратора, отримуючи мінімальну матеріальну винагороду. Загалом претенденти на здобуття професії вчителя проходять 4 етапи відбору (останній відбувається в Національному інституті освіти). Три роки триває навчання на бакалавраті та один рік – здобуття спеціалізації. Кандидати, що не відповідають стандартам, виключаються з освітньої програми.

Національний інститут освіти – це не тільки заклад, у якому здобуває фах учитель; тут також декілька разів протягом професійної кар'єри відбувається підвищення кваліфікації на спеціально організованих курсах. Міністерство освіти розглядає підвищення кваліфікації як своє найважливіше завдання, створюючи розгалужену систему додаткової освіти. Учителі можуть брати участь у наставництві, розробці стандартів, програм, проведенні тренінгів тощо, а керівні кадри залучаються до різноманітних курсів із розвитку лідерства.

Для визначення завдань додаткової освіти педагогіки керуються результатами діагностики ефективності своєї роботи, здійсненої на основі спеціальної методики, яка дає змогу оцінити результативність праці вчителів будь-яких предметів і ступенів освіти. Вимірюється рівень сформованості компетенцій учителя, якими в Сингапурі є насамперед спосіб мислення, дій, стиль спілкування. Метою діагностики є передусім підтримка вчителя. Він може об'єктивно оцінити свою роботу, контролювати правильність вибору кар'єрної траєкторії, визначити потребу в професійному розвитку.

Сінгапурські педагоги зацікавлені в додатковій освіті, адже від неї залежить розмір зарплати. Держава оплачує кожному вчителю 100 годин підвищення кваліфікації в рік. Чим інтенсивніше педагог здобуває додаткову освіту, тим вища його заробітна плата. Учителі, які працюють у класі з учнями, можуть отримувати менше, ніж фахівці, що перебувають на стажуванні [1, с. 242]. Учителі для підвищення кваліфікації обирають різноманітні програми, часто виїжджаючи за кордон.

Аналіз системи освіти Сінгапуру засвідчує, що їй властиві як позитивні риси, так і такі, які в світі сприймаються неоднозначно, зокрема гостра конкуренція між учнями, суворі покарання. За таких умов, зазвичай, відчувається потреба в педагогіці серця, яку пропагували Ш. Амонашвілі, М. Лопаткова, В. Сухомлинський та ін. Зокрема, польський педагог М. Лопаткова зазначала, що культи красивої зовнішності, здоров'я, освіти, заможності, підприємливості, конкуренції, успіху спричиняють відчуття неповноцінності в щораз більшої кількості осіб, які не вирізняються такими якостями. Відчуття, що ти не є привабливим, заповзятливим, породжує неспокій, страх самотності тощо [9, с. 27]. Отже, все більше виявляється нестача любові, яка необхідна в шкільництві не менше, ніж конкуренція. Очевидно, суперництво, поєднане з сердечним ставленням до учня, і є той підхід до дитини, який доцільно реалізовувати у закладі освіти.

Зважаючи на українські реалії, історичні традиції нашої країни, можна стверджувати, що у найближчій перспективі у школах не може бути впроваджена модель жорсткого виховання зі щоденними виснажливими для дітей навчальними заняттями.

Аналіз шкільництва Сінгапуру крізь призму реформування освітньої галузі України дає змогу переконалися вкотре у тому, що кожна держава повинна шукати свій індивідуальний шлях розвитку освіти на основі врахування соціально-економічних чинників, генезису культури, менталітету нації. Проте у досвіді Сінгапуру є ті ідеї, які доцільно реалізовувати в Україні, оскільки вони відповідають сучасним світовим освітнім тенденціям: піднесення престижу професії вчителя, відбір на педагогічні спеціальності у заклади вищої освіти талановитих вступників, встановлення високих освітніх стандартів для всіх суб'єктів освітнього процесу; поєднання новітніх інформаційних технологій з навчальними предметами; досягнення гнучкості освіти, адаптація освіти-самоосвіти учнів до потреб держави, нових викликів сучасного світу; посилення ціннісних орієнтацій змісту освіти; підготовка учнів до виконання громадянських функцій; досягнення балансу між теорією і практикою у змісті освіти учнів та вчителів. Зрозуміло, що індикатором змін, що можуть відбутися за умови достатнього фінансування освітньої галузі, стане розвиток економіки України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алишев Т. Б. Опыт создания образовательной системы мирового уровня / Т. Б. Алишев, А. Х. Гильмутдинов // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 227–246.
2. Калініна Л. Управління Новою Українською школою / Л. Калініна // Директор школи. – 2017. – № 1–2 (793–794). – С. 12–21.
3. Маулік С. С. Соціальний феномен Сінгапуру як результат інноваційної політики Лі Куан Ю / С. С. Маулік // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право: збірник наукових праць. – 2014. – № 3/4 (23/24). – С. 67–73.
4. Федоренко В. Г. Фактор вищої освіти в інноваційній економіці Сінгапуру / В. Г. Федоренко, І. М. Грищенко, О. С. Вітковський // Економіка та держава. – 2009. – № 6. – С. 4–7.
5. Competencies XXI. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies> [дата звернення 01.04. 2019].
6. Edukation Statistics digest 110 s. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd_2018.pdf [дата звернення 01.04. 2019].
7. Kola Anna M. Edukacja w/dla wielokulturowości. Casus Singapur / Anna M. Kola. [Education in/for Multiculturalism. The Case of Singapore] / Anna M. Kola // Studia Edukacyjne. – 2016. – № 38. – S. 265–278.
8. Kwiatkowski S. T. System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością / Stefan T. Kwiatkowski, Inetta Nowosad // Studia edukacyjne. – 2018. – № 47. – S. 147 – 171.
9. Łopatkowa M. Pedagogika serca / Maria Łopatkowa. – Warszawa Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1992. – 219 s.

10. Ministry of Education [SG]. Singapore. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.moe.gov.sg> [дата звернення 16.04. 2019].
11. Tan C. The education system in Singapore / C. Tan, K. Koh, W. Choy // In Juszczak, S. (Ed.), Asian Education Systems (pp. 129-148). Toruń: Adam Marszałek Publishing House. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/311992398_The_education_system_in_Singapore [дата звернення 16.04. 2019].

REFERENCES

1. Alishev T. B. Opyt sozdaniya obrazovatelnoy sistemy mirovogo urovnya [Experience in Creating a World-Class Educational System] / Alishev T. B., Gilmudinov A. Kh. // Voprosy obrazovaniya. – 2010. – No 4. – P. 227–246.
2. Kalinina L. Upravlinnia Novoiu Ukrainskoiu Shkoloiu [Management of the New Ukrainian School] / L. Kalinina // Dyrektor Shkoly. – 2017. – No 1–2 (793–794). – P. 12–21.
3. Maulik S. S. Sotsialnyi fenomen Sinhapuru yak rezultat innovatsiinoi polityky Li Kuan Yu [Social Phenomenon of Singapore as a Result of Innovation Policy of Lee Kuan Yu] / S. S. Maulik // Visnyk NTUU «KPI». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo: zbirnyk naukovykh prats. – 2014. – No 3/4 (23/24). – P. 67–73.
4. Fedorenko V. H. Faktor vyshchoi osvity v innovatsiinii ekonomitsi Sinhapuru [Factor of Higher Education in Singapore's Innovative Economy] / V. H. Fedorenko, I. M. Hryshchenko, O. S. Vitkovskiy // Ekonomika ta derzhava. – 2009. – No 6. – P. 4–7.
5. Competencies of the XXIst century [Electronic resource]: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies> (last accessed: 14.02.2019).
6. Education Statistics. Digest 2018. [Electronic resource]: https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd_2018.pdf (last accessed: 14.02.2019).
7. Kola Anna M. Edukacja w/dla wielokulturowości. Casus Singapur [Education in/for Multiculturalism. The Case of Singapore] / Anna M. Kola // Studia Edukacyjne. – 2016. – No 38. – S. 265–278.
8. Kwiatkowski S. T. System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością [Teacher Education and Improvement System in Singapore. Between the Utopian Vision and Reality] / S. T. Kwiatkowski, I. Nowosad // Studia edukacyjne. – 2018. – No 47. – S. 147–171.
9. Łopkowska M. Pedagogika serca [Pedagogy of Heart] / Maria Łopkowska. – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1992. – 219 s.
10. Ministry of Education [SG]. Singapore [Electronic resource]: <https://www.moe.gov.sg> (last accessed: 14.02.2019).
11. Tan C. The Education System in Singapore. In Juszczak, S. (Ed.), Asian Education Systems / Tan C., Koh K., Choy W. – Toruń: Adam Marszałek Publishing House, 2016. – PP. 129–148) [Electronic resource]: https://www.researchgate.net/publication/311992398_The_education_system_in_Singapore (last accessed: 14.02.2019).

Стаття надійшла в редакцію 12.01.2019 р.

УДК 378 (73)

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.5

ТЕТЯНА ГОРПІНІЧ

ORCID.ORG: 0000-0003-2160-4535

tania.horpinich@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний медичний університет

імені І. Я. Горбачевського

Майдан Волі 1, м. Тернопіль, Україна

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ШКІЛ У США

Встановлено, що підвищення кваліфікації викладачів медичних шкіл США відбувається у двох напрямках: поглиблення педагогічної і клініко-медичної компетентності. Здійснено короткий аналіз історичного розвитку системи підвищення кваліфікації викладачів. Закцентовано увагу на ролі глобалізаційних процесів в організації підвищення кваліфікації. Виявлено, що в США у сфері підвищення

ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЗА РУБЕЖЕМ

кваліфікації викладачів вищої школи акцент робиться на наданні консультацій та зміцненні колегіальності, на відміну від багатьох інших країн, де підвищення кваліфікації спрямоване на розробку стратегічних підходів до поліпшення викладання і навчання на інституціональному рівні. Показано, що організація і розвиток ефективної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи США регулюється діяльністю Департаменту освіти країни. Реформування американської системи професійної освіти та вдосконалення нормативно-правової бази системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи стали відповіддю на зміну соціально-економічної парадигми в суспільстві. Досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи за кордоном став необхідною рушійною силою для впровадження оптимальної аналогічної системи в США. Виявлено, що важливим напрямом роботи з розвитку професійно-педагогічної культури американських викладачів є оцінка їх діяльності, яка включає різні форми оцінювальних дій: анкетування студентів, колегіальну оцінку, самооцінку викладача, змістовний аналіз курсів, дидактичних матеріалів тощо.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, медична школа, викладач, США.

ТАТЬЯНА ГОРПИНИЧ

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный медицинский университет
имени И. Я. Горбачевского
Майдан Воли 1, г. Тернополь, Украина

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ШКОЛ В США

Установлено, что повышение квалификации медицинских школ США происходит в двух направлениях: углубление педагогической и клинично-медицинской компетентности. Осуществлен краткий анализ исторического развития системы повышения квалификации преподавателей. Акцентировано внимание на роли глобализационных процессов в организации повышения квалификации. Выявлено, что в США в сфере повышения квалификации преподавателей высшей школы акцент делается на предоставлении консультаций и укреплении коллегиальности, в отличие от многих других стран, где повышение квалификации направлено на разработку стратегических подходов к улучшению преподавания и обучения на институциональном уровне. Отмечено, что организация и развитие эффективной системы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США регулируется деятельностью Департамента образования США страны. Реформирование американской системы профессионального образования и совершенствования нормативно-правовой базы системы повышения квалификации преподавателей высшей школы стали ответом на изменение социально-экономической парадигмы в обществе. Опыт повышения квалификации преподавателей высшей школы за рубежом стал необходимой движущей силой для внедрения оптимальной аналогичной системы в США. Выявлено, что важным направлением работы по развитию профессионально-педагогической культуры американских преподавателей является оценка их деятельности, которая включает различные формы оценочных действий: анкетирование студентов, коллегиальную оценку, самооценку преподавателя, содержательный анализ курсов, дидактических материалов и т. д.

Ключевые слова: повышение квалификации, медицинская школа, преподаватель, США.

TETIANA HORPINICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
1 Maidan Voli, Ternopil, Ukraine

SYSTEM OF ADVANCED TRAINING OF MEDICAL SCHOOL TEACHERS IN THE USA

It has been established that advanced training of medical schools teachers in the USA has two directions: the deepening of pedagogical competence and clinical and medical competence. An overview of the historical development of the teachers' advanced training system has been made. The emphasis is placed on the role of globalization processes in the organization of advanced training. It has been established that in the USA in the field of advanced training, the emphasis is placed on consultations and strengthening of collegiality, as opposed to many other countries where advanced training is aimed at developing strategic approaches to improving teaching and learning at institutional level. The following conclusions have been made the development of the

system of professional development of teaching staff in the USA is regulated by the activities of the US Department of Education for the organization of an effective system of university teachers' advanced training; the reform of the American system of professional education and the improvement of the legal and regulatory framework of the system of advanced training resulted from the changing of socio-economic paradigm in society; the experience of the advanced training abroad became a necessary driving force for the implementation of an optimal system in the United States. It has been established that professional associations and organizations engage in the professional development of teachers at the national level. In addition to special institutions and agencies, most medical schools in the United States have separate divisions responsible for conducting advanced training courses for the faculty. These divisions include independent departments (for example, the Academy of Medical Teachers) or units of academic or other departments. The activities of the medical educators' advanced training programs in the USA are carried out in the following areas: application of technologies in education, academic leadership, development of professional communication, development of the innovative evaluation techniques, conflict management, work in a multicultural environment, etc.

Keywords: *advanced training, medical school, teacher, USA.*

За сучасних умов у США, одночасно зі збільшенням попиту на фахівців медичного профілю, зростають вимоги до рівня кваліфікації викладачів медичних шкіл, до якості надання ними освітніх послуг. В умовах інформатизації та глобалізації суспільства поява значного обсягу нових наукових знань, суттєві зміни, що ведуть до швидкого старіння інформації, зникнення наявних і поява нових професій вимагають від учених, викладачів, лікарів та інших фахівців нового рівня кваліфікації, мобільності, пристосованості до умов, який неможливо забезпечити лише за рахунок уже отриманої освіти. Це зумовлює необхідність перетворення навчання фахівців на безперервний процес, а підвищення їх кваліфікації – на систематичну потребу, яка зберігається впродовж усієї професійної діяльності.

Незважаючи на те, що систему підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої медичної освіти вивчали Ю. Вороненко, І. Зварич, О. Ісаєва, Л. Кайдалова, М. Мруга, В. Черних та інші вчені, проблема не може вважатися вирішеною, оскільки американський досвід організації підвищення кваліфікації досі не проаналізовано. Фрагментарність наявних досліджень в цьому напрямі підсилює актуальність пропонованого дослідження.

Метою статті є вивчення особливостей підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої медичної освіти в США.

Підвищення кваліфікації викладачів медичних шкіл США, зазвичай, відбувається у двох напрямках: поглиблення педагогічної і клініко-медичної компетентності. Це певною мірою ускладнює діяльність педагогів-клініцистів, але водночас пояснює їх високий академічний статус у світовій освітній спільноті.

У США до 1960-х років підвищення кваліфікації та перепідготовки медичних фахівців реально не було. Коли стало очевидним, що безперервність освіти є чинником забезпечення конкурентоспроможності працівників та освітніх установ, управління штатів та університетів стали займатися організацією та фінансуванням роботи щодо підвищення кваліфікації своїх науково-педагогічних кадрів.

Окрім цього, як вважає Р. Мендел, у вказаний період в американському суспільстві зріс престиж роботи в академічних колах. Водночас, дедалі жорсткішою ставала конкуренція між професорсько-викладацьким складом за робочі місця. Більше шансів перемогти у цій конкуренції мали висококваліфіковані спеціалісти. Перевагу стали надавати не стажуванням у великих компаніях чи приватних установах, а системному підвищенню кваліфікації на базі університетів [44, с. 102].

Зростання цього усвідомлення призвело до прийняття нових законодавчих актів, які стали основою системи підвищення кваліфікації у США. Закон про вищу освіту 1965 року, запропонований Департаментом освіти США свідчить про збільшення підтримки федеральним урядом закладів вищої освіти, зокрема щодо підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у самих освітніх установах.

У 1989 р. президент США Дж. Буш під час зустрічі з губернаторами обговорив проблеми розвитку освіти в країні й презентував Національні цілі (The National Education Goals) або стратегію «Америка-2000», де визначено освітні досягнення країни до початку XXI ст. і напрями, на які необхідно спрямувати зусилля для поліпшення освіти. Особливий інтерес становить ціль 5, спрямована на посилення конкурентоспроможності американської освіти в

світовій економіці. Як результат, уже в 1992 р. видатки на післядипломну освіту зросли найбільше порівняно з іншими секторами освіти.

Окрім цього, наприкінці 1960-х років особливо активізувалася діяльність професійних агентств та асоціацій з консультування науково-педагогічних кадрів вищої школи США – таких, як Американська асоціація професорів університетів, Північно-Центральна асоціація коледжів і шкіл, Американська асоціація жінок-працівників університетів.

У 1960–70-ті роки почали з'являтися також спеціальні центри підвищення кваліфікації викладачів вищої школи на базі університетів, особливо великих, яким держава відводила значну роль. Першим з них, за даними В. Лі, – був Центр з організації досліджень у навчанні і викладанні (Center for Research on Learning and Teaching), заснований у 1962 р. в Університеті штату Мічиган (м. Енн-Арбор). Згодом було створено Клінічний центр з поліпшення університетського викладання в Університеті штату Массачусетс (м. Амхерст).

Знаковим є створення і діяльність двох провідних організацій з підвищення кваліфікації педагогів вищої школи США: Мережа професійного й організаційного розвитку у вищій освіті (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) (1975 р.) і Північноамериканська рада з науково-педагогічних кадрів, програм та організаційного розвитку (North American Council for Staff, Program and Organizational Development) (1977 р.), які представляють інтереси установ вищої освіти в країні, а також за кордоном, зокрема в Канаді. Поряд з агентствами з консультування викладачів, професійними асоціаціями і спеціально організованими центрами з підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи, у США виникли агентства та приватні фонди, які надавали фінансування дослідницьким проектам у вищій школі, включаючи федеральні цільові програми: Фонд з вдосконалення вищої освіти (Fund for the Improvement of Postsecondary Education), Національний науковий фонд (National Science Foundation), Керівництво ресурсами і послугами охорони здоров'я (Health Resources and Services Administration). Перевагами вказаних центрів є те, що вони налагоджують зв'язки з аналогічними установами в інших університетах країни, якщо цілі підвищення кваліфікації їх професорсько-викладацького складу подібні.

Варто зацентувати увагу на ролі глобалізаційних процесів в організації підвищення кваліфікації. Організації з підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в усьому світі обмінюються своїм досвідом у наукових журналах і влаштовують міжнародні конференції. Програми стажування викладачів у вищій школі США дають можливість викладачам та адміністраторам з інших країн запозичувати американський досвід і, навпаки, академічний туризм в усьому світі допомагає американським педагогам запозичувати передовий досвід інших країн.

Загалом у США в сфері підвищення кваліфікації викладачів вищої школи акцент робиться на наданні консультацій та зміцненні колегіальності, на відміну від багатьох інших країн, де підвищення кваліфікації спрямоване на розробку стратегічних підходів до поліпшення викладання і навчання на інституціональному рівні.

З вищесказаного можна зробити такі висновки: 1) організація і розвиток ефективної системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи США регулюється діяльністю Департаменту освіти США; 2) реформування американської системи професійної освіти та вдосконалення нормативно-правової бази системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи країни стали відповіддю на зміну соціально-економічної парадигми в суспільстві; 3) досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи за кордоном став необхідною рушійною силою для впровадження оптимальної аналогічної системи в США.

За останні роки у США здійснені вдалі спроби об'єднати зусилля багатьох освітніх організацій з метою вдосконалення психолого-педагогічної підготовки викладачів у системі підвищення кваліфікації. Розроблені й успішно реалізовані загальнонаціональні програми «Розвиток професорсько-викладацьких кадрів» (Faculty Development Program) і «Підготовка майбутніх викладачів» (Preparing Future Faculty).

Як показує аналіз науково-навчальних програм різних американських університетів, форми підвищення кваліфікації, які реалізуються в межах цих програм, надзвичайно різноманітні: проведення «круглих столів» з проблем методики вищої школи, організація семінарів та педагогічних майстерень, проведення орієнтаційних конференцій для викладачів-початківців, складання професійних дос'є, організація наставництва і взаємовідвідувань, проведення індивідуального консультування, організація різних курсів тощо. Одним із напрямів

роботи з розвитку професійно-педагогічної культури викладачів американських вишів є оцінка їх діяльності, що включає різні форми оцінювальних дій: анкетування студентів, колегіальну оцінку, самооцінку викладача, змістовний аналіз курсів, дидактичних матеріалів тощо.

Особливо цінним є досвід програми «Підготовка майбутнього професорсько-викладацького штату» (Preparing Future Faculty), яка, по суті, є національним рухом, що ставить за мету перетворення способів удосконалення викладачів та пришвидшення їх готовності до кар'єри. Програма забезпечує педагогів-початківців можливістю спостерігати за виконанням професійних обов'язків досвідчених педагогів у різних академічних установах, у ході спеціальних занять моделювати власну професійну діяльність, аналізувати її для закріплення сформованої компетентності.

Цікавим у цьому аспекті є досвід Медичної школи Університету Сан-Франциско, що входить до конгломерату Університету штату Каліфорнія. Програма «Безперервне професійне навчання» (Continual Professional Learning), яка функціонує в університеті, забезпечує значну кількість курсів, майстер-класів та семінарів [3]. Доступ до програми мають усі працівники, а також резиденти і докторанти Університету Сан-Франциско та дочірніх установ. Програма передбачає підготовку за такими напрямками: викладання загальних дисциплін, викладання клінічних дисциплін, симуляційне навчання, міжпрофесійне навчання, навчання забезпечення якості викладання та якості догляду за пацієнтами, академічне лідерство.

У межах першого напрямку пропонуються курси підвищення кваліфікації, що охоплюють такі напрями діяльності педагога: навчання у великих чи малих групах, забезпечення зворотного зв'язку, використання технологій у навчанні, розробка навчальних планів, навчання й оцінювання в межах компетентнісного підходу. В ході прослуховування зазначених програм у викладача формуються вміння, які дозволяють ефективно створювати тестові завдання, використовувати стандартизованих пацієнтів для навчання студентів, розробляти шкалу для оцінювання різних навичок та вмінь студентів, писати рекомендаційні та оцінювальні відгуки на студентів, створювати власне професійне портфоліо [3]. Цінним є те, що на веб-сторінці програми одразу пропонується чіткий графік усіх запланованих подій в межах програми із зазначенням дати, часу та місця проведення, необхідні інтернет-ресурси та інформаційний і роздатковий матеріал для кожного заняття в межах курсу.

У межах другого напрямку підвищення кваліфікації в Університету Сан-Франциско слухачам пропонують такі курси: ефективне в часі клінічне навчання, сучасні виклики клінічного навчання, формулювання цілей у клінічному навчанні, розвиток клінічного мислення, забезпечення зворотного зв'язку, забезпечення позитивного клімату в навчанні та ін. Всі вони спрямовані на забезпечення високої якості викладання, розвиток умінь створювати ефективне навчальне середовище, озброєння слухачів знаннями щодо правильного реагування на зміни та виклики освіти в клінічних умовах.

Симуляційне навчання – ще один напрям підвищення кваліфікації викладачів медичного профілю. Його цінність є очевидною в зв'язку зі специфікою медичної професії, для якої практична складова навчання найважливіша. У межах конкретної програми підвищення кваліфікації слухачам пропонують такі курси: «Симуляції: чому, коли, як?», «Симуляційне навчання у малих групах», «Розробка навчальних планів», «Планування і розробка навчальних сценаріїв за участю манекенів», «Проведення симуляцій із застосуванням клінічних сценаріїв», «Ефективне використання стандартизованих пацієнтів у медичній освіті» тощо. Автори курсу акцентують увагу на навчанні правильного вибору симуляційних стратегій залежно від мети навчання, максимальному залученні студентів у симуляційні ситуації, ефективному оцінюванні академічних досягнень студентів у ході навчальної симуляції.

Курси підвищення кваліфікації за напрямом «Академічне лідерство» передбачають прослуховування таких дисциплін: «Лідерське мислення», «Стратегія і тактика лідерських змін», «Управління організаційними схемами», «Досягнення результатів за рахунок делегування прав іншим», «Від конфлікту до співпраці», «Інклюзивне лідерство» тощо. Цей напрям є цінним своєю психологічною складовою. Зокрема, в його ході викладачі навчаються розвивати окремі вміння та звички, які формують образ лідера, визначати і ситуативно застосовувати різні стратегії управління, аналізувати проблеми в межах навчальних закладів у чотирьох площинах – структурній, політичній, символічній та з точки зору стосунків у колективі, а також керувати колективними формами роботи (управляти проектними групами,

командою лікарів тощо), створювати сприятливе інклюзивне та диверсифіковане навчальне середовище тощо.

Пропоновані в цьому університеті курси з підвищення кваліфікації викладачів медичного профілю спрямовані на озброєння науково-педагогічних кадрів компетентностями, які умовно можна поділити на кілька груп: застосування останніх технічних засобів, формування лідерства в освітньому середовищі, ефективна робота з навчальною документацією, зокрема, з навчальними планами, розвиток творчого потенціалу викладачів, а, отже, і їх студентів, робота в команді.

У цьому контексті цінним є досвід Медичної школи Гарвардського університету. Для підвищення кваліфікації викладачів вона організовує багато щорічних курсів та семінарів, після закінчення яких слухачі отримують сертифікати. Документацію, яку слухачі отримують після завершення курсу, визнають акредитаційні комісії, в тому числі Рада з акредитації безперервної медичної освіти.

Розглянемо кілька таких заходів. Навчальний курс «Системний підхід до оцінювання в медичній освіті» призначений для заохочення учасників застосовувати системне мислення при розробці програм оцінювання для постійного їх вдосконалення. Він включає використання нових педагогічних методів: інтерактивні презентації, обговорення навчальних ситуацій, інституційні групи планування, міні-сесії та семінари з інструментів та підходів до оцінювання, консультації з фахівцями Школи. Впродовж інтенсивної шестиденної програми викладачів ознайомлюють з ключовими поняттями системного підходу до оцінювання, найкращим досвідом в інших навчальних закладах. У ході міні-семінарів викладачі та слухачі курсів моделюють конкретні підходи до оцінювання, проблемні ситуації, що автоматизує діяльність. Після завершення курсу учасники здобувають знання та вміння оцінювати освітній потенціал власного навчального закладу з точки зору системного підходу, впроваджувати елементи системного підходу в навчальний процес з метою підвищення якості підготовки випускників, оцінювати стан системи оцінювання у власному університеті.

«Прогресивні вміння викладання» – ще один інноваційний курс з підвищення кваліфікації у цій школі. Він спрямований на впровадження нових методів залучення студентів до навчального процесу та засвоєння інформації. Курс забезпечує ґрунтовне навчання кейс-методу, побудови ефективних лекцій, проведення інтерактивних занять, забезпечення зворотного зв'язку, використання нестандартних технологій у роботі зі студентами з фізичними вадами. Крім цього, за участю пацієнтів-симуляторів викладачі можуть удосконалити власні комунікативні вміння та навички роботи в команді [1].

Щорічний курс «Передові новації в охороні здоров'я та медичній освіті» має за мету навчити: 1) передбачати руйнівні інновації, які можуть негативно вплинути на надання медичної допомоги та освітніх послуг; 2) визначати роль міжнародних тенденцій в освіті та медицині на локальному рівні; 3) оцінювати структуру, процеси, культуру та готовність навчальних закладів до невідворотних змін; 4) розвивати лідерські якості свої та студентів, які сприяють системним освітнім інноваціям; 5) долати конфліктні ситуації тощо.

Важливою є діяльність так званих академій медичних педагогів (Academy of Medical Educators). Такі школи є при багатьох медичних школах. Вони надають освітні послуги для викладачів своїх та інших підрозділів.

Така академія діє при Медичній школі Університету штату Колорадо. Вона є незалежним підрозділом, що працює у тісному взаємозв'язку з навчальним відділом та управлінням з питань професорсько-викладацького штату. Основними завданнями академії є розвиток і підтримка кадрового складу фахівців у галузі медичної освіти, просування і відзначення академічної досконалості, заохочення інновацій в навчальних програмах та викладанні, сприяння науковим дослідженням та впровадженню грантів. Її діяльність охоплює такі напрями: розвиток педагогічних вмінь, розвиток наставництва, розробка навчальних планів, формування навичок оцінювання, академічне лідерство. З пропонованих курсів варто назвати такі: «Жінки у лідерстві: мистецтво ділового обіду», «Дизайн-мислення та цифрова освіта», «Використання стандартизованих пацієнтів у розробці інноваційних навчальних планів та в дослідженнях», «Тайм-менеджмент в академічній медицині».

Академія пропонує також індивідуальні консультації для викладачів. Участь у курсах є платною, а консультування – безкоштовним. Викладачі можуть отримати поради з питань

навчальних стратегій, розробки навчальних програм, методології дослідження, комунікативних вмінь та лідерства [2].

Окремо академія пропонує заняття для молодих викладачів та резидентів. Курс триває 4 тижні і проводиться двічі на рік у травні і грудні. Курс підвищення кваліфікації для педагогів-початківців складається з трьох компонентів: майстер-класи і лекції, спрямовані на ознайомлення із основами навчання; навчальна практика з метою застосування нових знань; проектна робота, спрямована на застосування отриманих знань і вмінь в обраній галузі (розробка навчальних програм, методологія навчання).

Перший тиждень охоплює серію семінарів і майстер-класів, другий і третій включають обов'язкову навчальну практику і час для роботи над проектом. Семінари проводять викладачі, які мають досвід роботи з кожної теми. Майстер-класи завжди є інтерактивними і дозволяють практикувати нові навички. Основні теми семінарів та майстер-класів такі: вплив стилів навчання на методику викладання; викладання біля ліжка хворого; навчання процедурних навичок; як визначити студента, що має труднощі в навчанні; читання імпровізованих лекцій, навчання великих груп; надання ефективного зворотного зв'язку; ваша майбутня кар'єра педагога-клініциста; розвиток експертних знань; ефективне наставництво; розробка навчальних програм.

Проходження навчальної практики є необхідною умовою для завершення курсу. Можливості практичного навчання включають (але не обмежують) навчання студентів-медиків навичок спілкування при фізичному обстеженні, керівництво малими групами студентів III і IV курсів, навчання проведення обходу, проведення доповідей на ранкових конференціях тощо.

Проект є обов'язковим логічним завершенням курсів підвищення кваліфікації. Резиденти та молоді викладачі розробляють і реалізують власний проект залежно від спеціальності резидентури чи стипендіальної наукової програми. Слухачі визначають наставника проекту за допомогою академії. Можлива тематика проектів охоплює проектування та проведення конференції або семінару з навчання навичок для конкретної спеціальності (наприклад, ефективне забезпечення зворотного зв'язку), організацію семінару для студентів з груп інтересів (наприклад, навчання читання ЕКГ, забезпечення прохідності дихальних шляхів, проведення неврологічного обстеження тощо) [5].

Схожі академії функціонують при багатьох університетах США: медичні школи Університету Сан-Франциско, Університету Еморі (м. Атланта, штат Джорджія), Університету Гофстра (м. Гемпстед, штат Нью-Йорк), Університету штату Канзас (м. Канзас-Сіті) й інші. Останній університет, окрім типових напрямів підвищення кваліфікації, пропонує курси з питань планування кар'єрного розвитку, наукового керівництва і наставництва, вмінь самопрезентації тощо. Як бачимо, особливістю їх діяльності є спрямованість на професійну підготовку власних працівників з урахуваннями останніх вимог часу, запобігання «старінню» знань, підтримка високого рівня педагогічної кваліфікації навчального, наукового та лікувального персоналу медичних вишів.

Важливу роль у підвищенні кваліфікації викладачів медичного профілю відіграє наукова періодика. Більшість медичних шкіл та професійних організацій публікують власні періодичні видання, в яких учені в галузі медичної освіти діляться успішним досвідом, обговорюють існуючі проблеми та виклики часу, вносять пропозиції щодо інновацій в освіті. Наприклад, тематика періодичного журналу MedEdPortal охоплює проблеми подолання прогалів між аудиторними заняттями та клінічною практикою, озброєння студентів навичками, необхідними для успішної комунікації з пацієнтами, інклюзивності медичної освіти, труднощів навчання студентів біля ліжка хворого, соціальних детермінант ефективності медичної освіти, забезпечення успішного менторства та багато інших.

Аналіз різних аспектів підвищення кваліфікації викладача медичної школи США дозволяє нам визначити як позитивні, так і негативні моменти в розвитку цієї системи. Позитивним є переважання в сучасній американській педагогіці гуманістичних тенденцій, що відображено і в сфері підготовки викладацьких кадрів для медичної школи. Дедалі ширше застосовуються особистісно орієнтовані технології. Поряд з традиційними формами підготовки та перепідготовки викладачів на допрофесійному етапі особливого поширення набуває робота за індивідуальними планами, складеними на основі аналізу рівня особистої підготовленості, особливостей індивідуально-психологічного розвитку, професійних інтересів і здібностей.

В американському суспільстві існують об'єктивні і суб'єктивні фактори, які сприяють залученню викладачів до процесу перепідготовки та підвищення професійної компетентності (підвищення заробітної плати, посадове зростання, надання безстрокового контракту, усвідомлення необхідності відмови від ролі єдиного джерела інформації, потреба в підвищенні професійно-комунікативної компетентності).

Поряд з цим впровадження інтегрованих програм предметно-педагогічної підготовки викладачів часто відбувається повільно. Немає уніфікованих вимог до змісту докторських програм, велика кількість наукових ступенів і, головне, варіативність їх змістовних компонентів ускладнює аналіз ефективності одержуваної викладачами професійно-педагогічної підготовки. Немає єдиного методичного центру, який координував би роботу численних центрів підвищення кваліфікації викладачів, хоча деякі кроки в цьому напрямку вже зроблені (загальнонаціональні центри реалізації програм «Підготовка майбутніх викладачів», «Розвиток професорсько-викладацьких кадрів»). Немає єдності сертифікаційних вимог для отримання додаткової педагогічної освіти.

Змістовний аналіз різних аспектів підготовки викладача вищої школи США дозволяє надати практичні рекомендації з використання американського досвіду в практиці вищої школи України:

1. Розширити сферу діяльності центрів та інститутів перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів, або тих, хто приступає до роботи після тривалої перерви.

2. Здійснити інтенсивну підготовку фахівців у галузі освіти дорослих, насамперед викладачів, з питань педагогічних технологій роботи з різними категоріями студентів, слухачів (вечірнє, заочне відділення, курси перепідготовки фахівців).

3. Розробити багаторівневі програми залучення аспірантів у професійну діяльність, використовуючи поетапне ускладнення і розширення кола їх обов'язків (за зразком американських асистентів викладачів).

4. Використовувати прийнятні для української вищої школи організаційні форми і методи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів США – такі: педагогічні майстерні, складання професійних портфоліо, орієнтаційні конференції для викладачів-початківців тощо.

5. Найінтенсивніше впроваджувати в практику вищої школи України різні форми оцінки діяльності викладачів (анкетування студентів, колегіальна оцінка, самооцінка), щоб здійснювати систематичний зворотний зв'язок з метою діагностування проблемних місць в їх роботі і вдосконалення освітньої діяльності.

6. Якнайширше використовувати новітні комп'ютерні та телекомунікаційні технології в практиці підготовки і підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

7. Звернути особливу увагу на психологічний аспект у підвищенні кваліфікації (методи подолання конфліктів, роботи з великою аудиторією тощо).

8. Розробити на державному, регіональному, інституційному рівнях заходи стимулювання викладачів вищої школи, що займаються підвищенням своєї педагогічної кваліфікації.

Таким чином, глобалізаційні процеси та інформатизація ставлять нові вимоги до професійного зростання викладачів. Програми підвищення кваліфікації викладачів медичних шкіл США створені для ефективного реагування на ці вимоги. На загальнонаціональному рівні цією справою займаються професійні асоціації та організації. Крім спеціальних установ і агенцій, у більшості медичних шкіл США існують окремі підрозділи, які відповідають за проведення курсів підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу. Вони можуть мати вигляд окремих відділів (наприклад, Академія медичних педагогів) чи бути підрозділами навчального або іншого відділу. Загалом діяльність програм підвищення кваліфікації педагогів медичного профілю в США здійснюється за такими напрямками: застосування технологій в освіті, академічне лідерство, розвиток професійної комунікації, розробка новітніх методик оцінювання, подолання конфліктних ситуацій, робота в полікультурному середовищі тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Advanced Teaching Skills / Harvard Medical School. 2019. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://cmeregistration.hms.harvard.edu/events/advanced-teaching-skills/event-summary-61975b435857420d9a815b86129ce1c9.aspx?RefID=cmeatalog>.

2. Faculty Development / Academy of medical educators. University of Colorado School of Medicine. 2019. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ucdenver.edu/ACADEMICS/COLLEGES/MEDICALSCHOOL/EDUCATION/ACADEMY/FACULTYDEVELOPMENT/Pages/default.aspx>.
3. General Teaching / UCSF Continual Professional Learning. 2019. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://wiki.library.ucsf.edu/display/UCPLS/General+Teaching>.
4. Mandell R. D. The Professor Game. What Really Goes on in the Multi Billion Dollar Education Industry / R. D. Mandell. – New York: Doubleday, 1977. – 275 p.
5. Residents and Fellows as Medical Educators Elective / Academy of medical educators, University of Colorado School of Medicine. – 2019. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medicalschooll/education/academy/edelective/Pages/edelective.aspx>.

REFERENCES

1. Advanced Teaching Skills / Harvard Medical School, 2019. URL: <https://cmeregistration.hms.harvard.edu/events/advanced-teaching-skills/event-summary-61975b435857420d9a815b86129ce1c9.aspx?RefID=cmecatalog>.
2. Faculty Development / Academy of medical educators. University of Colorado School of Medicine, 2019. URL: <http://www.ucdenver.edu/ACADEMICS/COLLEGES/MEDICALSCHOOL/EDUCATION/ACADEMY/FACULTYDEVELOPMENT/Pages/default.aspx>.
3. General Teaching / UCSF Continual Professional Learning, 2019. URL: <https://wiki.library.ucsf.edu/display/UCPLS/General+Teaching>.
4. Mandell R. D. The Professor Game. What Really Goes on in the Multi Billion Dollar Education Industry. New York: Doubleday, 1977. 275 p.
5. Residents and Fellows as Medical Educators Elective / Academy of medical educators, University of Colorado School of Medicine, 2019. URL: <http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/medicalschooll/education/academy/edelective/Pages/edelective.aspx>.

Стаття надійшла в редакцію 21.03.2019 р.

УДК 378.633.848:37.014.53
DOI 10.25128/2415-3605.19.1.6

NATALIIA ZHORNIK

ORCID.ORG:0000-0001-9225-235X
nataliazhornik@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Lviv Polytechnic National University
12 Stepan Bandera Str., Lviv, Ukraine

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION GUIDELINES FOR PROFESSIONAL TRAINING OF INDIGENOUS PEOPLES IN CANADA

The article considers the key aspects of the development and implementation of vocational training programs for indigenous people in Canada, describes the specifics of indigenous professional activity, defines the concept of "indigenous peoples". Given the complex historical relationship between European emigrants and indigenous people, the issue of socialization of this stratum is given special attention. The main obstacles encountered in the path of indigenous people to obtaining vocational training, namely historical, social, geographic, demographic, cultural and individual, were studied. Cultural relevance is often used in schools only as an instrument of dominant ideologies, which promotes understanding of what it means to be a successful member of society. Of course, European standards became the criteria for success. And, despite all their importance, they, instead of having a positive impact on the development of education and community, were the usual mechanisms for the introduction of dominant concepts. Worldwide learning is basically the responsibility of the state. A universal goal of providing basic education is still at the stage of discussing how to effectively use local knowledge to support the priorities of the local community. The strategic directions of the development of the education of the indigenous inhabitants, in particular, the program of access, the provision of communication for the community, the control of the indigenous people over their own education, the

cooperation between the indigenous communities and the leading educational institutions, and the support of the students that meets the needs of the indigenous people, are explored. Leaders and teachers of higher education institutions should ensure the development of teaching methods for indigenous peoples and the implementation of an educational structure that would meet the needs of the indigenous population. In addition, for the successful implementation of the educational process of the indigenous people, the Elders have been involved into it, which offered students and teachers a different way of acquiring knowledge and additional worldview. Particular attention is paid to the analysis of vocational training programs, their impact on the welfare of the community and the level of involvement of indigenous people.

Keywords: vocational training, indigenous people, community, the Elders, professional activity.

НАТАЛІЯ ЖОРНЯК

кандида педагогічних наук, доцент
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери 12, м. Львів, Україна

ОСНОВНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ КОРИННОГО НАСЕЛЕННЯ КАНАДИ

Розглянуто основні аспекти розробки та впровадження програм професійної підготовки для корінного населення Канади. Показано специфіку професійної діяльності корінного населення. Дано визначення поняття «корінні народи». Враховуючи складні історичні взаємовідносини між європейськими емігрантами та корінним населенням, питанню соціалізації цієї верстви приділяється особлива увага. Вивчено основні перешкоди, які трапляються на шляху корінного населення до здобуття професійної підготовки: історичні, соціальні, географічні, демографічні, культурні та індивідуальні. Вказано, що культурна релевантність часто використовується в школах лише як інструмент домінуючих ідеологій, який сприяє розумінню того, що означає бути успішним членом суспільства. Критеріями успішності ставали, звичайно ж, європейські мірила. Попри всю свою важливість, вони, замість того, щоб позитивно впливати на розвиток освіти та спільноти, були звичайними механізмами запровадження домінуючих концепцій. У всьому світі навчання в основному є відповідальністю держави, а універсальні цілі забезпечення базової освіти все ще перебувають на етапі обговорення того, як ефективно використовувати місцеві знання задля підтримки пріоритетів місцевої спільноти. Досліджено стратегічні напрямки розвитку освіти корінних жителів, зокрема, програми доступу, забезпечення сполучення для спільноти, контроль корінних жителів за власною освітою, співпраця між корінними спільнотами та провідними навчальними закладами, підтримка студентів, що відповідає потребам корінних жителів. Зазначено, що керівники та викладачі вищих навчальних закладів повинні забезпечити розвиток методів навчання корінних жителів та впровадження структури освіти, яка відповідала би потребам корінного населення. Для успішного впровадження освітнього процесу корінних жителів до нього залучено старійшин, які запропонували студентам та викладачам інший спосіб отримання знань та інше світобачення. Проаналізовано програми професійної підготовки, їхній вплив на добробут спільноти і рівень залучення корінних жителів.

Ключові слова: професійна підготовка, корінне населення, спільнота, старійшини, професійна діяльність.

НАТАЛІЯ ЖОРНЯК

кандидат педагогических наук, доцент
Национальный университет «Львовская политехника»
ул. Степана Бандеры 12, г. Львов, Украина

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ КАНАДЫ

Рассмотрены ключевые аспекты разработки и внедрения программ профессиональной подготовки для коренного населения Канады. Отмечена специфика профессиональной деятельности коренного населения. Дано определение понятия «коренные народы». Изучены основные препятствия, встречающиеся на пути к получению профессиональной подготовки коренными жителями страны и исследованы стратегические направления развития их образования. Особое внимание уделено анализу программ профессиональной подготовки, их влиянию на благосостояние сообщества и уровень привлечения коренных жителей Канады.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, коренное население, сообщество, старейшины, профессиональная деятельность.

With the advent of globalization, the desire to recognize the significance of the contribution of different cultures becomes immense. This is especially true of indigenous cultures. Indigenous peoples of Canada (according to the Canadian Multicultural Act and other legal instruments) are considered to be diverse tribes of Indians, Inuit and Metis, who reside in Canada. Now their number is almost 700 000 [9, p. 7]. Given the complex historical relationship between European emigrants and indigenous people, the issue of socialization of this stratum is given special attention. The Canadian Human Resources Development Council has launched a number of programs for the economic development of Indian communities. An important place among them is occupied by professional training programs.

Maintaining their socio-cultural peculiarities ethnic groups are constantly faced with the need to protect their rights as independent peoples. They seek recognition of their identity and lifestyle. Despite the fact that a number of such ethnic national communities has a fairly ancient origin, the world community focused on solving these problems no sooner than the 21st century.

Over the last 25 years, the number of indigenous students enrolled into professional training has increased significantly, although their number, as compared to other students, is still negligible. The reason for this is poverty and unemployment among the indigenous people, their low self-esteem, the cultural mismatch of higher education institutions within their worldview, low level of pre-university training and biased attitude towards educational institutions due to assimilation policies.

The aim of this article is to analyze the positive international experience of developing and implementing programs for indigenous peoples in educational institutions of Canada.

For indigenous peoples comprehensive, pro-European education and its ideals of success historically meant a policy of destruction and assimilation – the destruction of indigenous identities, languages and cultural practices, assimilation in the Western and universally recognized as dominant societies. There are numerous examples of the impact of this process throughout the world on the culture, language, ecology and sovereignty of indigenous peoples. The colonial method of educating the local masses has never been aimed at ensuring equal treatment of indigenous people, but rather providing them with education in order to prepare them as good workers and to refrain them from rebellion against the authorities. As a result, the family and community of indigenous people as vital participants in the process of upbringing their own children have been underestimated or excluded from a sustainable educational process. At its best case, indigenous culture and languages were seen as tools for achieving the dominant educational goals, such as literacy and the elimination of poverty.

Cultural relevance is often used in schools only as a tool of dominant ideology that promotes understanding of what it means to be a successful member of society, and therefore learning has become a peculiar panacea for economic stability, environmental sustainability, development, and national security [10, p. 19]. The criteria for success were, of course, European standards. And in spite of all their importance, they were, instead of having a positive impact on the development of education and community, the usual mechanisms for the introduction of dominant concepts.

Among the main hindrances which occur in the process of educating indigenous peoples, it is worth highlighting the following: a) historical (as a result of assimilation policies that were carried out through educational institutions, pro-European education is perceived with hostility and distrust) [9, p. 13]; b) social (discrimination, cultural insensitivity, lack of academic training, the need to abandon their culture, traditions and beliefs and comprehend a new form of reality) [6, p. 21]; c) geographic (places of post-school education are usually located far from the community's place of residence, and the government scholarship often covered the costs only partially) [3]; d) demographic (most of the native students begin to study at an older age, most students (80%) are women who have families dependent on them financially, this fact is often not taken into account by program developers [12, p. 7]; e) cultural (usually the structure of an educational institution has nothing to do with the values and beliefs of indigenous people); f) individual (weak motivation and low self-esteem) [15].

The problem of extinction of indigenous languages and cultures is that they can not be sustained or saved from the outside, that is, with the support of other countries. The source of traditional knowledge and doctrines dies along with the Elders, because oral methods of knowledge transmission prevail in this culture. And since several generations have been brought up on foreign beliefs and values, now, as the Canadian scientist Barbara Barnaby states, there is a generation that does not

belong to any culture – the descendants of indigenous people have not become fully European, but have lost their own traditional vision of the world [4, p. 23].

Taking into account the above-mentioned challenges, provincial governments in Canada are developing and implementing special measures and guidelines to improve the current situation. For example, the British Columbia Government has developed the following strategic directions for the development of indigenous education: a) access programs – special conditions and support for admission to higher education, training and transfer for the indigenous people; b) provision of commutation for the community – most of the indigenous people live in remote areas, the organization of transporting to educational institutions has significantly improved the submission of Aboriginal people to educational programs; c) control of indigenous people over their own education – that helps to overcome the aboriginal marginalization, increase their self-affirmation, as well as involves indigenous peoples in the development and implementation of a curriculum for the indigenous population; d) cooperation between indigenous communities and leading educational institutions – it helps to develop relevant and accessible curricula and plans and restore the Aboriginal trust in the European type of higher education; e) support for indigenous students, “A Home Away From Home” is a special campus program for acclimatization and the habituation of Indians to live in a new urban community. [7, p. 28]

For professional training to obtain its national characteristics, Rainer C. Rossing, a Canadian researcher on vocational education, outlined three of its main tasks: to meet the needs of a specific community of professionals, to increase choice and accessibility for each potential student, and to contribute to improving the quality of all types of vocational training [11, p. 98].

Life-long learning becomes the guiding principle of the learning continuum. Through lifelong learning (continuous education) we understand the entire cycle of learning – from learning in the childhood, formal education of all levels to self-study throughout adult life, including distant education, regardless of whether or not it is granted with certificates, diplomas, etc.

In Canadian vocational training special attention is paid to pre-vocational (undergraduate) training. For example, in September 1998 Alberta Training for Excellence Corporation (ATEC) introduced a new national tourism training program called “You Decide How Far To Go”. Professionals of the tourism industry volunteered to present their career opportunities in the tourism industry. Presentations were held both for future university and college applicants (in senior grades) and those who wanted to gain additional knowledge for career development in this field [14]. Professional training is carried out by the method of integration of professional disciplines into high school programs [15].

Within the course “Fundamentals of Tourism”, students cover the topic “Tourism of British Columbia” during which they are to study the history and culture of the indigenous people, the cultural diversity of the province, be able to analyze the factors that influence the development of local tourism in terms of culture and traditions of indigenous peoples [13, p. 131]. A separate topic under studying is “Positive Attitude To Your Career”. Particular attention is paid to the development of a sense of responsibility, the development of behavioral models in the event of unforeseen situations, the ability to adapt to the workplace, taking into account its diversity, understanding the need for further career growth [13, p. 134]. Career guidance counselors at higher education institutions carry out equally important professional supervision. It is the career counselors who help with the choice of selective, highly specialized courses at the final stage of study.

It is worth noting that indigenous peoples’ involvement in educational process takes place both explicitly and implicitly. On the one hand, higher education and schools create special conditions for admission and training for Aboriginal people, on the other – with the help of individual courses or modules, they acquaint others with the culture, customs and life of these peoples. Most leading Canadian universities, as well as colleges, have Aboriginal Studies Departments and the sites of almost all of them contain Aboriginal Access Programs. This is precisely the aspect of activity that is controlled and developed by the Government of Canada, not the provinces. Moreover, in many higher educational institutions where tourism industry specialists are trained, they offer diploma programs in the field of tourism activities of indigenous people.

For example, at the Malaspina University College, they offer the “Indigenous Tourism” course, which studies the fundamentals of indigenous tourism with an emphasis on the peculiarities of the British Columbia communities. The suggested themes of the course are indigenous tourism

development, indigenous tourism organization, ongoing provision of indigenous tourist services, indigenous peoples' logos on tourist products, ties with the tourism industry, ecotourism and indigenous population trends [2, p. 7].

Another proposed course is "Community Development for Leisure and Tourism". This course examines the role of leisure for community planning and development, the potential role of recreation in promoting dynamic community prosperity. The themes of the course cover social and political processes through which groups and individuals work to build links and mobilize resources to meet public, recreational and tourist needs. Students acquire the skills and knowledge necessary for practical tourism activities in the public or private sector [2, p. 10].

The Thompson Rivers University launched the course "Community and Culture Issues in Tourism". It gives an insight into what culture is and how it interacts with tourism. Attention is drawn to intercultural issues and the difficulties that arise when meeting the needs of the local community and tourists. The course examines a wide range of diverse cultural issues, market approaches, methods of development and management of cultural tourism [2, p. 12].

Generally speaking, on successful completion of suchlike courses students are expected to be able to define the concept of indigenous and cultural tourism and tourism activities in the Canadian context, explore long-term areas for Aboriginal tourism development, for example, spiritual transformation, eco-tourism, as well as the main types of gambling business, describe several successful tourist attractions or attractions that belong to indigenous peoples and which are part of indigenous tourism, explain the process of sharing traditional knowledge, develop a scheme for the step-by-step development of the indigenous tourism product, explain how to work with the Elders and the community in introducing indigenous tourism, find examples of really existing indigenous activities that illustrate significant progress in product development, evaluate the quality of the new indigenous tourism product in accordance with its authenticity, stability and compliance with potential markets [1, p. 6].

While studying such courses, students learn about the unique features of indigenous tourism, in particular, participating in discussions on cultural authenticity and protocol. They develop projects of the main attractions of indigenous tourism, give their own assessment of the new indigenous tourist products, and then create their own concept of business in the field of indigenous tourism. Community consulting related to their business development is carried out within the concept of development.

The Human Resources Development Council has developed a number of general guidelines for the successful implementation of vocational training programs for indigenous people and for those who want to work with them, namely, the involvement of Indians in teaching activities, taking into account cultural diversity, maximizing the involvement of the community in the practical aspects of vocational training, checking the means of testing for cultural conformity, and developing a curriculum with global perspectives.

In their research Anna Augusto Rodrigues and Phil Raby analyze one more successful attempt to indigenize the studying at Durham community college in Ontario. In their two-year program students learn how to create content for multiple platforms, which include radio, television and web. This was part of a broader endeavor to implement some of the recommendations stemming out of the Truth and Reconciliation Commission of Canada. The work completed included a student focus group, educational workshops for non-Indigenous faculty members and the creation of internal media assets featuring Indigenous themes. It also resulted in the development of a new compulsory course on Indigenous perspectives in contemporary media that was added to the college's Broadcasting program. To make sure the program was in the least possible ways impacted by their inherent colonial viewpoints the researchers made extensive efforts concerning their self-education. They read books on the effect of colonialism in Canada, fiction and poetry written by Indigenous authors and watched documentaries on past and current issues affecting Indigenous peoples, attended workshops at the First Peoples Indigenous Centre and completed online courses focused on learning Indigenous perspectives, culture and histories within a Canadian context.[10, p. 21]

Information and communication technologies became part and parcel in almost any activity for a great number of people in the world today. Subsequently, the use of technology as a teaching tool promotes student participation and interaction. Online interaction can set up and create educational spaces that empower students to communicate in different, creative ways, and to explore and learn about other cultures. With the help of computer technology learning has acquired a new meaning, it

promotes higher achievement as well as personal and social development. Owing to technological component the tasks are more student-centered, they foster creativity and allow students to take charge of their own learning while working both individually and collaboratively, gathering information, examining issues and resolving problems. Besides, computer-mediated communication provides a framework for teaching and learning from a distance which is of vital importance for some indigenous communities that occupy remote rural areas.

One of Canada's provinces, Nova Scotia, seeks to make education and training more accessible to communities through the use of new technologies and the improvement of the quality and efficiency of the education system through its restructuring. The development of a learning culture will enable all residents of Nova Scotia to participate in changing the global economy [8, p. 34].

Northwest Territories are also focusing their efforts on the use of information networks to support personal development and learning, as well as the implementation of innovative approaches to program launching. Within these guidelines, the Department of Education develops computer operating systems for aboriginal languages and helps people in all communities of Northwest Territories access the information networks [5, p. 6].

In addition to the introduction of the vast variety of courses, on the basis of the integration principle, the inclusion of additional content elements in educational curricula and educational programs of other specialized disciplines is carried out. Moreover, they implement innovative forms and methods of creative, research and simulative approach to the students' activity in studying these disciplines. These activities help students acquire the necessary level of knowledge about diverse environments, the existence of a diversity of cultures, value attitudes towards the characteristics of existing diverse cultures and their representatives, as well as the skills and abilities of interaction in such environment. They also affect professional skills, the ability to focus on a diverse workplace, and the skills of working with clients.

The principles of program development are presented in the most consumer attractive way, they have more advertising elements. This is due to the fact that vocational education in Canada is market-oriented. An important element of each professional program is the feedback from the former students about continuing education and career development. They are usually placed in promotional brochures or on educational institutions' websites.

Over the past decades, Indian education has undergone radical changes and has begun to respond to the philosophy and needs of the Indian people. What is happening in education today determines the vision of the future of indigenous peoples. The recent recognition by the Government of the rights of indigenous peoples has substantially improved the situation with their socialization. As we see in the examples analyzed, when developing and implementing vocational training programs, their planners declined the practice of cultivation and acknowledged that the influence of European colonizers was not always positive. The mistakes of the past have caused irreparable losses to the indigenous population. Recognizing it is already an opportunity for growth, as it contributes to positive changes and the search for solutions to the difficult situations.

REFERENCES

1. Aboriginal Tourism Management Diploma Program: Core Curriculum Handbook. – Province of British Columbia: Ministry of Advanced Education, 2006. – 25 p.
2. Bachelor of Tourism Management Degree Program: Resource Handbook. – BC Provincial: Ministry of Advanced Education, 2007. – 27 p.
3. Budhwar P. Comparative Analysis of Cultural Value Orientations of Indians and Migrant Indians in the USA / Pawan S. Budhwar, Habte Woldu, Emmanuel Ogbonna // *International Journal of Cross Cultural Management*. – NY: Sage Publications, 2008. – Vol. 8(1). – P. 79–105. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sagepub.co.uk/JournalsPermissions.nav>.
4. Burnaby B. Aboriginal Language Maintenance, Development and Enhancement: A Review of Literature / Barbara Burnaby // *Stabilizing Indigenous Languages* / ed. by Gina Cantoni. – Arizona: Northern Arizona University, 2007. – P. 21–31.
5. Continuing Education: Paper for Discussion at the Third National Forum on Education (May, 28–30, St. John's, Newfoundland). – Toronto: Council of Ministers of Education, 1998 – 15 p.
6. Grant, A. The Challenge for Universities / Agnes Grant // *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds* / ed. by Marie Battiste, Jean Barman. – Vancouver: UBC Press, 1999. – 211 p.
7. McKenna S. Aboriginal Participation in Tourism Planning in British Columbia / Sarah McKenna. – Ontario: University of Waterloo, 2010. – 132 p.

8. Mock K. Race Relations Training in Canada: Towards the Development of Professional Standards / Karen R. Mock, April Laufer. – Toronto: The Canadian Race Relations Foundation, 2001. – 77 p.
9. Redefining How Success is Measured in First Nations, Inuit and Metis Learning: Report on Learning in Canada. – Ottawa: Canadian Council on Learning, 2007. – 47 p.
10. Rodrigues A. A., Raby Ph. Lessons Learned from Indigenizing a Media Program at an Ontario Community College / Anna Augusto Rodrigues, Phil Raby // College Quarterly – Ontario: SENECA PRESS, 2018. – Vol. 21, Issue 3 Seneca press Ontario – P. 17–32.
11. Rossing R. Parameters for an Effective Entrepreneurial, Regional, Hotel/Restaurant Management Training Programme in Manitoba / Rainer C. Rossing. – Winnipeg: University of Manitoba, 1997. – 222 p.
12. Smith P. Demographic Effects on the Use of Vertical Sources of Guidance by Managers in Widely Differing Cultural Contexts / Peter B. Smith, Mark F. Peterson // International Journal of Cross Cultural Management. – NY: Sage Publications, 2005. – Vol. 5 (1). – P. 5–26. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.827.8136&rep=rep1&type=pdf>.
13. Stepping Stones: Tourism 11 and 12 Instructor Guide / ed. by Lori Fogarty. – BC: Tourism British Columbia, 2004. – 166 p.
14. Tourism Studies: Guide to Standards and Implementation Career & Technology Studies. – Edmonton: Curriculum Standards Branch, 1997. – 388 p.
15. Transforming Communities through Tourism: A Handbook for Community Tourism Champions. – BC: The Tourism and Hospitality Educational Network, 2004. – 91 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bctorc.ca>.

Стаття надійшла в редакцію 27.03.2019 р.

УДК 378(430)

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.7

НАТАЛІЯ РОКИЦЬКА

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, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА «ЄВРОВЧИТЕЛЯ» ХХІ СТОЛІТТЯ: ПРІОРИТЕТИ НІМЕЧЧИНИ

Проаналізовано модель професійної підготовки вчителів іноземних мов новітнього візирця у вищих Німеччини на сучасному етапі в контексті загальноєвропейської консолідації. Відзначено, що однією з численних ініціатив Ради Європи (РЕ) та Європейського Союзу (ЕС) є розробка нових підходів мовної освіти, навчання іноземних мов на всіх освітніх рівнях. Доведено, що педагогічна освіта та професійна іноземна підготовка у Німеччині – це складний, багатокомпонентний процес, спрямований на результат, а саме: висока професійна кваліфікація молодих учителів і високий статус професії вчителя у суспільстві. Виокремлено ключові компоненти ефективності цієї підготовки, що забезпечується цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, які реалізуються у німецькій вищій школі після приєднання країни до Болонського процесу. Охарактеризовано зроблені у цьому напрямку кроки, узагальнено організаційні та змістові перебудови, проаналізовано пріоритети діяльності. У контексті інтеграції української освіти з європейським освітнім простором акцентовано увагу на необхідності модернізації системи педагогічної освіти загалом, іноземної зокрема, та професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Ключові слова: ЕС, загальноєвропейська консолідація, підготовка вчителів іноземних мов у Німеччині, освітня політика, реформування, інтеграція України.

НАТАЛІЯ РОКИЦКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный университет

имени Владимира Гнатюка

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА «ЕВРОУЧИТЕЛЯ» XXI ВЕКА: ПРИОРИТЕТЫ ГЕРМАНИИ

Проанализирована модель профессиональной подготовки учителей иностранных языков нового образца в вузах Германии на современном этапе в контексте общеевропейской консолидации. Отмечено, что одной из многочисленных инициатив Совета Европы и Европейского Союза (ЕС) является разработка новых подходов языкового образования, обучения иностранным языкам на всех образовательных уровнях. Доказано, что педагогическое образование и профессиональная иноязычная подготовка в Германии – это сложный, многокомпонентный процесс, направленный на результат: высокая профессиональная квалификация молодых учителей и высокий статус профессии учителя в обществе. Выделены ключевые компоненты эффективности этой подготовки, которая обеспечивается целенаправленной государственной поддержкой, последовательной образовательной политикой, продуманными реформами, реализуемых в немецкой высшей школе после присоединения страны к Болонскому процессу. Охарактеризованы сделанные в этом направлении шаги, обобщено организационные и содержательные перестройки, проанализированы приоритеты деятельности. В контексте интеграции украинского образования в европейское образовательное пространство акцентировано внимание на необходимости модернизации системы педагогического образования в целом, иноязычной в частности, и профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Ключевые слова: ЕС, общеевропейская консолидация, подготовка учителей иностранных языков в Германии, образовательная политика, реформирование, интеграция Украины.

NATALIIA ROKITSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF «EUROTEACHER» IN THE XXI CENTURY: PRIORITIES IN GERMANY

Simulation of professional training of foreign languages teachers of an up-to-date model in German institutions of higher education in the context of all-European consolidation is analysed in the article. It is mentioned that the development of new approaches to language education and teaching of foreign languages at all educational levels is one of the numerous initiatives of the Council of Europe and European Union (EU). Teacher education and professional foreign languages training in Germany is proved to be a complex, multi-component process aimed at the result: high professional qualification of young teachers and high status of teaching profession in the society. Key components of the efficiency of professional training provided by purposeful state support, consecutive educational policy, considered reforms, which are implemented in German institutions of higher education after the accession to the Bologna process, are distinguished. It is found out that the course of foreign languages educational policy in EU countries concerning the training of foreign languages teacher is oriented on the model "Euroteacher", which is determined by the Council of Europe and the European Commission. According to the model, it is necessary to keep to the following requirements: mastering three languages of the EU, including the native language; knowledge of native culture and the culture of the country of the targeted language, and a so-called European culture. It will contribute to taking probation and training in the country of the targeted language; intercultural competence will subserve tolerance and achievement of mutual communication with the representatives from other countries in culturally heterogeneous modern society; significance of teaching one subject in a foreign language. Major steps in the mentioned direction are characterized, organizational and content transformations are generalized, activity priorities are analyzed. In the context of integration of domestic education into European educational domain, attention is focused on the necessity of modernization of the system of teacher education in general, and in a foreign language in particular.

Keywords: EU, all-European consolidation, professional training of foreign languages teachers in Germany, educational policy, reforms, integration of Ukraine.

Модернізація вітчизняної освіти, інтеграція її зі світовим освітнім простором у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу є одним з ключових і першочергових завдань сьогодення, зумовлюючи важливу роль наукового співробітництва європейських країн. З огляду на це, одним з пріоритетних напрямів освітньої діяльності нашої держави є підготовка

сучасного вчителя – фахівця нової генерації, здатного до активного життя, ефективного виконання своїх професійних функцій і громадянських обов'язків, володіння щонайменше двома іноземними мовами.

Метою розвитку фахової педагогічної освіти, іншомовної освіти XXI ст. стає створення такої системи, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала підготовку педагогів і вихователів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, реалізовувати різнобічний розвиток особистості, відповідати її освітнім і духовно-культурним потребам та запитам конкурентоспроможності на ринку праці. Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна–2020», прийнятої в січні 2015 р., наріжним фактором реформування освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції з ЄС. Позитивний досвід професійної підготовки фахівців в галузі іноземних мов, нагромаджений у передових зарубіжних країнах, становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок.

Про посилення інтересу українських науковців до проблем іншомовної освіти, змісту і структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах ЄС свідчать дослідження Н. Авшенюк, В. Базової, В. Базуріної, В. Гаманюк, О. Голотюк, О. Коваленко, О. Локшина, Н. Мельник, Л. Пуховської М. Тадеєва та інших науковців.

Особливої уваги заслуговують розвідки з проблем фахової підготовки вчителів іноземних мов в Західній Європі таких зарубіжних вчених, як Р. З. Баур, Ф. Кліпель, Г.-Ю. Крум, Г. Нойнер, Г. Цімерман, В. Цудатіс. Дехто з них брав участь у дослідженнях для Європейської Комісії «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)», «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи». Водночас, незважаючи на суттєві теоретичні і практичні здобутки, залишається недостатньо дослідженою проблема якісної іншомовної освіти XXI ст. через призму професійної підготовки вчителів іноземних мов.

Метою статті є аналіз питання сучасної моделі професійної підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині.

Найважливішою особливістю німецької професійної підготовки майбутніх учителів була і є відсутність єдиної загальнодержавної системи педагогічної освіти. Однак вагомий вплив на німецьку модель підготовку вчителів іноземної мови відіграють загальноєвропейські інтеграційні процеси. Німеччина, будучи фактично лідером ЄС, активно співпрацює з урядами різних держав Європи не лише у контексті політичних, економічних, а й культурних та освітніх зв'язків.

Згідно з Лісабонською стратегією розвитку Європи набуває нового значення ефективність та якість освітніх систем і відповідно підготовка та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Впродовж останнього десятиріччя в ЄС відбувається зростання ролі англійської, німецької, французької, італійської та іспанської мов, що спонукає активно їх вивчати. Мовна компетентність нині є однією з пріоритетних умов успішного працевлаштування та побудови кар'єри в Європі. З огляду на це актуальними нині є якість занять з іноземної мови, зростає потреба у висококваліфікованих викладачах іноземних мов.

З метою покращення професійної підготовки вчителів іноземної мови та збільшення ефективності вивчення іноземних мов ЄС та РЄ розробили кілька освітніх програм. Впроваджуються вони з 1995 р. за рішенням Європейської Комісії. Отже, у європейських країнах функціонують спеціальні проекти та освітні програми, що діють з метою розширення лінгвістичного обміну студентів між ВНЗ 31 країни-партнера, які є членами ЄС. Особливість цих програм полягає в тому, що вони діють відповідно до встановленого плану, який визначає термін проходження програми та обов'язково вказує розмір фінансового забезпечення [7, с. 31].

Генеральний директорат з питань освіти і культури Європейської Комісії в доповіді «Підготовка вчителів іноземної мови: пріоритети Європи» (2002) підсумував та дав оцінку п'ятирічній діяльності у галузі базової європейської підготовки вчителів іноземної мови, окресливши різні аспекти обговорюваної проблеми [23, с. 4].

Домінуючим дослідженням для європейських науковців, котрі координують та розробляють перспективні плани у професійній підготовці вчителів іноземної мови, став «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)» (2004), в якому запропонована мовна підготовка вчителя у XXI ст. Йдеться, зокрема, про початкову та післядипломну підготовку вчителя іноземної мови, розроблено рекомендації для укладачів освітньо-мовної

політики і викладачів-мовників Європи. Мета цього документа – це реалізація переліку рекомендацій у створенні навчальних програм з підготовки вчителя іноземної мови та використання його як путівника вчителями-практиками. Напрацювання провідних вчених демонструє інструментарій із 40 пунктів, які пропонується включати до змісту навчальних програм з підготовки вчителів іноземних мов для забезпечення їх необхідними навичками і знаннями та іншими професійними компетенціями, збільшити їхній професійний розвиток, надати більшої прозорості та портативності їхнім кваліфікаціям [17].

Успішне впровадження рекомендаційних документів РЄ з питань мовної освіти (одним з постулатів ЄС є вимога, що європейці повинні володіти, крім мови своєї країни, щонайменше двома іншими мовами, якими спілкуються в країнах-членах ЄС) і принципів Болонської декларації в освітній системі України набуває нового значення ефективність і якість освітніх систем. Відповідно вітчизняна система освіти суттєво залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя іноземної мови.

У сучасних міжнародних документах щодо модернізації професійної підготовки вчителів іноземної мови – таких, як «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь РЄ «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), відзначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру в підготовці вчителів іноземних мов.

Прагнення до єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти стимулює мобільність студентів, надає право та можливість навчання у вищих навчальних закладах ЄС. Згідно з вимогами Болонського процесу майже всі німецькі вищі до 2010 р. перейшли на дворівневу підготовку. Це нова дворівнева система бакалаврат і магістратура, яка поділяється на послідовну та інтегральну, а також традиційні навчальні програми з отриманням диплома «Спеціаліст» або «Magіstr» (Magister Artium). Крім цього, низка федеративних земель визнають аспірантуру (Promotion) як третій рівень освіти.

Перехід на ступеневу структуру педагогічної освіти в Німеччині є більш складним, порівняно з Україною, та пов'язаний з відсутністю єдиних освітніх вимог у межах країни, адже кожна федеральна земля має свої характерні риси педагогічної підготовки, успадкувавши при цьому розподіл на дві фази: теоретичну (Fachausbildung) і практичну (Vorbereitungsdienst). Характерною ознакою є те, що, на відміну від нашої країни, професійна підготовка майбутніх учителів не універсальна, а відповідає певним ступеням навчальних закладів: I–IV класи – початкова школа (Primarstufe), V–X класи – середня школа I (Sekundarstufe I), X–XII класи – середня школа II (Sekundarstufe II). Майбутніх учителів іноземних мов готують для реальної школи, спеціальної, професійної школи чи гімназії.

Підготовці педагогів-фахівців у Німеччині слугує лише стаціонарна форма навчання, що є одним із шляхів реалізації державної політики, хоча під час підготовки вчителів іноземних мов частково використовуються форми дистанційного навчання: e-learning і blended-learning.

Необхідною передумовою вивчення іноземної мови як основного фаху в німецькому виші є рівень володіння B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, тоді, як в Україні учні, котрі проходять зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), щоб розпочати таке навчання, мають продемонструвати рівень володіння іноземною мовою B1. Питання щодо введення регульованого вступу до вишів, зокрема педагогічних, активно обговорюються. Так, у 2013 р. вийшли «Рекомендації щодо оцінки придатності першого етапу підготовки вчителів», в яких до основних вимог вступу пропонують професійно-орієнтовані тести, а також співбесіду. Таку ініціативу внесли вищі навчальні заклади з метою визначення мотивації абітурієнтів, виявлення їх потенційних можливостей в обраній професійній галузі; крім того, майбутні студенти можуть уявити, що від них вимагатиметься у процесі навчання [16].

Професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині здійснюється за уніфікованими навчальними планами та програмами, спрямована на забезпечення школи фахівцями, здатними вирішувати завдання, що впливають з потреб часу, т. ч. здійснюється на основі принципу прогностичності. Задля збільшення конкурентоспроможності вчителів на ринку праці у вишах проводиться підготовка з двох (основної і додаткової) спеціальностей (у землі Баварія з трьох), але не завжди споріднених дисциплін психолого-педагогічного циклу і практика. Так, для майбутніх вчителів іноземної мови існує можливість поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої, так і другої спеціальності, можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова з

іноземною, іноземна мова з нефілологічною спеціальністю, математикою, біологією, економікою і т. д.).

Щодо третьої спеціальності (це практикується в Баварії), то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Обираючи першу і другу спеціальності, враховують таке: оскільки наявне бажання вивчати дві споріднені дисципліни, то перевагу надають комбінації двох філологічних дисциплін. Отож, держава звужує рамки вивчення споріднених дисциплін, що сприяє підвищенню шансів майбутніх фахівців на отримання місця праці. Одночасно цінним є бажання студентів вивчати спеціальності, не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством [17, с. 182].

Зміст освіти значною мірою визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя іноземної мови та колом його професійних обов'язків. На нього суттєво впливає навчальний процес в університетах, який поділяється на три фази підготовки вчителів (ці фази також присутні у дворівневій підготовці): перша – це безпосереднє навчання в університеті, під час якого студенти отримують теоретичні знання з елементами практичної підготовки. Загалом сучасна німецька модель підготовки вчителів є практико-орієнтованою, адже значний обсяг навчального навантаження припадає на практичні заняття і педагогічні практики, обсяг яких, порівняно з Україною, набагато більший. Після успішного складання першого державного іспиту (Erste Staatsprüfung) кандидат на вчительську посаду допускається до проходження стажування (Referendariat), що триває 18–24 місяці. Воно проводиться у школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, вчителя-ментора.

У навчальних планах особливий акцент зроблено на формування міжнародної діяльності вчителя, його професійне спілкування з іноземними колегами. Якщо в деяких європейських країнах, наприклад, Франції, через інститут стажера проходять лише випускники університетів, то в Німеччині він обов'язковий для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя. До речі, німецькі студенти можуть користатися з освітньої програми для підготовки вчителів РІФ (об'єднує 150 університетів Європи), особливістю якої є практична професійна підготовка вчителя з інноваційними підходами [7, с. 31]. Очевидно, що впровадження вищезгаданих педагогічних програм зорієнтовано на вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов на рівні європейських вимог і стандартів. Крім звичайних практик у школі при університеті, сьогодні майбутні вчителі іноземних мов мають чимало можливостей для проведення навчального семестру закордоном, а саме в тій країні, мову якої вони вивчають. ЄС та РЄ розробили освітні програми, за допомогою яких майбутні фахівці мають змогу покращити свій рівень підготовки та вивчати іноземну мову, так би мовити, «занурившись» у мовне середовище, що сприяє ефективності та якості отриманих знань [9, с. 406].

Програма «Сократ» (Sokrates-Programm) орієнтована на навчальні заклади й охоплює 8 напрямів діяльності, що сприяють вдосконаленню іншомовної освіти в Європі:

- «Comenius»: сприяє розвитку партнерства між школами; зосереджена на грантах для стажування вчителів у країні, мову якої вони викладають чи будуть викладати в майбутньому, та міжнародних проектах з розробки дидактичних матеріалів і курсів для учнів і вчителів [7, с. 31];
- «Erasmus»: є основою для європейської співпраці вишів і насамперед сприяє мобільності студентів та викладачів (наприклад, за допомогою стипендій та інформації);
- «Grundtvig»: підтримує європейські спільні проекти та навчальні партнерства, а також мобільність щодо підготовки вчителів;
- «Lingua»: заохочує вивчення мови та формування навиків викладання і навчання іноземною мовою за допомогою різних проектів та через програми з підготовки вчителів;
- «Minerva»: досліджує нові методи відкритих уроків та дистанційного навчання, а також можливості використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні;
- «Спостереження та інновації» (Beobachtung und Innovation): спрямована на підвищення якості і прозорості системи освіти, сприяє інноваційному процесу в європейській освіті шляхом обміну інформацією та досвідом, проведенню порівняльного аналізу європейських освітніх систем;

- «Спільні заходи» (Gemeinsame Aktionen): заохочує до заходів, які доповнюють вже заплановані програми або взаємозв'язані з ними;
- «Додаткові заходи» (Flankierende Maßnahmen): орієнтує на європейські програми дій і просуває програми на місцевому рівні [16, с. 181].

Таким чином, кожен учитель набуває досвіду викладання дисципліни в різних системах освіти країн Європи. Педагогічна практика в Німеччині складається з багатьох видів діяльності, кожен з них закріплений у певному модулі та спрямований на відпрацювання і вдосконалення знань, умінь і навичок, які були отримані студентом під час його теоретичної підготовки [10, с. 408–409]. Підготовча служба для входження в теорію і практику вчительської професії завершується другим державним іспитом (Zweite Staatsprüfung), який надалі уможливило зарахування на службу і складається з теоретичної (науково-практична робота, усний письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин. Третя фаза – це підвищення кваліфікації вчителя (Fortbildung) і здобуття додаткової спеціалізації (Weiterbildung). Вчителі відправляються на короткочасні або довготривалі курси, що діють при університетах, центрах шкільної практичної підготовки, в спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, центрах підготовки вчителів і школах [3, с. 44–45].

Впровадження дворівневої системи підготовки у німецьких вишах здійснюється в рамках проєктів, тому у педагогічній літературі зустрічаються посилання на певні моделі підготовки вчителів. Аналіз навчальних планів педагогічних відділень в університетах показав, що вони, здебільшого, побудовані за кредитно-модульним принципом і містять, як зазначалось вище, нормативну та варіативну складові. Суттєво, що і в старих, і в оновлених програмах підготовки вчителів іноземної мови дозвіл на професійну педагогічну діяльність отримують випускники, які склали другий державний іспит. Це відбувається лише після магістерського навчання і підготовчої служби.

Аналіз магістерських програм педагогічних відділень підтвердив, що вони відрізняються за тривалістю та змістом залежно від типу школи. Так, магістерська підготовка для початкової, основної та реальної школи триває два семестри, а для гімназії – чотири. Навчання в магістратурі сприяє поглибленню фахових знань студентів з двох спеціальностей. Важливо, що у навчальних планах наявні освітньо-наукові модулі та фахова практика. Для магістерських програм характерними є дослідницькі методи, студенти, які виявили здібності до наукової діяльності, продовжують навчання в аспірантурі та захищають дисертацію з педагогіки.

Після приєднання до Болонського процесу першу фазу запроваджено як ступеневу підготовку. Під час вироблення оптимальної системи ступеневої підготовки запропоновано інтегровану та послідовну моделі. Саме інтегрована модель користується найбільшим попитом у значної кількості університетів, проте всі бакалаврські програми складаються з певних модулів, виконання яких обов'язкове [6, с. 179].

Загалом всі фази підготовки мають спільні риси, зокрема їм притаманна «академічна свобода». Це один з провідних принципів німецької вищої освіти. Мова йде не лише про автономність вишів, а й про свободу вибору студентів. Таким способом робиться акцент на відповідальність і самодисципліну, адже студент німецького вишу не відвідує загальнообов'язкових занять, а обирає навчальну програму та організовує свій навчальний план відповідно до вимог, що пред'являються до цієї програми. Кожен студент має можливість довільно обирати цікаві для себе лекції та семінари, зручний час для стажування, практики тощо. Проте здебільшого студенти некладаються в стандартний період навчання – 5 років.

Наприкінці кожного семестру студент отримує сертифікати тих курсів і лекцій, які він прослухав. Під час наявності їх необхідної кількості можна подавати заявку на складання іспиту, в іншому випадку до нього не допускають. Підсумки навчання протягом семестру передаються заліковими балами, які виставляються після кожної сесії [10, с. 409; 19].

Очевидним є те, що у змісті сучасних німецьких програм підготовки вчителів іноземної мови обсяг варіативної частини переважає український, натомість особливий акцент робиться на інваріантну складову. Навчання майбутніх вчителів іноземної мови в Німеччині традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури і літературознавства, практики мови і країнознавчого циклу. Чимало німецьких вчених нині акцентують увагу на принципі інтегративності для комплексного застосування отриманих знань у процесі фахової підготовки.

Загалом спостерігаються широкі інтегративні можливості характерні для окремих дисциплін:

- література і країнознавство (наприклад, «літературні» місцевості, література і мистецтво, історія літератури тощо);
- література і лінгвістика (стилістика поетичних текстів, лінгвістичні аспекти літературних жанрів і т. ін.);
- лінгвістика і країнознавство (діалекти, мовні особливості вивчення значень слів тощо);
- лінгвістика і теорія навчання (стадії вивчення іноземної мови, мовна прогресія, пам'ять і вивчення іноземних мов);
- практика мови і текстуальний аспект (мова занять, спеціальні тести);
- підготовка і проведення шкільної практики (на конкретному занятті різні аспекти програм підготовки виступають в інтегрованій формі) [20, с. 12].

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виявити нові моменти і тенденції у підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні вміння і навички. У німецькій моделі підготовки вчителів іноземної мови проявляються такі три основні тенденції:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх учителів іноземної мови;
- допуск до роботи лише тих вчителів іноземної мови, котрі пройшли через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається.

Одним із важливих досягнень загальноєвропейського освітнього простору є створення програми НІРОПІД (нині вона охоплює 120 університетів Європи з підготовки вчителів). Завданням програми є розробка спільних навчальних планів і програм в університетах, що дає змогу майбутнім учителям прослухати певний курс у вишій обраної ними країні, а в кінцевому результаті студенту пройдений курс зараховують у диплом.

Аналізуючи зміст, форми, методи та технології професійної підготовки вчителів у Німеччині зокрема та країнах ЄС загалом, спостерігаємо наявність ідеї становлення професійної індивідуальності та саморозвитку майбутнього фахівця, що слугує ключовій меті – формуванню професійної самосвідомості, самопізнання, оволодіння новими педагогічними технологіями та повній готовності до майбутньої педагогічної діяльності. З огляду на це виокремимо такі обов'язкові елементи підготовки:

- самопізнання, усвідомлення своїх особистісно-професійних особливостей, слабких і сильних сторін, розвиток самоаналізу, вміння адекватного самооцінювання;
- розуміння міжособистісних відносин, оволодіння такими уміннями, як оцінка реакції і поведінки в різних ситуаціях, розпізнавання ролі людини в суспільстві, колективі чи конкретній ситуації, зворотній зв'язок, правильна організація власного часу, вирішення конфліктів, досягнення поставленої мети;
- оволодіння ґрунтовними знаннями із профільних і додаткових дисциплін, які можуть бути корисними у майбутній педагогічній діяльності, а також наявність міжкультурної компетенції;
- опанування та комплексне використання різних стилів виховання і навчання [14, с. 157].

Зважаючи на вище вказані елементи підготовки, метою професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови в європейському контексті є модель професійно мотивованого, здатного до навчання з міжкультурними компонентами, вчителя, який хоче і вміє вчитися. Він має бути радником, помічником, ретранслятором обох культур, а не інструментом передачі готових знань [20, с. 13–14].

Вектор іншомовної освітньої політики держав ЄС з питань підготовки вчителя іноземних мов зорієнтовано на модель «євровчителя», визначену РЄ та Європейською Комісією, згідно з якою необхідно дотримуватися наступних вимог:

- оволодіння трьома мовами ЄС включно з рідною;
- наявність знань про рідну культуру та культуру країни мови, що вивчається, а також розуміння в європейській культурі. Це допоможе у проходженні шкільної практики та стажуванні в країні мови, що вивчається;

– наявність міжкультурної компетенції сприятиме толерантності та досягненні взаємного розуміння з представникам інших країн в умовах культурно неоднорідного сучасного суспільства;

– важливість викладання одного навчального предмета іноземною мовою. У такому разі вчитель буде більш мобільним і конкурентоспроможним на європейському ринку праці [22, с. 26].

Нині німецька модель підготовки майбутніх учителів критикується частиною академічної спільноти стосовно рівнів підготовки вчителів, розмежування між навчанням у вищій школі, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації, нові вимоги ставляться й до навчальних планів тощо. Кожен з німецьких вишів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх учителів, тому відсутній і їх регламент. Та, незважаючи на це, педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за кінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів і високий статус професії вчителя у суспільстві та ЄС.

Одним із шляхів реалізації державної політики Німеччини в галузі освіти є активне членство країни у загальноєвропейських інтеграційних освітніх процесах. Заслугує на увагу визнання пріоритетів в освітній політиці: виховання відповідальності за демократичну систему, орієнтація на майбутній ринок праці, підготовка молоді до європейської конкуренції. Відтак питання реалізації завдань Болонської декларації щодо реформування та уніфікації системи іншомовної освіти й надалі залишається на порядку денному.

Виклики у сфері іншомовної освіти зумовлюють доцільність подальшої реалізації ідей Болонського процесу та Рекомендацій РЄ, змістових та організаційних питань навчання й вивчення іноземних мов на різних освітніх рівнях. Способи вирішення окреслених питань у державах ЄС, використання позитивних здобутків та наукових надбань, на нашу думку, стануть важливими засобами реалізації євроінтеграційних прагнень України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаманюк В. Іншомовна освіта Німеччини в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика / В. А. Гаманюк. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – 374 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. – К.: ДКС «Центр», 2017. – 83 с.
4. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Козак. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
5. Козак Н. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині / Н. Козак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 5. – С. 180–184.
6. Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині традиційні та інноваційні підходи / Л. Л. Пасічник // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого педагогічні науки. – 2015. – № 3. – С. 176–180. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2015_3_34.
7. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
8. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20–26.
9. Рокіцька Н. Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті / Н. Рокіцька // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2018. – № 1. – С. 118–127.
10. Рокіцька Н. Сучасна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Німеччині: реалії та перспективи / Н. Рокіцька // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський. – 2016. – Вип. 20. Ч. 2. – С. 405–410.
11. Тадеева М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія / М. І. Тадеева. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.
12. Arndt D. Schulpraktische Studien – integrativer Bestandteil im Studiengang «Lehramt an berufsbildenden Schulen» / D. Arndt, F. Bernard, B. Schröder // Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. – Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. – S. 195–220.
13. Bach G., Timm J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (4, vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2009. – 384 s.

14. Borchard Ch. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel eines Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre / Ch. Borchard. – Münster: LIT Verlag, 2002. – 232 s.
15. Bosse D. Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland / D. Bosse // Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung. – Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl., 2012. – S. 11–23.
16. Demmelhuber W. European educational policy related to academic mobility / Walter Demmelhuber. – Berlin: Mensch-und-Buch-Verl., 2003. – 239 p.
17. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
18. European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. Final Report, 2004. – 124 p.
19. Lehrerbildung heute: Impulse für Studium und Lehre / Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus // Verantw.: Peter A. Zervakis. Red.: Christina Preusker, Dorothee Fricke, Katja Zierleyn. – 1. Aufl. – Bonn, 2014. – 65 s.
20. Neuner G. Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrausbildung / G. Neuner // Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. – 1994. – S. 12–15.
21. Stamm K.-D. Stichworte von A bis Z: zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR 1949-1990 / Klaus-Dieter Stamm. – Norderstedt: Books on Demand, 2013. – 172 s.
22. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E. Terhart. – Weinheim und Basel: Beltz, 2000 – 160 s.
23. The training of teachers of a foreign language: Development in Europe. Main Report, 2002. – 90 p.

REFERENCES

1. Hamaniuk V. Inshomovna osvita Nimechchyny v konteksti zahalnoievropeiskyykh intehtatsiinykh protsesiv: teoriia i praktyka [Language Learning in Germany in the Context of European Integration Processes: Theory and Practice]. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim, 2012. 374 p.
2. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [nauk. red. S. Yu. Nikolaieva] [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Evaluation]. K.: Lenvit, 2003. 273 p.
3. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy / [Avsheniuk N. M., Diachenko L. M., Kotun K. V., Marusynets M. M., Ohienko O. I., Sulyma O. V., Postryhach N. O.] [Foreign experience of professional teacher training: analytical materials]. Kyiv: DKS «Tsentr», 2017. 83 p.
4. Kozak N. V. Dydaktychni osnovy profesiynoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv u FRN (druha polovyna XVIII – kinets' KhKh st.): dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 [Didactic basis for the training of future teachers in Germany (second half of the XVIII - the end of the twentieth century)]. Ternopil, 2000. 211 p.
5. Kozak N. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u Nimechchyni // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohika [Professional training of future foreign languages teachers in Germany]. 2005. № 5. 213 p. P. 180–184.
6. Pasichnyk L. L. Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv u Nimechchyni tradytsiini ta innovatsiini pidkhody // Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho pedahohichni nauky. [Traditional and innovative approaches to vocational training for future teachers in Germany] 2015. № 3. P. 176–180. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2015_3_34.
7. Pukhovska L. P. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti: [monohrafiia] [Teacher training in Western Europe: community and disagreement]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1997. 179 p.
8. Pukhovska L. P. Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelia v riznykh osvitnikh systemakh // Shliakh osvity. [Modern approaches to the professionalism of the teacher in various educational systems] 2001. №1. P. 20–26.
9. Rokitska N. Stanovlennia i rozvytok systemy profesiinoi pedahohichnoi osvity v Nimechchyni v zahalnoievropeiskomu konteksti // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika. [Formation and development of the system of vocational pedagogical education in Germany in the European context]. 2018. № 1. P. 118–127.
10. Rokitska N. V. Suchasna model pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy u Nimechchyni: realii ta perspektyvy // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats. [Modern model of training future teachers of a foreign language in Germany: realities and perspectives] Kamianets-Podilskyi. Vyp. 20 (1-2016), ch.2. P. 405–410.

11. Tadeieva M. I. Rozvytok suchasnoi shkilnoi inshomovnoi osvity v kra-yinakh-chlenakh Rady Yevropy: monohrafiia. [The development of modern school-based foreign language education in the member states of the Council of Europe]. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan, 2011. 432 p.
12. Arndt D. Schulpraktische Studien – integrativer Bestandteil im Studiengang «Lehramt an berufsbildenden Schulen» / D. Arndt, F. Bernard, B. Schröder // *Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel*. Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. P. 195–220.
13. Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4., vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2009. 384 p.
14. Borchard Ch. *Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel eines Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre*. Münster: LIT Verlag, 2002. 232 p.
15. Bosse D. Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland // *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl., 2012. P. 11–23.
16. Demmelhuber W. *European educational policy related to academic mobility*. Berlin: Mensch-und-Buch-Verl., 2003. 239 p.
17. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). Available at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
18. *European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. Final Report, 2004. – 124 p.*
19. *Lehrerbildung heute: Impulse für Studium und Lehre / Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus // Verantw.: Peter A. Zervakis. Red.: Christina Preusker, Dorothee Fricke, Katja Zierleyn. 1. Aufl. Bonn, 2014. 65 p.*
20. Neuner G. Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung // *Fremdsprache Deutsch*, [Sondernummer]. 1994. P. 12–15.
21. Stamm K.-D. *Stichworte von A bis Z: zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR 1949-1990 / Klaus-Dieter Stamm*. Norderstedt: Books on Demand, 2013. 172 p.
22. Terhart E. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz, 2000. 160 p.
23. *The training of teachers of a foreign language: Development in Europe. Main Report, 2002. 90 p.*

Стаття надійшла в редакцію 22.03.2019 р.

УДК37.011:305

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.8

IRYNA SHULHA

ORCID ID 0000-0002-0651-047X

ira.shulha@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

THEORETICAL BASIS OF THE ORGANIZATION OF THE GENDER-EQUITABLE ENVIRONMENT IN THE FOREIGN AND UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM

The article deals with a theoretical and methodological analysis of the organization of a gender-equitable educational environment in the context of foreign and native approaches. The terminology field of the research in the foreign and native scientific literature is determined. The peculiarities of the organization of a gender-equitable environment in the USA, Canada, Germany and the Scandinavian countries are characterized. The common and different features in methodological approaches were identified. The conceptual-categorical apparatus of the research ("Gender Equitable Learning Environment", "Gender-balanced Education", "Gender Equality in Education", "Gender-equitable Education", "Gender-fair Education", "Non-discrimination Education", «Non-sexist Education», "Human Rights Friendly School") is given. The progressive ideas of implementation of foreign experience to the native practice organization of a gender-equitable educational environment are highlighted. The author's interpretation of the concept "gender-equitable environment", its content and structure (spatial-subject, psychodidactic, social components) are formulated. The gender-equitable environment is creative-developing, health-saving, non-discriminatory and inclusive

environment for children, which are relevant to the principles of social justice, gender equality, child-centrism, egalitarianism, non-discriminatory education, and "partnership pedagogy", gender "matrix" of humanistic pedagogical heritage. The conceptual model of creating a gender-equitable environment on the basis of the integration of competency, personal oriented and gender approaches in the context of reforming the national education is substantiated. The mechanisms of creating an educational environment for children and youth on the basis of "partnership pedagogy" and gender "matrix" of humanistic pedagogical heritage are described.

Keywords: gender, gender approach, gender-equitable environment, educational institution.

ІРИНА ШУЛЬГА

кандидат педагогічних наук
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНО-СПРАВЕДЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАРУБІЖНІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

Представлений теоретико-методологічний аналіз організації гендерно-справедливого освітнього середовища в контексті зарубіжних та українських підходів. Визначено термінологічне поле дослідження в зарубіжній та українській літературі. Охарактеризовано особливості організації гендерно-справедливого середовища у США, Канаді, Німеччині, країнах Скандинавії, виявлено спільне та відмінне у методологічних підходах до проблеми. Подано понятійно-категоріальний апарат дослідження («гендерно-справедливе освітнє середовище», «гендерно-збалансована освіта», «гендерна рівність в освіті», «гендерно-справедлива освіта», «недискримінаційна освіта», «несексистська освіта», «школа, де поважають права людини»). Виокремлені прогресивні ідеї реалізації зарубіжного досвіду у вітчизняну практику створення гендерно-справедливого освітнього середовища в Україні.

Розкрито авторське розуміння поняття «гендерно-справедливе середовище». Гендерно-справедливе середовище розглядається як творчо-розвивальне, здоров'язберезувальне, недискримінаційне, інклюзивне середовище для дітей (з урахуванням їх статі, віку, інвалідності, етнічної приналежності, раси тощо), що базується на принципах соціальної справедливості, гендерної рівності, дитиноцентризму, егалітаризму, недискримінаційної освіти. У структурі гендерно-справедливого середовища виокремлено три компоненти: просторово-предметний (розташування закладу, інтер'єр та екстер'єр, наявність зон відпочинку, тло, на основі якого розгортаються стосунки всіх учасників навчально-виховного процесу); психодидактичний (змістова сфера – навчальні плани і програми, підручники, навчальні посібники, форми, методи і прийоми навчання та виховання, які зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу); соціальний (суб'єкти освітнього процесу – вчителі, батьки, учні/учениці; комунікаційна сфера (стиль взаємостосунків педагогічного колективу із учнями та батьками).

Обґрунтовано концептуальну модель створення гендерно-справедливого середовища в умовах реформування національної освіти, на засадах інтеграції компетентнісного, особистісно орієнтованого та гендерного підходів. Описуються механізми створення освітнього середовища для дітей та молоді на засадах «педагогіки партнерства» та гендерної «матриці» гуманістичної педагогічної спадщини.

Ключові слова: гендер, гендерний підхід, гендерно-справедливе середовище, освітній заклад.

ІРИНА ШУЛЬГА

кандидат педагогических наук
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГЕНДЕРНО-СПРАВЕДЛИВОЙ СРЕДЫ В ЗАРУБЕЖНОЙ И УКРАИНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Представлен теоретико-методологический анализ организации гендерно-справедливой образовательной среды в контексте зарубежных и отечественных подходов. Определено терминологическое поле исследования в зарубежной и отечественной литературе. Охарактеризованы особенности организации гендерно-справедливой среды в США, Канаде, Германии, странах Скандинавии, определены общие и отличительные черты в методологических подходах к проблеме.

Представлен понятійно-категоріальний апарат дослідження («гендерно-справедлива освітня середовище», «гендерно-сбалансоване освітня», «гендерне рівноправ'я в освіті», «гендерно-справедливе освітня», «недискримінаційне освітня», «несексистське освітня», «школа, де уважають права людини»). Виділені прогресивні ідеї реалізації зарубіжного досвіду в практику створення гендерно-справедливої освітньої середовища в Україні. Розкрито авторське розуміння поняття «гендерно-справедлива середовище», її зміст і структура (просторово-предметний, психодідактичний, соціальний компоненти). Гендерно-справедлива середовище розглядається як творчо розвиваюча, здоров'я зберігаюча, недискримінаційна, інклюзивна освітня середовище, заснована на принципах соціальної справедливості, гендерного рівноправ'я, детоцентризму, егалітарності і недискримінації. Обґрунтовано концептуальну модель створення гендерно-справедливої середовища в умовах реформування національної системи освіти, на основі інтеграції компетентнісного, особистісно орієнтованого і гендерного підходів. Описуються механізми створення освітньої середовища для дітей і молоді на основі «педагогіки партнерства» і гендерної «матриці» гуманістичної педагогічної спадщини.

Ключові слова: *гендер, гендерний підхід, гендерно-справедлива середовище, освітня установа.*

The challenge of time and priority task of the state social and humanitarian policy of Ukraine is a democratization of the educational processes, which causes the organization of a gender-equitable environment in educational institutions, relevant to the principles of parity, gender equality; the competent, personal oriented, and gender approaches. This is confirmed by Sustainable Development Goals until 2030, approved by the General Assembly of the United Nations, the Declaration of Millennium Development Goals, Council of Europe Gender equality strategy 2018–2023, National Doctrine of Education Development in the 21st Century, Concept of the New Ukrainian School, Strategy of the Implementation of Gender Equality and Non-Discrimination in Education “Education: Gender Dimension – 2021”).

However, the modern stage of development of Ukrainian society is characterized by an ambivalent attitude to gender roles system; the conflict between the old dichotomous their distribution and new, egalitarian, challenges to them. There are strengthening of patriarchal challenges to parity democracy, “gender eclecticism”, gender asymmetry in “masculinisation” and “feminization” of student contingent, stereotyping of the public consciousness, etc., which requires finding effective mechanisms for the institutionalization of native gender education, analysis of the concept and categorical apparatus, verification of the experience of conducting gender mainstreaming and anti-discrimination expertise, strengthening the teacher’s gender sensitivity to education of equality of both sexes, forming gender competencies as key life competencies of the young generation, because they determine competitiveness on the work market, the ability to establish democratic principles in private and public life.

In this case, the accumulated foreign practical experience and theoretical generalizations on finding effective mechanisms for creating a gender-equitable environment, its contents and structures are especially relevant in the context of reformation of the national education system.

There are a lot of foreign scientific papers which deal with the development and introduction of gender-education techniques, anti-discrimination and anti-bullying practices at school; considerable experience about the organization of the gender-equitable education at school, which ensures the right of all children, taking into account child’s age, sex, ethnicity, potential disability, etc. to obtain accessible and quality educational services by them (first of all, the experience of the USA, Canada, United Kingdom, Germany, Sweden, Belgium, Finland and Estonia).

The content of a gender-equitable education, based on gender approach is revealed in foreign studies (S. Bem, S. Bern, L. Eliot, Ph. Jackson, K. Linch, G. Ostrem). The problem of educational sphere transformation is revealed in the research of native scientists: V. Andrushchenko (modernization of higher education), I. Bekh (personal oriented education), L. Hrynevych (educational reforms), V. Kremen (transformation of educational content, transformation of personality), O. Savchenko (reforms in primary education), S. Sysoeva (educational reforms: educational context), O. Sukhomlynska (reformation of the educational component), T. Hovorun, S. Vykhor, V. Haidenko, T. Doronina, O. Kiz, O. Kikinezhdi, O. Kostiuk, V. Kravets, O. Masalitina, O. Maruschenko, I. Shulha (implementation of gender approach to educational sphere).

At the same time the problem of creating a gender-equitable environment for children at the national school is unresolved issue, which causes **the aim of our study** – to reveal the theoretical principles of the organization of a gender-equitable environment in foreign educational system and find out ways of their adaptation and implementation to the Ukrainian educational institutions.

Scientists interpret educational environment as a generalized, holistic and integral factor of personal development, created by the school system, including didactic materials, organization of educational process, lessons, educational events, medical aid, nutrition, psychological climate in order to provide favorable conditions for harmonious development of a child, his/her abilities and interests.

We analysed a foreign studies' terminological apparatus on the problem of organization of a gender-equitable environment in the context of gender studies. First of all, the attention of the world's humanities is paid on a sphere of child's rights and freedoms observance and the introduction of non-discriminatory and inclusive education to the school environment ("Gender Equitable Learning Environment", "Gender-balanced Education", "Gender equality in education", "Gender-equitable education", "Gender-fair Education", "Non-discrimination Education", «Non-sexist Education», "Human Rights Friendly School").

One of the important practice in the context of the organization of a gender-equitable environment at the educational institutions is the Human Rights Friendly School – HRFS (Amnesty International's global human rights education project for schools) and Child Friendly School (C. Wright, C. Mannathoko, M. Pasic) which aimed to make human rights an integral part of everyday school life. the school becomes an exemplary model for human rights education from the way how decisions are made in schools, the way how people communicate with each other, the curriculum and extra-curricular activities on offer, right down to the very surroundings in which students are taught. The HRFS is founded on equality, dignity, respect, non-discrimination and participation basis. It is a school community where human rights are learned, taught, practiced, respected, protected and promoted. The HRFS are inclusive environments where all are encouraged to take an active part in school life, regardless of status or role, and where cultural diversity is celebrated. Children can learn about human rights by putting into practice every day. Through an approach which goes beyond the classroom and into all aspects of school life, commonly called a "whole-school approach", a "holistic approach" or "rights-based approach", both schools and young people become powerful catalysts for change in their wider communities [18; 21].

There are 4 groups of global principles of the HRFS:

1) *Inclusion and Non-discrimination*: (the community where equality, non-discrimination, dignity, and respect support all aspects of school life; provides a learning environment where all human rights are respected, protected and promoted; embraces inclusion in all aspects of school life);

2) *Participation* (encourages all members of the school community to participate freely, actively and meaningfully in school life; ensures that everyone in the school community has the information and resources they need to participate fully in school life);

3) *Accountability* (fair, accountable and transparent in its planning, processes, including decision making, policies, and practices; protects all members of the school community by making safety and security by a shared priority and responsibility);

4) *Empowerment (through learning and teaching)* (integrates human rights into all aspects of teaching and the curriculum; works to empower all students, without discrimination, to reach their full potential and capabilities through education; empowers students and staff to become active members of a global community, sharing knowledge, understanding and learning with others and taking action to create a world where human rights are respected, protected and promoted) [18, p. 5].

In the context of our study, we pay attention to the principles which are relevant to a rights-based approach, in particular, equality and non-discrimination which means that all individuals are equal as human beings, and by virtue of the inherent dignity of each person, are entitled to their rights without discrimination of any kind. A rights-based approach requires a particular focus on addressing discrimination and inequality. Safeguards need to be included as development instruments to protect the rights and well-being of marginalized groups. As far as possible, data need to be disaggregated – for example, by sex, religion, ethnicity, language, and disability – in order to give visibility to potentially vulnerable populations [14, p. 10].

Non-discrimination policy requires the introduction of a gender perspective at all levels, and includes: a) Teachers who receive adequate education and on-going in-service training throughout

their career; b) School leadership receives support and resources needed to implement policy and is held accountable; c) Curricula are appropriate, regularly evaluated and updated accordingly; d) School resources are sufficient and in line with the needs of both female and male students; e) Prevention and remedies against corruption integrate a gender perspective and are in place at all levels of the education system; i) Schools are child-friendly and safe from all forms of violence and harassment; f) Community and families receive information and learn about the policies and rules affecting children's education. They are encouraged to contribute to discussions on school policies, rules, etc. through appropriate participation mechanisms [16, p. 2].

Scientists J. Larkin & P. Staton (Canada) explain gender equality in education as a combination of important components: equal access, inclusiveness, friendly "climate" of educational environment and relationship between all participants of the educational process (girls, boys, teachers and parents). Equal access means the providing of equal opportunities for girls and boys to education; involvement of children to "non-stereotyped" spheres of activity; and widening the perceptions of children and youth about their future professional opportunities. They emphasize on taking account a factor of inclusiveness (which means gender, race, class, ethnicity, disability, etc.) in the organization of educational process: educational content, teaching forms and methods, communication of teaching staff with schoolchildren and colleagues (using a gender-sensitive language). This factor also means that teaching staff should react to sexism, racism and other forms of discrimination. J. Larkin interprets the principle of inclusiveness as maximum involvement of students of different social groups to providing quality educational services and to promote the full development of their potential. Otherwise, students may be in an unfavorable position which is caused by their gender, race, class, religion, language, disability, etc. In this context, the development of gender sensitivity and tolerance, mutual respect and understanding between student youth in the conditions of multiculturalism and diversity of Canadian society is an essential need [19, p. 361–376].

A gender-education environment in German school is organized on the basis of a Gender Equality Strategy adopted by the Government. Its implementation is ensured through: gender mainstreaming, gender and information space; gender statistics; wide-ranging educational campaigns on gender and social responsibility issues; development of gender competence of parents and teachers as factors of forming the gender culture of the young generation [20].

The key aspect of the methodology of organization of a gender-equitable environment is "3 R" method (representation, resources, realia) by G. Ostrem (Sweden) and a set of active social and psychological methods of teaching (gender training, case study, narrative, etc.), conducting of anti-discrimination expertise of educational content, teaching system, and gender audit of educational institutions.

Thus, for the providing equitable and non-discriminatory education, governments must: a) ensure the principles of equity and non-discrimination are enshrined in national legislation and cover administrative practices as well as the individual acts of public authorities; b) ensure that social inclusion is promoted and mainstreamed throughout the education system, including financing, policy development, curriculum, and pedagogical practice, as well as teacher training; c) ensure that measures for increasing access to education, reducing drop-out rates and improving retention and completion rates identify and target communities that are most marginalized [15, p. 1].

Generalization of foreign experience and the best educational practices in the context of this research gives the opportunity to form our own vision as to further institutionalization of gender to educational space, in particular, organization of a gender-equitable environment in the condition of reforming the national school [5; 12]. According to the President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine V. Kremen: "All educational activity and system of relations in society, the attitude of adults to children should be based on the principles of innovation and child-centerism" [6, p. 412].

We interpret a gender-equitable environment as creative-developing, health-saving, non-discriminatory and inclusive environment for children (taking into account their gender, age, disability, ethnicity, race, etc.), which are relevant to the principles of social justice, gender equality, child-centrism, egalitarianism, non-discriminatory education, and "partnership pedagogy", gender "matrix" of humanistic pedagogical heritage; in the conditions of which the full development of personality is ensured [5, p. 17]. It is a safe place for students, relevant their developmental needs in a social and cultural context; based on the subject-subjective approach and pedagogy of partnership;

promoting the development of children's live creativeness and friendships, respect for peers and teachers; forming an independent and responsible person [10, p. 44–55].

Structure of a gender-equitable environment include three components: *spatial-objective* (location of the institution, interior and exterior, availability of recreation areas, background, on which the relations between all participants of the educational process is happening; *psychodidactic* – content sphere (curriculum and plans, textbooks, manuals, forms, methods and techniques of teaching and education, which are conditioned by the psychological goals of the creating an educational process); *social* – subjects of educational process (teachers, parents, students); communication sphere: the style of interaction between teachers, students and parents [5, p. 17].

The analysis of scientific literature show that the organization of an educational environment in Ukrainian school is stereotyped and is represented in the content of its components. In particular, the spatial-objective component is determined by the “female” and “male” territories, separate cabinets of labour training for girls and boys, dressing rooms, etc.; the algorithm of forming at physical classes, when the first in the rank are boys, and girls are after them. It is the informal mechanism of gender segregation, which de-jure is not noted in any normative document, but de-facto exists. Researchers have found that space, which is occupied by boys (sports grounds, corridors), is much larger than the “girl's territory” (class, toilet, some part of the corridor and schoolyard), percentage relation is 70,0%:30,0% respectively. Children spend their free time at breaks and after classes here [1; 8; 9]. At primary school, we can see individual game zones with different equipment for games for girls and boys. These are dolls, books, elastic band for girls and machines, constructors, desktop intellectual games for boys.

Another aspect of the spatial-subject component deals with “wall space” (information stands, posters, ads, etc.). O. Marushchenko and O. Plakhotnik have noted that if you pay attention to the poster “Pride of the school”, you can see that the photos of girls-excellent are more than boys-excellent (about 1,5–2 times). The research results have been shown that the girls' success in the studies is higher, but it isn't due to their innate inclination for study, but stereotyped upbringing – when they are brought up attentive, diligent, persistent, and disciplined. In this case, girls conform to school requirements easier. It affirms about gender-differential education, instead personally oriented approach, which can ensure necessary conditions for maximum self-realization and development of girls' and boys' abilities. Boys are also often depicted on the posters “Safety on a road”, “Caution, Fire!”, “Take care of your safety!” as disturbers or heroes, who save other people's lives. It is an indication of discriminatory education and the existence of a stereotype that boys more often demonstrate risky and dangerous behavior, while passive girls “do everything right” [8; 9; 10].

The *psychodidactic* component of a gender-equitable environment includes the State Standard of Primary and Secondary education, curriculum, textbooks, and manuals. This component is shown in the context of conducted anti-discrimination (gender) expertise which aims to reveal discrimination in the text and non-textual materials of educational content (textbooks, manuals, and other didactic materials) taking into account different peculiarities, protected by the Constitution of Ukraine (race, color, political, religious and other convictions, gender, age, disability, ethnicity and social origin, language, etc.) which causing xenophobia, ageism, andro- and ethnocentrism, sexism, etc.; and provide recommendations for their avoidance [3, p. 6–21]. The main method of such expertise is content analysis. We conducted gender expertise of educational materials for primary school. The conclusion: de jure relevance of educational materials of primary school to the principles of gender equality was shown. De facto the elements of hidden discrimination uncovered: in pedagogical interaction in system teacher-schoolboys/schoolgirls; traditional sex-role requirements to studying and behaviour of students; an ambivalence of stereotyped and egalitarian teacher's attitudes; gender-stereotyped textbooks ‘Basics of Health’ for 1-4 classes; an imbalance of gender representatives of both sexes; a marking of male sex [2; 17].

The basis for the organization of a gender-equitable environment is the correlation and interdependence between social pedagogical and psychological processes on the social and individual levels of gender self-determination of children and youth, in patriarchal and egalitarian coordinates. The principles of gender education are: science, an objectivity of gender knowledge as the main ground for deprivation of stereotypes, its adequacy for normal developing by children's age possibilities, teenagers and youth; positivism and tolerance in attitudes to both sexes and interpersonal communication; conducting personality's experience, critical comprehension of the formed

instructions as to life as man or woman; subjective position as a condition of gender self-determination activation and self-reflection in educational dialogue; overcoming sexual stereotypes; equality of “male” and “female” in the content of didactic material, the refusal of the strategy of marginalization of women as less important [4, p. 9].

In the study we pay attention to “partnership pedagogy” and gender “matrix” of humanistic pedagogical heritage, integration of competent, personal oriented and gender approaches which help into formation of gender culture and the egalitarian outlook of children (gender competence, sensitivity and tolerance) as important factors of personal and professional self-realization of both sexes, democratic world-view and civilian girls’ and boys’ life-realization in the sphere of national being.

The famous Ukrainian pedagogue-humanist V. Sukhomlynskyi said: *“The education of true men and true women begins with the formation of their civil personal qualities”* [13, p. 556.]. These words are a guide in gender education of children.

A parity, mutual respect of both sexes has got its pedagogical filling in the works by another prominent educator – A. Makarenko in relation to the conditionality of social and family roles of men and women and connected with those valued orientations, importance of maternal and paternal influence on the development of sexual identification of a child: *“Real love between parents, respect to each other, help and care, frankly possible displays of tenderness and kindness... serve as mighty educational factor, and surely, excite in children attentiveness to such serious and good mutual relations between a man and a woman”* [7, p. 300].

In unison to the modern gender dialogue about upbringing of androgynous personality are S. Rusova’ words: *“Upbringing should develop a child’s respect and experience of individual value, respect for the public view; enrich the child with his/her subjective creative powers, faith in the valuables of his/her thoughts, and also teach him/her to recognize and respect the views of other people”* [11, p. 99].

Thus, the unique essence of “gender matrix” of the Ukrainian pedagogical legacy lies in the forming of the cultural oriented society for the development of modern gender education in the national school on the following principles: equality, dialogue, participation of adults and children in the organization of school life, providing equal opportunities for boys and girls; because it focuses on each child as a personality. Under these conditions, a model of psychological and pedagogical support of gender socialization of children and youth is proposed. It helps developing ideas about the partnership of both sexes, formation of gender-parity interaction between all subjects of the educational process, intensification of their self-determination in issues of gender culture.

Consequently, based on the foreign experience and methodological principles of the Ukrainian pedagogical heritage, the organization of a gender-equitable environment in Ukrainian school involves the creation of free space, without any form of discrimination, in the conditions of which the full development of the personality is ensured (taking into account gender, age, disability, nationality, race, etc.); in addition to non-discriminatory education and the principle of equality are realized.

The prospect of further studies concern to the experimental study of the content, structure and peculiarities of the functioning of the educational environment, the development of indicators and principles of non-discriminatory education.

REFERENCES

1. Гендерна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів; за ред. В. Гайденко. – Суми: Університетська книга, 2006. – 314 с.
2. Гендерні стандарти сучасної освіти. Рекомендації щодо впровадження гендерних підходів у систему дошкільної та початкової освіти України: збірка рекомендацій / ред. рада О. М. Кікінежді, В. С. Власов, Л. Б. Магдюк, Т. В. Ладиченко. – К.: ПРООН, 2010. – Ч. 1. – С. 5–75.
3. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертів щодо здійснення антидискримінаційної експертизи електронних версій проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для 1 класу закладів загальної середньої освіти / за заг. ред. О. А. Малахової. – К.: Представництво Фонду ім. Гайнріха Бюлля в Україні, 2017. – 40 с.
4. Кравець В. П. Гендерна освіта: теорія та практика: навчальна програма з інтегрованого курсу для студентів педагогічних вузів / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді // Гендерні стандарти сучасної освіти. Збірка рекомендацій. – Запоріжжя: Друкарський світ, 2011. – Ч. 3. – С. 9–72.
5. Кравець В. П. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді, І. М. Шульга // Освітнологія. – 2018. – № 7. – С. 15–21.

6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 424 с.
7. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Рад. школа, 1950. – Т. 1. – 303 с.
8. Марущенко О. Гендерні шкільні історії / О. Марущенко, О. Плахотнік. – Х. архів Монограф, 2012. – 88 с.
9. Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам / Т. Марценюк. – К.: Основи, 2017. – 256 с.
10. Нова українська школа: поради для вчителя; за заг. ред. Н. М. Бібік. – К.: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
11. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / С. Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.
12. Сисоєва С. О. Освітнологічний контекст освітніх реформ / С. О. Сисоєва // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2013. – 460 с.
13. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.
14. A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL. – New York–Paris, 2007. – 161 p.
15. Equitable and Non-discriminatory Quality Education [Online version]. – Access: https://ei-ie.org/media_gallery/Policybrief_07_equitable_eng.pdf.
16. Gender Equality in the Education Sector – Focusing on issues of quality of education and Completion [TOOL]. Gender Equality in the Education Sector (Sida). Stockholm, 2017. – June. – 4 p.
17. Gender, politics, and society in Ukraine / Eds. O. Hankivsky, A. Salnykova. – Toronto: University of Toronto Press. 2012. – 44 p.
18. Human Rights Friendly Schools: TOOLKIT (Amnesty International). – London: Peter Benenson House, 2017. – 44 p.
19. Larkin J. Access, Inclusion, Climate, Empowerment (AICE): A Framework for Gender Equity in Market-Driven Education / J. Larkin, P. Staton // Canadian Journal of Education. – 2001. – Vol. 26. – No. 3. – P. 361–376.
20. Rose L. Gender Mainstreaming in der Kinder und Jugendarbeit / L. Rose. – Juventa; Beltz; Votum, 2004. – 124 s.
21. Wright C. Child friendly school: manual / C. Wright, C. Mannathoko, M. Pasic. – New York: UNICEF's Division of Communication. – 2009. – 244 p.

REFERENCES

1. Genderna pedahohika: navchalnii posibnyk / za red. V. Gajdenko [Gender pedagogy: tutorial]. Sumy: Universytetska knyga, 2006. 314 p.
2. Genderni standarty suchasnoi osvity. Rekomendacii shhodo vprovadzhennia gendernykh pidxodiv u systemu doshkilnoi ta pochatkovoi osvity Ukrainy: zbirka rekomendacii / red. rada O. M. Kikinezhdi, V. S. Vlasov, L. B. Magdiuk, T. V. Lodychenko [Gender Standards of Modern Education. Recommendations on the implementation of gender approaches into the system of preschool and primary education of Ukraine: a collection of recommendations]. Kyiv: PROON, 2010. Part 1. PP. 5–75.
3. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertiv shhodo zdiysnennia antydyskryminacijnoyi ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv, podanykh na konkursnyi vidbir proektiv pidruchnykiv dlia 1 klasu zakladiv zagalnoi serednoi osvity / za zag. red. O. A. Malaxovoyi [Expertize of school textbooks: guidance materials for experts on the implementation of anti-discrimination expertise of electronic versions of textbooks projects submitted for competitive selection of textbooks for 1 grade of institutions of general secondary education]. Kyiv: Predstavnycztvo Fondu im. Gajnrixa Bollya v Ukraini, 2017. – 40 p.
4. Kravets V. P., Govorun T. V., Kikinezhdi O. M. Genderna osvita: teoriia ta praktyka: navchalna programa z integrovanoho kursu dlia studentiv pedagogichnykh vuziv [Gender education: theory and practice: integrated curriculum for students of pedagogical universities]. Genderni standarty suchasnoi osvity. Zbirka rekomendacij. Zaporizhia: Drukarskii svit, 2011. Par. 3. PP. 9–72.
5. Kravets V. P., Kikinezhdi O. M., Shulga I. M. Do problemy humanizacii osvitno-vykhovnoho prostoru suchasnoi ukrayinskoj shkoly [To the problem of humanization of educational space of modern Ukrainian school]. Osvitologia. 2018. Vol. 7. PP. 15–21.
6. Kremen V. G. Filosofija liudynocentryzmu v strategiakh osvitnoho prostoru [Philosophy of human-centrism in the strategies of educational space]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2008. 424 p.
7. Makarenko A. S. Vybrani pedagogichni tvory [Selected pedagogical works]. Kyiv: Rad. shkola, 1950. T. 1. 303 p.
8. Marushhenko O., Plaxotnik O. Genderni shkilni istorii [Gender school stories]. Kharkiv: Monograf, 2012. 88 p.
9. Marcenjuk T. Gender dlia vsikh. Vykyk stereotypam [Gender for everyone. Challenge for stereotypes]. Kyiv: Osnovy, 2017. – 256 p.

10. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / za zag. red. N. M. Bibik [New Ukrainian School: teacher's guide]. Kyiv: Litera LTD, 2018. – 160 p.
11. Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory: u 2 kn. [Selected pedagogical works: in 2 books]. Kyiv: Lybid, 1997. Book. 2. 318 p.
12. Sysoieva S. O. Osvitologichniy kontekst osvity reform / S. O. Sysoieva [Educational context of educational reforms] // Osvitni reformy: misia, dialnist, refleksia: monografia / za red. V. Kremenia, T. Levovychkoho, V. Ogneviuka, S. Sysoievoi. – Kyiv: TOV «Vydavnyche pidpriemstvo “EDELVEJS”», 2013. 460 p.
13. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: v 5 tomakh [Selected work: in 5 volumes]. Kyiv: Rad. shkola, 1977. Vol. 5. 639 p.
14. A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL. New York–Paris, 2007. 161 p.
15. Equitable and Non-discriminatory Quality Education. [Online version]. – Access: https://ei-ie.org/media_gallery/Policybrief_07_equitable_eng.pdf.
16. Gender Equality in the Education Sector – Focusing on issues of quality of education and Completion [TOOL]. Gender Equality in the Education Sector (Sida). Stockholm, 2017. June. 4 p.
17. Gender, politic, and society in Ukraine / Eds. O. Hankivsky, A. Salnykova. Toronto: University of Toronto Press. 2012. 44 p.
18. Human Rights Friendly Schools: TOOLKIT (Amnesty International). London: Peter Benenson House, 2017. 44 p.
19. Larkin J. Access, Inclusion, Climate, Empowerment (AICE): A Framework for Gender Equity in Market-Driven Education / J. Larkin, P. Staton // Canadian Journal of Education. 2001. Vol. 26. No. 3. P. 361–376.
20. Rose L. Gender Mainstreaming in der Kinder und Jugendarbeit / L. Rose. Juventa; Beltz; Votum, 2004. 124 s.
21. Wright C. Child friendly school: manual / C. Wright, C. Mannathoko, M. Pasic. New York: UNICEF's Division of Communication. 2009. 244 p.

Стаття надійшла в редакцію 25.03.2019 р.

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

УДК 378.14.015.62

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.9

NATALIIA SABAT

ORCIDID: 0000-0003-3613-330X

nata.sbt@ukr.net

Lecturer

Ivan Franko National University of Lviv

1 Universytetska Str., Lviv, Ukraine

LINGUODIDACTIC MODEL OF THE PROCESS OF FORMATION OF STRATEGIC COMPETENCE OF FUTURE INTERPRETERS

The article analyzes the linguodidactic model of the formation process of future interpreters' anglophone strategic competence. The model consists of four blocks (conceptual-target, content-based, procedural and result-oriented). The conceptual-target block of the model reflects the essence of the fundamental approaches (communicative, resource-based, synergetic and reflection strategies approach), which formed the basis for developing our authorial methodology for the formation of anglophone strategic competence of future interpreters. The content-oriented block of the model involves the formation of certain components of the structure of interpreters' strategic competence through the implementation of the three blocks of exercises, which are to be done by the students, and which constitute the authorial subsystem of exercises and tasks. The result-oriented element of the model determines the levels, criteria and corresponding indicators of the formation of the anglophone strategic competence of future interpreters.

Keywords: anglophone strategic competence, future interpreters, consecutive interpreting, interpreting strategies, communicative strategies

НАТАЛІЯ САБАТ

асистент

Львівський національний університет імені Івана Франка

вул. Університетська 1, м. Львів, Україна

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Теоретично обґрунтовано лінгводидактичну модель процесу формування в майбутніх перекладачів англомовної стратегічної компетентності. Вказано, що модель складається з чотирьох блоків: концептуально-цільового, змістового, процесуального та результативного. Концептуально-цільовий блок моделі відображає сутність фундаментальних підходів, що лягли в основу розробки авторської методики формування англомовної стратегічної компетентності в майбутніх перекладачів: комунікативного, ресурсного, рефлексійно-стратегічного і синергетичного. Комунікативний підхід передбачає розуміння того, що спілкування є мовленнєвою діяльністю, у ході якої вирішуються конкретні комунікативні завдання. Ресурсний підхід визначає спрямованість навчального процесу на визначення структури професійного потенціалу майбутнього перекладача, формування його професійно важливих якостей, потреб, навичок, вмінь, компетенцій. Визначення рефлексійно-стратегічного підходу зумовлене акцентом на використанні стратегій у всій системі навчального процесу за розробленою методикою, а вміння рефлексії у навчальній діяльності студента дадуть йому можливість контролювати свої дії, визначати послідовність етапів пізнавальної діяльності. Вагомість синергетичного підходу зумовлена тим, що суб'єкти освітнього процесу повинні перебувати у

постійному саморозвитку, внутрішня сила якого є джерелом та імпульсом кожного з них. Змістовий блок моделі передбачає формування визначених компонентів структури стратегічної компетентності перекладача через виконання студентами трьох комплексів (блоків) вправ, які складають авторську підсистему вправ і завдань. Результативний елемент моделі визначає рівні, критерії і відповідні показники сформованості англомовної стратегічної компетентності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: англомовна стратегічна компетентність, майбутні перекладачі, усний послідовний переклад, перекладацькі стратегії, комунікативні стратегії

НАТАЛІЯ САБАТ

асистент

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

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ В БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Теоретически обоснована лингводидактическая модель процесса формирования у будущих переводчиков англоязычной стратегической компетентности. Омечено, что модель состоит из четырех блоков: концептуально-целевого, содержательного, процессуального и результативного. Концептуально-целевой блок модели отражает сущность фундаментальных подходов, которые легли в основу разработки авторской методики формирования англоязычной стратегической компетентности у будущих переводчиков: коммуникативного, ресурсного, рефлексивно-стратегического и синергетического. Коммуникативный подход предполагает понимание того, что общение является речевой деятельностью, в ходе которой решаются конкретные коммуникативные задачи. Ресурсный подход определяет направленность учебного процесса на определение структуры профессионального потенциала будущего переводчика, формирования его профессионально важных качеств, потребностей, навыков, умений, компетенций. Определение рефлексивно-стратегического подхода обусловлено акцентом на использовании стратегий во всей системе учебного процесса по разработанной методике, а умение рефлексии в учебной деятельности студента даст ему возможность контролировать свои действия, определять последовательность этапов познавательной деятельности. Весомость синергетического подхода обусловлена тем, что субъекты образовательного процесса должны находиться в постоянном саморазвитии, внутренняя сила которого является источником и импульсом каждого из них. Содержательный блок модели предусматривает формирование определенных компонентов структуры стратегической компетентности переводчика через выполнение студентами трех комплексов (блоков) упражнений, которые составляют авторскую подсистему упражнений и задач. Результативный элемент модели определяет уровни, критерии и соответствующие показатели сформированности англоязычной стратегической компетентности будущих переводчиков.

Ключевые слова: англоязычная стратегическая компетентность, будущие переводчики, устный последовательный перевод, переводческие стратегии, коммуникативные стратегии.

The development of effective pedagogical procedures, in our case, the methodology of teaching, requires the need for designing a pedagogical process, a comprehensive and systematic view of the main advantages and possible drawbacks that will enable rapid response, improvement or correction of individual elements of the pedagogical system. The creation of a methodology for the formation of anglophone strategic competence of future interpreters implies the consideration of many factors, the use of a number of techniques, and the observance of fundamental approaches, which urges us to design, first and foremost, the linguodidactic model of this process, the application of which will ensure the effectiveness of the implementation of our authorial methodology.

According to A.S. Budnik [1, p. 98], didactic modeling enables us to design the educational process so that it can correspond to the problems and interests of students, their social needs. Moreover, such modeling allows us to reproduce not only the static elements of the learning process, but also its dynamics, to predict the development of object models [13, p. 319]. In this aspect D. H. Levites differentiates between the notion of didactic modeling and didactic design, noting that the second concept is oriented to a distant future plan, while modeling involves creating a prototype / analogue of a real object (not the one that will appear in the future) [7, p. 33].

N. Yu. Rusova [12, p. 7] believes that didactic modeling involves adapting the knowledge component to the needs of the subjects of the educational process through the methods of activity that tackle specific tasks, which is achieved through the interrelated combination of different ways of systematization and organization of information elements of the content of teaching.

The objective of the article is to analyze and assess the significance of the key elements of the linguodidactic model of the formation process of future interpreters' anglophone strategic competence.

The formation of anglophone strategic competence of future interpreters as a didactic model of the learning process should be based on certain approaches and have the appropriate methodological basis, so let us dwell in more detail on the characterization of key approaches that became the foundation of our authorial methodology, namely communicative, resource-based, reflection strategies and synergetic.

In scholarly pedagogical research, the methodological approach is generally viewed as the principal and fundamental orientation of the study, the point of view from which the object of study is considered, as a concept or principle that governs the overall research strategy [14, c. 63].

The choice of communicative approach [9, p. 82–83] is predetermined by the understanding that communication is a speech activity in which specific communication tasks are solved. Moreover, communication involves an active and interactive exchange of information in order to achieve the appropriate communicative goal. As it is pointed out by N.V. Zinukova, “one of the main goals of linguistic education (and this is what the education of an interpreter is – *a note by the author of the article*) at different stages of studying is the formation of a communicative foreign language competence, taking into account linguistic, socio-cultural, discursive and other components”, since learning a foreign language involves mastering its system, which belongs to the super-complex types of systems and is part of the communicative field in a particular communicative environment. At the same time, the aforementioned scholar emphasizes the specific circumstances in which the translation mediation is carried out, that is, the situation of bilingualism (sometimes multilingualism), therefore the communicative approach used against the background of the bilingual environment should be one of the leading methods in the foreign language training of future translators/interpreters [6, p. 252].

The introduction of the resource-based approach into our methodological framework is conditioned by the fact that educational process should be aimed at determining the structure of the professional potential of future interpreters, formation of professionally important qualities, needs, skills, abilities and competencies that will significantly intensify the process of formation and development of a professional interpreter capable of employing the necessary communication and interpreting strategies in their professional activity depending on the situation.

Our focus on the resource-based approach is determined by the fact that the methodical system developed and analyzed in the research focuses on the development of the linguistic personality of the interpreter, his/her personality as a subject of training and future professional activity, the performer and the creator of this activity. Accordingly, the effectiveness of interpreting depends on the potential capabilities of the subject-student and the subject-teacher (internal resources), as well as the capabilities of the external resources (e.g. Internet video clips, linguodidactic model of the learning process and subsystem of exercises and tasks, a complex of different kinds of training, which are all aimed at stimulating the activity of the student (prospective interpreter) as a subject and the optimal use of all other training resources that are available).

In this context, it should be noted that the conceptual ideas of the resource-based approach received a scientific justification relatively recently (in the last decade of the twentieth century; economist B.F. Wernerfelt is considered to be the founder of this approach [2, pp. 103–104]), which determines the modernity and timeliness of the aforementioned approach. Moreover, taking into account the resource-based approach in the study of the peculiarities of the professional development of future interpreters in terms of forming their strategic competence will allow us to consider the requirements imposed by the external conditions of the organization of the pedagogical process, as well as internal capabilities that are aimed at meeting these requirements [11, c. 48].

Definition of a reflection *strategies* approach is conditioned by the emphasis on using strategies in the whole system of educational process based on the developed methodology. At the same time, the students' ability to use reflection in their learning activities will enable them to control their

actions, to determine the sequence of stages of cognitive activity, to implement the dialectical approach to the analysis of situations, etc. [10, p. 78].

L. Ya. Zienia emphasizes that the process of productive activity (and we consider the pedagogical system of future interpreters' training to be such kind of activity) necessarily ends with the reflection phase [4, p. 143].

According to I. P. Zadorozhna [3, p. 42], successful functioning of specialists, in particular interpreters, in modern society, in which they, as never before, feel the pressing need for rapid adaptation to changes in the professional environment, is possible provided that there is a continuous reflection of their own achievements aimed at correcting them in order to maximize the achievement of the goal.

Of particular interest to us is the subject-characteristic view of the essence of the reflection process presented by V. B. Shapar that clearly represents the idea of reflection as a process in which the subjects mirror each other, and where the subject can take at least six positions: the subject presented just the way he/she is when involved in some activity; the subject as he/she sees himself/herself; the subject as seen by the other subject; the subject who accepts the other subject in the activity; the subject who accepts the other subject just the way he/she is; the subject who presents his/her view of the other subject and the way he/she perceives him/her [18, p. 145].

The importance of the *synergetic* approach to accomplishing the objectives and tasks of our study is clearly reflected in I. O. Zymnia's position, according to which the subjects of the educational process are "doomed" to self-development, the inner power of which is the source and impulse for each of them [5].

We cannot but agree with O. V. Torichnyi, who points out that the conception of development constitutes a higher level of philosophical dialectics, since "the idea of development is based on the assumption about the possibility of certain quantitative and qualitative changes that facilitate the increase in the general or special personality level, which fully reveals fundamentally new features in comparison with the previous forms" [16, p. 17].

However, in the context of investigating the peculiarities of the professional development of future interpreters, the phenomena of self-development and self-organization, which are considered to be the main ideas of synergetics and have been analyzed in a number of works on the philosophy of education [17; 19], are becoming crucially important.

Therefore, in the context of the problems investigated in this study it is vitally important to take into account the principles of synergetics and the need to identify variants of the possible development of the educational process in accordance with the authorial methodology. Accordingly, in the course of going through the stages determined by this methodology, following the principles of the synergetic approach involves self-organization of activities by the students, which will manifest itself in the self-coordination of the interaction, particularly, when fulfilling the tasks of the proposed set of different kinds of training.

The analyzed approaches enable the observance of the corresponding general didactic and specific methodological principles in the course of developing a methodology for the formation of future interpreters' anglophone strategic competence.

The principle of the communicative orientation of the teaching process involves the formation of communication and interpreting strategies by using video clips of speakers at international scientific and academic events (conferences, meetings, symposiums, seminars, etc.), that is, it is based on speech samples taken from real typical communicative situations that future interpreters will encounter in their professional activity.

The principle of cognitive-intellectual orientation lies in stimulation of the cognitive potential of students, development of the guessing strategies and overcoming interpreting difficulties with the help of context, background knowledge and personal communicative experience.

The principle of taking into account the linguistic experience of students implies the awareness that they have language skills and abilities (that is, it presupposes future interpreter's acquired linguistic competence) on the basis of which the formation and development of the corresponding strategies can be carried out.

The principle of adequacy of the choice of exercises and their position in the system of exercises suggests that it should be taken into account that all exercises are done with the aim of forming and

developing certain strategies in accordance with the stages of the linguodidactic model of the educational process.

The principle of automaticity in the formation of student's strategic competence implies the formation of the phenomenon under study on the basis of training technology and takes into account the peculiarities of the interpreter's professional activity (limited time, background noise, unpredictability of the content of speeches and ways of their presentation, etc.).

In her investigation into the pedagogical foundations of teaching foreign languages to students who are not majoring in Philology, R. Yu. Martynova analyzes three types of methodological aspects that should be taken into account when organizing integrated foreign language training: 1) immersion in an artificially created foreign-language environment based on the intensification which, as suggested by the author, should be implemented by broadening the scope of educational material, increasing the number and variety of exercises and tasks in order to achieve the communicative goal in teaching, by density of communication aimed at eliminating the proportion of teaching time allocated for preparatory linguistic processing, by activation of psychological reserve of student's personality which, in terms of teaching students who are not majoring in Philology, can be achieved through role play where all speech acts create the illusion of the real professionally-oriented communication; 2) immersion in an artificially created foreign-language environment based on subject integration, that is, the creation of a new subject; 3) immersion in an artificially created foreign language environment on the basis of procedural integration, which is implemented by doing tasks and exercises in order to acquire professional knowledge and skills, as well as the formation and development of professional competence by means of a foreign language [8, p. 68–89].

Thus, taking into account the aforementioned methodological approaches and principles, we can single out three blocks of exercises, with the help of which the organization of the content of teaching and the procedural component of the developed didactic model of the educational process can be implemented.

Block 1: Exercises aimed at activating linguistic material. This block is comprised of the following types of exercises: 1) vocabulary exercises (general and special vocabulary) aimed at expanding student's vocabulary needed for future professional activity; 2) exercises aimed at activating lexical units in an isolated linguistic (grammatical) context; 3) preparatory communicative exercises aimed at forming and developing student's receptive abilities in a familiar language context.

Block 2: A set of training techniques (memory / speech tempo / code switch training techniques, techniques of compression and decompression of the text, etc) aimed at forming certain communication and interpreting strategies.

Block 3: Simulations that involve strategic communicative exercises aimed at tackling professional tasks with the help of the acquired strategic competence.

Thus, we have come up to the development of a model of educational process aimed at the formation of future interpreters' strategic competence which we see as a system that consists of four components: conceptual-target, content-based, procedural and result-oriented (Diagram 1).

The conceptual-target component of the model involves outlining the general purpose of teaching, its theoretical and methodological basis (key approaches to the development of the methodology, the basic principles of teaching).

The use of the key principles of communicative, resource-based, reflection strategies and synergetic approaches, which formed the basis of the proposed methodology, is determined by the tasks and the overall objective of the educational activity, as well as the requirements for the results of this activity, i.e. a high level of interpreters' anglophone strategic competence.

The content of teaching includes two aspects: content-based aspect and procedural one. As for the content-based aspect, our methodology includes the following: 1) typical communicative situations in consecutive interpreting; 2) speech material (video clips of academic and scientific communication of specialists in the field of medicine, technology, etc which serve as examples students can use for developing communication and translation strategies); 3) linguistic material (grammatical, lexical – e.g. medical and technical terminology); 4) knowledge of non-verbal elements of communication. The procedural aspect includes future interpreters' anglophone strategic competence viewed as a set of structural components (global translation strategies, local strategies, cognitive strategies, socio-affective translation strategies).

The procedural component of the model implies the organization of students' learning activity by implementing the subsystem of exercises that consists of three blocks and includes exercises aimed at activating linguistic material, sets of training activities aimed at the formation of future interpreters' strategic competence, and simulations. Accordingly, the process of doing the exercises within each block involves going through three corresponding stages.

Result-oriented component involves the analysis of the effectiveness of the proposed methodological procedures, i. e., the diagnosis of the level of formation of students' anglophone strategic competence in accordance with established criteria.

The findings of this study have a number of important implications for future practice. Thus, the prospect of further research is seen in the development of a system of exercises and tasks as one of the elements of the model of educational process described above and represented in the aforementioned three blocks of exercises.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будник А. С. Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников посредством элективного видеокурса (профильная школа, английский язык): дис. ... канд. пед. наук / А. С. Будник. – М., 2015. – 199 с.
2. Вернерфельт Б. Ресурсная трактовка фирмы / Б. Вернерфельт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Менеджмент. – 2006. – Вып. 1. – С. 103–118.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія / І. П. Задорожна. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
4. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: монографія / Л. Я. Зеня. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2011. – 436 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
6. Зінуківа Н. В. Усний переклад у зовнішньоекономічній сфері: теорія і методика навчання магістрів-філологів: монографія / Н. В. Зінуківа. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. – 424 с.
7. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
8. Мартинова Р. Ю. Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: монография / Ю. Р. Мартинова. – Одесса: Освіта України, 2017. – 210 с.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальною ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
10. Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Монографія / за ред. проф. Г. В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 384 с.
11. Микитюк С. О. Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя: монографія / С. О. Микитюк. – Харків: Мон, 2012. – 342 с.
12. Русова Н. Ю. Теоретические основы моделирования дидактического материала: на примере образовательной области «филология»: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Ю. Русова. – Нижний Новгород, 2000. – 435 с.
13. Спирина Т. А. Формирование профессиональной культуры социальных педагогов в процессе их профессиональной подготовки / Т. А. Спирина // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов. – К., 2012. – № 2 (2). – С. 316–324.
14. Співаковська Є. О. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі / Є. О. Співаковська. – Тернопіль, 2016. – 467 с.
15. Терещук Д. Г. Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Д. Г. Терещук. – Тернопіль, 2012. – 222 с.
16. Торічний О. В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія / О. В. Торічний. – Хмельницький: Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2012. – 535 с.

17. Чалий О. В. Синергетика як сучасна методологія неперервної професійної освіти / О. В. Чалий // Неперервна професійна освіта: Філософія, педагогічні парадигми, прогноз. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 277–344.
18. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М.: ООО «Изд-во АСТ»; Х.: Торсинг, 2004. – 734 с.
19. Haken H., Portugali J. A synergetic interpretation of cue-dependent prospective memory // Cognitive Processing. – 2005. – Vol. 6. – P. 87–97.
20. Hertel J., Millers B. Using simulations to promote learning in higher education: an introduction. – 1st ed. – USA Stylus Publishing, LLC, 2002. – 182 p.

REFERENCES

1. Budnik A. S. Metodika formirovaniia mezhkulturnoi kommunikativnoi kompetentsii starsheklassnikov posredstvom elektivnogo videokursa (profilnaia shkola, angliiskii yazyk) [Methodology of the development of intercultural communicative competence of high school students by means of elective video course (profiled school, English)]. Dis. kand. ped. nauk. - M., 2015. - 199 s.
2. Vernerfelt B. Resursnaia traktovka firmy [Resource interpretation of the company] / B Vernerfelt // Vestnik S.-Peterburgskogo un-ta. - Seriya Menedzhment. - Vyp.1. - 2006. - S. 103-118.
3. Zadorozhna I.P. Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv anhliyskoi movy z praktychnoi movnoi pidhotovky : monohrafiia [Organization of self-study activity of future English teachers in Practical English: monograph] / I. P. Zadorozhna. – Ternopil : Vyd-vo TNPU, 2011. – 414 s.
4. Zienya L.Ya. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv do navchannia inozemnykh mov uchniv profilnoi shkoly: monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of future teacher preparation for teaching foreign languages to the students of the profiled school: monograph] / Liudmyla Yakivna Zienya. – Horlivka: Vydavnytstvo HDPIIM, 2011. – 436 s.
5. Zimniaia I.A. Pedagogicheskaia psikhologiya: Uchebnik dlia vuzov [Pedagogical psychology: university textbook] / I.A. Zimniaia. - M.: Logos, 2004. - 384 s.
6. Zinukova N. V. Usnyi pereklad u zovnishnioekonomichnii sferi: teoriia i metodyka navchannia mahistriv-filolohiv: monohrafiia [Oral translation in external economic sphere: theory and methodology of future masters in philology: monograph] / N. V. Zinukova. – Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2017. – 424 s.
7. Levites D. G. Avtovidaktika. Teoriya i praktika konstruirovaniia sobstvennykh tekhnologii obuchenii [Autodidactics. Theory and practice of developing author's teaching technologies]. – Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo instituta. - Voronezh: Izd-vo NPO "MODEK", 2003. - 320 s.
8. Martynova R. Yu. Pedagogicheskie osnovy integrirovannogo obuchenii obrazovatelnoi inoyazychnoi rechevoi deiatelnosti studentov neiazykovykh spetsialnostei: Monografiia [Pedagogical foundations of integrated teaching of educational innovative speech activity of non-philology students: Monograph]. - Odessa: "Obrazovaniie Ukrainy", 2017. - 210 s.
9. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching of foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for university students] / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / za zahalnoi red. S. Yu. Nikolaievov. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
10. Mykytenko N. O. Teoretychni osnovy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnykh spetsialnostei. Monohrafiia [Theoretical foundations of development of foreign language professional competence of future specialists in natural sciences: monograph] / za red. Prof. H. V. Tereshchuka. – Ternopil: TNPU, 2011. – 384 s.
11. Mykytyuk S.O. Resursnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maybutnioho vchytelia: monohrafiia [Resource approach to professional preparation of a future teacher: monograph] / Serhii Oleksandrovych Mykytiuk. – Kharkiv: Monhraf, 2012. – 342 s.
12. Rusova N. Yu. Teoreticheskie osnovy modelirovaniia didakticheskogo materiala: na primere obrazovatelnoi oblasti «filologiya» [Theoretical foundations of modelling of didactic materials: with the example of educational sphere “philology”]: dis ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / N.Yu. Rusova. - Nizhnii Novgorod, 2000. - 435 s.
13. Spirina T. A. Formirovanie professionalnoi kultury sotsialnykh pedagogov v protsesse ikh professionalnoi podgotovki [The development of professional culture of social pedagogues in the process of their professional education] / T.A. Spirina // Aktualnye problemy formirovaniia psikhologo-pedagogicheskoi kul'tury budushchikh spetsialistov. - Kiev, 2012. - № 2 (2). - S. 316-324.
14. Spivakovska Ye. O. Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky maibutnioho vchytelia humanitarnykh spetsialnostei do profesiinoi diialnosti v polisubiektnomu navchalnomu seredovyskhi [Theoretical and

- methodical foundations of preparation of future Humanities teacher for professional activity in polysubject educational environment] / Ye.O. Spivakovska. – Ternopil, 2016. – 467 s.
15. Tereshchuk D. H. Formuvannia u studentiv filolohichnykh spetsialnostei inshomovnykh komunikativnykh stratehii z vykorystanniam movlennievnykh symuliatcii [Development of communicative strategies with the use of speech simulations in the students majoring in Philology]. Dys. kand. ped. n. 13.00.02. – Ternopil, 2012. – 222 s.
 16. Torichnyi O.V. Teoriia i praktyka formuvannia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh u protsesi navchannia : monohrafiia [Theory and practice of development of military-oriented competence of future border guard officers in the study process: monograph] / O. V.Torichnyi; Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. – Khmelnytskyi : Vyd-vo Nats. akad. DPSU, 2012. – 535 c.
 17. Chalyi O.V. Synerhetyka yak suchasna metodolohiia neperervnoi profesiinoi osvity [Synergetics as a modern methodology of continuous professional education] / O.V. Chalyi // Neperervna profesiina osvita: Filosofiia, pedahohichni paradyhmy, prohnoz / APN Ukrainy, In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. - Kyiv : Naukova dumka, 2003. - S. 277-344.
 18. Shapar V.B. Slovar prakticheskogo psikhologa [Dictionary of a practical psychologist] / Viktor Borisovich Shapar. -M.: OOO «Izd-vo AST». - M.: «Torsing», 2004. - 734 s.
 19. Haken H., Portugali J. A synergetic interpretation of cue-dependent prospective memory // Cognitive Processing. – 2005. – Vol. 6. – P. 87-97.
 20. Hertel J., Millers B., Usingsimulations to promote learning in higher education: an introduction. – 1st ed. – USA Stylus Publishing, LLC, 2002. – 182 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.03.2019 р.

УДК 378:81'27=111
DOI 10.25128/2415-3605.19.1.10

MARYANA NATSIUK

<https://orcid.org/0000-0002-5887-8321>
nymaryana@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

LIUDMYLA BABII

<https://orcid.org/0000-0003-0933-0359>
babiylu2014@gmail.com

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

INTERCULTURAL COMPETENCE IN CEFR: IMPLEMENTATION IN PRACTICE

The article aims at analyzing theoretical interpretation of intercultural competence in CEFR, its practical aspect which is revealed in the observation of the syllabus of the course 'Intercultural Studies'. To accomplish the aim, the issues of theoretical background, CEFR and intercultural dimension, Ukrainian theoretical ideas and curriculum, cultural competences, a course of cultural study are going to be discussed. The theoretical part of the article defines the structure and content of the intercultural competence basing on CEFR and national Ukrainian curriculum which leads to clear understanding what knowledge and skills are to be taught. On the practical level, the article specifies the purpose of the course "Intercultural Studies" and defines its objectives among which to provide cultural knowledge and teach intercultural skills, as, for instance, to analyze cultural types, to differentiate cultural peculiarities. The aim of the course is to provide the students with the information about culture, its components, the ways of interaction between people from different cultures, to develop skills to use the relevant methods of culture analysis and to use the knowledge and skills to present their own culture. Considerable attention is paid to psychological perception of different cultures, specifically to the skill of perceiving cultural differences, and consequently, to demonstrate tolerance, to be able to cope with cultural barriers. The defined objectives can be accomplished through a series of lectures and tutorials.

Keywords: intercultural competence, teaching culture, CEFR, Ukrainian methodology, cultural competences

МАР'ЯНА НАЦЮК

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

ЛЮДМИЛА БАБІЙ

кандидат філологічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЯХ З МОВНОЇ ОСВІТИ: ЗАСТОСУВАННЯ НА ПРАКТИЦІ

Проаналізовано інтерпретації міжкультурної компетентності в Загальноєвропейських рекомендаціях (ЗЄР) та українських навчальних документах і програмах, а також розкрито практичне втілення згаданої компетентності в огляді програми курсу «Міжкультурні студії». Для досягнення поставленої мети досліджуються теоретичні основи, необхідні для усвідомлення культурних відмінностей, прояв і реалізація міжкультурного виміру у ЗЄР; історична розвідка та становлення науки; теоретичні положення, запропоновані українськими методистами; навчальні програми та курси спільного вивчення мови і культури. Визначається структура та зміст міжкультурної компетентності на основі ЗЄР і Програми з англійської мови для університетів/інститутів, що дозволяє чіткіше розуміти, які знання та навички необхідно формувати у студентів. Розглядається мета курсу «Міжкультурні студії», зокрема його цілі, серед яких розширення культурних знань і формування у студентів міжкультурних навичок, наприклад, аналізу культурних типів, диференціація культурних особливостей. У програмі курсу вказані такі завдання, як надати студентам інформацію про культуру, її компоненти, способи взаємодії людей з різних культур, розвиток навичок використання відповідних методів аналізу культури та використання знань і навичок для представлення власної культури. Значна увага приділяється психологічному сприйняттю різних культур, зокрема, майстерності сприйняття культурних відмінностей, а отже, демонстрації толерантності, здатності впоратися з культурними бар'єрами. Студентам пропонується ознайомитися з концептом «культура», його структурними елементами, прослідковуючи їх втілення у різних системах цінностей. Передбачається глибинний аналіз можливих культурних непорозумінь, бар'єрів спілкування, відмінностей у менталітеті та поведінці, усвідомлення та сприйняття культурнозумовлених особливостей. Вказано, що структурована серія лекцій і практичних занять сприяє досягненню визначених цілей.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, навчання культури, Загальноєвропейські рекомендації, українська методика, культурна компетентність.

МАР'ЯНА НАЦЮК

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина

ЛЮДМИЛА БАБІЙ

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

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ
РЕКОМЕНДАЦИЯХ ПО ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРИМЕНЕНИЕ НА
ПРАКТИКЕ**

Дан анализ интерпретации межкультурной компетентности в Общеввропейских рекомендациях (ОЕР) и украинских учебных документах и программах, а также раскрыто практическое воплощение указанной компетентности в обзоре программы курса «Межкультурные студии». Для достижения поставленной цели исследуются теоретические основы, необходимые для понимания культурных различий, проявление и реализация межкультурного измерения в ОЕР; теоретические положения, предложенные украинскими методистами; учебные программы и курсы совместного изучения языка и культуры. Определяется структура и содержание межкультурной компетентности на основе ОЕР и Программы по английскому языку для университетов/институтов, что позволяет более четко понимать, какие знания и навыки необходимо формировать у студентов. Рассматривается цель курса «Межкультурные студии», в частности расширение культурных знаний и формирование у студентов межкультурных навыков, например, анализа культурных типов, дифференциация культурных особенностей. Значительное внимание уделяется психологическому восприятию различных культур, прежде всего, умению восприятия культурных различий, а следовательно, демонстрации толерантности, способности справиться с культурными барьерами. Отмечается, что структурированная серия лекций и практических занятий способствует достижению определенных целей.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, обучение культуры, Общеввропейские рекомендации, украинская методика, культурная компетентность.

Ukrainian educational context is on the process of development and the notion of intercultural competence has not been set up yet. The importance of teaching culture in the context of second language teaching is evident; therefore, the idea of integrative language and culture teaching is essential and has been closely studied.

The article aims at demonstrating the idea of integration of intercultural competence in Ukrainian national curriculum of second language teaching and presenting the syllabus of an optimal course which aims at teaching culture. To accomplish the aim, the issues of theoretical background, CEFR and intercultural dimension, Ukrainian theoretical ideas and curriculum, cultural competences, a course of cultural study are going to be discussed.

Having analyzed the ideas, terms, notions which form the foundation of Ukrainian methodology concerning intercultural study, we may indicate the following concepts.

The consideration of ideas which lie underneath the contemporary concepts of culture study made us look back at the history of teaching foreign culture. The summarized information on the history of cultural studies is well presented in a work by E. Murphy where four approaches have been defined and analyzed: audio-visual, communicative, civilization module, intercultural approach.

Audio-visual approach presents the idea of culture not being taught separately, but in combination with language teaching. The approach stresses cultural similarity and collective identification, consequently culture is considered to be a part of language study presenting the paradigm ‘culture within language’.

Communicative approach does not regard culture as a separate phenomenon to be taught, therefore it is presented in combination with language teaching. On the contrary to previous approach, diversity within culture is stressed, so teaching acquires meaning of “the culture through communication”.

Civilization module considers teaching culture as an objective, so in this approach both language and culture are stressed as important issues to be taught.

Intercultural approach means teaching culture as an objective, as it includes non-observable, subjective phenomena in its definition of culture. The slogan of this approach is ‘language within culture’. According to the author, intercultural approach meets the needs of culture understanding, presents it as a significant component of knowing both foreign language and culture [5, p. 147–148]

Intercultural approach is closely connected with M.Byram’s interpretation of intercultural competence. Ukrainian methodology is based on the ideas presented by this scholar among which are the structure of intercultural competence, definition of intercultural speaker.

Intercultural competence is a key concept and M. Byram’s definition is the one we base our methodology of teaching culture on.

“Intercultural competence aims at developing *intercultural speaker* – someone who has an ability to interact with ‘others’, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluation of difference” [4, p. 5].

According to M. Byram, the structure of the intercultural competence includes “knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one’s belonging to a number of social groups, values which are part of one’s belonging to a given society” [4, p. 5]. In this theory, intercultural attitude plays a significant role as it comprises psychological component and emphasizes personal perception, thoughts and feelings about foreign culture. “Intercultural attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own. This means a willingness to relativise one’s own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs and behaviours” [4, p. 5].

Specifying the other components of intercultural competence, the researcher mentions that knowledge includes knowing ‘social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction’ [4, p. 6].

He defines skills of interpreting and relating, of discovery and interaction. Another component that relates to psychological perception and ability to cope with cultural differences is critical cultural awareness which is defined as ‘an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries [4, p. 6].

M. Byram’s theory provides with significant terms and concepts on intercultural study. The main idea useful for teaching culture taken from the theory is that study should be based on correct psychological attitude to foreign culture and on developing abilities to discern, evaluate, compare and deal with cultural differences caused by different values, beliefs, norms, outlook.

Speaking about documental basis for devising Ukrainian curriculums of teaching foreign languages, CEFR serves as the major document the Ukrainian methodology is based on. The ideas of cultural study found out in this document help to specify exact knowledge and skills related to intercultural study and help to formulate the definitions of necessary terms of intercultural study.

CEFR indicates intercultural knowledge and skills which are divided between general and communicative language competences. Specifically, *general competence* contains knowledge of the shared values and beliefs held by social groups in other countries and regions, such as religious beliefs, taboos, assumed common history, etc [1, p. 102–105]

Also in terms of this competence, the sociocultural knowledge (everyday living conditions, interpersonal relations, values, beliefs, attitudes, body language, social conventions, ritual behavior), intercultural awareness, social skills practical skills (social skills, living skills, vocational and professional skills, leisure skills) and intercultural skills are defined [1, p. 102–105].

Sociolinguistic competences as a part of communicative competence refer to the sociocultural conditions of language use such as:

- linguistic markers of social relations
- politeness conventions
- expressions of folk-wisdom
- register differences
- dialect and accent [1, p. 116–120].

Communicative competence also includes sensitivity to social conventions (rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community [1, p. 116–120].

Analysis of the interpretation of ideas on intercultural study presented in CEFR proves that intercultural competence as a separate independent notion is not defined and precisely stated in CEFR, though the major concepts of developing intercultural awareness and attitude concerning both physical living in a foreign environment (knowledge of everyday life) and psychological perception (beliefs, values, taboos) are singled out.

Ukrainian theoretical ground is based on the research works of European scholars and on CEFR as a major theoretical and practical manuscript indicating issues of second language teaching. Therefore, Ukrainian scientists have developed their curriculum on the basis of the previously mentioned methodological foundation.

The major document in Ukrainian ESL teaching is Curriculum for English language Development in Universities and Institutes [3]. Regarding it as a source for developing methodology of teaching foreign languages and cultures, we analyzed it on the concept of intercultural study. As a result, the document turns out to contain the information on intercultural dimension rather than clearly defined intercultural competence. The issue of teaching culture is present in *sociocultural component* which means sociocultural knowledge and skills: sociocultural knowledge comprises linguistic (understanding proper use of non-equivalent and connotative vocabulary, awareness of sociocultural conditions) and non-linguistic (general categories about other societies); sociocultural skills include practical (social, living and professional) and intercultural (intercultural sensitivity, ability to be a cultural mediator) [3, p. 7–8].

Since publishing Curriculum for English language Development in Universities and Institutes in 2001, a great deal of researches and experiments have been done. Recently published methodology textbooks and articles serve the basis for both training future EL teachers and for almost all methodological researches. The theory of ESL teaching has been established and its main considerations are the following.

The general aim of ESL teaching was considered to gain *communicative competence* as the complex competence including specific competences of different language aspects (reading, speaking, listening, writing). However, in the most recent researches and methodological textbooks *intercultural communicative competence* is defined as the major aim of ESL teaching. It actually consists of the same constituent competences with additional cultural/intercultural dimension in all of them.

Hence, in Ukrainian context intercultural communicative competence has the meaning of a broadened version of communicative competence. Consequently, the structure of intercultural competence consists of language competences (grammar, lexical, phonetical competences), speech competences (listening, reading, writing, speaking competences), linguosociocultural competence, study competence [3, p. 7–8].

Linguosociocultural competence is regarded to deal with teaching culture and contain cultural notions. Close study of its structure and content shows that linguosociocultural competence, being a part of intercultural communicative competence in Ukrainian methodology, is very close in its meaning to intercultural competence.

The competence is a complex one consisting of sociocultural, sociolinguistic and social competences. Their definitions are mainly based on both Ukrainian methodological investigations and CEFR's van Ek's interpretations. The definitions of sociocultural and sociolinguistic competences from Ukrainian textbook are the following.

Sociocultural competence comprises the knowledge of the foreign country with the national and cultural peculiarities of the social and speech behaviour and the skills to use the knowledge in the process of communication taking into account foreign traditions, norms of behaviour, social conditions, stereotypes [2, p. 429].

Sociolinguistic competence covers the relation between linguistic signals and their contextual meaning what means providing the skills to designate speech forms in the accordance to the context, to realize the connection between the language and social life and the skills to produce the utterance in accordance of their forms and usage to social context what means the social roles, shared information, the functions of the communication [2, p. 425].

Social competence has a special role because it deals rather with extra-linguistic factors than with the linguistic ones. Van Ek's definition states that *social competence* involves the ability to come into contact with other people and both the will and the skill to interact with others, involving motivation, attitude, self-confidence, empathy and the ability to handle social situations [6, p. 102].

To conclude, teaching culture is viewed as an essential element of teaching second language. In numerous sources cultural dimension of teaching is present and recommended though, there is not a single strategy and methodology of teaching culture. Neither CEFR nor Ukrainian Curriculum mentions the mode and the subject of teaching culture. The documents and materials of both European and Ukrainian ESL teaching context considered, a practical implementation of the mentioned issues and ideas is going to be presented, particularly, we are analyzing the optional course for English philologist where the main issues of culture study are presented. The name is *Culture study in the context of intercultural communication*. The theoretical researches, European and Ukrainian

documents have determined the principles that lie on the basis of devising this optional course. We consider the following issues significant for teaching culture as they are

the paradigm culture-language means integrative teaching with giving preference to culture as it influences language use, choice, and provides deep understanding of the country where the language exists/function.

Psychological component is essential for culture perception as it provides changes in perceiving reality, in realizing existence of different perspectives, in forming openness, positive attitude to foreign and native cultures.

While teaching foreign culture, students' native culture should be taken to consideration what results in their cultural identification and realizing their culturally biased attitude.

Students should be taught real and not ideal culture as it is not homogeneous, therefore the information about cultural social, ethnical, religious groups as a part of the same national culture should be provided what can lead to perceiving culture as a complex phenomenon.

Integrative language and culture teaching should be based not solely on facts about culture but rather on explaining the occurrence of the issues and phenomena in the culture what means realizing cultural values, beliefs, norms, perception.

The aim of the course is to provide the students with the information about culture, its components, the ways of interaction between people from different cultures, to develop skills to use the relevant methods of culture analysis and to use the knowledge and skills to present their own culture.

Consequently, the objectives of the course are:

- to widen the students' horizon concerning culture and its components,
- to present the information about intercultural communication and its psychological barriers,
- to provide with tools to analyse different cultures objectively,
- to teach to identify culturally determined acts, behavior, thoughts,
- to develop psychological readiness to perceive the differences,
- to develop awareness of the cultural relativity,
- to develop the ability to present native culture.

As a result of cultural study, the students are expected to know and to be able to do the following things. The students should

be able to come into contact with people of other cultures,
be psychologically ready to perceive other cultures,
behave in accordance to other culture's norms and regulations,
understand native culture deeper.

To achieve mentioned outcomes through realizing objectives, we have devised the syllabus that includes the following units.

1. Material culture

images and symbols

cultural products

patterns of everyday life

2. Beliefs, values, norms as components of culture

beliefs: their role in culture determination

values: patterns and classifications

norms: everyday life and rituals

3. Intercultural communication

Barriers: stereotypes and rejection

Psychological perception

Cultural relativity

The article has analysed and summed up the ideas concerning the notion of the intercultural competence and its components in the major European and Ukrainian documents proving the occurrence of intercultural dimension in all of them. Still, the analysis has confirmed the lack of preciseness of terms and their content. The existing understanding of teaching culture serves as a basis for optional courses for teaching important cultural issues such as psychological perception of

different cultures, the skill of perceiving cultural differences, tolerance demonstration, ability to cope with cultural barriers.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Програма з англійської мови для університетів /інститутів (п'ятирічний курс навчання):[Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Соловоя. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
4. Byram M. Developing intercultural competence in practice / M. Byram, A. Nichols, D. Stevens. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 2001. – P. 1–8.
5. Murphy E. The cultural dimension in foreign language teaching: Four models / E. Murphy // Language, Culture and Curriculum. – 1988. – Vol. 1. – №2. – P. 147–163.
6. Van Ek J. A. Threshold 1990 / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 184 p.

REFERENCES

1. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv [Methodology of teaching foreign languages and cultures] /O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in.; za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. – Kyiv: Lenvit, 2013. – 590 s.
2. Zagalnoevropeyski Rekomendatsii z movnoi osvity: vivchennia, vikladannia, otsynuvannia [Common European Frameworks of References] / per. z angl. O. M. Sherstyuk; nauk. red. ukr. vidannia S. Yu. Nikolaeva. – Kyiv: Lenvit, 2003. – 273 s.
3. Prohrama z anhliyskoi movy dlia universytetiv/nstytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia): Proekt, [Curriculum for English language development in Universities and institutes], Vinnytsia: Nova knyha, 2001. – 245 p.
4. Byram M. Developing intercultural competence in practice / M. Byram, A. Nichols, D. Stevens. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 2001. – P. 1–8
5. Murphy E. The cultural dimension in foreign language teaching: Four models / Elizabeth Murphy // Language, Culture and Curriculum. – 1988. – Vol. 1. – №2. – P. 147–163.
6. Van Ek J. A. Threshold 1990 / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 184 p.

Стаття надійшла в редакцію 15.03.2019 р.

УДК 371.214.114:378.124.8+004

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.11

ОКСАНА СИНЕКОП

ORCID iD 0000-00016191-6264

oksana.synekop@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

проспект Перемоги 37, м. Київ, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ І ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Представлено результати методичного експерименту, організованого з метою перевірки ефективності методики диференційного навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій. Окреслено гіпотезу, об'єкт та завдання експерименту, експериментальний матеріал, фази експерименту, варійовану та неварійовані величини,

характер експерименту (базовий, природний, вертикально-горизонтальний). Схарактеризовано тестові завдання для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні і читанні. Проаналізовано дані передекспериментального і післяекспериментального зрізів на основі визначення коефіцієнта навченості, запропонованого В. П. Безпальком. Інтерпретовано результати експериментального навчання за допомогою критерію $\phi^* \square$ кутове перетворення Фішера. Передекспериментальні цифрові показники є нижчі 0,7 і це декларує той факт, що студенти в усіх групах мали приблизно однаковий і водночас недостатній рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні та читанні. Відповідно до післяекспериментальних результатів використання методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання майбутніх ІТ-фахівців констатує зростання рівня сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, читанні, а також значне зменшення рівневого дисбалансу в суб'єктах навчання. За отриманими даними щодо впровадження двох варіантів методики доведено ефективність одного з них.

Ключові слова: експериментальне навчання, диференційоване навчання, майбутні ІТ-фахівці, професійно орієнтоване англомовне аудіювання і читання, навчальний стиль, рівні володіння іноземною мовою.

ОКСАНА СИНЕКОП

кандидат педагогических наук, доцент
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»
проспект Победы 37, г. Киев, Украина

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Представлены результаты методического эксперимента, организованного с целью проверки эффективности методики дифференцированного обучения профессионально ориентированного англоязычного аудирования и чтения будущих специалистов в области информационных технологий. Определены гипотеза, объект и задания эксперимента, экспериментальный материал, фазы эксперимента, варьируемые и неварьируемые величины, характер эксперимента (базовый, природный, вертикально-горизонтальный). Охарактеризованы тестовые задания для определения уровня сформированности профессионально ориентированных англоязычных компетентностей в аудировании и чтении. Проанализированы данные передэкспериментального и послеэкспериментального срезов на основе определения коэффициента обученности, предложенного В. П. Беспалько. Интерпретированы результаты экспериментального обучения с помощью критерия $\phi^* \square$ угловое преобразование Фишера. Передэкспериментальные цифровые показатели были ниже 0,7 и это указало на тот факт, что во всех группах студенты имели примерно одинаковый и одновременно недостаточный уровень сформированности профессионально ориентированных англоязычных компетенций в аудировании и чтении. Согласно послеэкспериментальных результатов использование методики дифференцированного обучения профессионально ориентированного англоязычного аудирования и чтения будущих ИТ-специалистов, констатирует рост уровня сформированности профессионально ориентированных англоязычных компетенций в аудировании, чтении, а также значительное уменьшение уровневого дисбаланса у субъектов обучения. По полученным данным внедрения двух вариантов методики доказана эффективность одного из них.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, дифференцированное обучение, будущие ИТ-специалисты, профессионально ориентированное англоязычное аудирование и чтение, учебный стиль, уровни владения иностранным языком.

OKSANA SYNEKOP

Doctor of Philosophy, Assistant Professor
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
37 Peremohy Av., Kyiv, Ukraine

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF ESP LISTENING AND READING COMPREHENSION TO THE FUTURE IT- SPECIALISTS

The article presents the results of a methodical experiment, organized to verify the effectiveness of the methodology of differentiated instruction of English for specific purposes (ESP) listening and reading to the future specialists in the field of information technology (IT). The hypothesis, the object and tasks of the experiment, the experimental material, the phases of the experiment, the nature of the experiment (basic, natural, vertical-horizontal) and the varied and non-varied values are outlined. The testing tasks are described to determine the students' level of foreign language proficiency in listening and reading. Using the coefficient of training proposed by V. P. Bepalko the data of the pre-experimental and post-experimental sections are analysed. The results of experimental training using the criterion ϕ^ and the Fisher transformation of the corner are interpreted. The pre-experimental results were lower than 0.7, and this declares the fact that students in all groups had an insufficient level of foreign language proficiency in listening and reading. Also the groups of future IT specialists were heterogeneous. With the aim of differentiated ESP instruction the students were differentiated according to the level of foreign language proficiency (B1 and B2) in receptive types of speech activity. Also using the Rebecca Oxford's Style Analysis Survey (SAS) the students were divided on the base of their learning style. According to the post-experimental results, the usage of differentiated ESP instruction of listening and reading to future IT-specialists, states the growth of the level of the foreign language proficiency in listening and reading, as well as the significant reduction of the imbalance among students. According to the data, the second variant of the developed methodology, has been proven to have a higher effect. The experiment showed, that with the usage of the differentiation according to the learning style and the level of the foreign language proficiency in listening and reading increases the objective need for flexible variation and integration of individual features of the future IT-specialists for their maximum full and effective implementation in the educational process.*

Keywords: experimental training, differentiated instruction, future IT-specialists, ESP listening and reading, learning style, level of foreign language proficiency.

У сучасному інформатизованому суспільстві обов'язковою складовою підготовки майбутніх фахівців з ІТ галузі є оволодіння професійно орієнтованим англомовним спілкуванням. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у пошуку рішень оптимізації навчального процесу і його переорієнтації. Найбільш перспективним, на наш погляд, є розробка методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, акцентами якого є індивідуальні особливості студентів, зокрема, їх рівень володіння іноземною мовою, а також їх навчальний стиль. Водночас створення методики диференційованого навчання передбачає її експериментальну перевірку.

Експериментальне навчання торкається різних загальних процедурних питань його організації, які ґрунтовно описані науковцями, зокрема, П. Б. Гурвичем [2], М. В. Ляховицьким [4], В. М. Шейко та Н. М. Кушнарєнко [7], Е. О. Штульманом [8]. Особливостям проведення методичного експерименту на засадах диференційованого навчання також приділено увагу методистами і практиками. Для прикладу, описана перевірка ефективності методики багаторівневого навчання аудіювання в системі професійної підготовки вчителя іноземної мови І. В. Щукіною [9], доцільність впровадження методики рівневої диференціації для навчання професійно орієнтованого читання висвітлена О. Л. Моховою [5], підтверджена достовірність наукових положень методики диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів Т. П. Друженко [3]. Отже, експериментальні дослідження вищезгаданих авторів були пов'язані з різними аспектами диференціації і засвідчили позитивний вплив створених методик на процес іншомовного навчання. Проте питання організації експерименту для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців, зокрема, аудіювання і читання, потребує розгляду, а тому може вважатися актуальним.

Метою статті є висвітлення та інтерпретація результатів експериментального навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання на засадах диференціації майбутніх ІТ-фахівців за рівнями володіння іноземною мовою та їх навчальними стилями.

Експеримент є науковим дослідом, тому доцільним є окреслення об'єкта і завдань експерименту, експериментального матеріалу, фаз експерименту, гіпотези, варійованої та неварійованої величин, характеру експерименту в рамках розробленої нами методики.

Об'єктом експерименту стає процес диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання та читання майбутніх ІТ-фахівців.

Завдання експерименту – це розробити матеріали для аудіювання і читання задля проведення експерименту; визначити критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованих англомовних навичок і розвитку вмінь в аудіюванні та читанні; відібрати експериментальні групи; визначити вхідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні та читанні на передекспериментальному етапі; провести експериментальне навчання з метою перевірки ефективності методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання майбутніх ІТ-фахівців; визначити вихідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні та читанні на післяекспериментальному етапі; інтерпретувати результати експериментального навчання; визначити ефективний варіант методики.

В реалізації визначених завдань ми використали твердження М. В. Ляховицьким про *чотири фази проведення методичного експерименту*, а саме: організації (формулювання гіпотези); реалізації (впровадження ідей, задекларованих у гіпотезі); констатації (обробка результатів); інтерпретації результатів (створення методичних рекомендацій) [4, с. 47–49].

З опорою на теоретичні основи розробленої методики сформулювали *гіпотезу*, що диференційоване навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання майбутніх ІТ-фахівців буде ефективнішим за таких умов: дотримання послідовності диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання та читання; врахування рівня володіння іноземних мов у рецептивних видах мовленнєвої діяльності та навчального стилю майбутніх ІТ-фахівців; використання розробленої систем і комплексів вправ для формування аудитивної і читацької компетентностей.

Наступним кроком було окреслення неварійованих та варійованої величин. *Неварійованими величинами* є: кількість студентів; рівень володіння іноземною мовою в аудіюванні і читанні; експериментатор; завдання для проведення до- і післяекспериментальних зрізів; комплекс вправ для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання; кількість етапів диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання; тривалість експериментального навчання; критерії оцінювання. *Варійованою умовою* експерименту визначено два варіанти методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання. Перший варіант методики передбачав вільний вибір типів вправ з відповідними стратегіями для аудіювання і читання майбутніми ІТ-фахівцями. Натомість її другий варіант полягав у здійсненні вибору типів вправ з відповідними стратегіями для аудіювання і читання як за рекомендацією викладача, так і самостійно студентом.

Згідно з класифікацією П. Б. Гурвича [2, с. 29–31] методичний експеримент характеризувався як базовий, природний, вертикально-горизонтальний. По вертикалі порівнювалися рівень володіння професійно орієнтованим англомовним аудіюванням і читанням до та після диференційованого навчання, а по горизонталі – два варіанти методики диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання.

Структура експерименту охоплювала передекспериментальний зріз, експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз як на III, так і на IV курсах, відповідні етапи і час проведення, обмежену кількість годин (розподіл годин відбувався на паритетній основі, тобто на всі 4 види мовленнєвої діяльності), експериментальні групи та завдання основних етапів (табл. 1, табл. 2).

Перейдімо до характеристики тестових завдань для аудіювання і читання. Так, для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної аудитивної компетентності пропонувалось два тестові завдання (таблиця 3). Перше завдання альтернативного вибору (True-False) було складено так, щоб перевірити глобальне розуміння аудіотексту. Друге тестове завдання на завершення речень (Complete the sentences) орієнтоване на детальне розуміння аудіотексту. Загальна кількість балів за два завдання – 40, час виконання – 20–24 хвилини.

Структура методичного експерименту на III курсі (аудіювання і читання)

Етапи експериментального навчання і кількість годин	Час проведення	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз, 40 хв.	4.09.2017 – 8.09.2017	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити вихідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, читанні.
Експериментальне навчання, 25 годин на практичні заняття та 10,5 години на самостійну роботу студентів	11.09.2017 – 25.05.2018	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність запропонованої методики.
Післяекспериментальний зріз, 40 хв.	28.05.2018 – 1.06.2018	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити підсумковий рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, читанні.

Таблиця 2

Структура методичного експерименту на IV курсі (аудіювання і читання)

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз, 40 хв.	4.09.2017 – 8.09.2017	ЕГ-3 ЕГ-4	Визначити вихідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, читанні.
Експериментальне навчання, 16 годин на практичні заняття та 4,5 години на самостійну роботу студентів	11.09.2017 – 22.12.2017	ЕГ-3 ЕГ-4	Перевірити ефективність запропонованої методики.
Післяекспериментальний зріз, 40 хв.	26.12.2017 – 29.12.2017	ЕГ-3 ЕГ-4	Визначити підсумковий рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, читанні.

З метою визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної читацької компетентності за критеріями повнота і точність розуміння пропонувалось 3 завдання (таблиця 4). Перше тестове завдання складене для перевірки точності розуміння тексту; в ньому необхідно було відновити текст, заповнюючи пропуски відповідними реченнями. Друге тестове завдання на альтернативний вибір (True-False) орієнтовані на перевірку глобального розуміння тексту. У третьому тестовому завданні, складеному для перевірки точності розуміння тексту, пропонувалось вибрати правильну відповідь. Загальна кількість балів за всі завдання 42, тривалість – 20 хвилин.

Таблиця 3

Характеристика тестових завдань для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні

Завдання	Кількість запитів	Кількість балів за кожну правильну відповідь	Види мовленнєвої діяльності	Критерії оцінювання	Бали, рівні володіння іноземною мовою, %, оцінка, максимальний та мінімальний бал рівня
Завдання на альтернативний вибір (True-False)	5	4 бали за кожну правильну відповідь. 5х4=20 балів за тестове завдання	Аудіювання	Глобальне розуміння	40б.–С1–100% відмінно; 36б.–В2–90% дуже добре (макс. бал рівня В2); 32б.–В2–80% добре (мінім. бал В2); 28б.–В1–70% задовільно (макс. бал рівня В1); 24б.–В1–60% достаньо (мінім. бал В1); 20б.< А2.
Завдання на завершення речень (Complete the sentences)	5	4 бали за кожну правильну відповідь. 5х4=20 балів за тестове завдання	Аудіювання письмо	Точне розуміння	

Таблиця 4

Характеристика тестових завдань для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності у читанні

Завдання	Кількість запитів	Кількість балів за кожну правильну відповідь	Види мовленнєвої діяльності	Критерії оцінювання	Бали, рівні володіння іноземною мовою, %, оцінка, максимальний та мінімальний бал рівня
Завдання на відновлення тексту, заповнюючи пропуски відповідними реченнями	6	3 бали за кожну правильну відповідь. 6х3=18 балів за тестове завдання	Читання	Точне розуміння	42б.–40б.–С1–100% 95% відмінно; 39б.–36б.–В2–93%□86% дуже добре (макс. бал рівня В2); 36б.–33б.–В2–86%–79% добре (мінім. бал В2); 32б.–29б.–В1–76%–69% задовільно (макс. бал рівня В1); 29б.–23б.–В1–69%–55% достаньо (мінім. бал В1); 22б.< А2.
Завдання на альтернативний вибір / True-False	6	2 бали за кожну правильну відповідь. 6х2=12 балів за тестове завдання	Читання	Глобальне розуміння	
Завдання на завершення речень / Complete the sentences	12	1 бал за кожну правильну відповідь. 12х1=12 балів за тестове завдання	Читання	Точне розуміння	

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Далі необхідно визначити коефіцієнт навченості, запропонований В. П. Безпальком, який обчислюється за формулою $K=Q/N$, де Q – кількість отриманих студентом балів за тестові завдання для аудіювання і читання, а N – максимально можлива кількість балів. Рівень вважається задовільним, якщо середній показник не нижчий 0,7 [1, с. 52–69].

Передекспериментальний зріз показав (табл. 5), що середній коефіцієнт навченості у групах III і IV курсів в рецептивних видах мовленнєвої діяльності коливався від 0,62 до 0,64. Отже, передекспериментальні цифрові показники, представлені у таблиці 5, є нижчі 0,7 і це декларує той факт, що студенти мали приблизно однаковий і водночас недостатній рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні та читанні.

Відповідно до післяекспериментальних результатів, зазначених у таблиці 5, використання методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування (аудіювання і читання) майбутніх ІТ-фахівців констатує значне зростання рівня сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, читанні, а також значне усунення рівневого дисбалансу в суб'єктів навчання.

Таблиця 5

*Середні показники рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні і читанні
(передекспериментальний та післяекспериментальний зрізи)*

Передекспериментальний зріз		
III курс		
Група	Аудіювання	Читання
ЕГ-1	0,63	0,64
ЕГ-2	0,63	0,64
IV курс		
ЕГ-3	0,62	0,64
ЕГ-4	0,64	0,62
Післяекспериментальний зріз		
III курс		
ЕГ-1	0,81	0,85
ЕГ-2	0,69	0,71
IV курс		
ЕГ-3	0,8	0,82
ЕГ-4	0,7	0,70

Продемонструємо результати експериментального навчання по горизонталі і порівняємо ефективність двох варіантів методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування (аудіювання і читання) майбутніх ІТ-фахівців за допомогою методу математичної обробки даних, зокрема: критерію φ^* – кутове перетворення Фішера [6, с. 158–176]. Зіставимо дві вибірки за частотою ефекту й оцінимо достовірність відмінностей між процентними частками цих виборок.

Для порівняння результатів сформованості вмінь професійно орієнтованого англомовного аудіювання у майбутніх ІТ-фахівців III курсу окреслимо дві гіпотези:

H_0 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного аудіювання, в ЕГ-1 не більша, ніж в ЕГ-2 за результатами експериментального навчання;

H_1 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного аудіювання, в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2 за результатами експериментального навчання.

Відповідно до таблиці 6 в групі ЕГ-1 14 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 («ефект»), що склало процентну частку 93,3 і значення кута φ – 2,618. У групі ЕГ-2 7 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 («ефект»), що склало процентну частку 46,7 і відповідне значення кута φ – 1,505. Таким чином, значення кута φ у групі ЕГ-1 (2,618) вище, ніж у групі ЕГ-2 (1,505).

Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання
(професійно орієнтоване англомовне аудіювання, III курс)

Група	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	%	φ	Кількість студентів	%	φ	
ЕГ-1	14	93,3	2,618	1	6,7	0,524	15
ЕГ-2	7	46,7	1,505	8	53,3	1,637	15

За формулою обчислюємо $\varphi^*_{емп.}$:

$$\varphi^*_{емп.} = (2,618 - 1,505) \cdot \sqrt{\frac{15 \cdot 15}{15 + 15}} = 1,113 \cdot \sqrt{\frac{225}{30}} = 1,113 \cdot 2,74 = 3,049.$$

Дані результати показують, що $\varphi^*_{емп.}$ 3,049 є у зоні значущості. Відтак, гіпотеза H_0 відкидається і приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що частка осіб, яка досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного аудіювання, в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2. Отже, найефективнішим є другий варіант методики, що передбачає вибір типів вправ з відповідними стратегіями для професійно орієнтованого англомовного аудіювання як за рекомендацією викладача, так і студентом самостійно.

З метою порівняння результатів сформованості вмінь професійно орієнтованого англомовного читання у майбутніх ІТ-фахівців III курсу визначимо дві гіпотези:

- H_0 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного читання, в ЕГ-1 не більша, ніж в ЕГ-2 за результатами експериментального навчання;

- H_1 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного читання, в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2 за результатами експериментального навчання.

Відповідно до таблиці 7 в групі ЕГ-1 14 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 («є ефект»), що склало процентну частку 93,3 і значення кута φ – 2,618. У групі ЕГ-2 6 студентів досягли коефіцієнту навченості 0,7 («є ефект»), що склало процентну частку 40 і відповідне значення кута φ – 1,369. Таким чином, значення кута φ у групі ЕГ-1 (2,618) вище, ніж у групі ЕГ-2 (1,369).

Таблиця 7

Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання
(професійно орієнтоване англомовне читання, III курс)

Група	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	%	φ	Кількість студентів	%	φ	
ЕГ-1	14	93,3	2,618	1	6,7	0,524	15
ЕГ-2	6	40	1,369	9	60	1,772	15

Далі обчислюємо $\varphi^*_{емп.}$:

$$\varphi^*_{емп.} = (2,618 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{15 \cdot 15}{15 + 15}} = 1,249 \cdot \sqrt{\frac{225}{30}} = 1,249 \cdot 2,74 = 3,422.$$

Дані результати констатують, що $\varphi^*_{емп.}$ 3,422 є у зоні значущості. Відтак, приймається гіпотеза H_1 . Це означає, що частка осіб, що досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного читання, в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2. Отже, найефективніший є другий варіант методики, що передбачає вибір типів вправ з відповідними стратегіями як студентом самостійно, так і за рекомендацією викладача.

Для порівняння результатів сформованості вмінь професійно орієнтованого англомовного аудіювання у майбутніх ІТ-фахівців IV курсу визначимо дві гіпотези:

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

• H_0 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного аудіювання, в ЕГ-3 не більша, ніж в ЕГ-4 за результатами експериментального навчання;

• H_1 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного аудіювання, в ЕГ-3 більша, ніж в ЕГ-4 за результатами експериментального навчання.

Відповідно до таблиці 8 у групі ЕГ-3 12 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 («ефект»), що склало процентну частку 85,71 і значення кута $\varphi = 2,366$. У групі ЕГ-4 6 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 («ефект»), що склало процентну частку 40 і відповідне значення кута $\varphi = 1,369$. Отже, значення кута φ у групі ЕГ-3 (2,366) вище, ніж у групі ЕГ-4 (1,369).

За результатами $\varphi^*_{\text{емп.}}$ 2,681 є в зоні значущості. Таким чином, приймається гіпотеза H_1 , яка передбачає, що частка осіб, що досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного аудіювання, в ЕГ-3 більша, ніж в ЕГ-4. Отже, найефективнішим є другий варіант методики, що передбачає вибір типів вправ з відповідними стратегіями як студентом самостійно, так і за рекомендацією викладача.

Таблиця 8

Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання
(професійно орієнтоване англомовне аудіювання, IV курс)

Група	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	%	φ	Кількість студентів	%	φ	
ЕГ-3	12	85,71	2,366	2	14,29	0,776	14
ЕГ-4	6	40	1,369	9	60	1,772	15

Згідно з формулою обчислюємо $\varphi^*_{\text{емп.}}$:

$$\varphi^*_{\text{емп.}} = (2,366 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 15}{14 + 15}} = 0,997 \cdot \sqrt{\frac{210}{29}} = 0,997 \cdot 2,69 = 2,681.$$

З метою порівняння результатів сформованості вмінь професійно орієнтованого англомовного читання у майбутніх ІТ-фахівців IV курсу визначимо дві гіпотези:

• H_0 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного читання, в ЕГ-3 не більша, ніж в ЕГ-4 за результатами експериментального навчання;

• H_1 : частка осіб, що досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного читання, в ЕГ-3 більша, ніж в ЕГ-4 за результатами експериментального навчання.

Відповідно до таблиці 9 у групі ЕГ-3 13 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 («ефект»), що склало процентну частку 92,86 і значення кута $\varphi = 2,598$. У групі ЕГ-4 6 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 («ефект»), що склало процентну частку 40 і відповідне значення кута $\varphi = 1,369$. Отже, значення кута φ у групі ЕГ-3 (2,598) вище, ніж у групі ЕГ-4 (1,369).

Таблиця 9

Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання (професійно орієнтоване англомовне читання, IV курс)

Група	Є ефект	Немає ефекту	Загальна кількість студентів				
	Кількість студентів	%	φ	Кількість студентів	%	φ	
ЕГ-3	13	92,86	2,598	1	7,14	0,539	14
ЕГ-4	6	40	1,369	9	60	1,772	15

Відповідно до формули обчислюємо $\varphi^*_{\text{емп.}}$:

$$\varphi^*_{\text{емп.}} = (2,598 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 15}{14 + 15}} = 1,229 \cdot \sqrt{\frac{210}{29}} = 1,229 \cdot 2,69 = 3,306.$$

За результатами $\varphi^*_{\text{емп.}}$ 3,306 є у зоні значущості. Таким чином, приймається гіпотеза H_1 , яка передбачає, що частка осіб, що досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англомовного читання, в ЕГ-3 більша, ніж в ЕГ-4. Отже, найефективнішим є другий варіант методики, що передбачає вибір типів вправ з відповідними стратегіями як студентом самостійно, так і за рекомендацією викладача.

Розглянувши результати експериментального навчання, дамо деякі пояснення. Передекспериментальний зріз показав, що групи майбутніх ІТ-фахівців неоднорідні. У зв'язку з цим для організації диференційованого навчання таких фахівців професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання ми згрупувати студентів за рівнем володіння іноземною мовою В1 та В2 у рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Також групи формувались відповідно до навчального стилю, провідним аспектом якого був когнітивний. Так, за допомогою методики Р. Оксфорд [10] визначено у майбутніх ІТ-фахівців домінуючу сенсорну модальність (аудіаль, візуаль, кінестетика та студенти зі змішаними сенсорними модальностями) та домінуючий спосіб обробки інформації (аналітики, синтетики, змішані). Зазначимо, що студенти зі змішаною сенсорною модальністю приєднувались у групи до аудіалів, візуалів чи кінестетиків. У випадку ділення на групи за способом обробки інформації вони приєднувались до аналітиків чи синтетиків. Вибір вправ з відповідними стратегіями було здійснено за рекомендацією викладача та/або студента самостійно. Інші аспекти навчального стилю – мотиваційний, соціальний, регулювальний – були переважно допоміжними і присутні за замовчуванням у кожній вправі чи завданні.

Крім того, пропонувались такі вправи, для виконання яких необхідно було враховувати як навчальний стиль, так і рівень володіння іноземною мовою.

Отже, як показав експеримент, з використанням різних способів диференціації суб'єктів навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання і читання збільшується об'єктивна потреба у гнучкому варіюванні й інтеграції індивідуальних особливостей майбутніх ІТ-фахівців для їх максимально повної та ефективної реалізації у навчальному процесі.

Розроблена методика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, зокрема аудіювання і читання, майбутніх ІТ-фахівців виявилася ефективною і може бути рекомендована для впровадження у навчальний процес.

Перспективою дослідження є опис експериментальної перевірки методики диференційного навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного діалогічного і монологічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
3. Дружченко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. П. Дружченко. К., 2018. 22 с.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
5. Мохова О. Л. Дифференцированное обучение профессионально ориентированному чтению (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Л. Мохова. – М., 2012. – 25 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.
7. Шейко В. М. Організація та методика науково дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. 2-е вид., перероб. та доп. – К.: Знання-Прес, 2003. – 295 с.
8. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1971. – 144 с.

9. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Щукина. – М., 2009. – 20 с.
10. Rebecca Oxford's Style Analysis Survey (SAS). Learning Styles Workshop of M. Walline. 1996. □ Talpiot College. May. [Електронний ресурс] □ Режим доступу: <http://gordonintensive2012-13.yolasite.com/resources/Oxford%20Style%20Analysis.pdf>.

REFERENCES

1. Bepalko V. P. Opyt razrabotki i ispolzovanija kriteriev kachestva usvoenija znaniy [Experience in the development and use of criteria for the quality of learning]. Sovetskaja pedagogika, 1968, Vol. 4, pp. 52–69.
2. Gurvich P. B. Teorija i praktika jeksperimenta v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov [Theory and practice of experiment in the methodology of teaching foreign languages]. Vladimir, Izd-vo Vladimirskego gos. ped. in-ta im. P. I. Lebedeva-Poljanskogo, 1980. 104 p.
3. Druzhchenko T. P. Metodyka dyferencijovanogo navchannja anglijskogo usnogo monologichnogo movlennja majbutnix yurystiv. Avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 [Methodology for differentiated teaching English oral monologic production to law students]. Kyiv, 2018. 22 p.
4. Ljahovickij M. V. Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov: ucheb. posobie dlja filol. fak. vuzov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow, Vyssha shkola, 1981. 159 p.
5. Mohova O. L. Differencirovanoe obuchenie professional'no orientirovannomu chteniju (anglijskij jazyk, nejazykovej vuz). Avtoref. diss. kand. ped. nauk: 13.00.02 [Differentiated teaching of professionally oriented reading (English, non-linguistic university)]. Moscow, 2012. 25 p.
6. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii [Methods of mathematical processing in psychology], SPb.: ООО «Rech», 2004. – 350 p.
7. Shejko V. M., Kushnarenko N. M. Organizacija ta metody'ka naukovy doslidnyckoyi diyalnosti: pidruch. [Organization and methodology of the research]. 2-e vyd., pereroblene. ta dopovnene. Kyiv. Znannya-Pres, 2003. 295 p.
8. Shtulman Je. A. Osnovy jeksperimenta v metodike obuchenija inostrannym jazykam [Fundamentals of experiment in teaching foreign languages]. Voronezh. Izd-vo VGU, 1971. 144 p.
9. Shhukina I. V. Metodika postroenija mnogourovnevoj modeli obuchenija audirovaniju v sisteme professional'noj podgotovki uchitelja inostrannogo jazyka. Avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.02 [The method of constructing a multi-level model of teaching listening in the system of professional training of a foreign language teacher]. Moscow, 2009. 20 p.
10. Rebecca Oxford's Style Analysis Survey (SAS). Learning Styles Workshop of M. Walline. 1996. Talpiot College. May. Available at: <http://gordonintensive2012-13.yolasite.com/resources/Oxford%20Style%20Analysis.pdf>.

Стаття надійшла в редакцію 08.03.2019 р.

УДК 378.011.3–051:004–057.4
DOI 10.25128/2415-3605.19.1.12

ЛЮДМИЛА ДИБКОВА

ORCID ID 0000-0002-3920-118X

dybkova.kneu@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент
Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана
проспект Перемоги 54/1, м. Київ, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Відзначено, що поява інтернету і стрімкий розвиток новітніх інформаційних та мобільних технологій, їх застосування у навчанні актуалізує питання професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) в організації та здійсненні сучасного навчального процесу в умовах його цифровізації. Використання в навчальному процесі додаткових можливостей сучасних інформаційних технологій, створення нових дидактичних компонентів в освітній системі, які значною мірою

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

модифікують та збагачують її, потребують високого рівня інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів сучасних ЗВО. Доведено необхідність постійного осучаснення навчально-методичних комплексів дисциплін на базі таких цифрових технологій, як елементи онлайн-навчання, власні вебсайти викладачів, розробка відео та мультимедійного навчального контенту, організація спільної навчальної діяльності студентів на основі хмарних технологій. Проаналізовано переваги впровадження цифрових технологій у навчальний процес, а також наведено їхні недоліки. Відзначено значущість розширення доступу до освітніх ресурсів через існуючі онлайн курси та створення викладачами власних на основі використання доступних програмних ресурсів. Наголошено на доцільності організації на державному рівні програм підвищення професійної підготовки викладачів сучасних ЗВО в умовах цифрового освітнього процесу через короткострокові тематичні навчальні курси, семінари, тренінги тощо і здійснення цільового фінансування такої підготовки у вигляді грантів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність викладача, онлайн-курси, цифрові технології, якість підготовки фахівця.

ЛЮДМИЛА ДЫБКОВА

доктор педагогических наук, доцент
Киевский национальный экономический
университет имени Вадима Гетьмана
проспект Победы 54/1, г. Киев, Украина

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Отмечено, что стремительное развитие технологий, появление интернета и новых информационных мобильных технологий, применение их в обучении актуализирует вопрос профессиональной компетентности преподавателей вузов при организации современного учебного процесса в условиях его цифровизации. Использование в учебном процессе дополнительных возможностей современных информационных технологий, создание новых дидактических компонентов в образовательной системе в значительной степени модифицируют и обогащают ее, требуют наличие высокого уровня информационно-коммуникационной компетентности преподавателей современных вузов. Доказана необходимость постоянного осовременивая учебно-методических комплексов дисциплин на базе таких цифровых технологий, как элементы онлайн обучения, собственные веб-сайты преподавателей, разработка видео и мультимедийного учебного контента, организация совместной учебной деятельности студентов на основе облачных технологий. Проанализированы преимущества внедрения цифровых технологий в учебный процесс, приведены их недостатки. Подчеркнута значимость расширения доступа к образовательным ресурсам через существующие онлайн курсы и создание преподавателями собственных на основе использования доступных программных ресурсов. Отмечено целесообразность организации на государственном уровне программ повышения профессиональной подготовки преподавателей современных вузов в условиях цифрового образовательного процесса на базе краткосрочных тематических учебных курсов, семинаров, тренингов и осуществления целевого финансирования такой подготовки в виде грантов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность преподавателя, качество подготовки специалиста, онлайн курсы, цифровые технологии.

LIUDMILA DYBKOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman
54/1 Peremohy Av., Kyiv, Ukraine

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF A UNIVERSITY TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE LEARNING PROCESS

With the increasing penetration of the internet ability to work with different computer programs is the skills that are increasingly important for everyone living in the digital age. The purpose of this paper to shed

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

light on the practice of using digital technologies to enhance teaching and learning in order to ensure learners with the skills and knowledge that they need to achieve their achievement and to participate fully in society and the economy. The purpose of this article is to spotlight the practical use of digital technologies to enhance teaching and learning in order to arm learners with skills and knowledge they need to achieve successful results and fully participate in economy and social life. The rapid development of information technologies, the emergence of new Internet and mobile technologies, their application in training actualizes the issue of professional competence of university teachers during the organization of the modern educational process in conditions of its digitalization. Emerging models, such as blended or online learning, are creating fundamental changes in higher education. The use of additional capabilities of modern information technologies in the educational process, the creation of new didactic components in the educational system, to a large extent modifies and enriches it, requiring a high level of information and communication competence of teachers of modern universities. The necessity of constant update for teaching and methodical complexes of disciplines based on such digital technologies as elements of online learning, teachers' own Web sites, development of video and multimedia educational content, organization of joint learning activities of students based on cloud technologies has been proved. The advantages of introducing digital technologies into the educational process are analyzed, their disadvantages are given. The importance of expanding access to educational resources through existing online courses or creating it by teachers through the using of available software resources is underlined. It was noted the feasibility of organizing at the state level programs to enhance the professional training of teachers of modern universities in the digital education process based on short-term thematic training courses, seminars, trainings and targeted funding of such training in the form of grants. It is noted the feasibility to organize state level programs for raising the qualifications of teachers in conditions of digitalization of the education process based on short-term thematic training courses, seminars, trainings and targeted funding of such training in the form of grants.

Keywords: *information and communication competence of a teacher, online courses, digital technologies, quality of specialist's training.*

Швидкий розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) зумовлює кардинальні зміни в економічній, культурній, соціальній сферах суспільного життя. Сьогодення вимагає наявності у сучасних фахівців не лише якісної базової професійної освіти, а й здатності використовувати на високому рівні можливостей зазначених технологій у своїй майбутній професійній діяльності. У нинішніх динамічних умовах такі компетентності дають змогу молодим фахівцям ефективно інтегруватися у професійне середовище.

Передумовою отримання високої якості фахово зорієнтованої підготовки студентів є застосування у навчальному процесі науково обґрунтованих дидактичних інструментів, розроблених викладачами на високому професійному рівні методичного забезпечення навчальних дисциплін, що базуються на сучасних ІКТ та спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. Стрімке зростання кількості користувачів інтернету в світі, поява нових технологій та використання їх у навчанні актуалізує питання інформаційно-комунікаційної професійної компетентності (ІКПК) викладачів ЗВО в організації та здійсненні сучасного навчального процесу у контексті його цифровізації.

Різним аспектам формування ІКПК викладачів вишів, її відповідності вимогам сьогодення приділено значну увагу в багатьох дослідженнях, серед яких праці таких вчених, як В. Бондар, В. Кремень, О. Матвієнко, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва та ін. Проблеми впровадження ІКТ у навчальне середовище досліджували І. Булах, М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Карташова, О. Пометун, С. Семеріков, В. Сергієнко та ін. Дидактичні можливості веб-орієнтованих технологій та електронних ресурсів в освітньому процесі аналізували В. Биков, К. Бугайчук, В. Лапінський, Н. Морзе, О. Спірін, М. Шишкіна та ін. Водночас питання наявності високого рівня ІКПК викладачів в умовах розвитку ІКТ потребує подальшого дослідження.

Метою статті є аналіз нових дидактичних можливостей, які базуються на використанні сучасних цифрових технологій і потребують високого рівня ІКПК викладачів ЗВО у контексті формування цифрового навчального середовища.

Стрімке оновлення інформаційних технологій докорінно змінює структуру світової економіки та відіграє значну роль у функціонуванні нинішньої економічної системи кожної країни. Цифровізація й глобалізація економіки призводить до появи нових робочих місць, які

базуються на використанні таких технологій, як штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, інтернет речей, блокчейн, хмарні обчислення.

Такі тенденції зумовлюють цифровізацію навчального середовища, в якому навчання та викладання відбуваються в умовах застосування мобільних та інтернет технологій. Нові можливості таких технологій значно збагачують та удосконалюють навчальний процес (подкасти у вигляді відео- та аудіофайлів, доступність освітніх онлайн-програм світових університетів, вебінари, онлайн-конференції, хмарні технології тощо), створюють основу для безперервного навчання та самовдосконалення. Віртуалізація та гейміфікація дають змогу створити нове середовище для здійснення ефективних аналітичних та експериментальних досліджень. Таким чином, завдяки нинішнім та завтрашнім цифровим інструментам студенти покоління «мереж» будуть мати безпрецедентну можливість для збільшення своєї здатності мислити, вчитися, спілкуватися, творити.

Вплив новітніх технологій і глобалізації на вищу освіту зумовлює необхідність поліпшення навчання і, в результаті, працевлаштування випускників, забезпечення студентів кращою організацією навчального процесу та заохочення їх до більш багатопрофільної діяльності. Здійснюється робота щодо вдосконалення рамок оцінювання компетентностей для різних дисциплін вищої освіти з метою забезпечення порівняльної оцінки навичок студентів та випускників [9, с. 16]. Розроблена Європейська рамка цифрових компетентностей (DigComp 2.0) вміщує опис широкого діапазону цифрових вмінь та навичок, які необхідні кожному громадянину для навчання, працевлаштування та співіснування у цифровому суспільстві [14]. У таблиці 1 представлено групи цих компетентностей та їх складові.

В умовах швидкого оновлення сучасного світу розробка й постійне осучаснення методики викладання навчальних дисциплін із застосуванням нових цифрових тенденцій є необхідною умовою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Як відзначають автори дослідження, присвяченого компетентностям XXI ст., викладачі повинні навчитися виконувати роль посередника та тренера, а також надавати експертизу та здійснювати керівництво новими видами діяльності в навчанні, підтримуючи студентів, що самостійно працюють, отримуючи нові уявлення та навички, які підготують їх до життя [7, с. 115].

Для ефективного застосування нових цифрових технологій викладачеві необхідно безперервно підвищувати рівень своєї ІКПК. Характеризуючи зреалізовану у Київському університеті імені Бориса Грінченка модульну систему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, автори наголошують на необхідності у сучасного викладача високого рівня «сформованості інформаційної компетентності як однієї з ключових» [3, с. 189] і вказують, що «професійність викладачів є однією з вагомих умов забезпечення якості освіти» [3, с. 190].

На осучасненні фахової підготовки викладачів наголошують автори іншого дослідження: професійний розвиток як початківців, так і досвідчених педагогів є найважливішим пріоритетом лідерів освіти. Вчителі самі повинні стати учнями XXI ст., досліджуючи запити, проекти та підходи, створюючи спільноту професійних педагогів [7, с. 124]. На безперервність розвитку та змін в освітній діяльності вказує Ф. Котлер: «Базуючись на трендах ринку праці, на аналізі розвитку економічної ситуації, необхідно періодично оновлювати навчальні програми: деякі (базові) – удосконалювати, інші – вилучати та додавати нові. Це ж стосується і професійної компетентності викладачів та адміністративних працівників ЗВО. Принцип безперервного розвитку вимагає типу мислення, скерованого на постійний моніторинг, визначення проблем та проведення досліджень» [5, с. 68].

Так само, як існує потреба у вдосконаленні цифрової грамотності серед студентів, так і викладачі повинні брати участь у своєму постійному професійному розвитку [6, с. 7]. Останнім часом особливо гостро відчувається розрив між стрімким розвитком цифрового суспільства та рівнем володіння цифровими інструментами викладачами саме для підтримки своєї професійної діяльності [2, с. 162]. Педагоги можуть брати участь у спільному навчанні в онлайн-групах, регулярно обмінюючись ідеями й практичною їх реалізацією. Програми та інші цифрові засоби, засновані на хмарних технологіях, дають змогу студентам та викладачам постійно отримувати доступ до спільних робочих областей і працювати з ними у будь-який час. Крім того, за допомогою адаптивного навчання та платформ студентського консультування

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

аналітична інформація може бути розповсюджена між навчальними закладами для аналізу успішності студентів з метою інформування та вдосконалення навчального процесу й консультування студентів [6, с. 20]. Доцільною є організація тематичних короткотермінових курсів, які можуть відбуватися як у закладах післядипломної освіти, так і на базі університетів. Ефективність такої підготовки викладачів доведено у дослідженні на прикладі 6–7-тижневого курсу професійного розвитку для викладачів. Автори також наголошують на включенні до змісту таких курсів обов'язкової компоненти моделювання практичної роботи із студентами [8, с. 16]. Досліджуючи питання використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання у післядипломній педагогічній, К. Колос зазначає, що у США мотивація до підвищення рівня професійної компетентності педагогів підвищується завдяки грошовій винагороді у формі надбавки до заробітної плати чи премії тим учителям, які в поточному році пройшли відповідні курси [4, с. 36].

Таблиця 1

Європейська рамка цифрових компетентностей (DigComp 2.0)

Інформація та інформаційна грамотність	а) формулювання інформаційних потреб, пошук даних, інформації та вмісту в цифровому середовищі; б) оцінювання, аналіз, порівняння інформації та цифрового контенту; в) управління, зберігання та відновлення інформації у цифровому середовищі
Комунікація та співробітництво	а) взаємодія через різні цифрові технології; б) обмін даними, інформацією та цифровим контентом з іншими за допомогою відповідних цифрових технологій; в) активна участь у суспільному житті шляхом використання державних та приватних цифрових послуг; г) використання цифрових інструментів і технологій для співробітництва, спільного створення ресурсів та знань; д) обізнаність щодо норм поведінки та взаємодії у цифровому середовищі; е) створення та керування власними ідентифікаціями
Створення цифрового контенту	а) створення та редагування цифрового контенту; б) розуміння авторських прав та ліцензій у цифровому середовищі; в) планування та розроблення алгоритмів для обчислювальної системи для вирішення певної проблеми або виконання певного завдання
Безпека	а) розуміння ризиків та загроз у цифровому середовищі, приділення належної уваги надійності та конфіденційності; б) здійснення захисту персональних даних та конфіденційності в цифровому середовищі, розуміння правил щодо використання особистої інформації; в) вміння уникати ризиків для здоров'я та загроз фізичного та психологічного благополуччя; г) усвідомлення наслідків впливу цифрових технологій на навколишнє середовище
Вирішення проблем	а) виявлення технічних проблем при роботі пристроїв і використанні цифрових середовищ, вміння їх вирішувати; б) оцінювати потреби та ідентифікувати, вибрати та використовувати цифрові інструменти; в) налаштування цифрового середовища до особистих потреб; г) використання цифрових засобів та технологій для отримання та оновлення знань; д) розуміння необхідності вдосконалювати або оновлювати власну цифрову компетентність, шукати можливості для саморозвитку

Проаналізуємо, які нові дидактичні інструменти може використовувати викладач у сучасному цифровому навчальному середовищі. Найбільш популярними інтернет-джерелами є соціальні мережі та інформаційні сайти, що зумовлює утворення специфічного інформаційного простору для студентів, в якому суттєво збільшується кількість джерел інформації та значно розширюється діапазон інтерактивних та віртуальних можливостей для обміну інформацією, спілкування, взаємодії тощо. Завдання викладача – розробити відповідні завдання, які б могли скерувати взаємодію студентів в інтернеті до виконання тієї чи іншої дослідницької роботи, здійснення аналізу статистичної інформації та відображення її, наприклад, у графічному вигляді. Також можна підключитися до онлайн-спілкування студентів та організувати дискусію за певним питанням з навчального курсу або обговорення переваг чи недоліків того чи іншого визначення, підходу, методу тощо.

Іншим потужним методом у цифровому навчальному середовищі є розробка або використання онлайн-курсів. Маючи лише доступ до інтернету, можна активізувати такий курс за допомогою комп'ютера або мобільних пристроїв. Існує значна кількість навчальних онлайн-курсів, які розроблені провідними викладачами університетів із світовим іменем: edX («Leading Educational Innovation and Improvement»), «Classroom Strategies for Inquiry-Based Learning», «Designing and Leading Learning Systems»), Coursera («Cloud Computing», «Data Mining», «Successful Negotiation: Essential Strategies and Skills»), Prometheus («Основи програмування», «Культурологія», «Освітні інструменти критичного мислення»), OpenLean, EdEra, Khan Academy та багато інших). Такі курси, як правило, безкоштовні та висвітлюють окремі навчальні теми. Їх можна використовувати для самоосвіти, а також як доповнення до традиційних лекцій та семінарів або для виконання студентами завдань із самостійної роботи. Окрім того, такі програмні продукти, як Google Sites, WordPress.org, дають викладачам можливість достатньо легко створити власний вебсайт та розмістити навчальну інформацію, яку зручно редагувати, додавати, вилучати та яка також доступна студентам.

Ще один вагомий методичний компонент сучасного освітнього процесу – створення навчальних відеофайлів викладачами, які розміщують у власних YouTube каналах. Як правило, відео мають невеликий часовий інтервал, дозволяють студентам відтворювати та вивчати поданий матеріал у власному темпі з будь-якого пристрою (персональний комп'ютер, планшет, мобільний телефон тощо). За результатами опитування студентів було визначено переваги використання відеоподкастів, розкриваючи їх в таких аспектах: причини використання (покращення результатів навчання; контроль над власним навчанням; відпрацювання пропущених занять), ставлення до відео-подкастів (мотивування до навчання, зменшення відчуття стресу перед контрольним заходом; збільшення результативності навчання), поведінка та вплив на ефективність навчання (зручність та легкодоступність, покращення результатів) [13]. Збільшення результативності навчальної діяльності студентів через використання навчального відео доводить й автор іншого дослідження [12].

У процесі дослідження нами створено комплекс відеофайлів із поясненням того чи іншого блоку навчального матеріалу дисципліни «Прикладна інформатика» з одночасною демонстрацією у відповідному програмному середовищі. Розміщення таких відео на власному YouTube каналі виявилось достатньо ефективним методом для покращення результатів навчальної діяльності студентів. На рисунку 1 представлено динаміку переглядів нашого каналу і різке їх збільшення напередодні іспиту, який відбувся 31 травня 2019 р.



Рис. 1. Динаміка переглядів навчального відео на авторському YouTube-каналі.

Хмарні технології, які розробляють компанії Microsoft та Google, створюють додаткові можливості для здійснення навчання. Навчальні матеріали електронних підручників, що розробляються викладачами у програмному середовищі Office 365 або Moodle, доступні студентам у будь-який час та в будь-якому місці. Окремі елементи (тексти лекцій, тестові завдання, форми для проведення опитування кожного студента, глосарій тощо) можуть бути використані й для самостійної та самоосвітньої діяльності студентів, здійснення контрольних заходів та ін. Так, автор дослідження доводить ефективність використання інформаційних технологій для вивчення іноземної мови. У системі Moodle було створено такі типи діяльності: читання вголос (read aloud), анкета (questionnaire), семінар (workshop), практикум (lesson), глосарій (glossary) тощо [1].

Додаткова можливість при використанні хмарних технологій – це спільна робота кількох або групи студентів у Google-документі, Google-таблиці, Google-презентації. Для здійснення оцінювання результатів навчання студентів, а також для аналітичної діяльності ми розробили Google-форми, які вміщують швидкий зворотний зв'язок із групами студентів, дають змогу виявити можливі існуючі проблеми як із виконанням ними завдань для самостійної роботи, так і загалом з організацією викладання дисципліни. При цьому результати опитування розраховуються автоматично і можуть бути представлені для аналізу у вигляді діаграм або таблиць MS Excel.

Цифровий контент нових технологій дає можливість активізувати навчання й взаємодію студентів через повідомлення електронної пошти, організацію форумів та чатів тощо. Значно спрощується й обмін файлами, створеними у різних програмних середовищах (текстовими, презентаційними відео, аудіофайлами та ін.).

Незважаючи на численні переваги впровадження цифрових технологій у навчальний процес, необхідно визначити й певні недоліки. Під впливом розвитку технологій та вимог «покоління мереж» зміни в вищій освіті неминучі, проте певні недоліки й складнощі в е-навчанні необхідно ще вивчати та досліджувати [10]. Важливим є невідповідність більшості викладачів до швидкого й суттєвого оновлення навчально-методичних матеріалів та постійної самоосвітньої діяльності. Розглядаючи сутність змішаного навчання (Blended Learning), М. Кетлін зазначає, що багато студентів незадоволені відсутністю особистої взаємодії з викладачем та іншими студентами. Графік гнучкості організації навчального процесу призводить до низького рівня завершеності, оскільки не існує обов'язкових термінів для студентів, щоб закінчити свою роботу. Аналізуючи переваги курсів змішаного типу, що проводяться в інтерактивному з викладачем форматі, М. Кетлін стверджує, що за результатами проведеного опитування 89 % студентів надають перевагу саме такому типу навчання, а не

онлайн-курсам [11]. Тобто студенти все ж таки потребують активної участі викладача у процесі набуття ними знань та вмінь.

Для опосередкованого визначення ставлення студентів до рівня ІКПК викладачів ми провели опитування студентів (65 респондентів). Здійснення викладачами самоосвіти як важливого компонента їхньої професійної діяльності визначили 80 % студентів, що підкреслює прагнення студентів навчатися у викладачів, озброєних сучасними знаннями. На питання «Що, певною мірою, заважає Вам успішно вчитися?» відповіді студентів ґрунтуються здебільшого на оцінюванні професійної компетентності викладачів, здатності враховувати сучасні тенденції, які змінюють світ. Відповіді відображено на рисунку 2 (студенти могли обирати кілька варіантів відповідей одночасно).

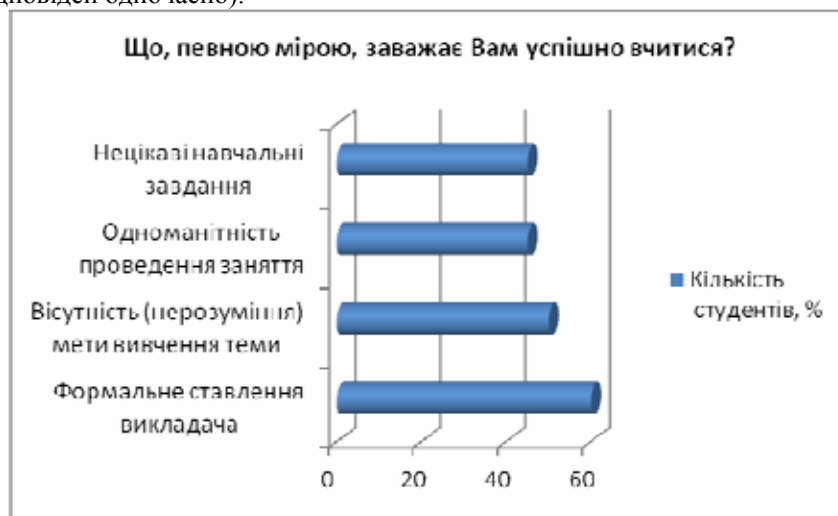


Рис. 2. Відповіді студентів на питання про фактори впливу на їхню неуспішність.

Отже, розвиток цифрових технологій спричиняє суттєві зміни в методиці викладання навчальних дисциплін та в організації навчального процесу загалом. Ці технології значно розширюють можливості для студентів у контексті засвоєння змісту дисципліни, набуття практичних навичок й розвитку особистісних якостей. За таких умов конкурентними стають ті освітні установи, які можуть отримати високі навчальні результати студентів та забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців засобами нових інформаційних технологій.

За результатами здійсненого дослідження можна зробити висновок, що динамічний розвиток інформаційних технологій та стрімке оновлення програмного забезпечення обумовлюють формування нового цифрового навчального середовища. Високий рівень ІКПК викладачів уможливує ефективне використання нових дидактичних інструментів у навчальному процесі на базі мобільних та хмарних технологій, розроблення власних вебсайтів, створення YouTube-каналів з навчальною інформацією тощо. Таким чином, сьогодення вимагає від викладача постійного вдосконалення його педагогічної підготовки. Усвідомлення викладачем значення безперервного саморозвитку зумовлює пошук нових методів та форм викладання, аналіз тих чи інших подій у групі чи вчинків окремих студентів, що сприяє розвитку творчості викладача і якісній професійно-орієнтованій підготовці майбутніх фахівців.

Необхідність постійного осучаснення фахової підготовки викладачів зумовлює доцільність розробки більш гнучкої системи підвищення їхньої професійної компетентності: це можуть бути короткострокові курси, семінари, тренінги тощо. Здійснення цільового фінансування, наприклад у вигляді грантів, розширює можливості вибору програм перепідготовки. У такому разі викладач самостійно визначає, які програми найефективніші – чи за кордоном, чи в одному з міст України. Одним із варіантів вирішення цього завдання є розробка різноманітних дистанційних курсів та навчально-методичних комплексів для реалізації технології «змішаного навчання», які викладачі можуть використовувати за своїм вибором.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Веб-сайт учебника по иностранным языкам: роль, особенности и требования / Н. Бориско // Інформаційні технології і засоби навчання: електр. наук. фак. видання. – К., 2019. – Т. 70, № 2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2355>.
2. Морзе Н. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності / Н. Морзе, С. Василенко, М. Гладун // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електр. наук. фак. видання. – К.: Київ. нац. екон. ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. – Вип. 4. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.160177>.
3. Морзе Н. Підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників – ключова вимога якості освітнього процесу / Н. В. Морзе, О. П. Буйницька // Інформаційні технології і засоби навчання: електр. наук. фак. видання. – К., 2017. – Т. 59, № 3 (20). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1667>.
4. Колос К. Використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання у післядипломній педагогічній освіті зарубіжжя / К. Колос // Комп'ютер у школі та сім'ї: наук.-метод. журнал. – 2016. – № 8. – с. 35–38.
5. Котлер Ф. Стратегічний маркетинг для навчальних закладів / Ф. Котлер, Ф. Карен, А. Фокс. – К.: УАМ, Вид. Хімджест, 2011. – 580 с.
6. Adams B. NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition / B. Adams, M. Cummins, A. Davis, A. Freeman, C. Hall Giesinger, V. Ananthanarayanan. – Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017. – Available at: <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/2017-nmchorizon-report-he-EN.pdf>.
7. Bernie Trilling. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times / Bernie Trilling, Charles Fadel. – San Francisco: John Wiley & Sons, 2009.
8. Borup J. The Effectiveness of Professional Development in Overcoming Obstacles to Effective Online Instruction in a College of Education/ J. Borup, A. Evmenova // Online Learning. – 2019. – № 23 (2). – Available at doi: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1468>.
9. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness. – Brussels, 2016. – Available at: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/COM-2016-356-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>.
10. Hajhashemi K. Network Affordances through Online Learning: Increasing use and complexity/ K. Hajhashemi, N. Anderson, A. Shakarami // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 106. – Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.216>.
11. Kathleen M. Frankle. Blended Learning: The Key to Successful Web-Based Training and Education. – Available at: https://www.researchgate.net/publication/266569015_Blended_Learning_The_Key_to_Successful_Web-Based_Training_and_Education.
12. Kay R. Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature / Robin H. Kay // Computers in Human Behavior. – 2012. – Vol. 28, Issue 3. – Available at: doi: 10.1016/j.chb.2012.01.011.
13. MacKenzie L. Can Using Individual Online Interactive Activities Enhance Exam Results? / L. MacKenzie, K. Ballard // Journal of Online Learning and Teaching. – 2015. – Vol. 11, No. 2. – Available at: http://jolt.merlot.org/Vol11No2/Ballard_0615.pdf.
14. Vuorikari R. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model / R. Vuorikari, Y. Punie, S. Carretero Gomez, G. Van den Brande. – Luxembourg Publication Office of the European Union. – Available at: doi:10.2791/11517.

REFERENCES

1. Borysko N. Veb-sait uchebnika po inostrannym yazykam: rol', osobennosti i trebovaniya [Foreign Language Coursebook Website: its Role, Peculiarities and Requirements]. Information Technologies and Learning Tools, 2017, Vol. 70, no. 2. doi:<http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2355>.
2. Morze N., Vasylenko S., Hladun M. Ways to Improve the Motivation of University Teachers to Develop their Digital Competence. Open educational e-environment of modern University: Borys Grinchenko Kyiv University, 2018, Vol. 4. doi: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.160177>.
3. Morze N., Buinytska O. Raising Information and Communication Technologies Competence at Scientific and Pedagogical Employees – a Key Requirement of the Quality of Educational Process. Information Technologies and Learning Tools, 2017, Vol. 59, no. 3, ph. 189–200. doi:<http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1667>.

4. Kolos K. Vykorystannya komp'yuterno oriyentovanykh zasobiv navchannya u pislyadyplomniy pedahohichniy osviti zarubizhzhya [The using of the computer oriented learning tools in Postgraduate pedagogical education abroad]. Computer at School and Family, 2016, no. 8, pp. 35–38.
5. F. Kotler, F. Karen, A. Foks. Stratehichnyi marketynh dlia navchalnykh zakladiv [Strategic Marketing for Educational Institutions]. Khimdzhest Publ., 2011. 580 p.
6. Adams B. NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. The New Media Consortium Publ., 2017. Available at: <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/2017-nmchorizon-report-he-EN.pdf>.
7. Bernie Trilling. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. John Wiley & Sons Publ., 2009.
8. Borup J., Evmenova A. The Effectiveness of Professional Development in Overcoming Obstacles to Effective Online Instruction in a College of Education. Online Learning, 2019. – no. 23(2). doi:<http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1468>.
9. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness. Brussels, 2016. Available at: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/COM-2016-356-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>.
10. Hajhashemi K., N. Anderson N., Shakarami A. Network Affordances through Online Learning: Increasing use and complexity. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2013, Vol. 106. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.216>.
11. Kathleen M. Frankle. Blended Learning: The Key to Successful Web-Based Training and Education. Available at: https://www.researchgate.net/publication/266569015_Blended_Learning_The_Key_to_Successful_Web-Based_Training_and_Education.
12. Kay R. Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. Computers in Human Behavior, 2012. Vol. 28, Issue 3. doi: 10.1016/j.chb.2012.01.011.
13. MacKenzie L., Ballard K. Can Using Individual Online Interactive Activities Enhance Exam Results? Journal of Online Learning and Teaching, 2015, Vol. 11, No. 2. Available at: http://jolt.merlot.org/Vol11No2/Ballard_0615.pdf.
14. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., G. Van den Brande G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. 2016. doi:10.2791/11517.

Стаття надійшла в редакцію 22.03.2019 р.

УДК 81-13

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.13

ОЛЕНА ПОПОВА

ORCID ID 0000-0002-2800-4383

popovaalenka135@gmail.com

асистент

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

вул. Володимирська 60, м. Київ, Україна

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДИСКУСІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИЧНОГО ЗРАЗКА СИТУАТИВНО- КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ

Запропоновано організацію формування комунікативної компетентності української мови учнів основної школи як цілісний дидактичний процес. Його складниками визначено розвиток зв'язного мовлення, комунікативні завдання, спрямовані на його навчання і перевірку, та метод навчальної дискусії, завдяки якому ці завдання повинні бути використані. Акцентовано увагу на необхідності використання методу навчальної дискусії для актуалізації важливих потреб спілкування учнів. Комунікативний принцип покладено в основу аналізу різних класифікацій вправ, використання навчальних завдань для розвитку мовленнєвої когезії і когерентності на уроках української мови, застосування навчальної дискусії для формування комунікативної компетентності учнів середньої школи. Досліджено характеристики та особливості цілісного процесу розвитку комунікативної компетентності з української мови. Розроблено методичний зразок ситуативно-комунікативних

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

завдань для розвитку і формування зв'язності мовлення та комунікативних умінь і навичок для ведення навчальної дискусії.

Ключові слова: комунікативна компетентність з української мови, метод навчальної дискусії, зв'язне мовлення, когезія і когерентність, методичний зразок ситуативно-комунікативного завдання.

ЕЛЕНА ПОПОВА

аспірант

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
ул. Владимирская 60, г. Киев, Украина

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБРАЗЦА СИТУАТИВНО- КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ

Предложена организация формирования коммуникативной компетентности украинского языка учащихся основной школы как целостный дидактический процесс. Его составляющими определено развитие связной речи, коммуникативные задачи, направленные на его обучение и проверку, и метод учебной дискуссии, благодаря которому эти задачи должны быть решены. Акцентируется внимание на необходимости использования метода учебной дискуссии для актуализации важных потребностей общения учеников. Коммуникативный принцип положен в основу анализа различных классификаций упражнений, использования учебных заданий для развития речевой когезии и когерентности на уроках украинского языка, применения учебной дискуссии для формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения языку. Проанализированы пути формирования когезии и когерентности речи учеников средней школы. Исследованы характеристики и особенности целостного процесса развития коммуникативной компетентности в украинском языке. Разработан методический пример ситуативно-коммуникативных заданий для развития и формирования связности речи и коммуникативных умений и навыков для ведения учебной дискуссии. Определены типы коммуникативных задач, направленных на развитие устной речевой связности и для обучения украинской речи методом дискуссии, проанализированы классификации коммуникативно-ситуативных задач. Рассмотрена структура ситуативно-коммуникативного задания для учебной дискуссии, выполнен сравнительный анализ заданий учебников украинского языка для средней общеобразовательной школы, раскрыт потенциал коммуникативных заданий для развития связности речи. Показано влияние разработанных примеров на коммуникативную компетентность учащихся в ходе учебной дискуссии, представлены результаты проведения урока связной речи методом дискуссии.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность по украинскому языку, метод учебной дискуссии, связная речь, когезия и когерентность, методический образец ситуативно-коммуникативного задания.

OLENA POPOVA

PhD / Postgraduate

Taras Shevchenko National University of Kyiv
60 Volodymyrska Str., Kyiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE UKRAINIAN LANGUAGE BY THE TRAINING DISCUSSION METHOD USING A TEACHING SAMPLE OF SITUATIONAL AND COMMUNICATIVE TASKS

The article proposes the development of communicative competence in the Ukrainian language of secondary school students as a holistic didactic process. Its components are determined by the development of coherent speech, communicative tasks aimed at its training and testing, and the method of educational discussion, due to which of these tasks should be used. Attention is focused on the method of training discussion aimed at meeting the vital needs of students in communication. The communicative principle underlies the analysis of various classifications of tasks, the use of training tasks in Ukrainian language learning, organizing training discussion to form students' communicative skills in the process of Ukrainian language teaching. The

ways of developing cohesion and coherence of spoken Ukrainian are reviewed in detail. The author explores the features of the teaching-learning process of development of communicative competence at the Ukrainian language classes and creates a teaching sample of situational and communicative tasks for the formation of students' speech coherence. The author suggests performing them by engaging students in training discussion. The types of these tasks, aimed at the development of spoken coherence are defined in article. The author describes the structure of the situational and communicative tasks as the resource for training discussion, and identifies their potential for the development of speech cohesion. Conclusions state to their impact on the communicative competence dynamics of students.

Keywords: *communicative competence in the Ukrainian language, method of training discussion, coherence speech, cohesion, a teaching sample of a situational and communicative task.*

Навчання усного українського мовлення в основній школі спрямоване на формування компетентного мовця, національно свідомої й духовно багатой особистості, котра належно володіє мовою. Практична діяльність на уроці української мови є експериментальним полем для формування в учнів предметних і ключових компетентностей. У цьому процесі учні повинні оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності; усно й письмово тлумачити поняття, факти; висловлювати думки, проявляти почуття і погляди; оцінювати й осмислювати ситуацію спілкування і реагувати мовними засобами на весь спектр соціальних і культурних явищ (у школі, громадських місцях, удома, на дозвіллі); здійснювати адекватний змістові й умовам спілкування добір мовно-виражальних засобів. З цього випливає, що комунікативна компетентність посідає ключові позиції у предметному спрямуванні мовної освіти українського школяра. Ось чому існує погляд на комунікативну компетенцію як «надкомпетенцію» [6, с. 116–120], а її взаємозв'язок із мовною і мовленнєвою компетенціями розглядається через функціональну значущість, важливість особистісного і соціального аспектів її реалізації. Комунікативна компетентність як мета усномовленнєвої діяльності на уроках української мови є сучасним викликом і для вчителя, і для учня.

Часто досягненню цієї мети підпорядковані уроки зв'язного мовлення в українській школі. Тлумачення навчальної дискусії як перспективного лінгводидактичного методу останнім часом набуває засадничих позицій у вітчизняній освіті. На жаль, наявність окремих уроків розвитку зв'язного мовлення в шкільній програмі з української мови [13, с. 7] та час, який можна присвятити навчання спілкування під час реалізації цієї програми, навряд чи може задовольнити усі життєво важливі запити і не дає змоги досягнути комплексних цілей лінгводидактичного процесу.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що переформатування уроків звичного зв'язного мовлення і зосередження уваги на формуванні мовленнєвої когезії й когерентності в комунікативних завданнях під час опанування і закріплення навчального матеріалу методом дискусії постають цілісним організованим процесом формування комунікативних умінь та навичок школярів. Розвиток мовленнєвих умінь і навичок дитини саме для потреб вербальної комунікації визначає у подальшому її здатність правильно орієнтуватися в умовах спілкування, успішно визначати стратегію мовлення і засоби її реалізації у всіх видах мовленнєвої діяльності, вести діалог в різних комунікативних ситуаціях.

Мета статті – теоретичне обґрунтування методичного зразка формулювання ситуативно-комунікативного завдання, визначення типів комунікативних завдань, спрямованих на розвиток усномовленнєвої зв'язності та для навчання українського мовлення методом дискусії.

Зв'язність мовлення є ознакою її вільного володіння, відображає розуміння носія гнучкості та динамічності мовної системи. Характеристики когезії і когерентності мовлення, які у вітчизняній традиції позначають терміном «зв'язність», властиві мовцям, які розуміють і використовують систему мови динамічно і гнучко в різних контекстах людського спілкування. Про це свідчать лінгвісти, які працюють в галузі прагматики і стилістики [16, с. 102]. Лінгводидактичні основи формування вмінь і навичок зв'язного мовлення в Україні закладено Т. Ладженською, В. Мельничайком, І. Синицею, М. Стельмаховичем, Н. Єрмак [3, 7 с. 157; с. 150].

У «Тлумачному словнику української мови», яким часто користуються вчителі-філологи українських шкіл слово «зв'язний» пов'язується із поняттями «послідовний», «логічний» хід думок [9, с. 133]. Зв'язність мовлення як ознаку комунікативної компетенції української мови розглядають Н. Бондаренко, М. Пентилук [12, с. 170]. К. Пономарьова, О. Петрук, О. Савченко.

Формування мовленнєво-комунікативної компетентності має на меті насамперед навчити логічній композиції тексту, використанню граматичних, семантичних та лексичних форм і переходу від одного контекстно-варіативного членування тексту до іншого.

Іспанський дослідник С. Уерта поняття «когезія» використовує для текстових знаків, які забезпечують «когерентну репрезентацію», тобто властивість тексту, через яку він рокується [18, с. 13]. Вчений тлумачить когезію як властивість тексту і вияв когерентності. Когезія відображається у дискурсивних маркерах (конекторах), які організують цілісність повідомлення. У разі браку або обмеження дискурсивних маркерів у тексті, зміст повідомлення може бути незрозумілий або зрозумілий хибно [18 с. 12]. Для М. Хеллідея, зокрема, «когезія – це набір значущих відносин, що є спільними для всіх текстів, вони відрізняють текст від не-тексту [17, с. 30].

Когерентність або цілісність зв'язного тексту забезпечується трьома видами когезії, тобто зв'язності пропозицій, що становлять текст: логічною, семантико-синтаксичною і стилістичною, причому основною є семантико-синтаксична когезія [5, с. 136–144].

Отже, завдання для формування комунікативної компетенції учнів з української мови повинні давати усвідомлення відмінності тексту від «не-тексту», формувати в школярів відчуття континууму та інтегративності мовлення як продукування текстів. Для аналізу наявності таких завдань ми проаналізували підручники з української мови, зокрема для 9 класу, які, за даними МОН України, найбільше замовляють школи. Доводиться сказати, що завдання, вправи у підручниках для зв'язного мовлення надзвичайно рідко спрямовані на формування когезії і когерентності в текстотворенні. Наприклад, запропоноване завдання для розвитку мовлення в навчальному переказі у підручнику для 9 класу з української мови О. Авраменка [1, с. 19], а також розділ «Розвиток мовлення» не передбачають жодних порад, прикладів, інструкцій, підготовчих завдань для того, аби учень зміг побудувати структурований переказ. У розділі відсутні види комунікативних завдань, спрямованих на формування та розвиток текстотвірних умінь і навичок, яких, на нашу думку, неможливо досягти лише завдяки переказу уривків тексту [1, с. 25]. Переказ більшою мірою розвиває уважність і деталізацію прочитаного тексту, ніж допомагає в тренуванні логічної композиції тексту, зв'язності в спілкуванні. Краще ці функції виконує творчий переказ, в якому не тільки відтворюється текст, а й вносяться певні зміни, доповнення, як, наприклад, у підручнику [15, с. 165].

У підручнику з української мови П. Ющука [15] подано два практичні риторичні розділи: 1 – загальнотеоретичний з правилами етикету; 2 – практичний. У першому параграфі 2 розділу подані визначення терміна «суперечки» та учасників процесу (опонент, пропонент, аудиторія). Автор пропонує учням деякі комунікативні завдання [15, с. 175–200].

Проте навіть найбільш вдалі підручкові матеріали відзначаються залученням завдань для формування зв'язного мовлення, що змушує вчителів шукати власні практичні форми уроку, а науковців братися до методичного обґрунтування типології завдань і створення методичних зразків для формування зв'язності в комунікації в учнів з української мови. Адже формування комунікативної компетентності учня з української мови не може відбутися без таких комунікативних ситуацій і завдань особливого типу, які було би спрямовано на розвиток зв'язності мовленні і водночас давало б змогу спостерігати і перевіряти її в безпосередньому спілкуванні.

Для вирішення проблеми розвитку зв'язного мовлення як одного зі стрижневих складників комунікативної компетентності учня, на нашу думку, варто використовувати особливий тип завдань, які можуть бути запропоновані у навчанні зв'язного українського мовлення методом дискусії.

Відзначимо, що в комунікативних завданнях для навчальної дискусії з української мови принцип ситуативності є ключовим. При виконанні ситуативних вправ необхідні мовленнєві завдання, виконання яких залежить від характеру уявної (або умовної) мовленнєвої ситуації. Основною ознакою ситуативної вправи є наявність мовленнєвого стимулу, що зумовлює мовленнєву реакцію учня, визначає вибір тієї чи іншої мовної одиниці. Г. Лещенко та Л. Іванова, а також Л. Шевцова розглядають ситуативність як принцип навчання в загальних рисах, що передбачає вивчення мови на основі й за допомогою ситуації (мовленнєвої ситуації). Вони вказують, що ситуації можуть визначатися такими провідними чинниками: соціальним

статусом особи, її роллю як суб'єкта спілкування; діяльністю, яку особа виконує, та моральними критеріями. На їхню думку, у процесі спілкування необхідно використовувати всі можливі види діяльності учнів з метою розвитку їхнього мовлення [14, 6, с. 23; с. 40].

Отже, під ситуативними розуміються такі завдання з розвитку мовлення, які чітко окреслюють ситуацію спілкування, називають усі її умови: тему, мету, адресата мовлення, мовця, обставини спілкування тощо. У класифікації [6, с. 34], яку ми вважаємо актуальною для навчання мови методом дискусії, визначено п'ять типів комунікативних завдань: 1) я і співрозмовник (усний діалог); 2) я та аудиторія (усний монолог); 3) я і адресат графічного тексту (писемний монолог); 4) автор графічного тексту і я (читання як діалог); 5) автор звукового тексту (лектор, диктор) та я (аудіювання).

На наше переконання, цей різновид комунікативних завдань повинен активно використовуватися в навчальній дискусії.

У проведеному нами дослідженні взяли участь 20 учнів 9 класу і 16 учнів 10 класу НВК № 176 (спеціалізована школа I ступеня з поглибленим вивченням іспанської мови – суспільно-гуманітарна гімназія) м. Києва. Асистентами автора були два вчителі української мови і літератури, які працюють у цих класах: учитель-методист з педагогічним стажем 20 років та вчитель вищої категорії з педагогічним стажем 16 років. Комунікативно-ситуативні завдання за методичним зразком було створено автором та попередньо обговорено з учителями. Їх було застосовано під час навчальних дискусій з теми «Складносуриядні речення» у 9 класі і теми «Складнопідрядні речення» у 10 класі в процесі опанування і закріплення навчального матеріалу. Допоміжні навчальні матеріали використано з підручників О. Авраменка «Українська мова. 9 клас» [1, с. 19] та П. Ющука «Українська мова. 10 клас» [15, с. 175–208]. Дискусії тривали 45 хв. протягом однієї академічної години в кожному класі.

У ході дослідження було створено методичний зразок (рис. 1) формулювання комунікативних завдань для навчальної дискусії так, щоб воно задовольняв вимоги формування зв'язності, комунікативної доцільності. Як зазначає М. Пентиліук, для розуміння суті спілкування необхідно навчити учнів давати відповіді на такі три запитання: причина і потреби спілкування; адресат спілкування; спосіб спілкування [10, с. 2–8]. Ці запитання можуть бути для дітей основою побудови власного зв'язного висловлювання в дискусії. Отже, відповідь школярів на перше запитання (причина мовлення) повинна бути спрямована на те, щоб учень умів поінформувати співрозмовника, чому і навіщо він вступає в діалог, висловити своє ставлення до предмета обговорення; довести співрозмовнику свою тезу; з'ясувати ставлення однокласника до суперечливих питань. У відповіді на друге запитання (адресат мовлення) школярі повинні усвідомлювати, що вибір адресата спілкування залежить від їхньої позиції в дискусії, а також від активності однокласників, які хочуть вступити в діалог. Дискусія дає змогу спілкуватися з різними адресатами, а не лише з учителем, і водночас прагнути, щоб висловлювання було чітким, зрозумілим, зв'язним. Відповідь на третє запитання (спосіб мовлення) передбачає вибір висловлювання, мовних одиниць, інтонації, дотримання мети мовлення (наприклад, підтвердження, заперечення, уточнення), відповідно до якої добирається зміст і форма висловлювання. Такий порядок організації комунікативно-ситуативних завдань, на нашу думку, забезпечить когезію і когерентність мовлення.

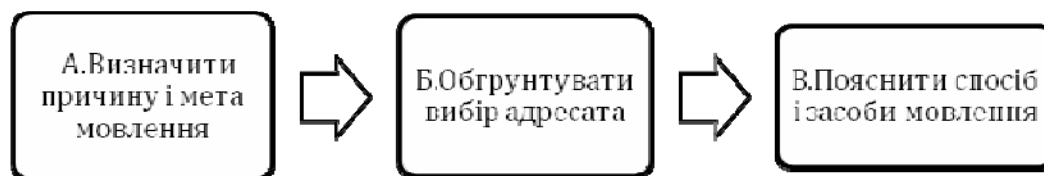


Рис. 1. Методичний зразок комунікативного завдання для розвитку зв'язності мовлення в навчальній дискусії.

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Опанування теми «Складнопідрядні речення» в 9 класі можна зорганізувати методом дискусії, формуючи при цьому зв'язність мовлення і використовуючи умовно-комунікативні та комунікативні завдання за методичним зразком. Використовуючи таблиці (таблиці 1, 2) з різними текстами, учні повинні виконати умовно-комунікативні завдання й обґрунтувати причини використання такого тексту в одних ситуаціях і невикористання в інших (наприклад на співбесіді з роботодавцем, у бесіді-спогадах з друзями, яких давно не зустрічав, на мітингу, в аргументації для молодшого брата. У дискусії школярам потрібно сформулювати причину мовлення (А – навіщо ви розпочинаєте мовлення), обґрунтувати вибір адресата (Б – до кого і чому звертається), визначити спосіб (В – розповідь, аргументація, заперечення) та обирати лексикон, інтонацію, риторичні засоби). Аналізуючи тексти (приклад, таблиця 1), учні беруть участь в дискусії і водночас вдосконалюють зв'язність мовлення.

Таблиця 1

Текст 1 для обговорення в дискусії

<i>Наш народ нізвідки на свої землі не приходив, він був тут завжди; праслов'яни, як гадають, заселили перш за все територію, на якій тепер живемо ми. Історія твого народу велика, героїчна, хоч не завжди його дорога була широка – часом звужувалася, а часом просторіла. Він падав і знову підіймався, він боровся, оборонявся, будував фортеці й міста, орав свої ниви, не скидаючи з пліч сагайдака, а пізніше – рушницю; він створив дивовижний світ своїх пісень, казок, оповідань, легенд. Він тисячі років уже пише свої книжки, складає вірші, розказує собі й сусідам про своє минуле.</i>			
Стиль тексту	Особливості мовних одиниць	Доречність/недоречність використання в різних комунікативних ситуаціях	Умови і обмеження використання цього тексту

Шкільна програма дає широкі можливості для обговорення питань, пов'язаних з розвитком української мови, наприклад: «Чи зумовлює розвиток та збереження української мови прогрес суспільства?», «Як впливає на розвиток української мови бурхливе вторгнення іншомовних слів?». При цьому школярам варто: А – визначати причину і мету долучення до розмови; Б – пояснювати вибір адресата; В – уточнювати спосіб мовлення і спектр мовних одиниць.

Виконуючи комунікативно-ситуативні завдання, учні навчаються зв'язно формулювати висловлювання українською мовою, спираючись на пункти А, Б і В створеного зразка. Такими завданнями можуть бути діалоги для дискусії на час вивчення теми «Смислові відношення між частинами безсполучникового складного речення» у програмі 9 класу [6, с. 116]:

Діалог-обговорення (я і співрозмовник) на тему «Якщо ти хочеш зміцнити дух, підтримуй силу тіла!». Складання розповіді про людей, які подолали свої недуги, і тих, хто їм у цьому допоміг, із використанням безсполучникових складних речень.

Написання монологу (я та адресат графічного тексту) на морально-етичну тему в публіцистичному стилі (теми: «Своє, рідне – своєрідне», «Як відшукати свій шлях у житті», «Чи зможуть з часом селфі замінити родинні фотографії») із використанням безсполучникових речень.

Добір та обговорення питань, виражених складнопідрядними реченнями для проведення в класі анкетування і на основі цього анкетування монолог (я та аудиторія) «Як ти ставишся до дистанційної самоосвіти?».

Для визначення критеріїв ми скористалися шкалами CEFR [8, с. 156], які стосуються усного мовлення (OVERALL SPOKEN PRODUCTION), когерентності (COHERENCE) та швидкоплинності (SPOKEN FLUENCY), що в українській лінгводидактичній традиції охоплено поняттям «зв'язність». Адаптувавши їх до умов програми з української мови в середній школі і зорієнтувавши на завдання дискусії, значущими критеріями ми визнали такі:

- учень може спонтанно висловити думку грамотним українським висловлюванням, зрозуміло, систематизовано;
- вміє вести діалог, аргументувати, підтверджувати за допомогою одиниць українського мовлення;
- може об'єднувати серію окремих висловлювань для підтвердження чи заперечення думки іншого учасника дискусії;
- уміє застосовувати модальні слова, вставні слова і фрази, метатекстові оператори (отже, на мою думку, безумовно, як свідчать факти...), які було засвоєно на попередньому етапі навчання.

КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

За цими критеріями було визначено успішність виконання завдань дискусії частинах А, Б, В. Врахування цих критеріїв було можливе за присутності двох учителів – учасників експерименту під час класних дискусій.

Таблиця 2

Зв'язність усного українського мовлення до і після застосування методу навчальної дискусії у 9 і 10 класах

Когезія і когерентність усного українського мовлення учнів у навчальній дискусії					
У виконанні А – частини комунікативного завдання		У виконанні Б – частини комунікативного завдання		У виконанні В – частини комунікативного завдання	
До (max 36 учнів)	Після (max 36 учнів)	До (max 36 учнів)	Після (max 36 учнів)	До (max 36 учнів)	Після (max 36 учнів)
5	29	7	34	5	31

Оскільки класна дискусія є методом інтегрованого навчання усного мовлення, то оцінювання відбувалося за сукупним показником.

Дані, наведені вище, демонструють, що проведення навчальних дискусій у 9 і 10 класах підтвердило ефективність використання комунікативних завдань за розробленим методичним зразком, динамічний розвиток зв'язності мовлення в дискусії. Після виконання учнями комунікативно-ситуативних завдань педагоги-куратори НВК № 176 помітили, що комплексні цілі лінгводидактичного процесу були досягнуті: більша частина класу (34 учні) швидше орієнтувалася, активніше вступала в діалог, була зацікавлена, впевнена та змогла поінформувати співрозмовника, уникаючи хаотичності.

Спираючись на Європейські мовні рекомендації [8, с. 200], ми сформулювали уміння зв'язності, які можна спостерігати під час: А – формулювання причини і мети мовлення в дискусії; Б – вибору і звертання до адресата (адресатів); В – добору стилю, способу мовлення грамотного використання одиниць української мови.

У ході дослідження сформовано такі комунікативні вміння учнів: 1) ефективно використовувати різні зв'язки між словами, щоб чітко висловити думку, створити текст для спілкування; 2) розуміти і втілювати узгодження між реченнями засобами когезії, уживати вставні слова (мабуть, правду кажучи, на мою думку), інтонацію, вигук (о так, годі, ова); 3) уникати «стрибоподібності» мовлення, добирати правильні форми звертань і залучати співрозмовників за неможливості продовження реплік (як гадаєш?, тобі слово, підтримайте).

Отже, теоретично обґрунтовано методичний зразок формулювання комунікативного завдання, визначено типи комунікативних завдань, спрямованих на розвиток усномовленнєвої зв'язності та навчання українського мовлення методом дискусії, проаналізовано структуру ситуативно-комунікативного завдання; з'ясовано потенціал та ефективність використання методичного зразка таких завдань для розвитку зв'язності мовлення; підтверджено вплив розроблених завдань на комунікативну компетентність учнів у навчанні усного українського мовлення методом навчальної дискусії. Виявлено, що запропоновані завдання за методичним зразком є ефективними для тренування зв'язного мовлення, а метод дискусії формує комунікативно-мовленнєву компетенцію, поживляючи процес навчання та спілкування українською мовою.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розгляді комунікативно-ситуативних завдань для навчання усного мовлення методом дискусії у підручниках української мови, що дають можливість вчителю не тільки активізувати й трансформувати урок української мови, а й формують в учнів уміння, якими вони користуватимуться за межами школами. Використання методичного зразка ситуативно-комунікативних завдань у навчальному забезпеченні програмних тем з української мови полегшить засвоєння та опрацювання їх у класі, адже роль і вплив вчителя на навчальний процес зміниться, він стане наставником, радником й куратором, що не стільки контролює, а спрямовує учня, дає йому можливість зрозуміло і вільно висловлюватися та соціалізуватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О. М. Підручник українська мова. 9 клас / О. М. Авраменко. – К.: Грамота, 2017. – 160 с.
2. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 204 с.
3. Єрмак Н. В. Формування текстотворчих умінь учнів 5–9 класів у процесі навчання морфології української мови / Н. В. Єрмак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2017. – № 3. – С. 157–164.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Курач Л. І. Проблема розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання мов національних меншин / Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 3. – С. 136–144.
6. Лещенко Г. П. Компетентнісний підхід до проведення уроків розвитку мовлення в початкових класах / Г. П. Лещенко, Л. Іванова // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 2. – С. 116–120.
7. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Л. П. Рожило. – К.: Рад. школа, 1982. – 216 с.
8. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
9. Новий тлумачний словник української мови: 42000 слів: для студентів вищ. та серед. навч. закладів: у 4 т. / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К.: АКОНІТ, 1999. – Т. 2. – 912 с.
10. Пентиліук М. І Компетентнісний підхід до формування мовної особистості у євроінтеграційному контексті / М. І Пентиліук // Українська мова та література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2–8.
11. Попова О. В. Контроль української усної мовленнєвої компетентності учнів старшої школи методом навчальної дискусії / О. В. Попова // Молодий вчений. – 2018. – № 6. – С. 154–157.
12. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення / М. Г. Стельмахович. – К.: Рад. школа, 1981. – 190 с.
13. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. – К.: Вид. дім «Освіта», 2013.
14. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: метод. посібник / Л. С. Шевцова. – Житомир: Вид-во ЖДПУ, 2004. – 94 с.
15. Ющук І. П. Українська мова [рівень стандарту]: підручник для 10 класу закладів заг. серед. освіти / І. П. Ющук. – Тернопіль: Навчальна Книга – Богдан, 2018. – 208 с.
16. Doncheva-Navratilova O., Miššiková G., Povolná R. Coherence and Cohesion in English Discourse. Brno: Masaryková Univerzita, 2012. (In English).
1. Halliday M. Cohesion in English. URL: <http://doi.org/10.4324/9781315836010>.
2. Huerta S. Coherencia y cohesión. Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183>.

REFERENCES

1. Avramenko O. M. Pidruchnyk ukrayinska mova. 9 klas [Textbook Ukrainian language. 9th form]. Kyiv, Hramota, 2017. 160 p.
2. Varzatska L. O. Metodyka rozvytku zvyaznoho movlennya molodshykh shkolyariv [Methodology for the development of coherent speech of junior pupils] Kamianets-Podilskyi, Abetka, Publ., 2001. 204 p.
3. Yermak N. V. Formuvannya tekstotvorchych umiv uchniv 5–9 klasiv u protsesi navchannya morfolohiyi ukrayinskoyi movy [Formation of text-making abilities of students 5-9 classes in the process of learning the morphology of the Ukrainian language]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka, 2017, pp. 157–164.
4. Kurach L. I. Problema rozvytku linhvokulturolohichnoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannya mov natsionalnykh menshyn [The problems of students' linguocultural competence development in the process of national minorities languages studying]. Ukrayinskij pedahohichnij zhurnal, 2015, Vol. 3, pp. 136–144. (In Ukrainian)
5. Leshchenko H. P. Kompetentnisnyy pidkhid do provedennya urokov rozvytku movlennya v pochatkovykh klasakh [Competence approach to conducting lessons of speech development in elementary school]. Nova pedahohichna dumka, 2013, Vol. 2, pp. 116–120. (In Ukrainian)
6. Melnichayko V. Ya. Udoskonalennya zmistu i metodiv navchannya ukrayinskoj movy [Improving the content and methods of teaching the Ukrainian language] Kyiv, Rad. shkola, Publ., 1982. 216 p. (In Ukrainian)

7. Nikolayeva S. Yu. Zahalnoievropeyski Rekomendatsiji z movnoji osvity: vyvchennia, vykladannia, otsinyuvannia [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Evaluation] Kyiv, Lenvit, Publ., 2003. 273 p.
8. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrayinskoi movy: 42000 sliv: dlia studentiv vyshch. ta sered. navch. zakladiv: vol. 4 / uklad.: V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko [New dictionary of the Ukrainian language] Kyiv, AKONIT, 1999, Vol. 2. 912 p.
9. Pentylyuk M. I. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia movnoyi osobystosti u yevrointehratsiynomu konteksti [Competence Approach to the Formation of a Linguistic Personality in a Euro-Integration Context]. Ukrainska mova ta literatura v shkoli, 2010, Vol. 2, pp. 2–8.
10. Popova O. V. Kontrol ukrayinskoj usnoj movlennyevoj kompetentnosti uchniv starshoi shkoly metodom navchalnoji dyskusiji [Assessing Ukrainian speech competence of the secondary school students through discussion method]. Molodyy vchenyy, 2018, Vol. 6, pp. 154–157. (In Ukrainian)
11. Stelmakhovych M. H. Systema roboty z rozvytku zviaznoho movlennia [System for the development of coherent speech] Kyiv, Rad. shkola, 1981. 190 p.
12. Ukrayinska mova. 5–9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrayinskoju movoiu navchannia (zi zminamy, zatverdzheny nakazom MON Ukrainy vid 07.06.2017 № 804) [Ukrainian language. 5–9 classes. Program for general educational institutions with Ukrainian language training].
13. Shevtsova L. S. Metodyka zastosuvannia movlennyevykh sytuatyvnykh zavdan: metodychnij posibnyk [Methodology of the use of speech situational tasks: textbook] / Zhytomyr, Vyd-vo ZHDPU, Publ., 2004. 94 p.
14. Yushchuk I. P. Ukrayinska mova [riven standartu]: pidruchnyk dlia 10 klasu zakladiv zah. sered. osvity (Ukrainian language [standard level]: textbook for 10th forms of secondary schools] Ternopil, Navchalna knyha – Bohdan, 2018. 208 p.
15. Dontcheva-Navratilova O., Jančaříková R., Miššíková G., Povolná R. Coherence and Cohesion in English Discourse. Brno, Masaryková Univerzita, 2012. 165 p. (In English)
16. Halliday M. Cohesion in English. URL: <http://doi.org/10.4324/9781315836010>. (In English)
17. Huerta S. Coherencia y cohesión. Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183/> (In Spanish)

Стаття надійшла в редакцію 19.03.2019

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

УДК 373.5.016:811.161.2

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.14

ЕЛЕОНОРА ПАЛИХАТА

orcid.org/0000-0003-4995-1184

karpa24@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ ЛОГОСФЕРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КРАСНОМОВСТВА

Висвітлено інноваційну проблему нейролінгвістичного програмування (НЛП), яка стосується вивчення риторичної логосфери, що відображає динамічні картини світу. Вказано, що, завдяки працям американських учених Д. Гріндера, Р. Бендлера, Р. Ділтса та інших про НЛП поширився інтерес до взаємодії мозкової та мовно-мовленнєвої діяльності, яка благотворно впливає на риторичну логосферу під час вивчення риторики. Відображено окремі мисленнєві процеси реалізації НЛП риторичної логосфери, що сприяють вивченню красномовства. Запропоновано визначення актуальних для дослідження понять «нейролінгвістика», «програмування», «нейролінгвістичне програмування», «логосфера», «риторична логосфера» та ін., які використовуються в українській лінгводидактиці у процесі вивчення риторики, охарактеризовано їх і наведено зразки вправ для формування риторичної логосфери за допомогою НЛП, що сприяє еволюції навчального процесу з розвитку зв'язного мовлення студентів. Розглянуто основний метод нейролінгвістики – метод спостережень над мовою та методи роботи мозкової діяльності: дихотичне прослуховування, активізація мозкової діяльності, польове дослідження мови, соціолінгвістичний аналіз, дослідження компонентів сукупної мозкової та мовної діяльності, сприймання мовлення, центральних мозкових процесів, так званої церебрації, що тісно пов'язана з логосферою. Відзначено, що НЛП риторичної логосфери відбувається на основі засвоєного мовного і мовленнєвого матеріалу з усіх лінгвістичних розділів з урахуванням психологічних особливостей продукування усного мовлення і є завершальним етапом вивчення української мови.

Ключові слова: нейролінгвістика, нейролінгвістичне програмування, риторична логосфера, методи вивчення риторики.

ЭЛЕОНОРА ПАЛЫХАТА

доктор педагогических наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина

НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ ЛОГОСФЕРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КРАСНОРЕЧИЮ

Освещена инновационная проблема нейролингвистического программирования (НЛП), которая касается изучения риторической логосферы, что отображает динамические картины мира. Указано, что благодаря трудам американских учёных Д. Гриндера, Р. Бендлера, Р. Дилтса и других об НЛП распространился интерес к взаимодействию мозговой и язычно-речевой деятельности, которая благотворно влияет на риторическую логосферу во время изучения риторики. Отражены отдельные мыслительные процессы реализации НЛП риторической логосферы, которые способствуют изучению красноречия. Предложены определения актуальных для исследования понятий «нейролингвистика»,

«программирование», «нейролингвистическое программирование», «логосфера», «риторическая логосфера» и др., которые используются в украинской лингводидактике в процессе изучения риторики, и приведены образцы упражнений для формирования риторической логосферы с помощью НЛП, которые способствуют эволюции учебного процесса по развитию связной речи студентов. Схарактеризован основной метод нейролингвистики – метод наблюдений над языком и методы работы мозговой деятельности: дихотического прослушивания, активизации мозговой деятельности, полевого исследования языка, социолингвистического анализа, исследования компонентов совокупной мозговой и языковой деятельности, восприятия вещания, центральных мозговых процессов, так называемой церебрации, что тесно связана с логосферой. Отмечено, что НЛП риторической логосферы происходит на основе усвоенного языкового и речевого материала всех языковедческих разделов и является завершающим этапом изучения украинского языка.

Ключевые слова: нейролингвистика, нейролингвистическое программирование, риторическая логосфера, методы изучения риторики.

ELEONORA PALYKHATA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING OF STUDENTS' RHETORICAL LOGOSPHERE IN THE PROCESS OF LEARNING ELOQUENCE

The innovative problem of neuro-linguistic programming, which relates to the rhetorical logosphere, reflects the dynamic picture of the world. The research is based on the works on neuro-linguistic programming of such American scholars as John Grinder, Richard Bandler, Robert Dilts and others. On this basis, interest in the interaction of brain and speech activity has spread, which has a beneficial effect on the rhetorical logosphere. Certain processes of realization of neural linguistic programming of the rhetorical logosphere during the study of rhetoric are shown. The research presents definitions of important concepts such as "neurolinguistics", "programming", "neuro-linguistic programming", "logosphere", "rhetorical logosphere" and others, their characteristics used in the Ukrainian linguodidactics for the formation of rhetorical logospheres; exercises for the formation of a rhetorical logosphere with the help of neuro-linguistic programming, contributing to the evolution of this process. The focus was made on the sections of classical rhetoric (intention, disposition, elocution, memorial, action), their tasks in the preparation and presentation of speech. Training exercises, different in character and purpose, are offered for teaching the choice of the topic of speech, the placement of selected material and the use of stylistic figures. These exercises are communicative by nature and are aimed at the use of rhetorical logospheres, the development of speech-language skills. Tasks of the exercises concern the enrichment of the vocabulary and phraseological reserve of pupils, students, work with dictionaries (interpretative, phraseological), the ability to produce texts on the proposed topic, find out the morale of the instructive texts, express their thoughts about the statements of famous people, proverbs, sayings, phraseologisms and the like. The main method of neurolinguistics is described. It is the method of observing the language and the work of brain activity: dichotic listening, activating brain activity, field study of language, sociolinguistic analysis, studying the components of combined brain and speech activity, perception of speech, central brain processes, so-called cerebration, which is closely related to the logosphere. Neuro-linguistic programming of rhetorical logosphere takes place on the basis of learned language and speech material from all linguistic sections. It is the final stage in the study of the Ukrainian language.

Keywords: neurolinguistics, neuro-linguistic programming, rhetorical logosphere, methods of studying rhetoric.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) – це новий прогресивний напрямок у розвитку української психолінгвістичної науки, основою якої є система переконань і передбачень у галузі недосліджених процесів вербальної комунікативної діяльності студентів. Названа психолого-педагогічна проблема, як інноваційна, стосується, крім інших сфер науки, риторичної логосфери, що відображає динамічні картини світу, які зберігають стабільність і гармонію, вимагають постійної уваги до її вивчення.

Перші праці відомих американських учених Д. Гріндера і Р. Бендлера про НЛП були опубліковані в 1974 р. Продовжили їх студіювання Р. Ділтс, Д. О'Коннор, О. Хезер, Д. Сеймор, А. Плігін, В. Пенфілд, Л. Робертс та багато інших. Відомі результати НЛП з різних наук, які досліджували Л. Камерон-Бендлер, М. Бес Мергус, Д. Гордон, Д. Делозьє.

На основі досліджень В. О. Богородицького, І. О. Бодуена де Куртене, О. Р. Лурії, М. С. Трубецького, Л. В. Щерби та інших вчених поширився інтерес до взаємодії мозкової та мовно-мовленнєвої діяльності, яка благотворно впливає на вивчення риторичної логосфери.

Сьогодні такі студії проводять в Україні англomовні дослідники, які ознайомлюють українomовну аудиторію з невідомими або маловідомими світовими науковими досягненнями.

Актуальність НЛП риторичної логосфери зумовлена його новизною і потребою подальшого впровадження прийому алгоритмізації під час вивчення публічного красномовства студентами вищих навчальних закладів.

Мета статті – висвітлити окремі процеси реалізації НЛП риторичної логосфери під час вивчення риторики як навчальної дисципліни.

Для досягнення вказаної мети потрібно вирішити такі завдання: 1) подати визначення важливих для дослідження понять «нейролінгвістика», «програмування», «нейролінгвістичне програмування», «логосфера», «риторична логосфера»; 2) охарактеризувати методи нейролінгвістичного програмування, що використовуються в українській лінгводидактиці для формування риторичної логосфери; 3) запропонувати вправи із нейролінгвістичного програмування, що сприяють еволюції риторичної логосфери.

Слово «нейролінгвістика» складається з двох частин – «нейро» і «лінгвістика», кожне з яких має своє значення: «нейро» є першою частиною складних слів, що означає вплив на головний мозок людини і вказує на зв'язок певних предметів чи явищ із нервовою системою [8, с. 698]; «лінгвістика» пояснюється як мова, «мовознавство (наука про мову, її сутність, будову, функціонування та розвиток)» [9, с. 334]. Процесом реалізації мовної діяльності, єдиним об'єктивним проявом мови є мовлення [9, с. 327], що охоплює такі аспекти мови, як усне висловлювання, промовляння вголос текстів, укладених за допомогою відповідної програми. У результаті з'ясування значення частин слова нейролінгвістика робимо висновок, що це наука й наукова дисципліна, яка ґрунтується на зіткненні неврології та лінгвістики, що вивчає систему мови у сукупності з мозковим субстратом мовної поведінки. Важливою проблемою нейролінгвістики є виявлення механізмів трансформації нейронів як основних компонентів нервової системи, в якій беруть участь головний мозок і периферичні нервові сплетіння. Нейронна інформація за допомогою органів чуття пов'язана з аналізаторами мозку – зоровими, слуховими, кінестетичними.

Для функціонування мовленнєвої діяльності (аудіювання і говоріння) спочатку нейрони проходять шлях від рецепторів органів чуття (тобто від периферії) до центральних відділів нервової системи за допомогою відповідних аналізаторів. У корі головного мозку здійснюється аналіз і синтез цих параметрів та відповідних комплексів подразнень, які надходять із різних аналізаторів мозку до мовленнєвих узагальнень. Після проходження зворотнього шляху від центру до периферії відбувається мовленнєва діяльність – говоріння та аудіювання під час міжособистісного чи публічного монологічного, діалогічного і полілогічного спілкування.

Словосполучення «нейролінгвістичне програмування» складається з трьох частин: 1) «нейрон» вказує на те, що для опису реального мовленнєвого досвіду людини необхідно знати та розуміти «мову мозку», тобто ті нейронні процеси, що відповідають за зберігання, перероблення й передавання інформації» [10]; 2) «лінгвістичне» акцентує увагу на ключовому значенні мови не лише в процесі опису особливостей механізмів мислення та поведінки, а й під час організації комунікації [10]; 3) «програмування» визначає системність розумових процесів та поведінки» [10]. В основі популярності НЛП є взаємодія свідомості, підсвідомості, реальності.

НЛП – це керування людською свідомістю за допомогою лінгвістичних конструкцій, пов'язаних із жестами, мімікою людини і з усією структурою мовної системи суб'єкта; це програмовий вплив на свідомість людини за допомогою мови, мовлення, слова (logos). Логос є втіленням розумного світлого світового закону, що відображається у слові, основною категорією класичної риторики, яка покликана воедино представляти думки і слова. Це практично означає, що слово має зміст і думку, воно має йти від розуму, почуттів одного суб'єкта й апелювати до розуму та почуттів іншого.

Відзначимо, що НЛП формується в зонах функціонування мозкових аналізаторів, зосереджується в зонах складних комплексів аналітико-синтетичних процесів, спрямованих на організацію цілісного мовленнєвого акту за допомогою механізму проекційних рухових систем,

пов'язаних з органами мовлення. Цей процес програмування розглядається як проектування мовленнєвої діяльності (говоріння й аудіювання) за допомогою окремих взаємопов'язаних алгоритмів, кожен із яких має свою мету, структуру й завдання. Умовно цими алгоритмами можна вважати основоположні розділи класичної риторики: інвенцію, диспозицію, елокуцію (елоквенцію), меморію, акцію.

Зворушення мовця і слухача у процесі риторичної діяльності так, щоб «очі горіли, серце палало, а душа перебувала на вершині блаженства», здійснюється нейролінгвістичними засобами: поєднанням роботи нейронів і слова для реалізації мистецтва красномовства за допомогою врахування функцій загальних понять, відомих ще з Античності – логос, етос, пафос, топос. Вперше філософське поняття «логос» увів стародавньогрецький філософ Геракліт Ефеський і сьогодні цей термін тлумачиться як «слово», «учення» (філологія, геологія, теологія тощо) і як «закон», «порядок». В оригіналі грецькою мовою в Євангелії від Івана дослівно написано: «Спочатку був Логос, і Логос був у Бога, і Логос був Бог». Через Філона Александрійського, який намагався сумістити іудаїзм з грецькою філософією, вчення Геракліта попало у християнський Новий Завіт у вигляді: «Спочатку було Слово, і Слово було у Бога, і Слово було Бог» [2, с. 112]. Але між Логосом Геракліта і Логосом автора Четвертого Євангелія є суттєві відмінності. Логос в Івана – це Бог, тобто Особа, до якої можна звертатися у молитвах, тоді як у Геракліта Логос сприймається як безособовий початок, як початковий *Закон* буття, що стоїть над богами.

Сьогодні ж Логос розуміємо як філософське поняття, яке виражається вербально і має відповідну семантику. Правда, семантика цього поняття, порівняно з античним періодом, істотно модифікована і збагачена в ході розвитку історико-філософської традиції. Поруч із поняттям «Логос» функціонує поняття «логосфера». Ідею логосфери розвинув французький філософ і літературознавець Р. Барт у роботі «Війна мов» (1975). У логосфері розглядається як вербально-дискурсивна сфера культури, що фіксується у мовній будові відповідно до специфіки ментальної і комунікативної парадигми [1, с. 615], так і символ культури західного типу ментальності. Значення цього терміна – загальний розумовий принцип, який керує світом. Поняття «логосфера» означає мисленнєво-мовленнєву галузь інформації, а в ширшому значенні – величезну галузь культури, що наповнена словами та ідеями.

Текст, що продукує мовець під час проголошення промови, доповіді, проповіді, лекції, огляду чи іншого публічного висловлювання, забезпечується усією гамою мовно-мовленнєвої логосфери, яка, на думку Ф. Ніцше, має породжувати задоволення, що «заповнює слухачів без залишку, викликає ейфорію» [4, с. 262].

Важливою проблемою нейролінгвістики в риторичній логосфері є відображення функціонування таких двох основних видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання і говоріння, що пов'язані з теорією неврології та лінгвістики і досліджуються за допомогою відповідних методів. Методи нейролінгвістичних досліджень розвиваються і змінюються паралельно з розвитком теорії неврології, лінгвістики та лінгводидактики.

Нейролінгвістика виникла із потреб клінічної практики для розв'язання діагностичних завдань. Звідси й основний метод нейролінгвістики – метод спостережень над мовною поведінкою особи в різних умовах (бесіди, розповіді за картинками, переказування почутих текстів, читання, відтворення прочитаних текстів; повторення серій спеціально дібраних слів, побудова речень, знаходження синонімів, антонімів, паронімів до слова тощо).

До нових методів роботи мозкової діяльності належать: 1) метод дихотичного прослуховування, за допомогою якого визначається діяльність півкуль головного мозку в забезпеченні мовленнєвої діяльності; 2) метод активізації мозкової діяльності, що відбувається за допомогою спонукання репліками-стимулами; 3) метод польового дослідження мови, який передбачає анкетування, інтерв'ювання, безпосереднє спостереження за мовою індивідумів; 4) метод соціолінгвістичного аналізу навчального матеріалу, що залежить від соціального статусу співрозмовників, аудиторії, обставин спілкування, якості залежних від них мовних явищ; 5) метод дослідження компонентів сукупної мозкової та мовленнєвої діяльності (вимови, так званої фонації; сприймання мовлення, або аудичії; центральних мозкових процесів, так званої церебрації), що тісно пов'язані з логосферою як філософською категорією про мислительно мовленнєву галузь культури, до якої, крім інших, належить риторика як наука про способи переконання та ефективні форми впливу на аудиторію. Звідси – сучасна

нейролінгвістика є одним із аспектів комплексного вивчення знакової поведінки людини, що розглядається сукупністю умовних знаків і правил їх взаємозв'язку у визначеній сфері людської лінгвістичної та лінгводидактичної діяльності.

Навчання продукування публічних висловлювань спрямовується на дотримання риторичних правил – так званих законів красномовства (ефективної комунікації, концептуального, моделювання аудиторії, стратегічного, тактичного, мовленнєвого), які ґрунтуються на трьох способах переконання, запропонованих ще Аристотелем (логічному, емоційному й етичному), що у природі реалізуються вербальною, інтонаційною жестово-мімічною, етичною та іншими знаковими системами. Вербальна знакова система оперує абстрактними поняттями (слова, що вказують на інформаційний об'єкт, але не зображають його). Вона побудована на системі мовно-мовленнєвих показників, кожен з яких має свою структуру. Інтонаційна мімічно-жестова знакова система притаманна мовленнєвому спілкуванню, що здійснюється за допомогою паралінгвістичних засобів: інтонації, міміки, жестів, різних видів спеціалізованої сигналізації (запах, звук тощо). Етична знакова система дозволяє передавати інформацію про «емоційне», «образне» забарвлення події за допомогою попередніх двох знакових систем. Наявність (розвиненість) є характерним проявом вищої нервової діяльності. Ця знакова система оперує образними поняттями – моделями реальних об'єктів, наближених до семантики стосунків з інформаційними суб'єктами.

НЛП спрямоване на вивчення структури процесів людської думки і сприймання світу. Його сутністю є узгодження індивідуального, суб'єктного досвіду людини з її уявленнями про світ і зовнішню поведінку, тобто воно є особистісним. Це створює потенційні можливості використання його в особистісно орієнтованому навчанні. НЛП риторичної логосфери, адаптоване до процесу навчання, доведене до рівня використання мовно-мовленнєвих, паралінгвістичних, етико-психологічних та емоційних, логічно комбінованих технік, дає змогу підвищити результативність навчання продукування якісних висловлювань, що впливають на аудиторію з метою досягнення комунікативної мети. Цей процес сприяє розвитку умінь і навичок відображати дійсність за допомогою органів чуття і пов'язаних з ними аналізаторів мозку – зорового, слухового, тактико-кінестетичного – за допомогою різних вправ з дотриманням інтенсивності мовлення, його чистоти, унікальності, своєчасності висловлювання.

Вправи як методи навчання, спрямовані на багаторазове повторення певних дій чи операцій з метою формування риторичних умінь і навичок, потрібно проводити на кожному занятті під час опрацювання основних понять риторики: інвенції – пошуку і попередньої систематизації матеріалу, що забезпечує змістовність промови; диспозиції – етапу організації матеріалу, процесу побудови композиції висловлювання; елокуції – добирання для виступу найкращої словесної форми; меморії – забезпечення відомостями про шляхи запам'ятовування підготовленої промови; акції – вироблення майстерності виголошення промови.

Завдання у вправах, спрямованих на формування ефективного красномовства, залежать передусім від його жанру – епідейктичного, євхаристійного, гомілетичного, лекційно-пропагандистського, педагогічного, політичного, мітингового чи будь-якого іншого, а також із метою навчити мистецтва виступати перед аудиторією, надихати своїм словом інших. Крім цього, риторичні вправи позбавляють страху перед аудиторією, сприяють виробленню впевненості в собі та навичок, необхідних для перших кроків оратора-початківця.

Основними умовами ефективного заняття з риторики із позицій НЛП є: 1) його початок, що асоціюється з чимось приємним, ефективним; 2) створення мотивації навчання; 3) використання правої і лівої півкуль головного мозку під час продукування висловлювань, поступового укрупнення інформації для ефективного її виголошення, операцій порівняння спільного й відмінного, спонукань до полімодального мовлення (відношення висловленого до дійсності з погляду мовця, ставлення суб'єкта до дії, ставлення мовця до висловлюваного – за Г. О. Золотовою), врахування усіх репрезентативних систем [4, с. 17]; 4) використання стану нерозуміння, коли один зі співрозмовників не розуміє чи втрачає інформацію, а інший – використовує цю ситуацію; 5) застосування мовленнєвої інтенції – бажання висловити свою думку; 6) використання ефективних стратегій і тактик поведінки – «кооперації» орієнтирів інтересів, потреб партнерів, пошуку та примноження загальних інтересів; «наполегливості» в реалізації власних інтересів, досягненні комунікативної мети; 7) використання ефективних стратегій в усному мовленні тощо [6].

Під час виконання вправ мовець (оратор) має ставити перед собою три основні завдання: запропонувати певний матеріал (інвенція), розташувати його так, щоб легко було сприймати (диспозиція), а також «одягнути» матеріал промови у найкращу словесну форму.

У процесі інвенції оратор визначає: 1) предмет мовлення, тобто те, про що потрібно повідомити; 2) мету виступу, тобто для чого треба інформувати; 3) питання, що потребують розгортання; 4) зміст різних, уже досліджених джерел із теми висловлювання; 5) спосіб зіставлення та міру поєднання віднайденого і проаналізованого матеріалу з матеріалом мовця. НЛП передбачає використання інтенції, що може реалізовуватися за допомогою завдань нижче поданих комунікативних вправ.

Вправа 1. Виберіть тему для своєї майбутньої промови у вашій групі осіб. Висловіть свою думку щодо вибору теми, типу, жанру промови. Прокоментуйте свій вибір.

Вправа 2. Подайте структуру свого виступу на вибрану тему. Вкажіть на використання лінгвістичних (лексико-фразеологічних, культуромовних, етичних тощо) та паралінгвістичних засобів.

Вправа 3. Знайдіть у «Риториці» Аристотеля опис таких понять, як: *щастя, благо, справедливість, задоволення, гнів, любов, страх, співчуття*. Подайте їх визначення на основі життєвого досвіду і порівняйте їх із визначеннями, запропонованими у тлумачному словнику. Висловіть свою думку, чому в «Риториці» Аристотеля вказаним поняттям приділяється така велика увага?

Вправа 4. Прочитайте запропоновані висловлювання, спробуйте перефразувати кожне з них, розпочавши «Іншими словами...» чи «Інакше кажучи, ...»:

а) *Без слова й імені людина є антисоціальною. Суспільство стає бездушним, як кладовище (О. Лосєв);*

б) *Наша Батьківщина благає допомоги красномовства, бо багато її преславних подвигів поминається глибокою мовчанкою (Т. Прокопович);*

в) *О трибуно! Скільки дурнів сходило з тебе переможцями (О. Довженко).*

Вправа 5. Підготуйте енциклопедичний матеріал (афоризми, цитати, приклади) до таких тем: 1. *Видатний давньогрецький оратор Демосфен.* 2) *Цицерон – вершина римського красномовства.* 3. *Античне ораторське мистецтво.* Виберіть одну з указаних тем і підготуйте тези виступу (інформаційна промова).

Вправа 6. Складіть короткі коментарі-роздуми до таких висловів:

1) *Гарні правителі – гарний народ (Конфуцій).*

2) *Заговори, щоб я тебе побачив (Сократ).*

3) *Великих людей живить праця (Сенека).*

4) *Дозвілля без занять наукою – це смерть і поховання живої людини (Сенека).*

5) *Краще втратити друга, ніж дотепне слово (Квінтіліан).*

6) *Коня керують вуздечками, а людину – словом (Прислів'я).*

Вправа 7. Підготуйте виступ-самопрезентацію «Слово про себе».

Вправа 8. Прочитайте книжку Д. Карнегі «Як виробляти впевненість у собі та впливати на людей, виступаючи публічно». Підготуйте виступ на тему: «Цю книжку варто прочитати».

Диспозиція спрямована на впорядкування матеріалу промови. У процесі диспозиції оратор має визначити чіткі частини промови і внутрішній зв'язок між ними. Класичний приклад восьмичастинної композиції промови пропонує стародавньоримський ритор Квінтіліан у своєму творі «Настанови ораторів», яка використовується й дотепер, а саме:

«1. Звертання: його мета – привернути увагу аудиторії і налаштувати її на оратора.

2. Називання теми: оратор називає те, про що буде говорити, налаштовує слухачів на предмет мовлення, змушує їх пригадати те, що їм відомо, і готує їх до заглиблення у предмет (слухання мовлення).

3. Розповідь складається з опису історії предмета (по суті) (як виникло питання, яке підлягає розгортанню, і як склалася ситуація).

4. Опис – повідомлення про ситуацію, що склалася у теперішній час.

5. Доведення полягає в логіці аргументів, що обґрунтовують вирішення проблеми.

6. Спростування – доказ від протилежного; допускається інша думка на предмет, яку оратор і спростовує.

7. Звернення – це звертання до почуттів слухачів; мета – викликати емоційний відгук аудиторії; люди зазвичай більш схильні виносити судження, ґрунтуючись на емоціях, а не на логіці.

8. Висновок – короткий виклад усього сказаного з обговорюваного питання» [3].

Така композиція промови орієнтована на судову промову в античний період, тоді як сьогодні окремі частини композиції можуть пропускатися. Але в будь-якій промові має простежуватися універсальна композиція, що складається із трьох частин: вступу, основної частини, закінчення. Пропонуємо декілька вправ для закріплення запропонованого матеріалу.

Вправа 9. Проаналізуйте висловлювання і дайте характеристику таким якостям промови, як *стислість, доцільність, надмірність* за допомогою висловлювань відомих людей.

Софокл відзначав: *«Багато говорити і багато сказати – не одне й те ж саме»;*

Цицерон повторював: *«Найвеличніша з чеснот оратора – не тільки сказати те, що треба, але й не сказати того, що не треба»;*

Вольтер казав: *«Таємниця нудного в тому, щоб сказати все»;*

Паскаль написав в одному з листів: *«Цей лист довший, ніж звичайно, тому що у мене не було часу зробити його коротшим»;*

Марк Твен розповідав, що одного разу йому сподобалася проповідь священика і він вирішив пожертвувати на церкву долар. Проповідь тривала вже годину і Марк Твен подумав зменшити пожертву до 50 центів. Ще за півгодини письменник вирішив, що не дасть нічого. Коли священик за дві години закінчив проповідь, Марк Твен взяв собі з таці для пожертви долар як компенсацію за згаяний час.

Вправа 10. Підготуйте переконувальну промову на одну з тем:

1) *«Жорстокість веде до пекла»* (індійське прислів'я);

2) *«Жодне добро не пропадає дарма»* (індійське прислів'я).

При створенні промови використовуйте так звану кільцеву композицію, коли вступ та закінчення прямо пов'язані (наприклад: 1) вступ – це запитання, а закінчення – це відповідь; 2) вступ є інтригою, а закінчення – розв'язкою; 3) вступ – це аргумент від супротивного, а закінчення є спростуванням).

Вправа 11. Доберіть аргументи або контраргументи до висловлювань:

1. *Народжений повзати літати не може* (Максим Горький).

2. *Автомобіль не розкіш, а засіб для пересування* (І. Льф та Є. Петров).

3. *Гроші псують характер* (Е.-М. Ремарк).

4. *Кожний жадібний є нужденним (бідним, убогим, жебрацьким, жалюгідним, злиденним, нікчемним)* (Г. Кониський).

5. *Безділля породжує гріх* (П. Могила).

6. *Не шукай щастя за морем* (Г. Сковорода).

Вправа 12. Підготуйте промову агітаційного характеру на тему: «Проти куріння». Зачитайте і проаналізуйте її.

Вправа 13. Побудуйте епідейктичну промову «Похвала хлібові (воді, солі, молоку, борщу тощо».

Вправа 14. Складіть євхаристійну промову Богові (матері, батькові, учителю, товаришеві чи іншим) про добро, вчинене вам. Дотримуйтеся правильної композиції. Виголосіть її.

За словесну форму відповідає третій розділ риторики – елокуція, яка ще з античних часів передбачала підбір доцільних мовних засобів, граматичну правильність мовлення, ясність думки і лише потім – якість висловлювання. Елокуція передбачає вираження думки в дієвій словесній формі, що є системою комунікативних якостей мовлення (правильність, точність, виразність, ясність, стислість, доцільність та ін.). Провідною ознакою мовлення, якій підпорядковуються всі інші, є правильність. Цицерон сказав «Уміти правильно говорити ... ще не заслуга, а не вміти – вже ганьба, тому що правильне мовлення, по-моєму, не стільки достоїнство (чеснота) вправного оратора, скільки властивість кожного громадянина» [7]. Правильне мовлення відповідає встановленим правилам, тобто нормам літературної мови. У публічному мовленні найважливішими є лексичні, граматичні, орфоепічні норми. *Лексичні норми* передбачають розрізнення значень паронімів (*формувати – формулювати*), пов'язані з явищем інтерференції (*лишити батьківських прав замість позбавити*), невинуватим сполученням слів (*приймати участь замість взяти участь*) та ін. *Граматичні норми*

передбачають вибір правильної синтаксичної форми, правильного закінчення, пов'язаного з явищем інтерференції. Наприклад: *уринок із тексту, немає екзамену, ремонт автомобіля*. Приналежність до потрібного роду в українській мові, на відміну від російської, наприклад: правильно *чужий біль*, а не *чужа біль*, *злий собака*, а не *зла собака*, *в далеку путь*, а не *в далекий путь*. В українському мовленні поширені помилки, пов'язані з уживанням прийменників у російській мові. Наприклад, правильно: *говорити українською мовою*, а не *по-українськи* чи *на українській мові* тощо.

Орфоенічні норми стосуються правильної вимови звуків, звукосполучень, слів; *акцентуаційні норми* – наголошення складів у словах, слів чи словосполучень (правильно – *вИпадок, український*, але неправильно – *виАподок, укРАРАїнський* тощо).

За своєю природою слова переважно є універсальними, багатозначними. Саме ця властивість слова використовується у *тропах* – різноманітних способах вживання слів у переносному значенні, що створює образність як комунікативну якість мовлення. Сюди ж належать правила, що стосуються елоквенції (вживання гіперболи, звертання, повторення, літоти тощо). Наведемо приклад вправ для закріплення вивченого.

Вправа 15. Поставте наголос у словах.

Агент, каталог, навчання, цемент, шофер, одинадцять, гуртожиток, бюлетень, кулінарія, чотирнадцять, визнання, новий, алфавіт, олень, оптовий, витрата, черговий, новий, батьківський, український, бюрократія, стільняр.

Вправа 16. Знайдіть помилки і виправте їх.

Поїхати у Київ, ліки від грипа, концерт оркестру народних інструментів, ректор університета, спогад біллю стискає серце, написавший контрольну роботу, гарна собака, відстаючий студент, дякувати батька, діяти по дорученню, повідомлення прийшло поштою, розмовляти по телефону, виконаний по замовленню, по тій причині.

Вправа 17. Складіть словосполучення чи речення зі словами.

Пам'ятник, пам'ятка; облік, обличчя; талан, талант; робочий, робітник; відношення, відносини; відчинити, відкрити; громадський, громадянський; помірний, поміркований; абонент, абонемент; заступник, замісник.

Отже, навчання умінь продукувати й виголошувати промови на заняттях з риторики відбувається на завершальному етапі вивчення української мови, коли засвоєні усі мовно-мовленнєві розділи, серед яких стилістика і культура мовлення. Лише тоді, коли індивідуум орієнтується у проблемі висловлювання, володіє мовним і мовленнєвим матеріалом, який відповідає його індивідуальним та нейролінгвістичним особливостям, орієнтується в методиці виголошення промов, створюється система НЛП риторичної логосфери. Це сприяє продуктивному і креативному розвитку красномовства індивідуума для подальшого вирішення навчальних і виховних завдань української лінгводидактики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. / Р. Барт. – М.: Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1994. – 615 с.
2. Біблія. Євангеліє від Івана [1: 1]. 1992. С. 112 – 141.
3. Квинтилиан М. Ф. Двенадцать книг риторических наставлений: воспитание оратора. В 2-х ч. – СПб, 1834.
4. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. О. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М.: Наука, 2004. – 544 с.
5. Ницше Ф. Полное собрание починений / Ф. Ницше. – М.: Московское книжное издательство, 1910. – Т. IX. – 262 с.
6. Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП / М. А. Павлова. – М.: Совершенство, 1997. – 124 с.
7. Прищак М. Д. Ділове спілкування: навч. посібник / М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська, О. М. Слободян. – Вінниця: ВНТУ, 2015. – 128 с.
8. Словник української мови: в 11 тт.; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наук. думка, 1970–1980. – Т. 11. – 698 с.
9. Українська мова. Енциклопедія. / Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 756 с.
10. <https://westudents.com.ua/.../81405-31-sutnst-neyrologvstich>.

REFERENCES

1. Bart R. Izbrannyje raboty. Semiotika. Poetika.[Selected works. Semiotics. Poetics.] – M.: Izd. gruppа «Progress», «Uniwers», 1994. – 615 s.
2. Biblija. Jevanhelije vid Ivana. [Bible. The Gospel of John] [1: 1]. – 1992. – S. 112–141.
3. Kvintilian M. F. Dvenadzat knig ritoricheskikh nastavleniy: vospitaniye oratora. [Twelve books of rhetorical instruction: the education of a speaker] V 2-kh ch. – SPb, 1834.
4. Kommunikativnaia grammatika russkogo yazyka [Communicative grammar of the Russian language] / H. O. Zolotova, N. K. Onipenko, M. Yu. Sidorova. – M.: Nauka, 2004. – 544 s.
5. Nizshe F. Polnoye sobraniye sochineniy [The complete collection of works] / F. Nizshe. – M.: Moscovskoye knizhnoye izdatelstvo, 1910. – T. IX. – 262 s.
6. Pavlova M. A. Intensivnyj kurs povysheniya gramotnosti na osnove NLP. [Intensive literacy course based on NLP] / M. A. Pavlova. M.: Sovershenstvo, 1997. – 122 s.
7. Pryshchak M. D. Dilove spilkuvannia: navchalnyy posibnyk. [Business communication: tutorial] / M. D. Pryshchak., O. B. Zalubivska, O. M. Slobodan. – Vinnytsia: VNTU, 2015. – 128 s.
8. Slovyk ukraïnskoi movy: [Dictionary of the Ukrainian language] v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. – K.: Nauk. dumka, 1970–1980. – T. 11. – 698 s.
9. Ukraïnska mova. Encyklopedia. [Ukrainian language. Encyclopedia] Redkol.: Rusanivskij V. M., Taranenko O. O., Zyabluk M. P. ta in. K.: «Ukr. Encyklopedia», 2000. 756 s.
10. <https://westudents.com.ua/.../81405-31-sutnst-neyrolingvstich/>

Стаття надійшла в редакцію 26.03.2019 р.

УДК 377:37.091.12-051:005.336.2

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.15

НАТАЛІЯ СИСКО

<http://orcid.org/0000-0001-7665-8325>

nnsysko@ukr.net

кандидат психологічних наук, докторант

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,

вул. Максима Берлінського 9, м. Київ, Україна

ПРОЄКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Актуалізовано проблему важливості проєктування професійно-педагогічного профілю викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) як необхідної умови його професійного розвитку. Визначено методологічні підходи до проєктування та обґрунтування професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О. Запропоновано авторське визначення поняття «професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О». У проєктуванні професійно-педагогічного профілю обрано модульно-компетентнісний підхід. Визначено такі модулі компетентностей, як нормативно-правовий, психологічний, педагогічний, методичний, інформаційно-комунікаційний, дослідно-експериментальний, культурологічно-виховний, фаховий, що представлені у функціональній структурі професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О. Наголошено, що ця структура складається із двох інтегрованих одна в одну складових, які відповідно до інноваційних процесів у виробничій та педагогічній сферах перебувають у постійному динамічному розвитку. Запропоновано розроблений авторкою професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О та виокремлено у ньому відповідні професійно-педагогічні компетентності, які можна використовувати як системоутворювальний чинник професійного розвитку педагога, засіб визначення освітніх потреб, рівня сформованості професіоналізму, атестації та сертифікації, орієнтир для кваліфікаційного зростання та вибудови професійної кар'єри педагога. Констатовано, що пропонувані методологічні підходи до проєктування професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О, його структура та визначені компетентності можуть бути враховані при розробці стандарту вищої освіти з підготовки викладача такого закладу.

Ключові слова: викладач, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, професійно-педагогічний профіль, професійно-педагогічна компетентність, проєктування, професійний розвиток.

кандидат психологических наук, докторант
Институт педагогического образования и образования
взрослых имени Ивана Зязюна НАПН Украины,
ул. Максима Берлинского 9, г. Киев, Украина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Актуализирована проблема важности проектирования профессионально-педагогического профиля преподавателя учреждения профессионального (профессионально-технического) образования (УП (ПТ)О), как необходимого условия его профессионального развития. Определены методологические подходы к проектированию и обоснованию профессионально-педагогического профиля преподавателя УП(ПТ)О. Предложено авторское определение понятия «профессионально-педагогический профиль преподавателя УП(ПТ)О». При проектировании профессионально-педагогического профиля избран модульно-компетентностный подход. Определены такие модули компетентностей, как нормативно-правовой, психологический, педагогический, методический, информационно-коммуникационный, опытно-экспериментальный, культурологически-воспитательный, профессиональный, представленные в функциональной структуре профессионально-педагогического профиля преподавателя УП(ПТ)О. Отмечено, что эта структура состоит из двух интегрированных друг в друга составляющих, которые в соответствии с инновационными процессами в производственной и педагогической сферах находятся в постоянном динамическом развитии. Предложен разработанный авторский профессионально-педагогический профиль преподавателя УП(ПТ)О и выделенные в нем соответствующие профессионально-педагогические компетентности, которые можно использовать как системообразующий фактор профессионального развития педагога, средство определения образовательных потребностей, уровня сформированности профессионализма, аттестации и сертификации, ориентир для квалификационного роста и построения профессиональной карьеры педагога. Констатируется, что предлагаемые методологические подходы к проектированию профессионально-педагогического профиля преподавателя УП(ПТ)О, его структура и выделенные компетентности могут быть учтены при разработке стандарта высшего образования по подготовке преподавателя такого учреждения.

Ключевые слова: преподаватель, заведение профессионального (профессионально-технического) образования, профессионально-педагогический профиль, профессионально-педагогическая компетентность, проектирование, профессиональное развитие.

NATALIA SYSKO

PhD in Psychology, Doctoral Student,
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical
and Adult Education NAES of Ukraine,
9 Maksyma Berlinskogo Str., Kyiv, Ukraine

DESIGNING PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PROFILE OF A TEACHER OF AN INSTITUTION OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION

The article discusses the problem of importance of professional-pedagogical profile of a teacher working at an institution of professional (vocational) education as the necessary condition for his/her professional development. The methodological approaches to the design and substantiation of the professional-pedagogical profile have been defined. This paper presents author's definition of the concept of "professional and pedagogical profile of a professional (vocational) institution teacher". Module and competence approach was chosen while developing teacher's professional-pedagogical profile. It has been taken into account that the functional activity of a professional (vocational) institution teacher is inherent in the dual nature, since it relates both to the pedagogical and the industrial spheres of activity in a certain specialty. The author defines such modules of competences of a professional (vocational) institution teacher as a normative and legal, psychological, pedagogical, methodological, information and communication, experimental, cultural and educational, professional, represented in the functional structure of his/her vocational and pedagogical profile. It is emphasized that the functional structure of the professional-pedagogical profile of a professional (vocational) institution teacher consists of two integrated components, which according to the innovative processes in the industrial and pedagogical spheres are in constant dynamic development. It is noted that the

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

professional-pedagogical profile of the teacher performs various functions: educational, diagnostic, reflective, motivational, planning, predictive, and evaluative. The article presents developed professional and pedagogical profile of a teacher of a professional (vocational) institution. The given profile includes allocated relevant vocational and pedagogical competences, which can be used as a system factor for professional development of a teacher, as well as means for identifying educational needs, the level of professionalism, certification, and serve as a benchmark for qualification growth and building teacher's professional career. The suggested methodological approaches to the design of professional-pedagogical profile of a professional (vocational) institution teacher, and the given competencies can be taken into account while developing the higher education standard for training a teacher of an institution of professional (vocational) education.

Keywords: teacher, institution of professional (vocational) education, vocational-pedagogical profile, professional-pedagogical competence, design, professional development.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю вирішення завдань щодо створення умов для вдосконалення і професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О. Їх вирішення потребує усунення суперечності, сутність якої полягає в тому, що у Класифікатор професій ДК 003:2010 [5] уведено назву професії – «викладач професійно-технічного навчального закладу» (код 2320), проте досі немає державного професійного стандарту, що описував би необхідні компетентності, якими має володіти такий фахівець.

Окрім того, назву такого складника освіти, як «професійно-технічна освіта», згідно з чинним Законом України «Про освіту» (2017), змінено на «професійну (професійно-технічну) освіту». Ці зміни мають бути відображені також у Національному класифікаторі професій.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) наголошено, що «важливим системоутворювальним чинником реформи педагогічної освіти є формування галузевої системи кваліфікацій, що передбачає розроблення галузевої рамки кваліфікацій, професійних стандартів, стандарту цифрової компетентності, кодексу етики педагогічного працівника» [9].

Мета статті – здійснити огляд методологічних підходів до проектування та обґрунтувати професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О.

У науковій літературі для опису педагогічної діяльності застосовуються такі терміни, як «кваліфікаційна характеристика», «професіограма», «модель діяльності фахівця», «профіль фахівця», «професійна ідентичність», що по-різному трактуються науковцями: як вимоги до знань, навичок й особистісних якостей фахівців (Ф. Герасін, Ю. Дарінов, А. Нікітін, В. Сластьонін, І. Сигів); як діяльність або функції, детальний перелік яких складається шляхом безпосередніх поелементних дій фахівця й доповнюється вказівками про необхідні якості особистості (Є. Смірнова, Г. Таукач, Л. Філіпова) [3].

Сучасні українські науковці також наголошують на важливості вирішення даної проблеми. У Концепції освіти дорослих (2011), розробленою доктором педагогічних наук Л. Лук'яною, зазначено, що «у законодавчій базі мають знайти відображення вимоги до педагогічних кадрів, кваліфікаційного зростання й кар'єрного просування персоналу» [6, с. 6].

На думку Н. Ничкало, в умовах стрімкого науково-технічного і соціально-економічного поступу проблеми педагога завжди були, є і будуть актуальними, оскільки з'являються нові освітньо-виховні функції, народжуються нові суперечності і проблеми [8, с. 5].

Обґрунтовуючи методологічні підходи до проектування професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О, варто враховувати положення Закону України «Про освіту», що визначає педагогічну діяльність як інтелектуальну, творчу діяльність педагогічного працівника, що спрямовується на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та професійних компетентностей. Викладацьку діяльність закон охарактеризовує як таку, що спрямовується на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та фізичних якостей здобувачів освіти [4].

О. Дубасенюк професійну компетентність визначає як інтегративну здатність особистості вчителя, що характеризується його глибокою обізнаністю в психолого-педагогічній і предметній галузях знань, професійних умінь і навичок, особистісному досвіді й освіченості спеціаліста, спрямованого на перспективність (прогностичність) у роботі, відкритого до динамічного збагачення, впевненого у собі і здатного добиватися значних результатів і якостей в авторській проєктованій педагогічній діяльності [2, с. 9]. На думку вченої, професійна компетентність складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, змістового,

операційно-діяльнісного, рефлексивного. Водночас О. Дубасенюк наголошує, що змістове наповнення кожного компонента поняття «професійна компетентність» для вчителя будь-якого фаху, потребує уточнення і деталізації [2].

Вважаємо, що професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О має вибудовуватися за компетентностями, які відповідають вищому рівню Національної рамки кваліфікацій [7].

Н. Гомеля, вивчаючи технологічні основи розвитку психолого-педагогічної компетентності педагога професійного навчання, вважає, що професійно-педагогічна компетентність складається з двох інтегрованих одна в іншу складових: компетентності техніко-технологічної (фахової) і компетентності психолого-педагогічної. Науковець зауважує, що техніко-технологічна компетентність є предметною або змістовною сферою діяльності, тією сукупністю знань, умінь і навичок і якостей особистості, яку необхідно передати учню в процесі здобування професійної освіти, а психолого-педагогічна компетентність є засобом, що забезпечує цю передачу [10, с. 306].

Вочевидь, що інноваційний світ праці, поява нових перспективних професій і компетентностей у виробничій та педагогічній сферах об'єктивно зумовлюють потребу у перегляді кваліфікаційних характеристик, формуванні професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О шляхом аналізу їх функціональних обов'язків, які на них покладені й видів педагогічної діяльності.

Формулюючи сутність визначення «професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О», варто проаналізувати визначення поняття «профіль». Дефініція «профіль» (від фр. *profil* – начерк) у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» трактується як «сукупність основних типових рис, які характеризують господарство, фах і ін.» [1, с. 995].

Таким чином, профіль – це сукупність основних типових рис, які характеризують фахівця. Можемо констатувати, що, згідно з наведеним визначенням, професійно-педагогічному профілю викладача має бути властива певна сукупність функцій, властивостей, рис та якостей, які забезпечують його ефективну діяльність.

Визначаючи концептуальні підходи до розробки професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О, нами обрано модульно-компетентнісний підхід до структури його діяльності. При цьому методологічним підходом до проектування професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О стає вивчення структури його діяльності, виявлення компетентностей, які відповідають професійно-педагогічній діяльності.

Отже, визначаємо, що «професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О» – це певна сукупність професійно-педагогічних компетентностей у його функціональній діяльності.

Нами обрано базові принципи, які покладено в основу формування професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О, а саме: оптимальних компетентностей, їх структурування за видами професійно-педагогічної діяльності, цілепокладання, планування, діагностичності, рефлексії, результативності, самооцінювання, зовнішнього оцінювання, прогностичності. Водночас враховано, що функціональна діяльність викладача ЗП(ПТ)О має свої особливості, оскільки вона пов'язана як з педагогічною, так і виробничою сферою діяльності за певним фахом, їй властивий дуальний характер.

Відзначимо, що функціональна структура професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О складається з двох інтегрованих одна в одну складових, які відповідно до інноваційних процесів у виробничій та педагогічній сферах, перебувають у постійному динамічному розвитку.

У ході наукових пошуків було виокремлено наступні модулі компетентностей викладача ЗП(ПТ)О: нормативно-правовий, психологічний, педагогічний, методичний, інформаційно-комунікаційний, дослідно-експериментальний, культурологічно-виховний, фаховий, які представлені у функціональній структурі професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О (рис. 1).

Наведемо більш детальний опис визначених нами компетентностей, що об'єднані у модулі компетентностей.

Нормативно-правовий модуль компетентностей (законодавча база у системі професійної (професійно-технічної) освіти; робоча документація викладача; зовнішня та внутрішня системи забезпечення якості професійної освіти; організаційно-правові умови проведення атестації викладача ЗП(ПТ)О; організація охорони праці в ЗП(ПТ)О).

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Психологічний модуль компетентностей (знання предмета, завдань і методів психологічної науки; розуміння категорій «індивід», «особистість», «індивідуальність»; знання психічних процесів, властивостей, станів особистості; періодизація психічного розвитку та етапи життєвого шляху особистості; психологічні особливості раннього юнацького віку; вивчення індивідуальних особливостей здобувачів освіти; здійснення психолого-педагогічної підтримки та мотивації до особистісного розвитку; види, функції та засоби спілкування; особливості педагогічного спілкування; психологічний клімат колективу; професійна орієнтація та її елементи; особливості роботи педагога з обдарованими учнями; психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти в ЗП(ПТ)О; девіантна поведінка та її профілактика; булінг, профілактика; профілактика стресів та професійного вигорання; допомога учням, які пережили психологічну травму).

Методичний модуль компетентностей (сформованість когнітивних умінь викладача; методологія інноваційних технологій навчання в ЗП(ПТ)О; методологія навчання на основі компетентнісного підходу; дуальна форма професійного навчання; методика проведення предметних олімпіад, конкурсів фахової майстерності; уміння критично оцінювати процес і результати своєї педагогічної дії та вносити в неї відповідні корективи; володіння навичками неперервного професійного самовдосконалення; уміння підтримувати процес саморозвитку).

Інформаційно-комунікаційний модуль компетентностей (застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та на виробництві; створення електронних презентацій; використання педагогічних програмних засобів у навчальному процесі; використання інтернет-сервісів Веб 2.0; створення та ведення професійного блогу, професійного сайту).

Дослідно-експериментальний модуль компетентностей (методологія дослідно-експериментальної роботи; знання законів творчої педагогічної дії, уміння конструювати інноваційні форми навчання і виховання; вимоги до розробки авторських підручників, посібників, методик навчання, їх апробація та експериментальна перевірка; вміння готувати доповіді, повідомлення, виступи, брати участь в обміні досвідом; організація та керування дослідно-експериментальною діяльністю здобувачів освіти).

Культурологічно-виховний модуль компетентностей (володіння культурою праці та службової етики, педагогічним тактом; мета, завдання та принципи виховання; зміст, форми і методи організації виховної роботи в ЗП(ПТ)О; соціальна адаптація здобувачів освіти, співпраця з соціальними інститутами, батьками, громадськістю; особливості організації учнівського самоврядування; методи формування соціальної, громадянської компетентності, ініціативної і підприємливої особистості; формування екологічної грамотності та здорового способу життя здобувачів освіти).

Фаховий модуль компетентностей (володіння спеціальними знаннями у галузі конкретного виробництва; знання сучасних спеціальних технологій, сучасного виробничого обладнання та техніки, матеріалознавства; охорона праці у професії; обізнаність зі структурою та змістом стандарту П(ПТ)О з професії; знання вимог до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувачів освіти; здатність трансформувати стандарт П(ПТ)О з конкретної професії у робочу навчально-програмну документацію; обізнаність з однопрофільними виробництвами ринку праці; стажування на новітніх виробничих технологіях; обізнаність з вимогами до обладнання навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень; організація роботи факультативів та предметних гуртків).

Відзначимо, що професійно-педагогічний профіль викладача ЗП(ПТ)О виконує різні функції: навчальну, діагностичну, рефлексійну, мотиваційну, планувальну, прогностичну, оцінювальну. Вважаємо, що професійно-педагогічний профіль стає системоутворювальним чинником функціонування системи професійного розвитку викладача ЗП(ПТ)О, засобом визначення його освітніх потреб, рівнів сформованості професіоналізму, атестації та сертифікації, орієнтиром для кваліфікаційного зростання та вибудови професійної кар'єри.

Пропоновані нами методологічні підходи до проектування професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О, його структура, а також визначені компетентності можуть бути використані при розробці стандарту вищої освіти з підготовки викладача такого навчального закладу.



Рис. 1. Функціональна структура професійно-педагогічного профілю викладача ЗП(ПТ)О

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Дубасенюк О. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи / О. Дубасенюк // Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: зб. наук. праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 122 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/12914/1/2.pdf>.
3. Жирун О. А. Компетенції викладача в умовах формування професійної ідентичності / О. Жирун. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-3-1/06_Girun.pdf.
4. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Класифікатор професій ДК 003:2010. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>.
6. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Л. Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
7. Національна рамка кваліфікацій: додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
8. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання (міжнародний аспект та українські перспективи) // Педагог професійної школи: зб. наук. праць / редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак (заст. голови) та ін.; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К., 2002. – Вип. III. – С. 5–13.
9. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
10. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М. П. Вовк, Г. І. Сотська, Н. О. Філіпчук, Ю. В. Грищенко, С. О. Соломаха, Л. Ю. Султанова, Н. С. Гомеля. – К.: Талком, 2019. – 320 с.

REFERENCES

1. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [Dictionary of modern Ukrainian language] / Uklad. i golov. red. V. T. Busel. Kyiv, Irpin, VTF «Perun», 2001, 1440 p. (In Ukrainian).
2. Dubasenyuk O. Zagalnokulturna kompetentnist: sutnist ta naukovy pidxody [General Cultural Competence: Essence and Scientific Approaches]. Formuvannya zagalnokulturnoyi kompetencyi

- majbutnix faxivciv: zbirnyk naukovykh prac / za red. O.S. Berezyuk, O.M. Vlasenko. – Zhytomyr: Vol. ZhDU im. I. Franka, 2013, 122 p. (In Ukrainian). Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/12914/1/2.pdf>.
3. Zhyrun O. A. Kompetencyi vykladacha v umovakh formuvannya profesijnoyi identychnosti [Teacher's competences in development of professional identity]. (In Ukrainian). Available at: http://novyn.kpi.ua/2009-3-1/06_Girun.pdf.
 4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine “On Education”]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 5. Kласифікатор професій DK 003:2010. (In Ukrainian) [Classifier of professions]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>.
 6. Konceptia osvity doroslykh v Ukraini [Concept of adult education in Ukraine]. Ukl.: Lukyanova L. B. Nizhyn: Vol. Lysenko M. M., 2011. 24 p.
 7. Natsionalna ramka kvalifikacij [National qualifications framework], dod. do postanovy Kab. Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 № 1341. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
 8. Nychkalo N.G. Suchasni tendencyi u pidgotovci pedagogiv profesijnogo navchannya (mizhnarodny aspekt ta ukrayinski perspektyvy). [Contemporary trends in the training of professional education teachers (international dimension and Ukrainian perspectives)]. Pedagog profesijnoyi shkoly: zb. nauk. pr. / [redkol.: N.G.Nychkalo (golova), I.A. Zyazyun, O.I. Shherbak (zastupnyk golovy) ta in.; uporyad.: N.G. Nychkalo, O.I. Shherbak]. Kyiv, 2002, Vol. III, pp. 5–13.
 9. Pro zatverdzhennya Konceptii rozvytku pedagogichnoi osvity. [On the approval of the Concept of Pedagogical Education Development] (In Ukrainian). Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
 10. Tekhnologii profesijnoho rozvytku pedahohiv v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity: praktychny posibnyk [Technologies of professional development of teachers in the conditions of formal and informal education: a practical guide] / M. P. Vovk, G. I. Sotska, N. O. Filipchuk, Yu. V. Gryshhenko, S. O. Solomakha, L. Yu. Sultanova, N. S. Gomelya. – Kyiv: Talkom, 2019. – 320 p.

Стаття надійшла в редакцію 13.03.2019 р.

УДК 373.5.016:512]:37.091.33

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.16

ГАННА ГОМЕНЮК

ID ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2527-8653>

anita.homenyuk@gmail.com

кандидат педагогічних наук, викладач

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНОГО І КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АЛГЕБРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Розглянуто проблему реалізації компетентнісного підходу до навчання алгебри учнів основної школи. Вказано, що відповідно до змісту нормативних документів у галузі освіти одним із стратегічних напрямів є модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу. Визначено протиріччя між рівнем сучасних вимог до випускників загальноосвітніх шкіл та реальною практикою навчання предметів шкільного курсу математики, основним напрямом вирішення якого є спрямування процесу навчання на формування в учнів предметної математичної компетентності та спеціальних предметних математичних компетентностей. Здійснено порівняльний аналіз традиційного навчання і компетентнісного навчання алгебри на засадах технологічного підходу. Розкрито зміст понять «педагогічна технологія», «традиційне навчання» і «компетентісно зорієнтоване навчання». Запропоновано визначення технології компетентнісного навчання алгебри учнів основної школи як педагогічної системи, метою якої є формування предметної математичної компетентності та спеціальних предметних математичних компетентностей і яка будується на основі системного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного і компетентнісного підходів з використанням засобів ІТ-технологій. У результаті аналізу та порівняння традиційного і компетентісно-орієнтованого процесів навчання алгебри учнів основної школи стверджується, що навчання на засадах компетентнісного

підходу не заперечує традиційного навчання, а навпаки – його можна побудувати лише на фундаменті останнього.

Ключові слова: компетентнісний підхід, технологія навчання алгебри, математична компетентність.

АННА ГОМЕНЮК

кандидат педагогических наук, преподаватель
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка;
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЫ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Рассмотрено проблему реализации компетентностного подхода к обучению алгебры учеников основной школы отмечено, что в соответствии с содержанием нормативных документов в области образования одним из стратегических направлений является модернизация структуры, содержания и организации образования на основании компетентностного подхода. Указано на противоречие между уровнем современных требований к выпускникам общеобразовательных школ и реальной практикой обучения математике, и предлагает пути разрешения этого противоречия. Основным направлением внедрения компетентностного подхода в процесс обучения алгебры является формирование предметной математической компетентности и специальных предметных математических компетентностей. Поизведен сравнительный анализ традиционного обучения и компетентностного обучения алгебре на основании технологического подхода. Дано определение понятий «педагогическая технология», «традиционное обучение» и «компетентностно-ориентированное обучение». Технология компетентностного обучения алгебре учащихся основной школы рассматривается как педагогическая система, целью которой является формирование предметной математической компетентности и специальных предметных математических компетентностей и которая строится на основании системного, аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов с использованием средств IT-технологий. В результате анализа и сравнения традиционного и компетентностно-ориентированного процессов обучения алгебре учащихся основной школы сделан вывод, что обучение на основании компетентностного подхода не отрицает традиционное обучение, более того – его можно реализовать только на фундаменте последнего.

Ключевые слова: компетентностный подход, технология обучения алгебры, математическая компетентность.

HANNA HOMENIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND COMPETENCE-ORIENTED TEACHING ALGEBRA TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF TECHNOLOGICAL APPROACH

The article deals with the problem of the implementation of a competence approach to teaching algebra to primary school students. The National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021, the State Standard for Basic and Complete Secondary Education, and the Math Education Program for pupils 5-9 forms discuss and state the main ways and means of reforming the educational process in a general education school. According to the contents of these normative documents one of the strategic directions of education development in Ukraine is “modernization of the structure, content and organization of education on the basis of a competence approach”. Priorities, goals, tasks, principles and functions of competence-oriented learning are defined, the final result of which must be the formation of certain competencies as the ability of students to successfully act in educational and life situations and be responsible for their actions. Based on a wide range of scientific works dedicated to the study of the problem of the introduction of competence approach in the educational process, the author defines the contradiction between the level of modern requirements for graduates of secondary schools and the real practice of teaching school course of Mathematics, the main

direction of which is the direction of the learning process to the formation of pupils' subject mathematical competence and special subject mathematical competences. Subject mathematical competence is the quality of an individual, which is formed and developed in the process of teaching Mathematics at a secondary school and combines a conscious need for mathematical knowledge, an understanding of their value for the development of human society and each student in particular, the motivation for the implementation of educational mathematical activity, mathematical knowledge, skills, defined by the curriculum in mathematics, the experience of mathematical activity, the ability to self-control and self-evaluation in the process of learning activities, greediness to successfully solve problems and challenges in training and life situations that require mathematical knowledge and methods of learning. At the level of basic school, special subject mathematical competences are determined by the state standard of basic and full secondary education and the curriculum on algebra for 5 – 9th formers. These include computational, procedural, graphical, logical, and practical oriented mathematical competences. The article presents the results of comparative analysis of traditional and competence oriented teaching Algebra on the basis of technological approach. The content of the terms “pedagogical technology”, “traditional education”, “competence oriented learning” has been disclosed. The paper presents definition of the concept of the technology of competence teaching algebra to students of a secondary school as a pedagogical system. Based on systemic, axiological, personal activity, and competence approaches, using means of IT technologies, the given system is aimed at forming the subject mathematical competence, as well as special subject mathematical competences. As a result of analysis and comparison of traditional and competence oriented processes of teaching algebra to primary school students, a conclusion was made, that training based on a competence based approach does not reject traditional teaching, and can only be built on its basis.

Keywords: *competence approach, technology of teaching algebra, mathematical competence.*

Соціальні перетворення в Україні вимагають істотних змін у процесі підготовки учнів загальноосвітньої школи. Розвиток вітчизняної системи освіти потребує формування готовності школярів до успішного повноцінного життя в умовах суспільства, що постійно змінюється. У наш час необхідно володіти не лише певною системою знань, а й бути готовим самостійно вирішувати проблеми, які стосуються і навчання, і громадського життя, і професійної діяльності.

У Концепції нової української школи та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. визначено стратегічні напрями, одним з яких є «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу» [5, 6, 7]. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти визначено пріоритети, цілі, завдання, принципи та функції шкільної математичної освіти, основою якої має стати компетентнісний підхід (КП), що передбачає зміну результатів навчання у формі знань і вмінь на систему компетентностей [2]. Створена на основі Державного стандарту навчальна програма з математики для учнів 5–9 класів визначає, що «в основу змісту й організації процесу навчання математики покладено КП, відповідно до якого кінцевим результатом навчання є сформовані певні компетентності як здатності учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях і нести відповідальність за свої дії» [4].

Аналіз наукових досліджень з проблеми впровадження КП в шкільну освіту засвідчив, що її вирішення перебуває в центрі уваги багатьох учених-педагогів. Теоретичним основам компетентнісного навчання присвячено роботи Г. В. Бібік, С. П. Бондара, В. А. Болотова, Н. О. Брюханової, М. С. Голованя, І. Г. Єрмакова, С. Ф. Клепка, О. В. Овчарук, О. В. Онопрієнко, О. І. Пометун, Дж. Равена, М. В. Рудя, А. І. Субетто, К. І. Хударковського та ін.

Шляхи реалізації КП в математичній освіті досліджувались в працях І. А. Акуленко, І. М. Аллагулової, В. В. Ачкана, Г. В. Бібік, І. М. Зіненко, О. І. Матяш, С. А. Ракова та інших вчених. Коло цих робіт дозволяє виявити загальне протиріччя між рівнем сучасних вимог до випускників загальноосвітніх шкіл та реальною практикою навчання предметів шкільного курсу математики, у т. ч. навчання алгебри учнів основної школи, яке потребує вирішення. На нашу думку, основним напрямом реалізації КП в шкільній математичній освіті є спрямування процесу навчання на формування в учнів предметної математичної компетентності (ПМК) та спеціальних предметних математичних компетентностей (СПМК).

Предметна математична компетентність – це якість особистості, що формується і розвивається в процесі навчання математики в загальноосвітній школі і поєднує в собі:

- усвідомлену потребу в математичних знаннях, розуміння їх цінності для розвитку людського суспільства загалом і кожного учня зокрема;
- мотивацію до здійснення навчальної математичної діяльності;

- математичні знання, вміння, навички, нормативно визначені навчальною програмою з математики;
- досвід математичної діяльності;
- здатність до самоконтролю і самооцінки в процесі здійснення навчальної математичної діяльності;
- готовність успішно вирішувати проблеми і завдання в навчанні та життєвих ситуаціях, що потребують математичних знань і методів пізнання [1, с. 31–32].

На рівні основної школи СПМК визначаються для кожного з предметів освітньої галузі «Математика»: «Математика» (5 - 6 класи), «Алгебра» (7–9 класи), «Геометрія» (7–9 класи). Вони змінюються для кожного року навчання, ґрунтуючись на ПМК.

Аналіз Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [2] та навчальної програми з алгебри для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [4] дозволив виокремити СПМК, формування яких здійснюється у процесі навчання алгебри учнів основної школи: обчислювальна; процедурна; графічна; логічна; практико-орієнтована [1, с. 33–34].

Впровадження КП в умовах сучасної середньої школи потребує використання методів, форм та засобів навчальної діяльності учнів, що забезпечують розвиток ПМК.

Мета статті полягає в здійсненні порівняльного аналізу традиційного навчання і компетентнісного навчання алгебри на засадах технологічного підходу.

Розглянемо поняття «технологія навчання алгебри учнів основної школи на засадах КП». Воно безпосередньо пов'язане з поняттям «педагогічна технологія», яке вперше було використано на конференції ЮНЕСКО в 1972 р. [8].

Від 70-х років ХХ ст. визначення поняття «педагогічна технологія» набувало різних трактувань у працях, зокрема Р. С. Гуревича, О. М. Пехоти, М. М. Фіцули та інших науковців.

Розглянемо традиційне навчання і навчання на засадах КП як педагогічні технології. Поняття «традиційне навчання» у багатьох працях науковців трактується як синонім класно-урочної форми навчання, що спирається на дидактику Я. А. Коменського, і відповідає наступним організаційним принципам:

- школярі одного віку об'єднані в групи, які утворюють класи;
- зміст навчання розподілений між окремими навчальними предметами і є однаковим для всіх учнів без винятку;
- час навчання також однаковий для всіх учнів (навчальний рік, півріччя, канікули, розклад уроків тощо);
- основною одиницею навчально-виховного процесу є урок як завершений у часі та локалізований у просторі логічний елемент процесу навчання;
- учитель організовує навчальну діяльність учнів та несе відповідальність за результати їх навчання;
- основними засобами навчання є навчальна програма і підручники, однакові для всіх учнів одного класу.

Традиційне навчання, що будується на принципах класичної дидактики, а саме: науковості, відповідності віковим та індивідуальним особливостям учнів, послідовності та систематичності, доступності, наочності, зв'язку теорії з практикою, є процесом переданих знань, умінь та навичок від учителя до учнів. При цьому основною формою організації навчання є фронтальна (вчитель працює з учнівським колективом, об'єднаним в клас). Саме недоліки технології традиційного навчання, що суперечать освітнім потребам суспільства на сучасному етапі його розвитку, призвели до необхідності впровадження компетентнісної парадигми освіти.

Охарактеризуємо навчання на засадах КП як педагогічну технологію, структурними компонентами якої є концептуальна основа, змістова та процесуальна частини навчання [3, с. 87].

Концептуальна основа навчання алгебри учнів основної школи на засадах КП, на нашу думку, складається з системного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів. Вибір саме цих освітніх концепцій зумовлений тим, що процес навчання алгебри учнів основної школи на засадах КП є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи і, відповідно, складається з багатьох взаємопов'язаних компонентів, які утворюють складну дидактичну систему. Кожне з базових

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

понять КП до навчання математики також має складну багатокомпонентну структуру, тобто є системою. Тому впровадження КП в навчання алгебри учнів основної школи має опиратися на системний підхід.

Аксіологічний (ціннісний) підхід в освіті спрямований на формування цінностей особистості учня. Він нерозривно поєднаний з КП, оскільки останній спрямований не лише на забезпечення оволодінням знаннями, уміннями та навичками, а й на формування життєвого досвіду та здатності його об'єктивно оцінити.

Одним із завдань КП є забезпечення умов для становлення і розвитку особистості кожного учня відповідно до його індивідуальних особливостей та потреб. Формування ПМК учнів ґрунтується на розвитку таких компонентів особистості як мотиваційна, когнітивна та рефлексивна, за умови, що учень не може бути лише об'єктом навчального процесу, він має бути повноправним суб'єктом, який відповідає за результати своєї діяльності. З огляду на це технологія навчання алгебри учнів основної школи на засадах КП має будуватися на основі особистісно-діяльнісного підходу.

У ХХІ ст. навчання на всіх рівнях освіти неможливе без використання засобів ІТ-технологій, застосування яких у процесі навчання алгебри сприятиме формуванню в учнів, крім ПМК, і такої важливої ключової компетентності, як інформаційна.

Змістова частина технології навчання алгебри в основній школі на засадах КП містить наступні складові: мотивація учнів, мета та завдання навчання, зміст навчального матеріалу, досвід математичної діяльності, рефлексія.

Процесуальна частина технології навчання алгебри учнів основної школи на засадах КП складається з організації, методів, форм та засобів навчальної діяльності учнів, а також діяльності вчителя, спрямованої на управління навчанням учнів, контроль та оцінювання їхніх досягнень, корекцію знань.

Суттєві особливості навчання алгебри учнів основної школи на засадах КП, які відрізняють цю технологію від інших освітніх моделей навчально-виховного процесу, містяться в таблиці 1.

Таблиця 1

Суттєві особливості технології навчання алгебри на засадах КП

Компоненти технології навчання	Суттєві особливості
Освітні потреби	Освіта для забезпечення особистих потреб та потреб розвитку суспільства.
Мотиви навчання	Пізнавальні мотиви. Глибокий і сталий інтерес до навчання алгебри.
Цілі навчання	Формування ПМК та СПМК у процесі навчання алгебри.
Зміст навчання	Зміст шкільних підручників з алгебри. Система практико-орієнтованих завдань у формі компетентісно-орієнтованих задач.
Методи, форми та засоби навчання	Класичні методи навчання поєднуються з методом створення проблемних навчальних ситуацій, ігровими методами навчання, інтерактивними методами та прийомами навчання, використанням історичного матеріалу, самостійною роботою учнів, методом проектів. Крім фронтальної активно використовуються групові та індивідуальні форми навчальної діяльності учнів. До традиційних засобів навчання додаються засоби на основі ІТ-технологій.
Контроль та оцінювання результатів навчання	Розвиток рефлексії учнів у навчальному процесі, самоконтроль та самостійне оцінювання учнями результатів навчання, використання учнівського та тематичного портфоліо.

Порівняння традиційного і компетентісного навчання дозволяє нам стверджувати, що навчання на засадах КП не заперечує традиційного навчання, а навпаки – його можна побудувати лише на фундаменті останнього [1, с. 43–45]. При цьому обов'язковою умовою є

необхідність враховувати ті суттєві відмінності, що існують у традиційному та компетентнісному підходах. Окреслимо ці відмінності.

Процес традиційного навчання – це процес передання знань, соціального досвіду від старших поколінь підростаючому. Процес навчання на засадах КП – це процес здобуття школярами досвіду вирішення важливих практико-орієнтованих проблем.

Основним результатом традиційного навчання є нормативно визначена сума знань, умінь і навичок, оволодіння якою рівноцінне досягненню успіху в особистому та суспільному житті. Таке розуміння результатів вимагає від учнів точного відтворення еталонів навчальної діяльності, однакових для всіх. Результат при компетентнісному підході – це готовність до продуктивної, самостійної та відповідальної навчальної діяльності на етапі навчання в школі та на наступному етапі, етапі здобуття професії. Таким результатом є ключові, предметна та спеціальні предметні компетентності.

На практиці традиційне навчання жорстко регламентоване, висуває до учня вимоги, яких він має обов'язково дотримуватися. «Ідеал» традиційного навчання – це слухняний учень, виконавець вимог учителя. У навчанні на засадах КП позиція учня інша: бути відповідальним за власну навчальну діяльність, її результати. При цьому вчитель втрачає авторитарну позицію, стає керівником, консультантом, старшим товаришем, організатором навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Традиційне навчання ґрунтується на контролі діяльності учнів, яку здійснює вчитель на всіх етапах навчально-виховного процесу. Функція контролю та оцінювання властиво саме вчителю і лише йому. У навчанні на засадах КП учительський контроль доповнюється самоконтролем учня та самостійною оцінкою ним результатів власної навчальної діяльності, що потребує розвитку рефлексії. Цей підхід використовує також методи зовнішнього незалежного оцінювання, рейтингових накопичувальних систем оцінювання, до яких належить метод портфоліо, що сприяє залученню батьків та громадськості.

Традиційне навчання у практиці загальноосвітньої школи орієнтується на «середнього» учня, дуже часто оцінювання здійснюється через порівняння учнів, а тому не завжди буває об'єктивним. КП забезпечує розвиток особистості учня, спираючись на його індивідуальні якості та потреби. Відповідно до цього оцінювання навчальних досягнень учня здійснюється на основі порівняння результатів, здобутих ним на певному етапі навчання, з попередніми досягненнями, що знову ж таки можна реалізувати на основі портфоліо.

Традиційне навчання здебільшого має репродуктивний характер. Під час традиційного уроку вчитель повідомляє, транслює знання, вимагаючи від учнів їх відтворення, діяльності за зразком. У навчанні на засадах КП урок залишається основною одиницею навчального процесу і доповнюється активними формами організації навчання: проблемний підхід, метод проектів, ігрові та інтерактивні методи, дистанційне навчання тощо. Така організація навчальної діяльності учнів сприяє розвитку в них творчого та критичного мислення.

Порівняльний аналіз традиційного навчання та навчання на засадах КП дозволяє прийти до наступного висновку: реалізація цього підходу в навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи, зокрема, у навчанні алгебри основної школи, потребує інтеграції в традиційне навчання таких технологічних компонентів, як мотиваційно-ціннісний, практико-орієнтований, діяльнісний, рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент технології навчання алгебри учнів основної школи на засадах КП спрямований на формування в школярів потреби в математичних знаннях, сукупності мотивів навчально-пізнавальної математичної діяльності, ставлення до математики як до загальнолюдської цінності й особистісного надбання.

Практико-орієнтований компонент охоплює зміст і вимоги до результатів навчання учнів, нормативно визначені навчальною програмою з алгебри загальноосвітніх навчальних закладів, і має доповнюватися системою практико-орієнтованих завдань, зокрема, компетентнісно зорієнтованими задачами.

Діяльнісний компонент забезпечує формування досвіду вирішення навчальних завдань у процесі математичної діяльності, готовності застосовувати здобуті знання до розв'язування не лише задач з математики, а й широкого спектра проблем, що виходять за її межі й потребують математичних знань, умінь і навичок.

Рефлексивний компонент полягає у формуванні в учнів здатності до самоконтролю та самостійного оцінювання результатів їхньої навчально-пізнавальної діяльності на основі розвитку рефлексії.

Вищезазначене дозволяє сформулювати визначення поняття «технологія компетентнісного навчання алгебри учнів основної школи». Отже, це педагогічна система, метою якої є формування ПМК і СПМК, що складається з мотиваційно-ціннісного, практико-орієнтованого, діяльнісного та рефлексивного компонентів і побудована на системному, аксіологічному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному підходах з використанням засобів на основі ІКТ [1, с. 46].

Технологічний підхід до навчання алгебри учнів основної школи становить основу вдосконалення змісту та створення методики реалізації компетентнісного підходу з метою формування в учнів основної школи ПМК і СПМК. Процес формування математичних компетентностей при цьому нерозривно поєднується з розвитком особистості підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоменюк Г. В. Методичні засади реалізації компетентнісного підходу в навчанні алгебри учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Гоменюк. – К., 2016. – 277 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1392. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Навчальна програма з математики для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>.
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html/>.
7. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2017. – № 2. – С. 6–16.
8. Faure Edgar. Learning to Be The World of Education Today and Tomorrow. – Paris UNESCO, 1972. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/2181/Lifelong-Learning.html>

REFERENCES

1. Homenyuk H. V. Metodychni zasady realizatsiyi kompetentnistnoho pidkhodu v navchanni alhebry uchniv osnovnoyi shkoly. Kand. dis.: spets. 13.00.02. [Methodological Foundations of Realizing Competence-Based Approach in Teaching Algebra to Secondary School Pupils. Cand. Diss.]. Kyiv, 2016. 277 p.
2. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahalnoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r., № 1392 [State standard of basic and complete secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011, No. 1392]. Available at: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/.
3. Entsyklopedia osvity / holovnyj redactor V. H. Kremen. [Encyclopedia of Education]. Kyiv. Yurinkom Inter., 2008. 1040 p.
4. Navchalna prohrama z matematyky dlia uchniv 5–9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (za novym Derzhavnym standartom bazovoyi i povnoyi zahalnoi serednoi osvity) [Educational program for mathematics for students of 5–9 classes of general educational institutions (according to the new State standard of basic and complete general secondary education)]. Available at: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Natsionalna stratehia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021] (in Ukrainian). Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
6. Nova ukrayinska shkola: konceptualni zasady reformuvannia serednoji shkoly: ukhvaleno rishenniam Kolegii MON Ukrainy 20.10.2016 r. [New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming the Secondary School: Adopted by the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine on 20.10.2016]. Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html/>.

7. Tereshchuk H. V Individualizatsia navchannia v konteksti idei kontseptsii novoi ukrayinskoї shkoly [Individualization of learning in the context of ideas of the concept of a new Ukrainian school]. Naukovi zapysky Ternopil'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya: Pedagogika, 2017, Vol. 2, pp. 6–16.
8. Faure Edgar. Learning to Be The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO, 1972. Available at: <http://education.stateuniversity.com/pages/2181/Lifelong-Learning.html>.

Стаття надійшла в редакцію 21.03.2019 р.

УДК 378.005.336.5:004

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.17

ВАЛЕНТИНА ВІЗНЮК

<https://orcid.org/0000-0001-5448-8919>

valentinaviznuk@gmail.com

кандидат педагогічних наук, викладач

Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К. Д. Ушинського

вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проаналізовано сучасні дослідження з підготовки майбутніх педагогів у контексті проблем використання інноваційних технологій в професійній діяльності. Зазначено, що цифрова компетентність майбутніх педагогів є актуальною складовою професійної підготовки. Охарактеризовано міжнародні рамкові вимоги до цифрової компетентності громадян в освітньому контексті. До показників цифрової компетентності педагогічних працівників включаються знання, вміння й навички щодо творчого використання онлайн-інструментів із дотриманням належної етичної поведінки в інтернеті. Висвітлено цифрові навички викладача в ХХІ ст., що мають базуватися на вільному і доцільному використанні інноваційних технологій у навчанні. Подано визначення поняття «цифрова компетентність майбутніх педагогів», яке тлумачиться як здатність особистості належно використовувати, доцільно підбирати і взаємодіяти з цифровими технологіями в педагогічній діяльності, що дасть можливість залучати учнів до навчання та ефективно співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу. Вказано, що цифрова компетентність майбутніх педагогів є важливою складовою в професійній діяльності, що сприятиме ефективному використанню інноваційних технологій в навчанні. Завдяки сучасним інформаційним технологіям в освітньому процесі широко впроваджуються й використовуються комп'ютерні сервіси і онлайн-технології.

Ключові слова: цифрова компетентність, інноваційні технології в навчанні, майбутній педагог, професійна підготовка, цифрові навички.

ВАЛЕНТИНА ВІЗНЮК

кандидат педагогических наук, преподаватель

Южноукраинский национальный педагогический

университет имени К. Д. Ушинского

ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проанализированы современные исследования в области подготовки будущих педагогов в аспекте использования инновационных технологий в профессиональной деятельности. Отмечено, что цифровая компетентность будущих педагогов является актуальной составляющей профессиональной подготовки. Охарактеризованы международные рамочные требования к цифровой компетентности граждан в образовательном контексте. К показателям цифровой компетентности педагогических работников включаются знания, умения и навыки в творческом использовании онлайн-инструментов с соблюдением надлежащих правил этического поведения в интернете. Освещены цифровые навыки

преподавателя в XXI веке, которые должны основываться на свободном и целесообразном использовании инновационных технологий в обучении. Определено понятие «цифровая компетентность будущих педагогов» как способность личности должным образом использовать, целесообразно подбирать и взаимодействовать с цифровыми технологиями в педагогической деятельности, что даст возможность привлекать учащихся к обучению и эффективно сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса. Указано, что цифровая компетентность будущих педагогов является важной составляющей в профессиональной деятельности, что будет способствовать эффективному использованию инновационных технологий в обучении. Благодаря современным информационным технологиям в образовательном процессе широко внедряются и используются компьютерные сервисы и онлайн-технологии.

Ключевые слова: цифровая компетентность, инновационные технологии в обучении, будущий педагог, профессиональная подготовка, цифровые навыки.

VALENTYNA VIZNIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynski
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS AS AN INTEGRAL COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING

The article analyzes the current research of the future teachers' training in the context of the problems of using innovative technologies in the professional activities. The author concludes that the digital competence of future teachers is an important component of vocational training. In the modern world, the information, presented in the digital format, is the main direction of structural reforms in many countries. The aim of the article is to highlight and characterize the modern requirements of the formation of digital competence of future teachers in the process of professional training in institutions of higher education in Ukraine. The international requirements for digital competence of citizens in an educational context have been characterized. Digital competence indicators of teachers include knowledge, skills and abilities to use online tools creatively while respecting proper rules of ethical behavior on the Internet. The importance of the formation of digital competence, as a vital skill of the personality, in the professional training of future specialists has been proved. In the context of the study, digital skills of a teacher in the 21st century have been highlighted. They should be based on the free and appropriate using of various opportunities in the process of professional activity, inherent in computer services and online technologies. The use of digital technologies in the educational process contributes to the independent cognitive activity of students and the organization of the effective interaction between its participants. Innovative technologies allow students to solve the tasks, which are as close as possible to the reality. The author defines the concept of "digital competence of future teachers" as the ability of a personality to use, select expediently and interact with digital technologies in pedagogical activity, which gives the chance to involve students in training and to cooperate effectively with all participants of educational process. Digital competence of future teachers is an important component of their professional activity, which will contribute to the effective using of innovative technologies in teaching. Owing to the modern information technologies, computer services and online technologies are widely introduced and used in the educational process.

Keywords: digital competence, innovative technologies in education, future teacher, professional training, digital skills.

Цифрові технології полонили сучасне життя людей у всіх сферах діяльності. Надання інформації в цифровому форматі є головною метою структурних реформ у багатьох країнах, підставою для запровадження інновацій в навчанні та викладанні, а формування інформаційно-цифрової компетентності фахівців становить невід'ємну складову професійної підготовки.

Доцільність використання інновацій на засадах інформаційно-цифрових технологій у професійній діяльності педагогів обґрунтовують вітчизняні та зарубіжні дослідники (М. Бонд, С. Долч, С. Беденлер, Т. Волобуєва, О. Заваски-Річтер, З. Ішмратова, В. Марин, Г. Мена, О. Осипова, С. Сисоєва та ін.). Проблема підготовки майбутніх педагогів у контексті проблем використання вказаних технологій у професійній діяльності вивчалася вітчизняними дослідниками в різних аспектах, а саме: висвітлено теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів в навчальному процесі

(А. Андреев) [1]; розкрито теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця в процесі інноваційної діяльності (Ю. Завалевський) [2]; досліджено формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів (О. Кравчишина) [5]; розглянуто підготовку майбутніх вихователів до використання сучасних комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова) [6]; обґрунтовано європейський підхід до формування і оцінювання цифрової компетентності педагогічних працівників (О. Овчарук) [7] та ін.

З урахуванням останніх тенденцій в дослідженнях у галузі з професійної педагогіки значна увага спрямована на формування готовності майбутніх фахівців до використання інноваційних технологій у професійній діяльності. Зазначимо, що фахова підготовка майбутнього педагога має включати новітні інноваційні форми, методи і засоби в навчанні, які зорієнтовані на оволодіння студентами інформаційно-цифровими технологіями. Незважаючи на значну кількість досліджень, наукові розвідки не охоплюють вивчення питання цифрової компетентності майбутніх педагогів як невід'ємної складової їхньої професійної підготовки.

Мета статті – виокремити й схарактеризувати сучасні вимоги щодо формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти України.

Входження України у міжнародний світовий простір, основні пріоритети розвитку освіти, виокремлення найважливіших умінь та компетенцій ХХІ ст. регламентовано багатьма міжнародними документами: стратегія «Європа 2020», Рамка цифрової компетентності для громадян 2.0 (Digital Competence Framework for Citizens 2.0), «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» (ESG), Женевська декларація принципів побудови інформаційного суспільства та ін. [3; 4; 7; 8; 11]. Міжнародні вимоги щодо покращання якості системи професійної підготовки майбутніх фахівців вимагають впровадження і використання освітніх технологій, що ґрунтуються на цифровій компетентності і розвитку творчого мислення фахівців в умовах віртуального середовища професійної діяльності.

Натомість визначення шляхів і засобів вирішення цього завдання стикається з певними розбіжностями в розумінні дослідниками сутності інформаційно-цифрових технологій і професійних якостей педагогів, що забезпечують їх використання в освітньому процесі.

У контексті визначення шляхів задоволення вимог Ю. Завалевський наголошує на тому, що в сучасних освітніх умовах ефективна підготовка вчителя як конкурентоспроможного фахівця залежить від цілеспрямованого формування готовності до інноваційної професійної діяльності. Суть останньої в освіті полягає в оновленні педагогічного процесу, впровадженні новоутворень у традиційну систему, що передбачає досягнення найвищого ступеня педагогічної творчості [2, с. 12].

Фахову підготовку майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в професійній діяльності розглядає А. Андреев. Так, він тлумачить поняття «готовність майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів» як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в його спрямованості на інноваційний характер професійної діяльності, здатності використовувати й розробляти технології, методи й засоби навчання, спрямовані на активізацію інноваційної діяльності учнів у процесі вивчення ними фізики, а також створювати сприятливі умови для організації цієї діяльності [1, с. 4].

О. Кравчишина розкрила поняття готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі дошкільного закладу. Дослідниця під цим терміном розуміє «інтегративне особистісне утворення, що є результатом відповідної підготовки майбутніх вихователів та характеризується сформованістю позитивно вмотивованого ставлення до зазначеного виду діяльності, наявністю знань та вмінь щодо використання засобів медіаосвіти в дошкільному закладі та забезпечує високий рівень професійної діяльності, спрямованої на освіту, розвиток та виховання дітей дошкільного віку педагогічно доцільними медійними засобами» [5, с. 3].

Проблему підготовки майбутніх вихователів вивчала І. Мардарова, зазначивши, що їх підготовка до використання комп'ютерних технологій (КТ) в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників – це цілеспрямований процес формування уявлень про

можливості і способи використання КТ в організації пізнавальної діяльності дошкільників, навчання їх практичних умінь та навичок впровадження цих технологій у роботу з дітьми старшого дошкільного віку [6].

Дослідження міжнародних рамок вимог до цифрової компетентності в освітньому контексті провела О. Овчарук. Науковець характеризує і використовує Рамку цифрової компетентності для громадян 2.0, яка представлена Європейською комісією у 2016 р., і зазначає, зокрема, що «під час підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників до показників, які особа має продемонструвати, варто включити такі:

- керування інформацією (information management). Охоплює знання, вміння й навички для пошуку необхідних відомостей та даних, їх аналіз та використання відповідно до цілей професійної діяльності;
- співробітництво (collaboration). Охоплює знання, вміння й навички для відповідальної участі в онлайн-спільнотах та взаємодії з іншими користувачами в мережі інтернет;
- комунікація (communication). Охоплює знання, вміння й навички для спілкування за допомогою онлайн-інструментів, з урахуванням конфіденційності, безпеки та мережевого етикету;
- створення контенту і знань (creation of content and knowledge). Охоплює знання, вміння й навички для творчості та створення нових знань і контенту через використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), які поширюються за допомогою сервісів інтернету;
- етика та відповідальність (ethics and responsibility). Охоплює знання, вміння й навички для належної етичної поведінки в мережі інтернет;
- оцінювання та вирішення проблем (evaluation and problem-solving). Проявляється у доцільному підборі ІКТ для оцінювання й самооцінювання знань, умінь і навичок у межах різних навчальних дисциплін для вирішення проблем, опрацювання результатів оцінювання за допомогою ІКТ й надання відповідних консультацій;
- технічне оперування (technical operation). Охоплює знання, вміння й навички для ефективного, безпечного та доцільного використання ІКТ у професійній та навчальній діяльності» [7, с. 36].

Отже, дослідниця враховує міжнародні рамкові вимоги до цифрової компетентності педагогічних працівників з метою підвищення кваліфікації. До показників цифрової компетентності включаються знання, вміння й навички щодо творчого використання онлайн-інструментів із дотриманням належної етичної поведінки в інтернеті. Такі цифрові компетентності є обов'язковими для майбутніх фахівців, оскільки вже сьогодні педагогічним працівникам необхідно знаходити інноваційні рішення у професійній діяльності.

Уточнимо, що в Рамковій програмі ключових компетентностей для навчання протягом життя цифрова компетентність визначається як «здатність впевнено, критично і відповідально використовувати та взаємодіяти з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства, що передбачає: вміння створювати цифровий контент (зокрема програмування); забезпечувати кібербезпеку та вирішення цифрових проблем; обізнаність щодо можливостей, обмежень, впливів та ризиків використання цифрових технологій; використовувати цифрові технології для підтримки творчості, інновацій, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими фахівцями галузі освіти для досягнення особистісних, соціальних цілей тощо» [7, с. 8].

Європейські вчені М. Бонд, В. Марин, С. Долч, С. Беденлер, О. Заваски-Річтер, досліджуючи освітні технології у вищій освіті, зазначають, що цифровізація у закладах вищої освіти є загальною проблемою. Навички з використання ІКТ стають все більш актуальними в багатьох сферах, особливо в професійній діяльності, тому важливим завданням для університетів стає підготовка майбутніх фахівців, котрі спроможні вирішувати проблеми та здійснювати пошук ефективних рішень, включаючи формування цифрової компетентності як життєво необхідної навички особистості [9].

Конкретизуючи цю компетентність, Мід Харбач виокремлює 20 цифрових навичок, якими «повинен володіти вчитель у ХХІ ст.», а саме:

- створювати і редагувати цифрові аудіофайли;

- застосовувати сервіси соціальних закладок для спільного використання ресурсів з учнями та між учнів;
- використовувати блоги і вікі (колективні бази даних) як інтернет-платформи для роботи з учнями;
- працювати з цифровими зображеннями для їх використання в навчанні;
- використовувати відеофрагменти для більшого залучення учнів до навчального процесу;
- застосовувати інфографіку для візуального стимулювання учнів;
- використовувати соціальні мережі для зв'язку з колегами і професійного зростання;
- створювати і застосовувати «живі» презентації і заняття;
- створювати електронне портфоліо свого власного розвитку;
- вміти виявляти плагіат у роботах учнів;
- створювати скриншоти відеороликів та навчальних посібників;
- керувати веб-контентом, відбираючи необхідний для навчання в аудиторії;
- користуватися самому і надавати учням інструменти для організації самостійної роботи і планування свого навчання;
- використовувати програмне забезпечення для проведення опитування в класі в реальному часі;
- розуміти питання, пов'язані з авторським правом й справедливим використанням онлайн-матеріалів;
- використовувати цифрові інструменти для створення тестів, інтерактивних завдань;
- знаходити і використовувати оригінальний веб-контент;
- використовувати цифрові інструменти для організації часу;
- застосовувати сервіс нотаток, щоб поділитися цікавим контентом із своїми учнями;
- користуватися інтернет-нотатками для отримання цікавих ідей [10].

Як бачимо, М. Харбач вважає, що цифрова компетентність педагога базується на вільному і доцільному використанні в процесі професійної діяльності різноманітних можливостей, закладених у комп'ютерних сервісах і онлайн-технологіях. Охоплюючи різні напрями освітнього процесу, ці навички створюють нові, а саме: інноваційні методи вирішення педагогічних завдань. Використання цифрових технологій в освітньому процесі сприяє самостійній пізнавальній діяльності учнів і організації ефективної взаємодії його учасників.

З огляду на важливість використання цифрових технологій у професійній діяльності педагога та необхідність їх впровадження у фахову підготовку цифрову компетентність майбутніх педагогів розуміємо як здатність особистості належно використовувати, доцільно підбирати і взаємодіяти з цифровими технологіями в педагогічній діяльності, що дасть можливість залучати учнів до навчання та ефективно співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, європейські стандарти розвитку освітньої галузі спрямовані на розвиток цифрової компетентності громадян. Для сучасного педагога наявність цифрових навичок є обов'язковою складовою у його професійній діяльності, що дозволяють ефективно і безпечно використовувати інноваційні технології в навчанні. Оскільки використання таких інструментів дозволяє учням вирішувати максимально наближені до дійсності завдання, це збільшує самостійність учнів і покращує освітній процес.

На підставі вищезазначеного, робимо висновок, що професійна підготовка майбутніх педагогів має включати формування цифрової компетентності. Ми поділяємо погляди науковців, що для конкурентоспроможного педагога важливим є формування готовності до інноваційної професійної діяльності, а фахова підготовка має спрямовуватись на впровадження інноваційних форм, методів і засобів у навчанні. На нашу думку, в освітньому процесі під час фахової підготовки майбутніх педагогів важлива роль належить опануванню студентами спеціальних онлайн-інструментів, що дозволять їм у майбутній професійній діяльності ефективно і творчо взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо в уточненні поняття «цифрова компетентність педагога» та розробці методики формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А. М. Андреев. – Запоріжжя, 2019. – 577 с.
2. Завалевський Ю. І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця в процесі інноваційної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ю. І. Завалевський. – Харків, 2015. – 40 с.
3. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Кравчишина О. О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Кравчишина. – Старобільськ, 2018. – 295 с.
6. Мардарова І. К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / І. К. Мардарова. – Одеса, 2012. – 21 с.
7. Овчарук О. В. Рамка цифрової компетентності для громадян: європейська стратегія визначення рівня компетентності у галузі цифрових технологій / О. В. Овчарук // Педагогіка і психологія. – 2018. – № 1. – С. 31–38.
8. Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників закладів освіти галузі знань 01 «Освіта» у системі підвищення кваліфікації: збірник освітньо-професійних програм: у 2-х ч. Ч. 2: тематичні курси підвищення кваліфікації / наук. ред., упоряд. В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. – К.: Агроосвіта, 2019. – 194 с.
9. Bond M. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media / M. Bond, V. Marin, C. Dolch, S. Bedenlier, O. Zawacki-Richter // International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2018 vol: 15 (1) pp: 48. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>.
10. Med Kharbach. The 20 Digital Skills Every 21st Century Teacher should Have. URL: <https://www.educatorstechnology.com/2012/06/33-digital-skills-every-21st-century.html>.
11. Learning and Skills for the Digital Era. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>.

REFERENCES

1. Andrejev A. M. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnoho vchytelia fizyky do orhanizatsiji innovatsiynoi diyalnosti uchniv u navchalnomu protsesi. Dis. dokt ped. nauk [Theoretical and methodical basis of training of the future teacher of Physics for the organization of innovative activity of students in the learning process. Dr. ped. sci. diss.]. Zaporizhia, 2019, 577 p.
2. Zavalevskij Yu. I. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia vchytelia jak konkurentospromozhnogo fakhivtsia v protsesi innovatsiynoi diyalnosti. Avtoref. diss, dokt ped. nauk [Theoretical and methodical principles of formation of a teacher as a competitive specialist in the process of innovation activity. Dr. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 2015. 40 p.
3. Law of Ukraine «Pro osvityu» [About education]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (accessed 31.03.2019).
4. Kontseptsiya Novoyi ukrayinskoi shkoly [Concept of the new Ukrainian school]. Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. (accessed 31.03.2019).
5. Kravchyshyna O. O. Formuvannia hotovnosti maybutnikh vykhovateliv do vykorystannya zasobiv mediaosvity u navchalno-vykhovnomu protsesi doshkilnykh navchalnykh zakladiv. Diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness of future educators to use media education tools in the educational process of preschool educational institutions. Dr. phil. diss.]. Starobilsk, 2018. 295 p.
6. Mardarova I. K. Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do vykorystannya komp'yuternykh tekhnolohiy v orhanizatsiyi piznavalnoi diyalnosti starshykh doshkilnykiv. Avtoref. diss, kand. ped. nauk [Future educators' training for computer technology application in senior preschool-age children's cognitive activity organization. Dr. phil. diss.]. Odesa, 2012. 21 p.
7. Ovcharuk O. V. Ramka tsyfrovoyi kompetentnosti dlia hromadian: jevropejska stratehia vyznachennia rivnia kompetentnosti u haluzi tsyfrovyykh tekhnolohiy [Digital competence framework for citizens: European strategy of proficiency level definition in the sphere of digital technologies] Pedagogika i psykholohia, 2018, vol. 1? pp. 31–38.
8. Sydorenko V. V., Yermolenko A. B., Illyakhova M. V., Farukhshyna M. Sh. and Shven Ya. L. Profesiynny rozvytok pedahohichnykh, naukovopedahohichnykh pratsivnykiv i kerivnykiv zakladiv

- osvity haluzi znan 01 «Osvita» u systemi pidvyshchennya kvalifikatsii [Professional development of pedagogical, scientific and pedagogical workers and heads of educational institutions of the field of knowledge 01 «Education» in the system of professional development]. Kyiv, Ahroosvita Publ., 2019. 194 p.
9. Bond M., Marin V., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, Vol: 15 (1) pp: 48. doi: 10.1186/s41239-018-0130-1.
 10. Med Kharbach. The 20 Digital Skills Every 21st Century Teacher should Have. Available at: <https://www.educatorstechnology.com/2012/06/33-digital-skills-every-21st-century.html>.
 11. Learning and Skills for the Digital Era. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>.

Стаття надійшла в редакцію 19.03.2019 р.

УДК: 004:378

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.18

ОЛЕНА ГЛАЗУНОВА

ORCID 0000-0002-0136-4936

o-glazunova@nubip.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет біоресурсів і природокористування України,
вул. Героїв Оборони 16а, м. Київ, Україна

ВАЛЕНТИНА КОРОЛЬЧУК

ORCID 0000-0002-3145-8802

korolchuk@nubip.edu.ua

асистент

Національний університет біоресурсів і природокористування України
вул. Героїв Оборони 16а, м. Київ, Україна

ТЕТЯНА ВОЛОШИНА

ORCID 0000-0001-6020-5233

t-voloshina@nubip.edu.ua

кандидат педагогічних наук

Національний університет біоресурсів і природокористування України
вул. Героїв Оборони 16а, м. Київ, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПРОЄКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Проаналізовано поняття інтегральної компетентності і запропоновано підхід до формування структури інтегральної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. Обґрунтована методика формування інтегральної компетентності майбутніх ІТ-фахівців на основі виконання міждисциплінарних проєктів. Зокрема, в основу змістовного компонента методики покладено наявність електронних навчальних курсів з дисциплін проєкту і практично орієнтованого проєктного завдання, виконання якого передбачає застосування набутих знань, вмінь і навичок в ході вивчення відповідних дисциплін. Основними технологіями навчання у вказаній методиці є проєктне і змішане навчання. Запропоновані організаційно методичні підходи до використання міждисциплінарних проєктів для формування і розвитку інтегральної компетентності. Визначено й описано хмарні сервіси та інструменти для використання при роботі над проєктом. Наведено приклад і результати експериментального дослідження з використанням міждисциплінарних проєктів як засобу формування інтегральної компетентності. Запропоновано модель формування інтегральної компетентності для наведеного прикладу. Визначено комплекс загальних і фахових компетентностей, які були сформовані під час виконання цього проєкту. Обґрунтовані індикатори вимірювання рівня сформованості інтегральної компетентності у майбутніх ІТ-фахівців. Наведено результати експериментального дослідження, яке доводить, що поєднання

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

сформованості фахових компетентностей з різних дисциплін при розв'язанні одного проєктного завдання у доповненні зі сформованістю загальних компетентностей дає можливість підвищити рівень сформованості інтегральної компетентності майбутнього ІТ-фахівця.

Ключові слова: інтегральна компетентність, міждисциплінарні зв'язки, проєкт, міждисциплінарний проєкт, колективна робота.

ЕЛЕНА ГЛАЗУНОВА

доктор педагогических наук, профессор
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
ул. Героев Оборона 16а, г. Киев, Украина

ВАЛЕНТИНА КОРОЛЬЧУК

ассистент
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
ул. Героев Оборона 16а, г. Киев, Украина

ТАТЬЯНА ВОЛОШИНА

кандидат педагогических наук
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
ул. Героев Оборона 16а, г. Киев, Украина

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Проанализированы понятия интегральной компетентности и предложен подход к формированию структуры интегральной компетентности будущих ИТ-специалистов. Обоснованная методика формирования интегральной компетентности будущих ИТ-специалистов на основе выполнения междисциплинарных проектов. В частности, в основу содержательного компонента методики положено наличие электронных учебных курсов по дисциплинам проекта и практико ориентированного проектного задания, выполнение которого предполагает применение приобретенных знаний, умений и навыков в ходе изучения соответствующих дисциплин. Основными технологиями обучения в указанной методике является проектное и смешанное обучение. Предложенные организационно методические подходы к использованию междисциплинарных проектов для формирования и развития интегральной компетентности. Определены и описаны облачные сервисы и инструменты для использования при работе над проектом. Приведен пример и результаты экспериментального исследования с использованием междисциплинарных проектов как средства формирования интегральной компетентности. Предложена модель формирования интегральной компетентности для приведенного примера. Определен комплекс общих и профессиональных компетенций, которые были сформированы во время выполнения этого проекта, обоснованные индикаторы измерения уровня сформированности интегральной компетентности у будущих ИТ-специалистов. Приведены результаты экспериментального исследования, которое доказывает, что сочетание сформированности профессиональных компетенций по различным дисциплинам при решении одного проектных задачи в дополнении со сформированности общих компетенций дает возможность повысить уровень сформированности интегральной компетентности будущего ИТ-специалиста.

Ключевые слова: интегральная компетентность, междисциплинарные связи, проект, междисциплинарный проект, коллективная работа.

OLENA GLAZUNOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
16a Heroiv Oborony Str., Kyiv, Ukraine

Assistant
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
16a Heroiv Oborony Str., Kyiv, Ukraine

TETIANA VOLOSHYNA

Candidate of Pedagogical Sciences
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
16a Heroiv Oborony Str., Kyiv, Ukraine

INTER-DISSIPLANAL PROJECT AS A MEANS OF FORMING INTEGRATED COMPETENCE OF FUTURE IT PROFESSIONALS

The article analyzes the concept of integral competence and proposes an approach to formation of the integral competence structure of future IT specialists. The results of research on interdisciplinary connections are analyzed. It is revealed that an interdisciplinary project is an effective means for forming the integral competence of future IT specialists. The method of forming integral competence of future IT specialists based on the implementation of interdisciplinary projects is substantiated. In particular, the content component of the methodology is based on the availability of electronic training courses in the disciplines of the project, and a practical project-oriented task, the implementation of which involves the application of acquired knowledge, skills and abilities in the course of studying the relevant disciplines. The practical orientation of the content of the task and its application are of great importance for motivating students to engage in business. The main teaching techniques in the proposed methodology are design and mixed learning. A methodological approach is competent. Organizational and methodological approaches to the use of interdisciplinary projects for the formation and development of integral competence are proposed. Cloud services and tools to be used while working on a project have been defined and described. An example and results of an experimental research using interdisciplinary projects as a means of forming integral competence are given. The model of formation of integral competence for the given example is offered. The complex of general and professional competences formed during the implementation of this project was determined, indicators of measuring the level of formation of integral competence in future IT specialists were substantiated. The results of the experimental research, which show that the combination of the formation of professional competences from different disciplines in solving one project problem in addition to the formation of general competences, give an opportunity to increase the level of formation of integral competence of the future IT specialist.

Keywords: *integral competence, inter-dissiplanal connections, project, interdisciplinary project, teamwork.*

Питанню інтегральної компетентності приділяється значна увага на рівні стандартів у галузі підготовки майбутніх ІТ-фахівців. В університетській освіті створено недостатньо умов для формування інтегральної компетентності у студентів, передусім це пов'язано з формуванням професійних компетентностей у межах навчальних дисциплін. Лише дипломне проектування є засобом, який дозволяє частково формувати інтегральну компетентність студентів, охоплюючи набуті знання та уміння з окремих дисциплін. Щоби формувати і розвивати інтегральну компетентність майбутніх ІТ-фахівців протягом усього періоду навчання, необхідно створювати умови для проєктної діяльності у межах комплексу дисциплін. Реалізація компетентнісних проєктних завдань при вивченні однієї дисципліни обмежує можливість студентів оволодіти навичками застосування отриманих знань на практиці в поєднанні зі знаннями і навичками з тих дисциплін, які вивчаються паралельно. Таким чином, просте підсумовування знань отриманих студентами при вивченні навчальних модулів окремих курсів не може забезпечити формування необхідної компетентності для досягнення цілей навчання як з кожної дисципліни, так і в комплексі. Тому виникає проблема пошуку ефективних засобів, форм та методів для формування інтегральної компетентності.

Перелік компетентностей, якими повинен оволодіти випускник під час навчання, визначаються стандартами вищої освіти за кожною спеціальністю. Згідно з Законом України «Про вищу освіту» компетентності передбачається поділити на три складові: інтегральну, загальні і спеціальні (фахові). Інтегральна компетентність формується на основі відповідного рівня Національної рамки кваліфікацій (НРК) і для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти визначається як здатність особи вирішувати складні спеціалізовані завдання

і практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій і методів відповідних наук і характеризується комплексністю і невизначеністю умов [14].

Проблеми формування інтегральної компетентності майбутніх фахівців з різних сфер діяльності розглядали С. Кожушко [7], М. Лазарєв, В. Лунячек, Н. Рубан, В. Тіманюк, Н. Фесенко, Ю. Черненко [9] та інші вчені.

Г. Оборський, Л. Перпері, Г. Голобородько вважають, що інтегральна компетентність за відповідним кваліфікаційним рівнем НРК є комплексною властивістю, яка дає змогу оцінити рівень якості засвоєння освітньої програми здобувачами освіти, та визначають її як сукупність загальних та спеціальних компетентностей. Відповідно загальні компетентності розподіляють на інструментальні, міжособистісні та системні, а спеціальні – на предметні, фахові та інноваційні [10]. І. Пасенко розглядає інтегральну компетентність як сукупність складових: професійної, управлінської, стратегічної, соціальної, моральної, функціональної, корпоративної, правової [13].

Формування інтегральної компетентності покликане вирішити питання розриву між рівнем підготовки випускників вишів і вимогами з боку роботодавців, які зауважують, що випускникам вишів бракує умінь формувати мету програмного проєкту, виконувати колективну роботу та підтримувати комунікації, своєчасно завершувати розробку і впровадження програмних продуктів [3, с. 3].

Таким чином, під інтегральною компетентністю майбутнього ІТ-фахівця будемо вважати здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання або практичні проблеми у галузі інформаційних систем і технологій, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, із застосуванням теорій і методів інформаційних технологій. Структуру інтегральної компетентності майбутнього ІТ-фахівця визначаємо як поєднання фахових та загальних компетентностей для досягнення вище зазначеної здатності.

Проектне навчання є одним із методів, який дозволяє забезпечити комплексний підхід до формування інтегральної компетентності, зокрема, якщо проєктне завдання включає міждисциплінарні зв'язки.

Дослідженням питання міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків займалися Т. Бугеря (використання міжпредметних зв'язків в удосконалюванні навчальної діяльності майбутніх фізичних реабілітологів) [5], В. Ягулов та Н. Півень (методологічні та теоретичні проблеми забезпечення міжпредметних зв'язків у підготовці фахівців технічного профілю) [15], Г. Борин (міждисциплінарна інтеграція як засіб підготовки майбутніх фахівців) [4], Ю. Олізко (міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання) [11], О. Глобін (міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики) [6] та ін. Співпрацю студентів при виконанні міждисциплінарних проєктів досліджували Дж. Полутнік, М. Дружовець і Т. Вельзер [2]. М. Азнар вважає, що міждисциплінарні проєкти можуть стати належним інструментом навчання на основі компетенцій [1].

С. Конюхов зазначає, що для підвищення інтересу студентів до професії програміста, ознайомлення їх з реальними процесами програмної розробки, заохочення до активної колективної роботи доцільно організовувати міждисциплінарні проєкти, у процесі виконання яких вони мають змогу спробувати різні напрями діяльності за фахом [8]. Міждисциплінарний підхід спроможний утворювати зв'язки-«мости» між конкретними і часто досить різними галузями знання [12, с. 6–7].

Метою статті є обґрунтування методики запровадження міждисциплінарних проєктів у навчальний процес майбутніх фахівців з інформаційних технологій та експериментально перевірити рівень сформованості інтегральної компетентності у студентів.

Зважаючи на нові підходи організації навчального процесу на основі компетентнісного та проєктного навчання, при підготовці ІТ-фахівців необхідно змінювати не лише навчальні плани та програми, а й зміст практичних завдань як в межах навчальних дисциплін, так і між дисциплінами. Реалізація проєктних завдань в межах однієї дисципліни обмежує використання проєктної методики. Актуальним є питання інтеграції кількох навчальних дисциплін при розробці проєктних завдань, що дасть змогу покращити якість засвоєння матеріалу студентами як з кожної дисципліни, так і в комплексі, формувати у них інтегральну компетентність.

До складових інтегральної компетентності ми відносимо загальні та фахові компетентності, рівень сформованості яких дозволить майбутньому ІТ-фахівцю: зрозуміти суть поставленого завдання; оцінити складність завдання; обрати правильний варіант, методи та способи виконання завдання; застосувати необхідні професійні компетентності для його вирішення; залучити до роботи необхідних фахівців; організувати роботу з виконання завдання самостійно або в команді; здійснювати рефлексію.

Експериментальне дослідження щодо визначення рівня сформованості інтегральної компетентності в результаті виконання міждисциплінарного проєкту проводилося на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України зі студентами III курсу спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» при вивченні дисциплін «Системний аналіз та проєктування», «Вебтехнології та вебдизайн», «Економіка і бізнес». Загальна кількість студентів залучених до педагогічного експерименту – 86.

Студентам було запропоновано виконання міждисциплінарного проєкту на тему «Аналіз та розробка веборієнтованої системи для компанії в ІТ-галузі», метою якого було формування інтегральної компетентності в студентів ІТ-фаху з аналізу предметної області, проєктування, оцінки ефективності та інвестиційної привабливості компанії, розробки веб-рієнтованих систем. Перед студентами стояло завдання з розробки проєкту для відкриття власного ІТ-бізнесу. Зміст проєкту полягав у: проведенні аналізу ринку ІТ-послуг; здійсненні структурно-функціонального та об'єктно-орієнтованого аналізу предметної сфери; проєктуванні бази даних і функціоналу системи; створенні веб-орієнтованої системи для функціонування ІТ-компанії; створенні бізнес-плану компанії, розрахунок окупності проєкту і розробка стратегій розвитку компанії. Для виконання кожного завдання були розроблені інструкції, а необхідні навчальні матеріали розміщені в електронних навчальних курсах кожної з дисциплін. Викладачі дисциплін підібрали необхідні інструменти для виконання кожного етапу проєкту.

Для забезпечення роботи студентів над виконанням проєкту на етапі організації було розроблено план-графік виконання проєкту і визначено проєктний день, під час якого студенти виконували відповідне завдання. Теоретичний матеріал, потрібний студентам для виконання завдання, викладався на лекційних заняттях по чергово з кожної дисципліни згідно з графіком.

З метою виконання проєкту було виокремлено загальні та фахові компетентності, поєднання яких забезпечить формування інтегральної компетентності. На рис. 1 відображено етапи виконання проєкту, завдання, що пропонувалися в межах зазначених дисциплін, та відповідні фахові і загальні компетентності, які були сформовані у студентів ІТ-спеціальностей.

Роботу студентів над міждисциплінарним проєктом було поділено на 7 етапів:

- постановка завдання (студенти знайомилися з загальним завданням проєкту і завданням з кожної дисципліни);
- структурування проєкту та поділ на конкретні задачі (студенти оцінювали складність завдань, шукали варіант його вирішення та розподіляли отримані завдання на задачі, які необхідно виконати протягом всього проєкту);
- розподіл ролей у команді, визначення термінів і відповідальних за кожну задачу проєкту (студенти повинні були розподілити ролі та зони відповідальності кожного учасника команди і в своїй команді визначити терміни виконання та відповідальних за кожну задачу проєкту, в межах поставлених завдань);
- виконання завдань проєкту (студенти працювали безпосередньо над виконанням завдань проєкту з кожної дисципліни);
- оцінювання якості виконання завдань (студенти оцінювали виконані завдання особисто й іншими учасниками команди і, за необхідності, доопрацьовували задачу до відповідного професійного рівня);
- формування звіту (студенти створювали звіт у вигляді презентації, в якому відображали результати роботи команди на всіх етапах проєкту);
- представлення результатів (на даному етапі кожна команда презентувала результати свого проєкту та оцінювала його готовність до впровадження).

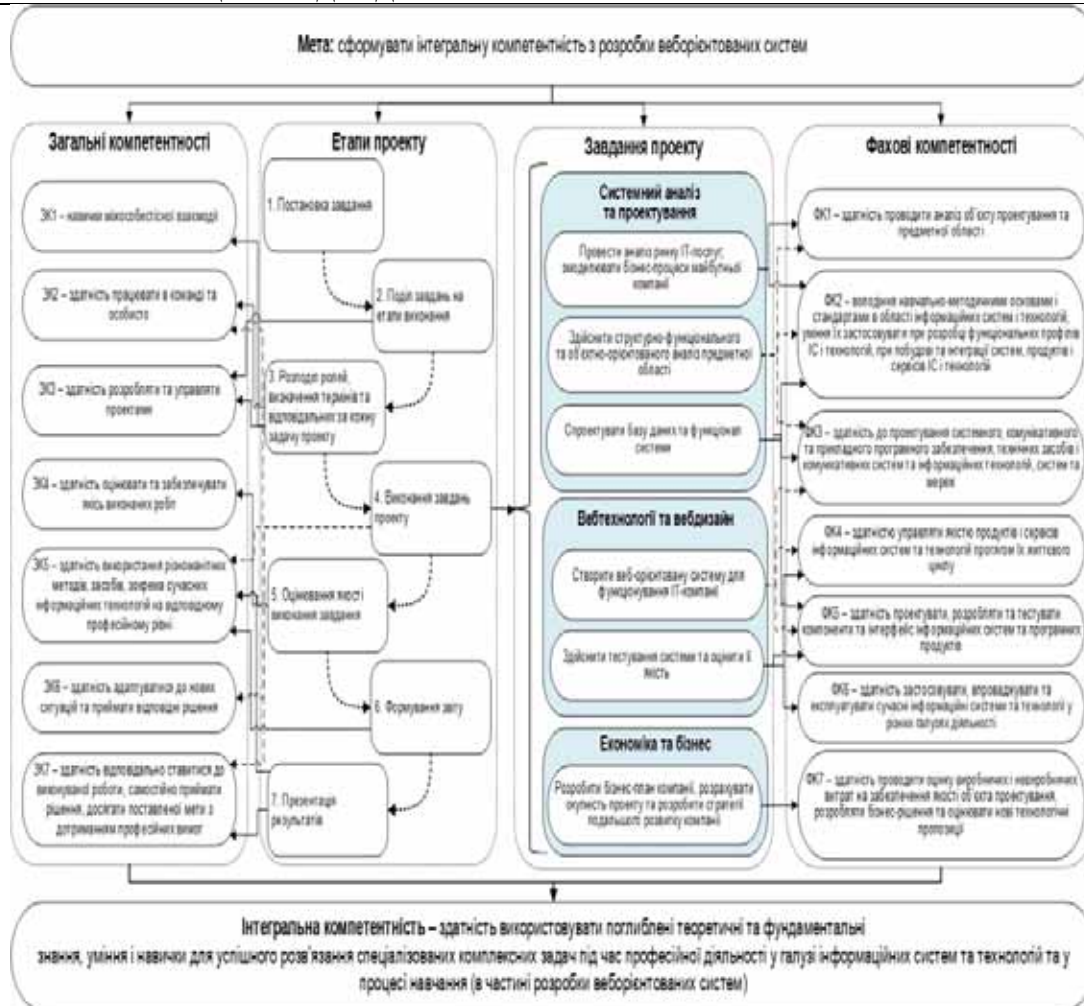


Рис. 1. Схема формування інтегральної компетентності під час виконання міждисциплінарного проекту

Під час виконання завдань з кожної дисципліни в студентів розвивалися певні фахові компетентності. Зокрема, при виконанні завдань з дисципліни «Системний аналіз та проектування»: здатність проводити аналіз об'єкта проектування і предметної галузі (ФК1); володіння навчально-методичними основами і стандартами у сфері інформаційних систем і технологій, уміння їх застосовувати при розробці функціональних профілів ІС і технологій, при побудові та інтеграції систем, продуктів і сервісів ІС і технологій (ФК2).

Здатність до проектування системного, комунікативного та прикладного програмного забезпечення, технічних засобів і комунікативних систем та інформаційних технологій, систем і мереж (ФК3), здатність проектувати, розробляти і тестувати компоненти та інтерфейси інформаційних систем і програмних продуктів (ФК5) формувалася у студентів під час виконання завдань дисциплін «Системний аналіз та проектування» і «Вебтехнології та вебдизайн».

Крім того, під час виконання завдання дисципліни «Вебтехнології та вебдизайн» у студентів формувалися здатність управляти якістю продуктів і сервісів інформаційних систем і технологій протягом їх життєвого циклу (ФК4), здатність застосовувати, впроваджувати та експлуатувати сучасні інформаційні системи та технології у різних галузях діяльності (ФК6). Під час роботи над виконанням завдань з дисципліни «Економіка та бізнес» студенти розвивали здатність проводити оцінку виробничих і невиробничих витрат на забезпечення якості об'єкта проектування, розробляти бізнес-рішення, оцінювати нові технологічні пропозиції (ФК7).

Робота над проектом у межах визначених етапів включала сформовані у студентів загальні компетентності: навички міжособистісної взаємодії (ЗК1); здатність працювати в команді та особисто (ЗК2); здатність розробляти та управляти проектами (ЗК3); здатність оцінювати і забезпечувати якість виконаних робіт (ЗК4); здатність використання різноманітних методів, засобів, зокрема сучасних інформаційних технологій на відповідному професійному рівні (ЗК5); здатність адаптуватися до нових ситуацій і приймати відповідні рішення (ЗК6); здатність відповідально ставитися до виконуваної роботи, самостійно приймати рішення, досягати поставленої мети з дотримання професійних вимог (ЗК7).

На кожному етапі робота студентів була оцінена викладачами, а саме: рівень сформованості відповідних загальних або фахових компетентностей. Наприклад, на другому етапі викладач оцінював здатність студентів розробляти проекти та управляти ними (ЗК3) на основі використання хмарних сервісів, оцінюючи вміння розподіляти завдання серед виконавців, контролювати хід виконання завдань, комунікувати з учасниками команди, контролювати терміни та своєчасність виконання завдань. Приклад використання інструменту MS Teams представлено на рис. 2.

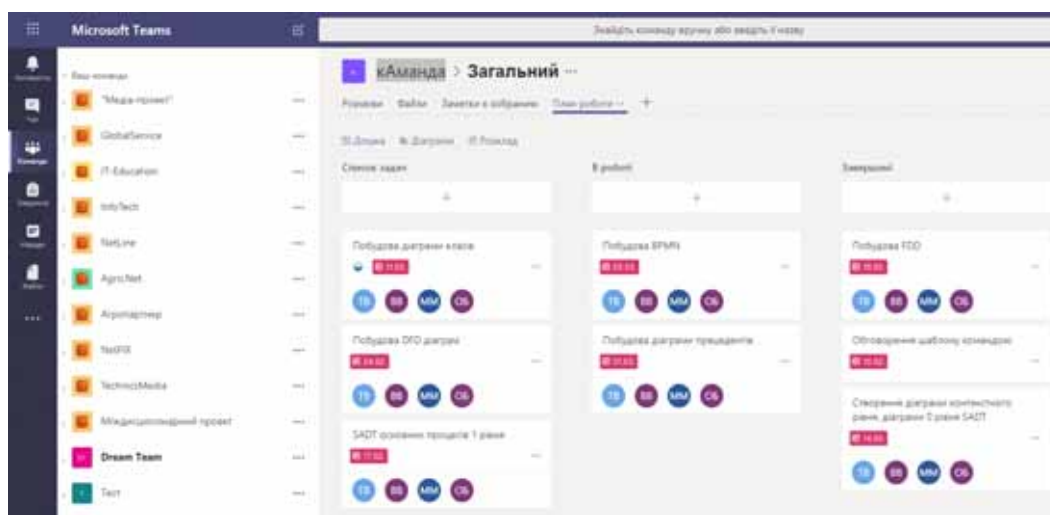


Рис. 2. Приклад використання MS Teams для управління проектами.

Для оцінювання рівня етапу виконання завдання була розроблена система індикаторів для рівня сформованості фахових компетентностей в межах кожного завдання дисципліни (від 0 до 3 – низький рівень, від 4 до 6 – середній, вище 7 – високий).

Систему індикаторів для визначення ФКЗ «Здатність до проектування системного, комунікативного і прикладного програмного забезпечення, технічних засобів і комунікативних систем та інформаційних технологій, систем і мереж» наведено у таблиці 1.

Для досягнення більш якісного результату при виконанні проектного завдання було застосовано технологію перевернутого навчання. Весь теоретичний матеріал з дисциплін був доступний у відповідних ЕНК, а всі етапи проектної роботи виконувалися з використанням хмарного сервісу MS Teams. Студенти вивчали теоретичний матеріал і виконували практичні завдання з кожної дисципліни самостійно з використанням ресурсів ЕНК.

Отримані знання та навички вони застосовували в аудиторії та в онлайн режимі під час виконання завдання проекту. Викладач при цьому виступав у ролі консультанта і тренера, який допомагав вирішувати проблемні ситуації та організовував практичну роботу в аудиторії відповідно до етапів проекту.

Система індикаторів для визначення рівня сформованості ФКЗ

№	Компетентність		Індикатор	Рівень сформованості		
				Низький (0–3)	Середній (4–6)	Високий (7–10)
ФКЗ	здатність до проєктування системного, комунікативного та прикладного програмного забезпечення, технічних засобів і комунікативних систем та інформаційних технологій, систем та мереж	ФКЗІ1	вміння проводити структурно-функціональний аналіз (СФА) предметної галузі	знає основні етапи та методи СФА	розуміє особливості структурного підходу, характеристики методологій	знає та розуміє стандарти СФА, характеристики методологій та нотацій
		ФКЗІ2	вміння проводити об'єктно-орієнтований аналіз (ООА) предметної галузі	знає основні етапи та методи ООА, розуміє різницю між СФА та ООА	розуміє особливості об'єктно-орієнтованого підходу, характеристики методологій	знає та розуміє стандарти ООА, характеристики методологій
		ФКЗІ3	вміння моделювати бізнес-процеси	розуміє поняття «бізнес-процес», знає основні методи моделювання бізнес-процесів	розуміє принципи та основні етапи побудови моделей	вміє моделювати процеси в системах і мережах
		ФКЗІ4	вміння застосовувати моделі комунікації	знає моделі комунікації та частково може їх застосовувати	знає моделі комунікації та розуміє технології моделювання	володіє навичками побудови моделей, може представити результати моделювання за допомогою різних моделей, залежно від потреб

Виконання завдання було розподілено на 3 частини, відповідно до завдань з кожної дисципліни, що були складовими міждисциплінарного проєкту. При виконанні завдань з дисципліни «Системний аналіз та проєктування» студентам необхідно було провести аналіз ринку ІТ-послуг, обрати профіль майбутньої компанії, розробити функціонал майбутнього бізнесу, провести структурно-функціональний та об'єктно-орієнтований аналіз, спроектувати інформаційне забезпечення та описати специфікацію процесів управління.

Виконуючи завдання з дисципліни «Вебтехнології та вебдизайн», студенти розробляли вебсайт майбутньої компанії та інтегрували до вебсайту інформаційні системи управління компанією.

Завдання з дисципліни «Економіка та бізнес» вимагали від студентів проаналізувати необхідні інструменти для відкриття власного бізнесу, розробити бізнес-план майбутньої компанії, побудувати стратегію її подальшого розвитку, розраховувати основні доходи і витрати, оцінити її економічну ефективність та інвестиційну привабливість.

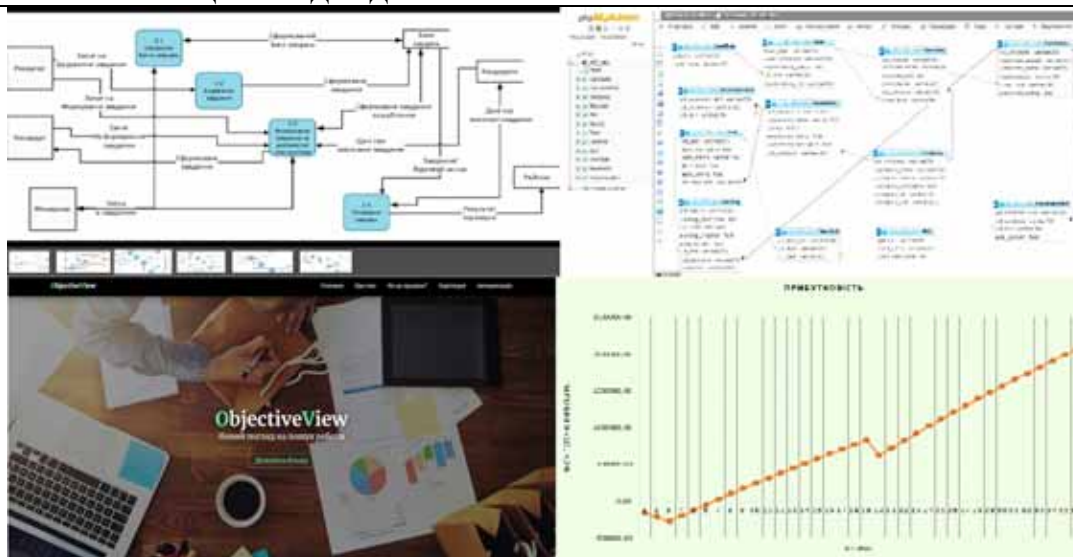


Рис. 3. Приклад виконаного студентами проєкту «ObjectiveView».

Після завершення всіх етапів студенти представляли готові бізнес-проєкти щодо створення ІТ-компанії. Презентація проєктів включала в себе створені студентами, взаємопов'язані програмні продукти, що вирішують комплексне завдання побудови веб-орієнтованої системи на основі аналізу та проєктування предметної галузі, визначення економічної ефективності від впровадження такої системи та розрахунку інвестиційної привабливості. Приклад виконаного проєкту «ObjectiveView» наведено на рис. 3.

Після представлення проєктів викладачі оцінювали обсяг і повноту виконання завдань студентами, дизайн, ефективність і готовність до впровадження, самостійність, оригінальність ідеї та аргументованість рішень прийнятих студентами під час виконання проєкту.

При проведенні експерименту виділено два потоки студентів: контрольна група (потік 1) виконувала завдання кожної дисципліни окремо; для експериментальної групи (потік 2) було організовано міждисциплінарний проєкт.

На рис. 4 представлені результати рівня сформованості однієї з компетентностей (ФКЗ): здатність до проєктування системного, комунікативного та прикладного програмного забезпечення, технічних засобів і комунікативних систем та інформаційних технологій, систем та мереж.



Рис. 4. Рівень сформованості ФКЗ.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Як видно з рис. 4, в експериментальній групі майже 80 % студентів мали високий і середній рівні за кожним з показників, тоді як у контрольній групі – лише близько 60–70 % студентів. Аналогічно було оцінено рівень сформованості інших компетентностей, що формують інтегральну компетентність.

Таблиця 2

Етап проєкту	Індикатор	Вага	Середнє значення оцінки студентів(0–10)	
			КГ	ЕГ
1. Постановка завдання	розуміння студентами поставленого завдання	0,1	7,3	8,16
2. Поділ завдань на етапи виконання	вибір правильного варіанта вирішення завдання	0,05	8,13	8,74
3. Розподіл ролей, визначення термінів та відповідальних за кожну задачу проєкту	вміє управляти проєктами, може самостійно приймати рішень, працювати особисто та в команді, досягати поставленої мети	0,1	7,78	8,59
4. Виконання завдань проєкту	вміє проводити аналіз об'єкта проєктування і предметної галузі, володіє стандартами в сфері інформаційних систем і технологій, вміє їх застосовувати при розробці функціональних профілів інформаційних систем, вміє управляти якістю продуктів і сервісів інформаційних систем і технологій протягом їх життєвого циклу, вміння застосовувати	0,5	7,63	8,28
5. Оцінювання якості виконання завдання	коректно оцінює результати власної роботи та забезпечує якість виконаних робіт	0,1	7,91	8,68
6. Формування звіту	вміє застосовувати необхідні інформаційні технології у різних галузях діяльності	0,05	8,09	8,85
7. Презентація результатів	вміння презентувати виконаний проєкт, результати роботи	0,1	7,26	8,74
Середня інтегральна оцінка		1	7,65	8,44

Для оцінювання виконання завдань кожного етапу проєкту розроблено індикатори і за допомогою методу експертів (12 експертів) визначено вагу кожного індикатора.

Під час проведення контрольного оцінювання сформованості інтегральної компетентності студенти експериментальної та контрольної груп отримали однакове завдання, виконання якого було оцінене за кожним індикатором за 10-бальною шкалою. Результат презентовано у таблиці 2.

Середня інтегральна оцінка визначена як сума добутків середньої оцінки групи (контрольної та експериментальної) по кожному індикатору на вагу цього індикатора.

Як видно з таблиці 3, експериментальна група показала кращі результати як по кожному індикатору, так і загалом за виконанням контрольного завдання. Середня інтегральна оцінка в експериментальній групі на 9,88 % вища, ніж у контрольній групі. Тому впровадження таких проєктів у навчальний процес дасть змогу почати формувати інтегральну компетентність у студентів ще під час навчання.

Методика формування інтегральної компетентності з використанням міждисциплінарних проєктів у підготовці майбутніх ІТ-фахівців включає в себе розробку змісту завдань для такого проєкту, визначення фахових та загальних компетентностей, рівень сформованості яких забезпечить успішне виконання проєктного завдання та компетентності, що будуть сформовані або розвинені в результаті його виконання, використання сучасних хмарних сервісів для управління проєктною роботою, застосування у навчальній діяльності технологій змішаного

навчання. Для кожного етапу виконання проєкту необхідно визначити індикатори, за якими оцінюється рівень сформованості відповідних компетентностей. Отже, поєднання фахових компетентностей з різних дисциплін при вирішенні одного проєктного завдання у доповненні з загальними компетентностями дає можливість сформувати інтегральну компетентність майбутнього ІТ-фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aznar M., Zacares J., Lopez J., Sanchez R., Pastor J., Llorca J. Interdisciplinary robotics project for first-year engineering degree students / M. Aznar, J. Zacares, J. Lopez, R. Sanchez, J. Pastor, J. Llorca // *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*. Vol. 5. № 2 – С. 151–165. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.152>.
2. Polutnik J., Druzovec M., Welzer T. Interdisciplinary projects – Cooperation of students of different study programs / J. Polutnik, M. Druzovec, T. Welzer // 24th EAEEIE Annual Conference, Chania, Greece, 2013. URL: DOI: 10.1109/EAEEIE.2013.6576532.
3. Баранюк О. Ф. Проблемно-орієнтоване навчання у програмній інженерії / О. Ф. Баранюк // *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. – 2016. – Вип. 9 (1). – С. 3–10. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9\(1\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9(1)_3).
4. Борин Г. В. Міждисциплінарна інтеграція як засіб підготовки майбутніх фахівців / Г. В. Борин // *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. – 2011. – Вип. 59. – С. 43–46. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/7312/>
5. Бугеря Т. М. Використання міжпредметних зв'язків в удосконалюванні навчальної діяльності майбутніх фізичних реабілітологів / Т. М. Бугеря // *Психологія, педагогіка та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. – 2006. – № 3. – С. 10–12.
6. Глобін О. І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: методичний посібник для вчителів. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 88 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://undip.org.ua/files/docs/Globin_2012.pdf.
7. Кожушко С. П. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії / С. П. Кожушко // *Науковий вісник Донбасу*. – 2011. – № 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_10.
8. Конохов С. Л. Застосування проєктного підходу у процесі професійної підготовки програмістів у ВНЗ / С. Л. Конохов // *Актуальні питання сучасної інформатики*. – 201. – Ч. 6. – С. 113–116. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/25723/1/%D0%A%D0%BE%D0%BD%D1%8E%D1%85%D0%BE%D0%B2%20%D0%A1.%D0%9B.pdf>.
9. Лазарев М. І. Управління підготовкою фахівців у сфері інтелектуальної власності: трансформації на сучасному етапі / М. І. Лазарев, В. Е. Луначек, Н. П. Рубан, В. М. Тіманюк, Н. С. Фесенко, Ю. Ю. Черненко // *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. праць*. – Х.: Вид-во ХарPI НАДУ “Магістр”, 2017. – Вип. 1 (51). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/apdu/2017-1/doc/5/01.pdf>.
10. Оборський Г. О. Підходи до оцінювання компетентностей та вимірювання результатів навчання освітніх програм / Г. О. Оборський, Л. М. Перпері, Г. М. Голобородько // *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: Механіко-технологічні системи та комплекси. – 2017. – № 19. – С. 157–162. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vcpimtck_2017_19_27.
11. Олізько Ю. Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання / Ю. Олізько // *Педагогічний дискурс*. – 2015. – Вип. 18. – С. 161–165. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2015_18_34.
12. Освітлогія: фахова підготовка: навч.-метод. посібник / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, О. О. Драч, К. О. Линьов та ін. – К.: ВП «Едельвейс», 2014. – 612 с.
13. Пасенко І. М. Компетентність як основа підготовки фахівців у гуманітарному вищому навчальному закладі / І. М. Пасенко. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/49.pdf.
14. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341(в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 12.06.2019 р. № 509). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>.
15. Ягунов В. В. Методологічні й теоретичні проблеми забезпечення міжпредметних зв'язків у підготовці фахівців технічного профілю / В. В. Ягунов, Н. М. Півень // *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та*

REFERENCES

1. Aznar M., Zacaes J., Lopez J., Sanchez R., Pastor J., Llorca J. Interdisciplinary robotics project for first-year engineering degree students. Journal of Technology and Science Education (JOTSE). – Vol. 5/ № 2 – PP. 151–165. Available at: <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.152>.
2. Polutnik J., Druzovec M., Welzer T. Interdisciplinary projects – Cooperation of students of different study programs. In 24th EAEEIE Annual Conference, Chania, Greece, 2013. – Available at: DOI: 10.1109/EAEEIE.2013.6576532.
3. Baranyuk O. F. Problemno-orientovane navchannia u programnij inzhenerii. Naukovi zapysky [Kirovogradskoho derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seria: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnologichnoi osvity. – 2016. – Vyp. 9 (1). – S. 3–10. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9\(1\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_9(1)_3).
4. Boryn G. V. Mizhdyscyplinarna integracia jak zasib pidgotovky majbutnikh faxivciv. Visn. Zhytomyr. derzh. un-tu im. I. Franka. – 2011. – Vyp. 59. – S. 43–46. – Rezhym dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/7312/>.
5. Bugerya T. M. Vykorystannia mizhpredmetnykh zviazkiv v udoskonaliuvanni navchalnoi diyalnosti majbutnikh fizychnykh rehabilitologiv. Psykologia, pedagogika ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vykhovannia i sportu. – 2006. – #3. – S. 10–12.
6. Globin O. I. Mizhpredmetni zviazky v umovakh profilnogo navchannia matematyky: metodychnyj posibnyk dlia vchyteliv. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2012. – 88 s. – Rezhym dostupu: http://undip.org.ua/files/docs/Globin_2012.pdf.
7. Kozhushko S. P. Kompetentnisnyj pidkhid jak metodologia profesijnoi pidgotovky majbutnikh fakhivciv komercijnoi diyalnosti do profesijnoi vzayemodiyi. Naukovyj visnyk Donbasu. – 2011. – # 3. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_10.
8. Koniukhov S. L. Zastosuvannia projektynogo pidkhodu u procesi profesijnoi pidhotovky prohramistiv u VNZ. Aktuani pytannia suchasnoi informatyky (5). – 2017 – С. 113–116. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/25723/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%8E%D1%85%D0%BE%D0%B2%20%D0%A1.%D0%9B.pdf>.
9. Lazarev M. I., Luniachek V. E., Ruban N. P., Timaniuk V. M., Fesenko N. S., Chernenko Yu. Yu. Upravlinnia pidhotovkoju fakhivciv u sferi intelektualnoi vlasnosti: transformacii na suchasnomu etapi. Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia: zb. nauk. pr. – X.: Vyd-vo XarRI NADU “Magistr”, 2017. – Vyp. 1 (51). [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2017-1/doc/5/01.pdf>.
10. Oborskyj G. O., Perperi L. M., Goloborodko G. M. Pidxody do ocynuvannia kompetentnostej ta vymiryuvannia rezultativ navchannia osvitnikh program. Visnyk Nacionalnogo tekhnichnogo universytetu “XPI”. Seriya: Mekhaniko-tehnologichni systemy ta komplekxy. – 2017. – № 19. – S. 157–162. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vcpimtek_2017_19_27.
11. Olizko Yu. Mizhdyscyplinarnyj pidkhid jak zasib realizacii osnovnykh dydaktychnykh pryncypiv navchannia. Pedagogichnyj dyskurs. – 2015. – Vyp. 18. – PP. 161–165. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2015_18_34.
12. Osvitlohia: fakhova pidhotovka: navch.-metod. posib. / za red. V. O. Ogneviuka; avt. kol.: V. O. Ogneviuk, S. O. Sysoieva, O. O. Drach, K. O. Lynov ta in. – Kyiv: VP «Edelvejs», 2014. – 612 s.
13. Pasenko I. M. Kompetentnist jak osnova pidhotovky fakhivciv u humanitarnomu vyshhomu navchalnomu zakladi / I. M. Pasenko. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/49.pdf
14. Pro zatverdzhennia Nacionalnoi ramky kvalifikacii Ukrainy: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. # 1341(v redakcii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 12.06.2019 r. # 509). [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF%20%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%8E%D1%85%D0%BE%D0%B2%20%D0%A1.%D0%9B.pdf>
15. Yagupov V. V. Metodologichni i teoretychni problemy zabezpechennia mizhpredmetnykh zviazkiv u pidhotovci fakhivciv tekhnichnogo profilu. Zbirnyk naukovykh prats Nacionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seria: Pedagogichni ta psykholohichni nauky. – 2013. – # 1. – S. 348–359. [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_1_38.

Стаття надійшла в редакцію 14.03.2019 р.

МАРІЯ ЯКУБОВСЬКА

<http://orcid.org/0000-0003-4937-6976> orcid.org/0000-0002-7774-955X

mmamariat92@gmail.com

кандидат філологічних наук

доцент

Українська академія друкарства

вул. Під Голоском 17, м. Львів, Україна

«ВІД КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ ДО КУЛЬТУРИ ДУХОВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ»: ДИСКУРС ЛІТЕРАТУРНОГО ТЕКСТУ У СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНОЇ БЕЗПЕКИ СУЧАСНОСТІ

Висвітлено науково-теоретичні аспекти алгоритму інноваційних змін у системі сучасної школи, в основі яких лежить відповідь педагогічної науки викликам новітньої доби, коли педагогіка створює передумови для утвердження якісних інноваційних процесів педагогічної взаємодії у системі «освіта – суспільство», що становить основи гуманітарної безпеки суспільства. Розглянуто проблеми оновлення і впровадження інноваційного змісту освіти, переформатування системи вимог до знань та умінь вихованця вищої школи, максимальна взаємодія між практикою і навчанням, які формуються на основі продуманого культурологічного впливу, система становлення культурологічної компетентності, що є наслідком симбіозу зусиль усіх ланок навчально-виховної діяльності нинішньої школи. Розглядається система формування людської індивідуальності у системі особистісно зорієнтованої освіти. Аналізується вплив предметів гуманітарного циклу на формування особистих якостей студента: цілеспрямованої волі, добре продуманої дії і психологічно-вольових зусиль. Розглядається парадигма людино центричної педагогіки у системі двох найважливіших напрямків: реалізації творчих можливостей людської індивідуальності, які мають бути максимально корисними як для кожної конкретної людини, так і для всього людства.

Ключові слова: культурологічна компетентність, культурологічний світогляд, культурологічна свідомість, культурологічне середовище, психологічна безпека суспільства, мистецтво спілкування.

МАРИЯ ЯКУБОВСКАЯ

кандидат филологических наук, доцент

Украинская академия книгопечатания

ул. Под Голоском 17, г. Львов, Украина

«ОТ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ДУХОВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ»: ДИСКУРС ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОСТИ

Затронуты проблемы научно-теоретических аспектов алгоритма инновационных изменений в системе современной школы, в основе которых лежит ответ педагогической науки вызовам новой эпохи, когда педагогика создает предпосылки для утверждения качественных инновационных процессов педагогического взаимодействия в системе «образование – общество», что составляет основы гуманитарной безопасности общества. Рассматриваются проблемы обновления и внедрения инновационного содержания образования, переформатирование системы требований к знаниям и умениям питомца высшей школы, максимальная взаимодействие между практикой и обучением, которые формируются на основе хорошо продуманного культурологического влияния, рассматривается система становления культурологической компетентности, которая является следствием симбиоза усилий всех звеньев учебно воспитательной деятельности современной школы. Рассматривается система формирования человеческой индивидуальности в системе личностно ориентированного образования. Анализируется влияние предметов гуманитарного цикла на формирование личных качеств студента: целенаправленной воли, хорошо продуманной действия и психологически волевых усилий. Рассматривается парадигма человеко центрической педагогики в системе двух важнейших направлений: реализации творческих возможностей человеческой индивидуальности; которые должны быть максимально полезными как для каждого конкретного человека, так и для всего человечества.

Ключевые слова: культурологическая компетентность, культурологическое мировоззрение, культурологическое сознание, культурологическая среда, психологическая безопасность общества, искусство общения.

MARIA YAKUBOVSKA

Associate Professor of the Department of Information,
Library and Book Business

The Ukrainian Academy of Printing,
Candidate of Philological Sciences 17 Pid Holoskom Str., Lviv, Ukraine

THE WAY FROM THINKING TO SPIRITUAL INSIGHT: THE LITERARY TEXT DISCOURSE IN THE FRAMEWORK OF HUMANITARIAN SECURITY OF THE PRESENT

The article discusses problems of scientific and theoretical aspects of algorithms of innovative changes in the system of modern school. In their basis lies the answer of modern Pedagogy to present-day challenges, when the educational science, performing its historical tasks, develops preconditions for assurance of quality innovative processes of pedagogical interaction in the "education-society" system. This forms the basis of the humanitarian security of our society. The paper considers the problems of updating and introducing the innovative content of education, reformatting the system of requirements to the knowledge and skills of a high school student, the maximum interaction between practice and study, which are formed on the basis of well-thought-out culturological influence. The system of formation of culturological competence is studied as the one, which arises as a consequence of the symbiosis of the efforts of all units in the educationally process at modern school.

The system of formation of human personality is considered in the system of personally oriented education. The paper analyzes the influence of the subjects of the humanitarian cycle on the formation of the following personal qualities of a student: purposeful will, well-thought-out action and psychological and volitional efforts. The paradigm of human-centered Pedagogy has been studied in the system of two most important directions. The realization of creative possibilities of human individuality should be useful for each individual, as well as for the whole humanity.

Keywords: culturological competence, cultural outlook, psychological security of society, cultural consciousness, art of communication, culturological environment.

Для успішної реалізації завдань сучасної особистісно зорієнтованої освіти важливим є формування культурологічної компетентності вихованців, що становить основу гуманітарної безпеки сучасності, складовою якої є інформаційна та психологічна безпека суспільства. Гармонія соціуму залежить від гармонійного становлення особисті на всіх етапах навчальної діяльності. У цих процесах важливим є дослідження науково-теоретичних аспектів формування алгоритму інноваційних змін у системі сучасної освіти та визначення ролі гуманітарних предметів у системі вирішення даних проблем. Актуальними є також дослідження вироблення взаємозв'язку системи формування культурологічної компетентності вихованців і викладання предметів філологічного напрямку у системі сучасної інноваційно зорієнтованої освіти. Сьогодні дослідження формування культурологічного мислення студентів засобами предметів гуманітарного циклу студентів ще не стало об'єктом концептуального наукового дослідження.

Про актуальність вказаної теми свідчить те, що на нинішній час існує чимало наукових праць з проблеми формування культурологічного світогляду на всіх етапах освітньої діяльності. Формування культурологічної компетентності як інноваційної парадигми сучасності досліджене такими науковцями, як Бех І. Д., Герганов Л. Д., Герлянд Т. М., Гончаренко С. У., Єршова Л. М., Зязюн І. А., Каленський А. А., Кремінь В. Г., Лузан П. Г., Ничкало Н. Г., Огнев'юк В. О., Орлов В. Ф., Пантук М. П., Пасічник І. Д., Пригодій Л. А., Пуховська Л. П., Радкевич В. О., Романишина Л. М., Сисоева С. О., Теловата М. Т., Щербак О. І., Ягупов В. В. та ін. Наукові проблеми культурологічної підготовки студентів, професійної освіти в стратегії духовно-екзистенційної боротьби за оновлення суспільства вивчають Андрущенко В. П., Кремінь В. Г., Євтух М. Б., Сліпухіна І. А., Токмань Г. Л., Шапран О. І. та ін.

Алгоритм формування духовно-екзистенційних основ особистості у системному відтворенні «від культури мислення до культури духовного переживання» накреслив І. Д. Бех. Він наголосив: «Багатівкове відчуження людини від справжніх духовних цінностей призвело до кризових явищ, пов'язаних із занепадом духовно-моральних ідеалів, посиленням зла і насильства. Девальвація духовних цінностей суттєво вплинула на посилення тенденції зростання

жорстокого індивідуалізму, прагматизму, зверхнього ставлення до інших людей та приниження їхньої гідності, зневаги до рідної культури та історико-культурних традицій» [3, с. 3].

Мета статті – розглянути проблеми формування культурологічного мислення студентів як предмет цілісного та системного дослідження, що становить основу гуманітарної безпеки суспільства, показати вплив предметів гуманітарного циклу на формування культурологічного світогляду молодого людини, показати тенденції співпраці технічного та гуманітарної складових педагогічно зорієнтованої педагогіки сучасності.

Питання взаємодії гуманітарного і технічного напрямків сьогодишньої освіти, їхньої взаємної інтеграції виходить за межі лише освітніх проблем; адже це імператив розвитку державної гуманітарної політики на наступні століття. Культурологічна парадигма сучасності формує особистість засобами мистецтва, а відтак ця особистість здатна перетворювати світ, якісно оновлюючи його.

Культурологічна парадигма базується на досягненнях мистецького світу, серед яких література є виявом не лише духовної свідомості суспільства, а і його трансформацією у майбутнє. У системі підготовки майбутніх фахівців економічного (книгознавчого) і документознавчого профілю упродовж семи років нами розроблено предмет «Сучасний літературний процес», який викладався на II курсі у системі підготовки бакалаврів. Якщо на початку проведення експерименту 13 % студентів називали цей предмет важливим для майбутньої професії, то на завершальному етапі на важливості його вивчення наголошувало 64 %. Це є свідченням зростання уваги студентів до предметів гуманітарного циклу. У процесі вивчення предмета «Сучасний літературний процес» досліджуються не просто культурологічні явища у загальнолюдському вимірі, а відображено їхню роль у царині становлення новітнього людиноцентричного духовного простору.

Криз у культури, на нашу думку, варто розглядати у зв'язку з такими явищами: державні структури почастістають гальмом для розвитку культурологічного напрямку в суспільному вимірі; системні прояви у провідних культурологічних сферах песимізму та зневіри у творчих можливостях людської індивідуальності; проголошення культу сили як необхідної умови подолання кризових явищ тощо. Руйнування усталених традиційних зв'язків між людьми призвело до появи «людини маси», для якої вже не потрібне виправдання за власні діяння ані перед собою, ані перед іншими людьми.

Основу гуманітарної безпеки суспільства становлять інформаційна та психологічна безпека, які є водночас структурними елементами гуманітарної безпеки і перебувають з нею у тісному взаємозв'язку. Щоб пізнати суть епохи, потрібно осмислити духовні набутки, створені нею. Література реагує на зміни у суспільному житті, аналізує пройдений суспільством шлях, показує перспективи розвитку, застерігає від поразок і невдач. Вона має чи не найбільш визначальну роль у формуванні внутрішнього світу особистості. Для неї дуже важливо, щоб молоде покоління, яке на нинішній час потрапляє під суттєвий вплив засобів масової інформації, зуміло розібратися в істинних духовних цінностях, виростало національно свідомим, було творцем держави.

Визначна діячка української культури, письменниця О. Теліга як літературно-науковою творчістю, так і практичними діями утверджувала розуміння, що там, «де стоїть боротьба, розложена на десятиліття, на покоління – там треба виховувати характер, висталити волю. Там треба нової людини, що діє не з примусу, а з внутрішнього наказу. Треба людини, що свій обов'язок трактує не як важке ярмо, але як задоволення внутрішньої потреби. Що в сповненні цього обов'язку бачить мету свого життя та щастя. А при тому залишається повною людиною» [10, с. 171].

Вислів «повна людина» перегукується із висловом І Франка – «цілий чоловік», тобто повнокровний, гармонійний чоловік. Сформувати таку людину можна лишень засобами впливу красного письменства. Тому такою важливою є проблема соціологічного, філософського, психологічного вивчення впливу художньої літератури на духовне здоров'я суспільства.

У наш непростий час така книга є надзвичайно цінною, адже вона на конкретних фактах доводить, що українська література, попри всі негаразди, перебуває у стані піднесення. Доки народ пише – він живе.

Вивчення сучасної літератури є необхідною умовою формування духовного простору Української держави, виховання національної еліти, єднання сучасного покоління з

попередніми і прийдешніми в одне ціле. Адже література – це неоціненна національна святиня, скарбниця духовних надбань народу, запорука його подальшого культурного прогресу.

Літературний текст найбільшою мірою відображає загальний психологічний стан суспільного буття і є відображенням не лише суспільних, а і психологічних процесів, які відбуваються нині. Крім того, часто літературний текст є духовною субстанцією, що вимірює розвиток суспільного буття на багато десятиліть уперед.

Мова як духовно-екзистенційне явище живе у літературному тексті. Тому культурологічна компетентність вимірюється не лише формуванням мовної, а в кожному конкретному випадкові мовленнєвої компетенції; усвідомленням системи культурологічних поглядів, для формування яких літературний текст є важливим архетипом, на якому тримається духовне осереддя суспільства. Тягліть пракоренів, родинного вогнища – важлива основа духовного виховання і відповідного становлення нашого сучасника.

У літературному тексті живе відчуття краси як духовно-екзистенційної основи людського буття. Мистецтво, найяскравішим представником якого є художній текст, повинно давати людській індивідуальності особливе відчуття духовної гармонії існування у навколишньому світі. Тобто відчуття гармонії, що протистоїть хаосу, вседозволеності, вакханалії, цементується високохудожнім літературним текстом. Це та духовна Батьківщина, котра тримає у силовому полі своєї уваги культурологічну вісь сучасності. Література стає важливим чинником, яка формує моральний і суспільний обов'язок людської індивідуальності.

Сьогодні в літературі постмодерного напрямку знаходимо загрозливі мотиви руйнації людського світу, проблеми самотності людської індивідуальності, трагічне роздвоєння особистості. Зрозуміло, що це наслідок впливу певних деструктивно-песимістичних соціальних процесів. Очевидно, що важливим є підбір літературних текстів і персоналії для вивчення.

Окрім того, за нашими спостереженнями, існує пряма залежність між вивченням студентами предметів гуманітарного циклу і загальною професійною підготовкою майбутніх фахівців. Студенти, котрі вибрали за довільною системою вивчення предмет «Сучасний літературний процес», є більш успішними в навчанні. Крім того, в таких студентів чіткіше структурується діяльність людської індивідуальності, розширюючи сегмент інтелектуальної дії, вдосконалюється система мислительної діяльності, що все частіше розглядається як метадія. Тобто людська індивідуальність, яка перебуває у візуальній статичності, може мати у своїй підсвідомості системну інноваційну дію, що сприяє її успішній інтелектуальній діяльності і відповідно професійному зростанню.

Останні роки показують, що маємо якісно оновлену формацію молодого покоління. Це особистості, котрі прагнуть глибоких всебічних знань, чуттєво реагують на зміни, які відбуваються у житті, не бояться брати на себе відповідальність. Тому педагогічна взаємодія на сучасному етапі набуває якісного оновлення: успіхи сучасної педагогіки переконливо доводять, що культурологічні аспекти лише посилюють гносеологічні основи освітнього процесу.

Це означає, що культурологія як системний напрямок сучасної інноваційної освіти цілковито відповідає дидактичним завданням і широко сприяє розвитку усіх форм і засобів педагогічного впливу. Особливість педагогіки як системної взаємодії достатньо актуалізована за активної інтеграції з суспільним буттям.

Зрозуміло, що мотиваційною причиною розвитку педагогічного знання є практичні потреби як суспільства, так і людей. Тому реальний результат не може бути одномоментним. Зважаючи на важливість заданих цілей, мусимо усвідомлювати, що реальні результати педагогічного поступу – це якісні зміни суспільного буття. Отож, педагог у своїй щоденній праці здатен розкривати правду життя, тенденцію його розвитку.

Нинішня педагогіка, використовуючи культурологічні знання, неодмінно розширює наші можливості ґрунтового бачення і відчуття дійсності. Педагогіка, яка не базується на зацікавленні та синергетичному впливі, залишається у минулому. Педагогіка – це особливий вид наукової діяльності і взаємодії, який розповідає про терни і квіти людських шляхів, показує радощі і труднощі життєвого шляху. Звідси і бере витоки педагогічна майстерність, що відрізняє педагогіку від інших форм гуманітарної діяльності. У даному випадку форма гносеології та аксіології повністю відповідають загальному законові взаємозв'язку і взаємообумовленості явищ у педагогіці і суспільстві.

Формування культурологічної парадигми не обмежується лише формуванням культурологічного ставлення до того чи іншого предмета зображення. Кінцевий результат творення інноваційної культурологічної парадигми пов'язаний з формуванням особистості, яка є творчою, відповідальною, креативно вдумливою та заглибленою у соціальні цінності.

Культурологія стає вагомою частиною наукового пізнання, що дозволяє пояснити будь-яке наукове явище у світі багатовимірності зв'язків і одночасно стати основою для творення наукової моделі у тій чи іншій галузі знань. Міра істинності наукового знання залежить від наявної гносеологічної ситуації і чіткості методологічних установок. Система творення інноваційної культурологічної парадигми сучасності – це завдання духовної культури нашої доби, яка пов'язана із системними розвитком гуманізації та гуманітаризації освіти, що становить основу гуманітарної безпеки сучасності. Духовно-екзистенційні процеси на нинішньому етапі розвитку соціуму потребують постійного вивчення, адже у системі цих зв'язків накреслюються загальні тенденції розвитку людства.

Тема поєднання технічної і гуманітарної складової у системі особистісно зорієнтовано освіти – це широка тема, яка інтегрується у систему дискурсу інноваційного оновлення сучасної школи і розвитку соціуму, так як у прямій залежності відбувається розвиток суспільства і розвиток сучасної школи, у стінах якої готуються кадри суспільної еліти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль Л. О. Становлення і розвиток літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр.: дис. ... канд. пед. наук / Л. О. Базиль. – К., 2004. – 208 с.
2. Бальзак О. Думки про мистецтво / О. Бальзак. – К.: Мистецтво, 1981. – 253 с.
3. Бех І. Д. Сучасні методологічні напрями виховання особистості / І. Д. Бех // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук. конф. (12–17 вересня 2001 р.) – Х.: ХПІ, 2001. – С. 24–30.
4. Бех І. Д. «Духовна особистість у контексті освітніх викликів» / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2019. – № 1. – С. 3–7.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / Ничкало Н. Г., Зязюн І. А., Отич О. М., Соломаха С. О., Сотська Г. І., Вовк М. П., Попик О. І., Філіпчук Н. О., Чембержі М. І., Харченко П. В., Ніколаї Г. Ю. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
7. Кремень В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації / В. Кремень, В. Ткаченко. – К., 1999. – 658 с.
8. Кремень В. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти / В. Кремень // Edukacja wspolczesna twachwielo kulturowych / Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP. – Warszawa, 2012. – С. 45–57.
9. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина, освіта, соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
10. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина, освіта, :
11. Теліга О. Збірник; ред. і прим. О. Ждановича / Олена Теліга. – Детройт; Нью-Йорк; Париж, 1977. – 470 с.
12. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Л. Токмань. – К.: Академія, 2012. – 312 с.

REFERENCES

1. Basil L.O. Stanovlenia i rosvytok literaturnoi osvitu v Ukraini u1918 – 1938 r.r. [Tekst]: dys...kand. ped. nauk.– Natsionalnyi pedagogichnyi un-t. M.P.Dragomanova.[Basil L.O. Formation and development of literary education in Ukraine in 1918 – 1938 r.r. [Text]: Dis ... Cand. Ped. Sciences. – National Pedagogical University. MP Dragomagnova. – K., 2004. – 208 p.]
2. Balzak O. Dumky pro mystetstvo.–K.: Mystetstvo, 1981.– 253 s. [Balzak O. About the Art. – K. : Art, 1981.– 253 p.]
3. Bech I. D. «Dykhovna osobustist u konteksti osvitykh vyklykiv» // Ridna shkola.–2019, No.1.–S.3–7 [Bech I. D. "Spiritual personality in the context of educational challenges" // Ridna shkola.–2019, No.1.–P.3–7].
4. Mystetstvo u rozvitku osobistosti: [monographia / Nichkalo N.G., Zyazun IA, Otich O.M., Solomach S.O., Sotska G.I., Vovk M.P., Popyk O.I. , Filipchuk N.O., Chemberzhi M.I., Kharchenko P.V., Nikolai G.Yu.]. – Chernivtsi: Zelena Bukovina, 2006. – 224 pp. [Art in the development of personality: [monograph / Nichkalo N.G., Zyazun IA, Otich O.M., Solomach S.O., Sotska G.I., Vovk M.P., Popyk

- O.I. ., Filipchuk N.O., Chemberzhi M.I., Kharchenko P.V., Nikolai G.Yu.]. - Chernivtsi: Zelena Bukovina, 2006. – 224 pp.]
5. Kremen V.G. Tkachenko V. Ukraine: Shliakh do sebe. Problemy syspilnoi transformatsii.– K., 1999. – 658 s. [Kremen V.G. Tkachenko V. Ukraine: The way to yourself. Problems of social transformation. – K., 1999. – 658 p.]
 6. Kremin V.G. Philosophia nationalnoi idei. Liudyna. Osvita. – 746 s. [Kremin V.G. Philosophy of the national idea. Man. Education.– 746 p.]
 7. Teliga Olena. Zbirnyk. Redaktsia I prymitky O. Zhdanovich. – Detroit-New York-Paris, 1977.– 470 s.] [Teliga Olena. Collection. Edition and notes of O. Zhdanovich. – Detroit-New York-Paris, 1977.– 470 pp. P.171].
 8. Tokman G.L. Metodyka navchania ukrainskoi literatury v seredniy shkoli. Textbook. – K.: Academy, 2012. – 312 p. [Tokman G.L. Methodology of teaching Ukrainian literature in high school. Textbook. – K.: Academy, 2012. – 312 p.]

Стаття надійшла в редакцію 26.03.2019 р.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

УДК 159.9.019.4:37.011.3-051/052]:005.2

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.20

ГАЛИНА МЕШКО

<https://orcid.org/0000-0002-3168-3954>

hal-meshko@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

ОЛЕКСАНДР МЕШКО

<https://orcid.org/0000-0003-4463-7073>

meshko_o@ukr.net

кандидат психологічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПОПЕРЕДЖЕННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню проблеми управління процесом попередження булінгу у закладі загальної середньої освіти. Представлено результати вивчення стану психологічної безпеки учнів, захищеності вчителів, їх емоційного благополуччя, а також опитування керівників закладів загальної середньої освіти щодо діяльності в означеному аспекті. Обґрунтовано і розроблено модель системи управління процесом попередження булінгу в закладі загальної середньої освіти, яка охоплює: мету; функції управління; принципи управління; суб'єктів системи управління; рівні управління; комплексну антибулінгову програму, шляхи її реалізації; моніторинг ефективності впровадження антибулінгової програми; діагностику та експертизу психологічної безпеки освітнього середовища і результат. Визначено аспекти управлінської діяльності щодо реалізації антибулінгової програми, які потребують узгоджених дій адміністрації, об'єднання зусиль класних керівників, вчителів, шкільного психолога, соціального педагога, а також учнів, батьків. Попередження булінгу в закладі загальної середньої освіти представлено як управління складною педагогічною системою, в якій поєднуються проведення заходів правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру для протидії насиллю, контроль за рівнем емоційних навантажень учнів і вчителів, експертиза психологічної безпеки освітнього середовища, а також створюються умови для забезпечення емоційного комфорту суб'єктів освітнього процесу.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, попередження булінгу, управління процесом попередження булінгу, антибулінгова програма, психологічна безпека, психологічно безпечне освітнє середовище.

ГАЛИНА МЕШКО

доктор педагогических наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина

кандидат психологических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса 2, г. Тернополь, Украина

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ БУЛЛИНГА В ЗАВЕДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию проблемы управления процессом предупреждения буллинга в заведении общего среднего образования. Представлены результаты изучения состояния психологической безопасности учащихся, защищенности учителей, их эмоционального благополучия, а также опрос руководителей заведений общего среднего образования о деятельности в рассматриваемом аспекте. Обоснована и разработана модель системы управления процессом предупреждения буллинга в заведении общего среднего образования, которая включает: цель; функции управления; принципы управления; субъектов системы управления; уровни управления; комплексную антибуллинговую программу, пути ее реализации; мониторинг эффективности внедрения антибуллинговой программы; диагностику и экспертизу психологической безопасности образовательной среды, а также результат. Определены аспекты управленческой деятельности по реализации антибуллинговой программы, которые требуют согласованных действий администрации, объединение усилий классных руководителей, учителей, школьного психолога, социального педагога, а также учеников, родителей. Предупреждение буллинга в заведении общего среднего образования представлено как управление сложной педагогической системой, в которой сочетаются проведение мероприятий правового, психолого-педагогического, социально-медицинского, информационно-образовательного характера для противодействия насилию, контроль за уровнем эмоциональных нагрузок учеников и учителей, экспертиза психологической безопасности образовательной среды, а также создаются условия для обеспечения эмоционального комфорта субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: заведение общего среднего образования, предупреждения буллинга, управление процессом предупреждения буллинга, антибуллинговая программа, психологическая безопасность, психологически безопасная образовательная среда.

HALYNA MESHKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

OLEKSANDR MESHKO

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

MANAGEMENT OF THE BULLYING PREVENTION PROCESS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to studying the problem of management of the bullying prevention process in general secondary education institutions requiring the creation of a psychologically safe educational environment. The results of studying the state of pupils' psychological safety, teachers' protection, their emotional well-being and the questionnaires of managers of general secondary education institutions concerning the question under consideration have been presented. The model of the management system of the process of bullying prevention in general secondary education institutions has been substantiated and developed on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the results of the study, which covers: the purpose; management functions; management principles (management and specific); subjects of the management system; management levels; a comprehensive anti-bullying program, ways of its implementation; monitoring of the effectiveness of the anti-bullying program implementation; diagnostics and examination of the psychological safety of the educational environment) and the result (increasing the level of psychological safety of the educational environment). The aspects of management activity concerning the implementation of the anti-bullying program that require coordinated actions of the school administration, the unification of efforts of all

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

subjects of the educational process, class leaders, teachers, educators, school psychologists, social pedagogues, as well as parents have been determined. The bullying prevention in general secondary education institutions has been presented as the management of a complex pedagogical system, which combines the implementation of legal, psychological and pedagogical, social and medical, informational and educational measures aimed at counteracting violence; control over the level of students and teachers' emotional stresses; examination of the psychological safety of the educational environment and conditions for ensuring the emotional comfort of the subjects of the educational process. The range of problems of the bullying prevention process management in general secondary education institutions that needs to be studied has been outlined.

Keywords: *general secondary education institution; bullying prevention; management of the bullying prevention process; anti-bullying program; psychological safety; psychologically safe educational environment.*

Потреба в захищеності, комфорті, позитивних емоціях є однією з базових потреб особистості, умов її формування і повноцінного функціонування. Тому в закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) мають бути створені умови для психологічної безпеки учнів, захищеності педагогів і, як наслідок, сприяння їх психічному здоров'ю й особистісному зростанню.

Як не прикро, але не для всіх учнів і вчителів шкільні будні проходять радісно. Не у всіх закладах освіти панує психологічна безпека учнів, захищеність учителів, створені умови для їх психологічного комфорту. За даними дослідження дитячого фонду ЮНІСЕФ Україна [2], яке проводилося в 2017 р., 67 % учнів зіткнулися з булінгом (були жертвою або свідком), 40 % постраждали від цькування. Вони ні до кого не зверталися за допомогою, а 22 % респондентів вважали, що це нормальне явище.

Від насилля страждають майже 70 % дітей в школах України. Страждають учні від стресової тактики педагогічного впливу (неадекватність вимог, приниження, погрози); через конфлікти з учителем, однолітками; низький соціальний статус у класі, психологічне і фізичне насилля з боку вчителів, економічне, психологічне і фізичне насилля з боку однолітків, старшокласників.

Варто зауважити, що булінг (психологічне насилля у вигляді цькування, бойкоту, насмішок, дезінформації, псування особистих речей, фізичної розправи тощо), мобінг (менш радикальні образи і приниження) – це не проблема однієї дитини чи одного закладу освіти. Це психологічна катастрофа, що з кожним роком набуває все більших масштабів.

За результатами нашого дослідження [3], тільки кожен третій учень почуває себе у школі затишно і комфортно. Дитина, особливо коли в неї не складається з навчанням, починає доводити свою «крутизну» іншими, часто агресивними діями. А саме через різні розлади, нерозв'язані конфлікти, незадоволені потреби конфлікти між дітьми загострюються. Заважає звертатися дітям за допомогою страх, боязнь бути у статусі «невдахи», «стукача». Важливою причиною учні називають відсутність надійного дорослого (батька, вчителя), якому можна розповісти про невдачі, попросити допомоги. Результати дослідження засвідчують тісний зв'язок емоційного благополуччя учнів з рівнем психологічної безпеки освітнього середовища.

Вивчення нами стану психологічної безпеки в ЗЗСО демонструє невисокі значення індексу психологічної безпеки освітнього середовища, інтегрального показника ставлення до освітнього середовища та індексу задоволеності його значущими характеристиками. Зокрема, позитивне ставлення до освітнього середовища зафіксовано у 42,1 % відповідей учнів, нейтральне ставлення – у 21,7 %, негативне ставлення – у 26,2 % учнів.

Проведене опитування вчителів [3] засвідчило, що майже кожен третій педагог (30,1 %) не почуває себе в педагогічному колективі безпечно і захищено, в учителів невисокий рівень емоційного благополуччя. Основна трудність, проблема для них у тому, що діти недисципліновані, грублять, принижують, не поважають їх, інколи й знущаються. Труднощі у багатьох учителів виникають і при взаємодії з батьками, які вбачають у діяльності педагогів причину всіх негараздів у навчальних досягненнях учнів, рівні їх вихованості. У багатьох ЗЗСО панує недоброзичливість, заздрісність, нездорова конкуренція, цькування окремих учителів. Недаремно Київська міська організація профспілки ініціювала розроблення і прийняття Закону про захист учителів, в якому хочуть затвердити статус педагогічного і науково-педагогічного працівника, що захищав би вчителів від булінгу з боку батьків.

Результати опитування керівників ЗЗСО засвідчили, що вони недостатньо уваги приділяють управлінню процесом формування психологічно безпечного освітнього

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

середовища, попередженню і протидії булінгу; тільки 22,7 % опитаних керівників називають заходи щодо попередження булінгу в школі, більшість (57,2 %) вважає це завданням класних керівників і психологічної служби закладу освіти.

Тому актуальним є питання формування психологічно безпечного освітнього середовища в ЗЗСО, протидії булінгу в ньому. Важливу роль у цьому відіграє адміністрація, психологічна служба закладу освіти, діяльність педагогічного колективу загалом і кожного педагога зокрема, які вмітимуть змодельовати і спроектувати освітнє середовище, вільне від насилля, де особистість учня вільно функціонуватиме, де всі учасники освітнього процесу відчуватимуть захищеність, емоційний комфорт, задоволеність основних потреб, зміцнюватимуть психічне здоров'я.

Відтак важливим завданням є управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО, створення безпечних умов для навчання й виховання учнів та діяльності педагогів.

Пошуку оптимального шкільного середовища, в якому особистість відчуває захищеність, безпеку та емоційний комфорт, присвячені масштабні міжнародні проекти і програми InnoSchool, TALIS (Teaching and Learning International Survey), «Доброзичливі до дітей школи» (ЮНІСЕФ) тощо. Управління ювенальної превенції профільного департаменту Національної поліції України оголосило про запуск спільно з Українським інститутом дослідження екстремізму проекту з протидії булінгу серед дітей «Маю право бути собою». 19 січня 2019 р. в Україні набув чинності Закон №2657-VII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», який передбачає введення штрафів та притягнення винуватців до адміністративної відповідальності.

Але введення штрафів не зменшить агресивність школярів, не збільшить уваги вчителів і батьків до психологічного стану дітей. Контекст закону не передбачає покращення психологічного самопочуття, психологічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу. Природня агресія дитини нікуди не дінеться. Щоб стримати школяра від агресивних дій, необхідне середовище, яке має бути сформоване так, щоб фон агресії зменшувався і потреба в домінуванні спрямовувалася в конструктивне русло. Потрібно кардинально змінити середовище у закладі освіти, спосіб навчання учнів.

Має бути менше психологічного насилля з боку педагогів. Учителю має стати відповідальним безпечним дорослим у школі. Уже з початкової школи варто формувати у дітей уявлення про те, що потрібно надавати інформацію про порушення власних прав чи прав своїх друзів, вчити, що не нормальним є надання неправдивих свідчень, приниження честі та гідності іншої дитини.

Протидія булінгу – це робота і з батьками через роз'яснення їм сутності проблеми і заходів її попередження. Адміністративне покарання батьків доцільно супроводжувати заходами примусового характеру (наприклад, лекціями з виховання дитини). Учнів потрібно вчити захищатися фізично, формувати у них психологічну стійкість, впевненість у собі та відповідальність за свої дії і вчинки.

Результати вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчать про необхідність розроблення концепції психологічно безпечного освітнього середовища, системи протидії насиллю у закладі освіти. Науковим розвідкам проблеми психологічно безпечного освітнього середовища присвячували свої праці І. Баєва, Я. Кордзінські, Я. Корчак, О. Лактіонова, Н. Мерлякова, Л. Найдьонова, М. Новіцька, О. Обозова, С. Петров, В. Слободчиков, С. Тарасов, М. Тарашкевіч, В. Ясвін та ін.

У науковій літературі психологічно безпечне освітнє середовище потрактовано як середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, яке має референтну значущість для суб'єктів освітнього процесу (в аспекті позитивного ставлення до неї), характеризується переважанням гуманістичної центрації (тобто центрації на інтересах (проявах) своєї сутності і сутності інших людей) і відображається в емоційно особистісних і комунікативних характеристиках його суб'єктів [1, с. 27].

Центральним серед структурних компонентів освітнього середовища є психологічний складник. Цей компонент несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, збереженні і покращенні самооцінки, формуванні позитивної «Я-концепції», визнанні іншими, в самоактуалізації. Багато вчених (І. Баєва [1], О. Обозова [4], М. Тарашкевіч і Я. Кордзінські [6],

М. Чорній [5] та ін.) ключовою психологічною характеристикою освітнього середовища визначають психологічну безпеку. Психологічна захищеність, відмова від психологічного маніпулювання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, референтна значущість, задоволення потреби в довірливому спілкуванні лежать в основі психологічної моделі психологічної безпеки освітнього середовища.

Отже, психологічно безпечне освітнє середовище ЗЗСО – це середовище, в якому більшість учасників позитивно ставляться до нього, характеризуються високими показниками індексу задоволеності потреб і захищеності від психологічного насилля. Психологічно безпечне освітнє середовище є ефективною міжособистісною взаємодією, що сприяє емоційному благополуччю учнів і вчителів, розвитку психологічно здорової особистості, особистісному росту учнів, професійному зростанню педагогів, гармонізації їх особистості.

У контексті нашого дослідження актуальним є підхід О. Обозової, котра виокремлює такі компоненти безпечного освітнього середовища:

- матеріально-технічні умови праці та навчання (архітектурно-естетична організація життєвого простору суб'єктів освітнього процесу);
- змістово-методичні умови (концепція функціонування закладу освіти; система виховної роботи; освітні програми; технології, форми, методи організації діяльності освітньої установи);
- стосунки «педагог – педагог», «педагог – учень», «учень – учень»;
- безпечна особистість (знає про існування різних джерел небезпек; розуміє, що є передумови для виникнення і подолання небезпек; є активним суб'єктом, здатним запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе та інших людей) [4, с. 4].

Психологічно безпечне освітнє середовище спеціально створюється в закладі освіти, діяльність з протидії булінгу потребує цілеспрямованого управління. **Мета статті** полягає в обґрунтуванні та розробленні моделі системи управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО в координатах функціонування психологічно безпечного освітнього середовища.

Для всебічного дослідження управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО використано метод моделювання. При моделюванні системи управління процесом попередження булінгу ми враховували принципи створення психологічно безпечного освітнього середовища, запропоновані І. Баєвою: 1) захист особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу через розвиток і реалізацію його індивідуальних потенцій, усунення психологічного насилля; 2) опора на розвивальну освіту, головна мета якої не навчання, а особистісний розвиток, розвиток фізичної, емоційної, інтелектуальної соціальної і духовної сфер особистості; 3) допомога в соціально-психологічній умілості, тобто вміннях, які дають можливість компетентного вибору особистістю життєвого шляху, аналізувати ситуацію і вибирати відповідну поведінку, що не принижує гідність інших людей, не допускає психологічного насилля і сприяє саморозвитку особистості [1, с. 27–28].

На основі аналізу наукової літератури, результатів проведеного дослідження розроблена модель системи управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО (рис. 1), яка охоплює: мету; функції управління; принципи управління; суб'єкти системи управління; рівні управління; комплексну антибулінгову програму, шляхи її реалізації; моніторинг ефективності впровадження антибулінгової програми; діагностику та експертизу психологічної безпеки освітнього середовища) і результат.

У запропонованій моделі метою системи управління визначено: підвищення ефективності управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО. Пріоритетне завдання адміністрації полягає у створенні безпечних умов для навчання і виховання учнів. Це потребує організації системи заходів щодо запобігання загроз для розвитку особистості і учнів, і педагогів, впровадження комплексної антибулінгової програми.

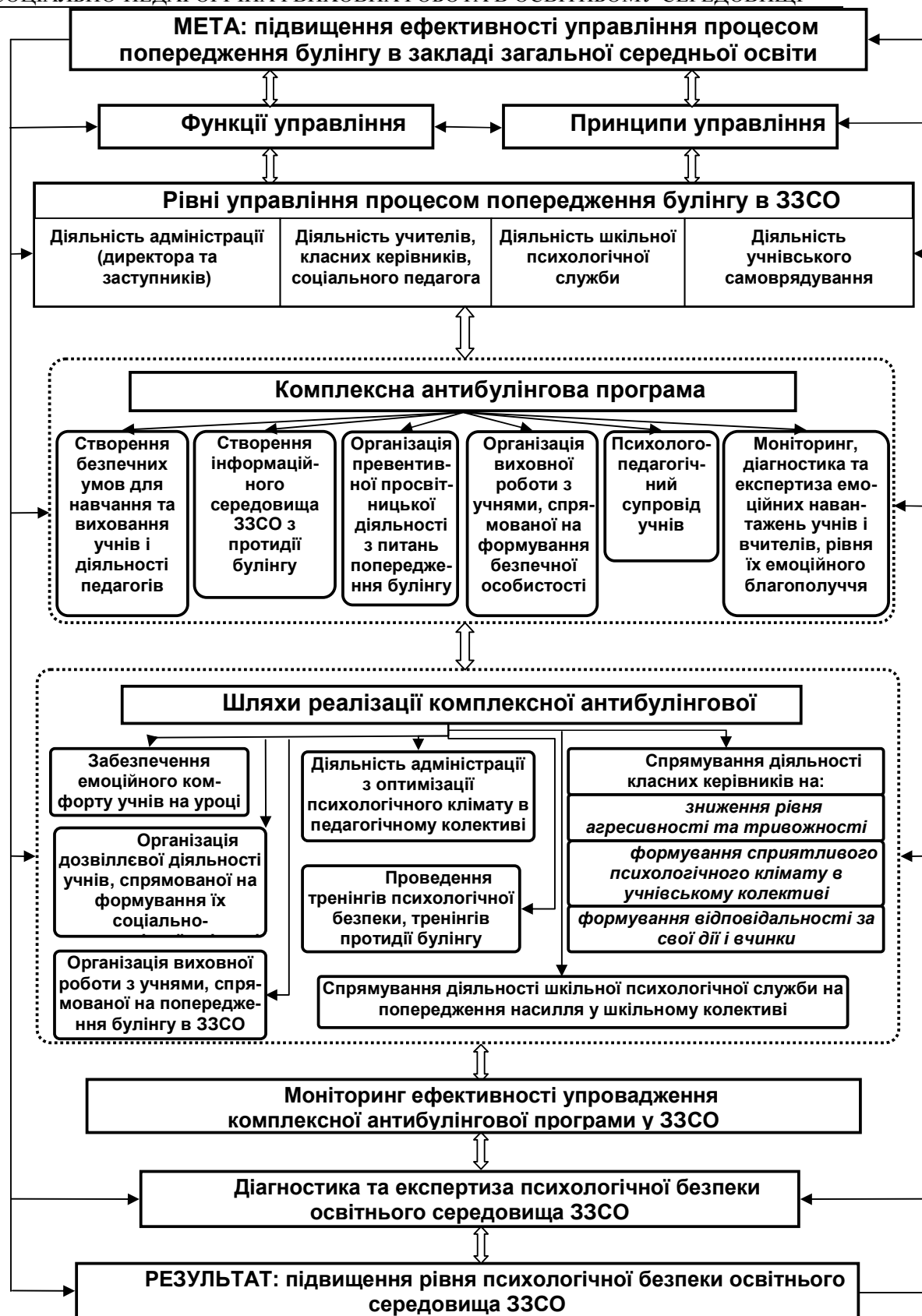


Рис. 1. Модель системи управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Завдання адміністрації (директора, заступників) в контексті управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО наступні:

- 1) забезпечити оптимальну реалізацію системи управління процесом попередження булінгу;
- 2) створити психологічно безпечні умови для навчання та виховання учнів та педагогічної діяльності вчителів;
- 3) запровадити в практику роботи закладу освіти моніторинг ефективності та результативності упровадження комплексної антибулінгової програми;
- 4) створити дієву систему науково-методичного супроводу педагогічних працівників з питань формування психологічно безпечного освітнього середовища, протидії булінгу;
- 5) створити оптимальні умови для набуття учнями знань, практичних умінь, які сприяють свідомому вибору безпечної поведінки, підвищенню рівня стресостійкості;
- 6) вивчити і впровадити практику роботи сучасних методик діагностики, моніторингу і корекції стану емоційного благополуччя учнів та педагогів;
- 7) розробити систему заходів правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямованих на реалізацію антибулінгової програми;
- 8) створити у закладі освіти інформаційне середовище з питань попередження булінгу.

Структура системи управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО визначається рівнями її існування (особистісний, колективний) і суб'єктами, які беруть в ній участь. Суб'єктами такої системи управління є: педагогічний колектив, учні, психологічна служба закладу освіти і батьки. В управлінні процесом попередження булінгу в ЗЗСО можна виокремити кілька взаємопов'язаних ієрархічних рівнів: 1) директор, заступники директора; 2) педагогічна рада, вчителі, класні керівники, соціальний педагог, які безпосередньо реалізують управлінські рішення щодо попередження насилля у шкільному середовищі; 3) шкільна психологічна служба; 4) учнівський колектив, учнівське самоврядування.

Кожен із суб'єктів управління реалізує певні функції, які визначають завдання і зміст його управлінської діяльності щодо попередження булінгу в ЗЗСО. Основні функції управління:

- аналітична – аналіз інструктивних, нормативних документів щодо забезпечення здоров'я суб'єктів освітнього процесу, шляхів попередження насилля у шкільному середовищі, механізмів і детермінант формування психологічно безпечного освітнього середовища;
- цілепокладання – постановка мети щодо управління процесом попередження булінгу в закладі освіти, що забезпечить високий індекс психологічної безпеки, збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу;
- організаційно-координаційна – створення безпечних умов для навчання і виховання учнів, професійної діяльності педагогів; забезпечення єдності заходів правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямованих на попередження булінгу; об'єднання зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу – класних керівників, вчителів, вихователів, шкільного психолога, соціального педагога, а також батьків;
- регулятивно-корекційна – організація моніторингу психологічної безпеки освітнього середовища, проведення корегувальних і за потреби реабілітаційних заходів із жертвами булінгу;
- діагностична – діагностика та експертиза психологічної безпеки освітнього середовища, рівня емоційних навантажень учнів і педагогів;
- контролююча – отримання інформації щодо кількісних і якісних змін у рівні психологічної безпеки освітнього середовища, здійснення контролю за ходом упровадження антибулінгової програми;
- оцінювально-прогностична – моніторинг наявного рівня і прогнозування напрямів та шляхів реалізації програми протидії булінгу.

Принципами системи управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО є: управлінські принципи – прогностичності, науковості, оптимального співвідношення оперативного-поточного і цільового стратегічного управління, плановірності управління освітнім середовищем, а також специфічні принципи – гуманізації, демократизму, індивідуалізації, інтеграції, багатовекторності, рівності.

Впровадження системи управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО має забезпечити:

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

- зменшення шкільних стресів, тривожності та негативних емоційних станів учнів і педагогів;
- зменшення кількості ситуацій ризику для фізичного і психічного здоров'я дітей;
- адекватність психолого-педагогічної підтримки та спеціальних заходів, що гарантують психологічну безпеку учнів у закладі освіти;
- єдність зусиль педагогічного колективу, шкільної психологічної служби, учнівського самоврядування, сім'ї щодо створення безпечних умов життєдіяльності школярів у закладі освіти, формування їх життєвих компетентностей, розумного способу життя.

Ефективна превентивна просвітницька робота з попередження булінгу в ЗЗСО базується на спільних діях адміністрації, вчителів, класних керівників, практичного психолога, педагога-організатора, органів учнівського самоврядування, батьків, громадськості. Реалізація превентивного навчання дітей передбачає застосування різноманітних методів і форм роботи з учнями, які ґрунтуються на реалізації валеологічних технологій педагогічної взаємодії, сприяють позитивному самоствердженню учнів в значимих видах діяльності, формуванню особистісної значущості і компетентності учнів, їх соціально-психологічної умілості, безпечної психологічно здорової особистості. Це можуть бути проекти «Захисти свою позицію», «Вчимося бути безпечними», фестиваль «Молодь проти насилля», тижні профілактики шкільних стресів, години спілкування, рольові ігри, психологічні практикуми, тренінги психологічної безпеки, тренінги з протидії булінгу, складання пам'яток «Маршрути психологічної безпеки», «Як не стати жертвою булінгу» тощо.

Ефективним методом для впровадження комплексної антибулінгової програми є проведення конкурсів на кращу мультимедійну презентацію учня, класу з тем «Стоп булінг!», «Стресам – ні!», «Агресивність очима школярів» та ін. Доцільно демонструвати на перервах та в позаурочний час навчально-популярні тематичні відеоролики, соціальну рекламу, презентації з питань протидії насиллю у шкільному середовищі.

Упровадження моделі системи управління процесом попередження булінгу в ЗЗСО спрямоване на:

- 1) реалізацію в практиці роботи закладу загальної середньої освіти валеологічних технологій педагогічної взаємодії, орієнтованих на формування безпечної особистості;
- 2) створення психологічно безпечного освітнього середовища, вільного від насилля, психологічного маніпулювання, побудованого на принципах ортобіотики;
- 3) зниження рівня тривожності учнів, підвищення рівня їх стресостійкості і життєстійкості, відповідальності за свої дії і вчинки;
- 4) підвищення рівня поінформованості учнів, вчителів, батьків про причини і наслідки булінгу, шляхи його попередження та подолання;
- 5) побудова освітнього процесу, спрямованого на захист особистості його суб'єктів через реалізацію їх індивідуальних потенцій та формування особистісної значущості і компетентності, соціально-психологічної умілості;
- 6) створення системи ефективної превентивної просвітницької роботи у закладі освіти, що базується на спільних діях практичного психолога, педагога-організатора, вчителів, органів учнівського самоврядування, батьків, громадськості;
- 7) покращення стану емоційного благополуччя суб'єктів освітнього процесу.

Особливої уваги в контексті управління процесом попередження булінгу вимагає роль директора ЗЗСО в роботі з педагогічним колективом. Робота досягне результатів лише тоді, якщо директор буде вміло спрямовувати та координувати зусилля всіх педагогів стосовно формування психологічно безпечного освітнього середовища, протидії булінгу в ньому. Через класних керівників і педагога-організатора повинна спрямовуватися діяльність щодо впровадження антибулінгової програми у закладі освіти. Важливу роль в управлінні процесом попередження булінгу відіграють наради при директорі.

Комплексна антибулінгова програма в ЗЗСО передбачає такі аспекти управлінської діяльності:

- створення безпечних умов для навчання і виховання учнів та діяльності вчителів;
- організацію виховної роботи з учнями та їх дозвілєвої діяльності, спрямованої на реалізацію індивідуальних потенцій та формування соціально-психологічної умілості школярів;
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів;

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

- проведення корегувальних і за потреби реабілітаційних заходів із жертвами булінгу, їх батьками;
- проведення виховних заходів примусового характеру з булерами та їх батьками;
- організацію і проведення превентивної просвітницької діяльності з попередження насилля у колективі закладу освіти;
- створення в закладі освіти інформаційного середовища з питань протидії булінгу;
- контроль за рівнем емоційних навантажень учнів, постійний моніторинг показників емоційного благополуччя учнів та вчителів.

Конкретними шляхами реалізації комплексної антибулінгової програми є:

- забезпечення емоційного комфорту учнів на уроках;
- спрямування діяльності класних керівників на створення сприятливого психологічного клімату в дитячому колективі, зниження тривожності та агресивності учнів, формування в них відповідальності за свої дії і вчинки;
- спрямування діяльності психологічної служби закладу освіти на попередження насилля у шкільному колективі;
- діяльність адміністрації закладу освіти з оптимізації соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі;
- проведення тренінгів психологічної безпеки, тренінгів протидії булінгу в ЗЗСО як для педагогів, так і для учнів;
- проведення спеціальних виховних заходів щодо попередження насилля в шкільному колективі;
- раціональна організація розумно насиченого дозвілля учнів, де вони могли б позитивно самоствердитися, відчувати особистісну значущість.

Зауважимо, що антистресовий менеджмент у закладі освіти, спрямований на позбавлення від емоційної інтоксикації суб'єктів освітнього процесу, особистісно орієнтована, психотерапевтична позиція вчителя є необхідними передумовами попередження насилля, протидії булінгу в освітньому середовищі, високих показників його психологічної безпеки.

Попередження булінгу в ЗЗСО постає як управління складною педагогічною системою, в якій: поєднується проведення заходів правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру; використання методик забезпечення емоційного благополуччя школярів і вчителів, контроль за рівнем їх емоційних навантажень; експертиза психологічної безпеки освітнього середовища; створюються умови для забезпечення емоційного комфорту суб'єктів освітнього процесу; впроваджується програма протидії насиллю в закладі освіти. Розроблена модель дає можливість на новому рівні вирішувати питання управління процесом попередження булінгу у закладі загальної середньої освіти.

Отже, сьогодні одним з індикаторів ефективності діяльності закладу освіти має стати рівень психологічної безпеки учнів, захищеності вчителів, стан їх здоров'я. Тому формування психологічно безпечного освітнього середовища, попередження булінгу є одним із головних завдань керівника закладу освіти. Впровадження моделі системи управління процесу попередження булінгу в ЗЗСО, основу якої становить реалізація комплексної антибулінгової програми, дасть змогу: створити умови для захисту особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу через розвиток і реалізацію його індивідуальних потенцій, почуття власної значущості і компетентності, формування відповідальності за свої дії і вчинки, усунення психологічного насилля; формувати безпечну особистість, яка знає про існування різних джерел небезпек, здатна запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе, вибирати відповідну поведінку, що не принижує гідність інших людей і не допускає психологічного насилля; здійснювати моніторинг показників їх емоційного благополуччя і психічного здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи.

Наступним етапом є перевірка ефективності розробленої моделі системи управління процесом попередження булінгу в закладі загальної середньої освіти. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні організаційно-педагогічних умов упровадження в такому закладі комплексної антибулінгової програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе / И. А. Баева. – СПб.: Речь, 2002. – 251 с.
2. Булінг. Ситуація в Україні. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.stopbullying.com.ua/adults/statistics/>
3. Мешко Г. М. Формування психологічно безпечного освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі / Г. М. Мешко, О. І. Мешко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – Вип. 37 (3). – Т. II (22). – К.: Гнозис, 2017. – С. 62–71.
4. Обозова О. Психологічна безпека освітнього середовища / О. Обозова // Психолог. – 2011. – № 10 (442). – С. 3–6.
5. Чорний М. Формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків як умова створення психологічно безпечного освітнього середовища / М. Чорний // Молодий вчений. – 2018. – № 2 (54). – С. 650–654.
6. Taraszkiewicz M. Bezpieczna i przyjazna szkoła / M. Taraszkiewicz, Jarosław Kordziński. – Warszawa: WsiP, 2009. – 88 s.

REFERENCE

1. Bayeva I. A. Treningi psikhologicheskoi bezopasnosti v shkole [Trainings of psychological safety at school] / I. A. Bayeva. – SPb.: Rech', 2002. – 251 s.
2. Bulinh. Sytuatsia v Ukraini [Bullying. Situation in Ukraine]. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://www.stopbullying.com.ua/adults/statistics/>
3. Meshko H. M. Formuvannia psykhologichno bezpechnoho osvithnoho seredovyscha u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Formation of a psychologically safe educational environment in a general educational institution] / H. M. Meshko, O. I. Meshko // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereyaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoria Skovorody». – Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia». – Vyp. 37 (3). – T. II (22). – K.: Hnozyz, 2017. – S. 62–71.
4. Obozova O. Psykhologichna bezpeka osvithnoho seredovyscha [Psychological safety of the educational environment] / O. Obozova // Psykholoh. – 2011. – № 10 (442). – S. 3–6.
5. Chorniy M. Formuvannya mizhosobystisnykh vzayemyn v uchnivskomu kolektyvi pidlitkiv yak umova stvorennia psykhologichno bezpechnoho osvithnoho seredovyscha [Formation of interpersonal relationships in the pupils' group of teenagers as a condition for creating a psychologically safe educational environment] / M. Chorniy // Molodyy vchenyy. – № 2 (54). – 2018. – S. 650–654.
6. Taraszkiewicz M. Bezpieczna i przyjazna szkoła / Małgorzata Taraszkiewicz, Jarosław Kordziński. – Warszawa: WsiP, 2009. – 88 s.

Стаття надійшла в редакцію 13.03.2019 р.

УДК 745/749+39-057.874(477.85/87)

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.21

ТАРАС ПАСКА

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4579-388X>

aksap55@gmail.com

аспірант

Прикарпатський національний університет

імені Василя Стефаника

вул. Шевченка 57, м. Івано-Франківськ, Україна

**ПИСАНКОВЕ МИСТЕЦТВО ГУЦУЛЬЩИНИ І ФОРМУВАННЯ
ХРИСТІЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

Розкрито роль писанкового мистецтва Гуцульщини у формуванні християнських цінностей та етнокультурної ідентичності сучасної молоді, засвоєнні основ гуцульчинознавства. Наголошено на потребі модернізації системи національного виховання відповідно до Концепції Нової української школи (2016) та Закону України «Про освіту» (2017), оновлення змісту, форм і методів духовного становлення

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

здобувачів освіти. Вказано, що в період становлення незалежної Української держави прийнято нормативно-правові акти щодо збереження і популяризації гуцульської культури, започатковано регіональні та міжнародні проекти у цій сфері, традицію гуцульської писанки внесено до Національного переліку елементів нематеріальної культурної спадщини України. Висвітлено особливості збереження і відродження традицій писанкарства як одного з провідних видів гуцульського декоративно-прикладного мистецтва. З'ясовано значення української традиційної писанки в контексті сучасних етнокультурних процесів. Охарактеризовано систему, форми і методи навчально-виховної роботи закладів загальної середньої освіти, позашкільних і мистецьких закладів Гуцульського регіону щодо вивчення і популяризації писанкарства. Розкрито можливості музейної педагогіки в процесі знайомства молоді з писанковим мистецтвом Гуцульщини, формування шанобливого ставлення до традицій, вірувань, свят, звичаїв, культури свого народу. Акцентовано увагу на важливості використання досвіду народних та професійних майстрів-писанкарів у процесі формування загальнокультурних та ціннісно-смыслових компетентностей здобувачів освіти. Подано пропозиції стосовно вдосконалення навчально-методичного забезпечення вивчення писанкарства та популяризації цього виду народного мистецтва Гуцульщини.

Ключові слова: Гуцульщина, гуцульщинознавство, писанкарство, декоративно-прикладне мистецтво, християнські цінності, етнокультурна ідентичність.

ТАРАС ПАСКА

аспірант

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
ул. Шевченко 57, г. Івано-Франківськ, Україна

ПИСАНКОВОЕ ИСКУССТВО ГУЦУЛЬЩИНЫ И ФОРМИРОВАНИЕ ХРИСТИАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Раскрывается роль писанкового искусства Гуцульщины в формировании христианских ценностей и этнокультурной идентичности современной молодежи, усвоении основ гуцульщиноведения. Отмечена необходимость модернизации системы национального воспитания в соответствии с Концепцией Новой украинской школы (2016) и Закона Украины «Об образовании» (2017), обновления содержания, форм и методов духовного становления соискателей образования. Указано, что в период становления независимого Украинского государства принят ряд нормативно-правовых актов по сохранению и популяризации гуцульской культуры, начаты региональные и международные проекты в этой сфере, традиция гуцульской писанки внесена в Национальный перечень элементов нематериального культурного наследия Украины. Освещены особенности сохранения и возрождения традиций изготовления писанок как одного из ведущих видов гуцульского декоративно-прикладного искусства. Выяснено значение украинской традиционной писанки в контексте современных этнокультурных процессов. Охарактеризованы система, формы и методы учебно-воспитательной работы учреждений общего среднего образования, внешкольных и художественных заведений Гуцульского региона по изучению и популяризации писанок. Раскрыты возможности музейной педагогики в процессе знакомства молодежи с писанковым искусством Гуцульщины, формирование уважительного отношения к традициям, верованиям, праздникам, обычаям, культуре своего народа. Акцентировано внимание на важности использования опыта народных и профессиональных мастеров-писанкарей в процессе формирования общекультурных и ценностно-смысловых компетенций соискателей образования. Представлены предложения по совершенствованию учебно-методического обеспечения изучения писанкарства и популяризации этого вида народного искусства Гуцульщины.

Ключевые слова: Гуцульщина, гуцульщиноведение, писанкарство, декоративно-прикладное искусство, христианские ценности, этнокультурная идентичность.

TARAS PASKA

Postgraduate Student
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**PYSANKA ART OF HUTSULS AND FORMATION OF CHRISTIAN VALUES AND
ETHNOCULTURAL IDENTITY OF MODERN YOUTH**

The article reveals the role of pysanka art in Hutsulshchyna in the formation of Christian values and ethnocultural identity of modern youth, assimilation of the foundations of hutsulshchynoznavstvo. Hutsul region covers eastern and the hilliest part of the Ukrainian Carpathians. The authentic folk culture of its native people – ethnographic group of hutsuls has been preserved up to present times. In the period of the formation of the independent Ukrainian state a wide range of normative-legal acts concerning the preservation and popularization of hutsul culture have been adopted. Regional and international projects in this sphere have been started. The tradition of hutsul pysanka has been taken into the National list of the elements of non-material cultural heritage of Ukraine. This type of national art remains traditional in many Carpathian villages where local masters have made it a top perfection.

The peculiarities of preservation and revival of the pysanka art traditions as one of the leading types of Hutsul decorative and applied art have been highlighted. The significance of the Ukrainian traditional pysanka in the context of modern ethnocultural processes has been determined. The necessity of modernization of the system of national education in accordance with the Concept of the New Ukrainian School (2016) and the Law of Ukraine «On Education» (2017), updating the content, forms and methods of spiritual formation of education applicants is emphasized. The science-methodological union – Hutsul Educational Council that unites the teachers of eight hutsul regions, such as Prykarpattia, Bukovyna and Zakarpattia, has worked out the conceptual principles of the reconstruction of hutsul schools as regional, Ukrainian, national ones. The use of ethnographic component as well as decorative-applied art in modern educational institutions has become its basic idea.

The system, forms and methods of educational work of institutions of general secondary education, out-of-school and art institutions of the Hutsul region for the study and popularization of pysanka art have been described. The emphasis is put on the necessity of study of the ancient centres of pysanka art of Hutsulshchyna, on the acquaintance with its regional peculiarities and national customs and traditions connected with pysanka art.

The possibilities of museum pedagogy in the process of youth getting acquainted with pysanka art of Hutsulshchyna, forming a respectful attitude to traditions, beliefs, holidays, customs, and culture of the people have been revealed. The emphasis is put on the importance of using the experience of national and professional pysanka masters in the process of formation of general cultural and value-semantic competences of education applicants. The offers for improving the teaching and methodological support for the study of pysanka art and the popularization of this type of folk art of Hutsulshchyna have been submitted.

Keywords: *Hutsulshchyna, hutsulshchynoznavstvo, pysanka art, decorative and applied art, Christian values, ethnocultural identity.*

У системі національного виховання сучасної молоді помітну роль відіграє українське народне декоративне мистецтво, зокрема писанкове мистецтво Гуцульського краю. Воно сприяє формуванню християнських цінностей, художньо-творчих здібностей та етнокультурної ідентичності підростаючого покоління.

Гуцульщину, яка охоплює східну найбільш високогірну частину Українських Карпат, справедливо називають самобутнім колоритним куточком нашої країни. Тут до наших днів збереглася автентична народна культура її корінних жителів – етнографічної групи гуцулів. Серед найбільш відомих видів народного декоративно-прикладного мистецтва, якими славиться Гуцульський край: писанкарство, вишивка, художня різьба по дереву, художня кераміка, мосяжництво, ткацтво, ліжникарство, килимарство, випалювання по дереву, художня обробка шкіри, виготовлення сувенірів та іграшок, лозоплетіння та ін.

Збереження і популяризація самобутнього народного мистецтва Гуцульщини зумовлюється нормативно-правовими актами: законами України «Про народні художні промисли» (2001), «Про ратифікацію Рамкової конвенції про охорону та сталий розвиток Карпат» (2004), «Про засади державної регіональної політики» (2015), указами Президента України «Про заходи щодо відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні» (2006) та «Про збереження і популяризацію гуцульської культури» (2009).

Помітний імпульс відродженню декоративно-прикладного мистецтва, у т.ч. писанкарства, дали програма Івано-Франківської обласної ради «Розвиток народних ремесел і промислів на Прикарпатті» (2000), міжнародні і регіональні проекти: міжнародні Гуцульські фестивалі, «Ремісничя палітра Прикарпаття» (Івано-Франківськ), Яворівський центр народного мистецтва «Гуцульська гражда», щорічний обласний конкурс декоративно-ужиткового

мистецтва «Знай і люби свій рідний край» (Косів), етнографічні фестивалі «Писанка» (Коломия), «Великдень у Космачі», «Етноплай» (Надвірна) та ін.

У 2018 р. Міністерство культури України внесло традицію гуцульської писанки до Національного переліку елементів нематеріальної культурної спадщини України [6].

Високу оцінку писанковому мистецтву Гуцульщини дали видатні діячі мистецтва і культури І. Франко, С. Крушельницька, Леся Українка, В. Касіян, Т. Яблонська, О. Довженко, М. Стельмах, І. Миколайчук, Д. Павличко, Д. Гнатюк та ін.

Історія походження феномена писанкарства привертала увагу багатьох українських етнографів, фольклористів, мистецтвознавців: В. Шухевича, Г. Хоткевича, М. Сумцова, О. Воропая, В. Пачовського, В. Скуратівського та ін.

У час до проголошення незалежності України в 1991 р. вивченням писанкарства ґрунтовно займалися переважно дослідники з діаспори. Добре відомими стали праці про карпатські писанки О. Онищук, В. Нагірняка, О. Фіглюс, М. Рипан (Канада), А. Кміт, І. Луців, Я. Сурмач (США), М. Ковальського (Польща), І. Сеньківа, В. Терешкун (Німеччина), Г. Хоткевич, І. Чумак (Франція), П. Марковича (Словаччина).

У період відродження писанкового мистецтва в незалежній Україні з'явилися нові дослідження про гуцульське писанкарство. У цьому контексті привернули увагу публікації таких авторів, як О. Соломченко, Д. Пожоджук, Б. Кушнір, В. Корпанюк, Я. Ткачук, О. Поясик, В. Манько, Ю. Ференчук, О. Ясінська, Р. Пилип, І. Вах та ін.

Роль гуцульського писанкарства як засобу етновиховання молоді, особливості вивчення і популяризації цього виду декоративно-прикладного мистецтва висвітлювали у своїх працях науковці та освітяни-практики П. Лосюк, І. Пелипейко, А. Григоров, М. Гнатюк, С. Стадник, Г. Вережак.

Мета статті: розкрити значення писанкового мистецтва Гуцульського краю у формуванні християнських цінностей, етнокультурної ідентичності сучасної молоді, засвоєнні основ гуцульщинознавства, висвітлити особливості традицій писанкарства в Гуцульщині, охарактеризувати етнопедагогічний феномен знайомства сучасної молоді з досвідом роботи і творчістю відомих народних і професійних майстрів-писанкарів.

Писанкарство, тобто мистецтво розписування, прикрашання, орнаментування яєць, бере свій початок із сивої давнини. Воно відоме багатьом народам, але найбільше прославилися у світі українські писанки. Наші предки справедливо вважали писанку символом зародження життя на землі. Дотепер в Гуцульщині збереглися легенди, які твердять, що з писанки починався світ. Згодом писанка в уявленні українців стала символом Христового Воскресіння – найвеличнішого християнського свята Великодня. З нею пов'язувалося впродовж століть збереження національних християнських традицій і цінностей, етнокультурної ідентичності.

Від 1991 р. у Прикарпатті, Буковині і Закарпатті розгорнувся активний освітньо-культурний рух із відродження гуцульської школи, впровадження ідей гуцульщинознавства в навчально-виховний процес. Науково-методичне об'єднання «Гуцульська освітянська рада» розробило концептуальні засади розбудови гуцульської школи як регіональної української національної. Її базовою ідеєю стало використання етнографічного компонента, в т. ч. гуцульського декоративно-прикладного мистецтва, в сучасному закладі освіти.

Багата культурна спадщина майстрів народного декоративного мистецтва Гуцульщини, зокрема писанкарів, є потужним пластом, який необхідно активно використовувати у навчально-виховному процесі, патріотичному, християнському, трудовому, художньо-естетичному вихованні молоді. Вивчення і популяризація традиційного писанкарства та обрядів і звичаїв, пов'язаних з ним, займає вагоме місце в освітньо-культурних закладах Гуцульщини.

Науково-дослідна лабораторія «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство» (м. Косів) під керівництвом кандидата педагогічних наук, члена-кореспондента НАПН України, директора Яворівської ЗОШ І–ІІІ ступенів Петра Лосюка склала програми з гуцульщинознавства для учнів 2–11 класів. У них передбачено вивчення і відтворення школярами традицій та символіки писанкарства на Гуцульщині. Лейтмотивом усього циклу занять писанкового мистецтва проходить така думка: «На землі доти буде добро, поки писатимуть писанки» [4, с. 125].

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Основні завдання оволодіння мистецтвом писанкарства полягають у формуванні таких компетентностей:

- пізнавальна – ознайомлення з поняттями та знаннями стосовно писанкарства як одного з видів народної творчості;
- практична – формування практичних умінь і навичок виготовлення різних писанок;
- творча – розвиток творчих здібностей, пізнавального інтересу, просторової уяви та фантазії дітей, задоволення їхніх потреб у творчій самореалізації;
- соціальна – виховання шанобливого ставлення до традицій, свят, звичаїв, мови й культури свого народу, формування таких християнських цінностей, як любов до Бога, доброта, милосердя, працьовитість, безкорисливість, відповідальність, прагнення до досконалості і гармонії зі світом і собою, патріотизм, а також популяризація писанкового мистецтва.

Школярі насамперед знайомляться з історією виникнення та розвитку писанкарства, його регіональними особливостями. Цей вид народного мистецтва до наших днів залишається традиційним у багатьох карпатських селах, де місцевими майстрами доведений до найвищої досконалості.

У Галицькій Гуцульщині виділяються такі давні центри писанкового розпису, як Космач, Брустури, Яворів, Річка, Рожнів, Яблунів, Шешори, Шепіт, Розтоки, Уторопи, Кобаки, Кути, Баня-Березів (Косівщина), Верховина, Замагора, Криворівня, Верхній Ясенів, Кривопілля, Рівня, Зелене, Білоберізка, Краснолілля (Верховинщина), Чорний Потік, Чорні Ослави (Надвірнянщина), Яремче, Ворохта, Микуличин (Яремчанщина). В Буковині заслуговують на увагу писанки гуцульських сіл Мілієве, Виженка, Черногузи (Вижниччина), Розтоки, Усть-Путиля, Підзахаричі, Яблунця (Путильщина), в Закарпатті – м. Рахів і смт. Великий Бичків. Загалом лише на території Галицької Гуцульщини І. Вах нараховує 38 осередків сучасного писанкарства [1].

Під час навчальних занять педагоги пояснюють учням символіку гуцульських писанок, їх види та різновиди, технологію виготовлення, техніку розпису, народні звичаї і традиції, пов'язані з писанкарством. В Гуцульщині найбільшого поширення набула воскова техніка розпису, а характерним орнаментом місцевих писанок є рослинно-аніمالістично-геометричний візерунок. Серед орнаментальних знаків-символів домінують ромби, трикутники, хрести, розети, безкінечники, смерічки, сонце, зірки, а також риби, коні, олені, птахи. Гуцульські писанки легко впізнати – вони нагадують орнаментику золотої карпатської осені.

В. Пачовський у праці «Писанкове мистецтво» (1939) відзначав: «...Орнаментация писанок мала свій вироблений, постійний стиль, своєрідне мистецтво, пристосоване майстерно до кулястої поверхні яйця, яке в'язало всі орнаменти в одну прецезійно утворену композицію для вислову руху сонця. Коли глянемо на писанку старинного стилю, то вона робить вражіння, ніби вона вся ворушиться» [7].

Писанки майже кожного гуцульського села мають свої локальні особливості. Це виявляється передусім у наявності тих чи інших орнаментальних мотивів, композиційних схем і поєднань візерунків, манері виконання, своєрідності колориту. Так, для писанок у с. Космач характерна жовтогаряча гама кольорів, віртуозність орнаментів, вишуканість. Найбільш поширеним є мотив «дерева життя», що зустрічається у вигляді окремих галузок, квітів, смерічок, листя, колосків. Особливої майстерності досягли космацькі писанкарі у виконанні зооморфних мотивів.

У Верховині, Замагорі, Криворівні в орнаментативі писанок переважають світло-рожеві, темно-зелені та золотисті барви на червоно-коричневому тлі. Постаті людей, тварин, птахи, як правило, лишаються білими плоскісно-силуетними. «За силою художньої виразності, своєрідним колоритом, декоративністю, за характером зображень, довільним ритмом і розповідною композицією писанки села Замагора не мають аналогій і можуть бути віднесені до найоригінальніших у світі», – зазначає О. Соломченко [10, с. 465].

Школярі дізнаються, що у писанкових розписах відобразилася властива для усього гуцульського мистецтва любов до візерунка. Зображення орнаментальних мотивів на гуцульських писанках чітке, помірковане, логічно підпорядковане національному візерунковому ритму. Воно є багатим і змістовним художнім, релігійним та історичним джерелом, яке зберегло картини світосприймання віддалених епох.

З метою виховання християнських цінностей під час оволодіння мистецтвом писанкарства діти знайомляться з легендами і переказами про походження писанки, пов'язаними з воскресінням Ісуса Христа, про магічну силу писанкового яйця, про звичаї, пов'язані з писанками. Вивчаються гуцульські співанки про писанку, великодні гайвки та ігри. Школярі переконуються, що писанкарство – це не лише вид народного мистецтва, а й невід'ємна частина Великоднього обряду.

Навчальна діяльність з писанкарства побудована так, щоб діти мали можливість відтворювати традиційні орнаменти при виготовленні писанок, також виготовляли власні творчі авторські роботи, зокрема, декоративні панно або композиції з використанням писанок.

У загальноосвітніх та позашкільних закладах Гуцульщини, крім навчальних занять, стали традиційними такі форми роботи з вивчення і оволодіння писанкарством: майстер-класи «Писанкове диво», «Сяйво писанки», виставки писанкових композицій, конкурси «Писанковий дивосвіт», вікторини і бліцтурніри про мистецтво писанкарства, тематичні шкільні газети «Великоднє диво», «Писанки-легенди та реальність», виховні години, свята, фестивалі, мистецькі вечори тощо.

Для розширення світогляду учнів та формування їхніх професійних інтересів проводяться зустрічі з відомими майстрами-писанкарями, мистецтвознавцями, літераторами, відвідування виставок народної декоративної творчості, краєзнавчих, мистецьких та етнографічних музеїв.

Велике пізнавальне значення має вивчення творчості провідних гуцульських майстрів писанкарства Дмитра Пожоджука, Марії Кірашук, Марії Никорак, Марії Бойчук, Анни Ліндюк, Марії Юсипчук, Марії Дзвінчук (Космач), Світлани Корпанюк-Грепинак, Віри та Сергія Борисів (Косів), Світлани Стадник, Олега Кірашука (Коломия), Катерини Крилюк (Шешори), Івана Семчука (Замагора), Олени Гулій (Старі Кути), Ганни Вережак (Яблуниця), Євдокії Халамандри (Кобаки) та ін.

Відомий писанкар, мистецтвознавець, письменник, громадський діяч Д. Пожоджук є одним із тих, хто відроджував писанкарство в Гуцульщині після його занепаду в радянський час. Він – ініціатор проведення Всеукраїнських та Міжнародних з'їздів писанкарів у Києві, організатор Першого Всеукраїнського конкурсу дитячої писанки, голова Всеукраїнської координаційної ради з вивчення і відродження писанкарства, засновник культурно-мистецького журналу «Писанка», керівник юнацької студії художньої вишивки і писанкарства у рідному селі Космач, співорганізатор щорічних Міжнародних етнографічних фестивалів «Великдень у Космачі».

Для писанок Д. Пожоджука характерні простота і довершеність орнаменту, неповторність композиції, відчуття руху і ритму. Мистецькими шедеврами стали його писанки «Косарі», «А я собі Христя», «Дерево життя». В останній із них, яка є творчим звітом митця, поєднуються символи сонця, хреста, небесної вісі, рослинні і геометричні орнаменти.

Народна майстриня Г. Вережак працює педагогом у Яблуницькій ЗОШ І–ІІ ступенів Путильського району, де вона організувала студію «Писанка». Була учасницею Міжнародних з'їздів писанкарів, переможницею обласного конкурсу «Галерея мистецтва» та конкурсів навчальних програм і посібників. Г. Вережак створила орієнтовну програму гуртка писанкарства для гуцульських шкіл, видала книги «Мистецтво узору на писанці», «Писанкарство», стала співавтором навчального посібника для 9–11 класів «Основи художніх промислів» [2, с. 442].

Заслужений майстер народної творчості України, вчитель-методист С. Стадник з Коломиї – автор численних колекцій гуцульських писанок. За період педагогічної діяльності вона розробила й апробувала навчальні модулі «Писанковий розпис» і «Писанкарство», які включені у варіативну частину програм з трудового навчання у 5–11 класах ЗОШ, видала науково-методичний посібник «Формування художньо-трудова знань та вмінь у процесі оздоблення яєць» (2002) та фотоальбом «Таємнича мова символів. Писанки Світлани Стадник та Галини П'ятничук» (2003). Впродовж останнього десятиріччя очолює журі обласного дитячого свята «Писанка Галичини». Добірки писанок майстрині зберігаються в музеях Коломиї, Львова, Дрогобича, Івано-Франківська, Києва, Парижа та приватних колекціях у багатьох країнах світу.

Відомий коломийський писанкар О. Кірашук створив понад 15 тисяч писанок, виконаних традиційною давньою технікою воскового розпису. Особливо символічною є його писанка-

шедевр, на якій зображено мотиви писанкарства чотирьох етнографічних регіонів – Гуцульщини, Бойківщини, Покуття та Опілля.

Українські писанкарі все частіше звертаються до героїко-патріотичної тематики. Вивчення патріотичних писанок сприяє формуванню національної свідомості та етнокультурної ідентичності молоді. Заслужений майстер народної творчості України Д. Пожоджук виокремлює такі періоди героїчної боротьби українців за незалежність, яким найчастіше майстри присвячували і присвячують писанки:

- Козацька доба (писанки «Козака шабля береже», «Україна – козацька мати», «Або волю добути, або вдома не бути»);
- період УНР, ЗУНР (писанки «Боже великий єдиний, нам Україну храни!»);
- час боротьби УПА (писанки «Слава Україні!», «Героям слава!», «Христос Воскрес – Воскресне Україна!»);
- події Євромайдану (писанки «Воля», «Крим – Україна!»);
- російсько-українська війна з 2014 р., АТО й ООС (писанки «Кіборги», «Україна переможе») [8, с. 8].

Здобули популярність писанки з портретами Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Грушевського, В. Стуса та інших відомих українців з їхніми крилатими висловами. «Писанка – твір народу, сотень його поколінь і вицвіт думки, серця, тисячолітнього його життя, його культури», – слушно відзначає О. Поясик [9, с. 159].

У процесі знайомства молоді з писанковим мистецтвом Гуцульщини важливе місце відводиться музейній педагогіці. Велике захоплення викликає відвідування Музею писанкового розпису в м. Коломия – єдиного у світі музею писанки. Його експозиція налічує понад 12 тис. писанок і декоративних яєць з різних регіонів України та багатьох країн світу [5]. У 2000 р. спеціально для збереження і експонування творів писанкового розпису побудовано музейну споруду у формі найбільшого у світі 13-метрового писанкового яйця, яка згодом стала візиткою Коломиї та Прикарпаття.

На базі музею постійно відбуваються різноманітні виставки майстрів народного мистецтва, проводяться майстер-класи з виготовлення писанки. У 2018 р. тут проведено міжнародну наукову конференцію «Мистецтво писанкового розпису – соціокультурний скарб України», обласний семінар для керівників гуртків декоративного мистецтва з напрямку «Писанкарство» закладів загальної середньої та позашкільної освіти на тему «Писанка – спадщина української національної культури».

Писанкове мистецтво Гуцульщини школярі вивчають також під час уроків-екскурсій до Косівського музею народного мистецтва та побуту Гуцульщини, музею історії Надвірнянщини, Вишницького краєзнавчого музею, Делятинського краєзнавчого музею, Яремчанського музею етнографії та екології Карпатського краю, Верховинського регіонального історико-краєзнавчого музею Гуцульщини, світлиці-музею «Гуцульщина» (Надвірна), музею мистецтв Косівського РЦДТ, музею Косівського інституту прикладного та декоративного мистецтва, шкільних і відомчих етнографічних та краєзнавчих музеїв, музейних кімнат, світлиць.

Останнім часом зростає роль приватних музеїв Гуцульщини у справі вивчення і популяризації мистецтва писанкового розпису. Серед найбільш відвідуваних – музей звичаєвої символіки Гуцульщини Юрія Боберського в Микуличині, етнографічний музей старожитностей Гуцульщини Ярослава Зеленчука в Криворівні, музей народної творчості Михайла Струтинського в Косові, етнографічний музей родини Корнелюків у Косові, музей-колекція Зої Сагайдачної в Косові та ін.

У процесі засвоєння основ гуцульщинознавства загалом та писанкового мистецтва зокрема, школярі переконуються, що українська писанка добре відома за межами нашої країни. Так, у 2016–2018 рр. Королівський Канадський монетний двір вперше у своїй історії випустив три серії 20-доларових кольорових монет у формі української писанки. Їх присвячено 125-річчю від часу першого українського поселення в Канаді (1891 р.). Проект унікальної монети розробила канадська художниця українського походження Анна Мораш.

Гордістю українців західної діаспори є пам'ятник-монумент у вигляді писанки в канадському м. Вегревіл, споруджений у 1975 р. Десятиметрове великоднє яйце, складене з майже 7 тисяч деталей, символізує мир і безпеку, яку Канада забезпечила першим українським

поселенням в цій країні та їхнім нащадкам. Пам'ятники писанці зведено також у містах Вижиця, Запоріжжя, Сучава (Румунія), Апостолес (Аргентина).

Заслужений художник України, дослідник декоративного мистецтва В. Корпанюк дає таку оцінку значенню і ролі сучасного писанкарства: «За вишуканістю творчого смаку і витонченістю виконання гуцульські писанки можуть рівнятися до всесвітніх шедеврів іранських, індійських, китайських та японських мініатюр... Кожна писанка – це самостійний художній твір декоративно-прикладного мистецтва. Беручи до уваги колосальний набуток, величезну спадщину писанкового мистецтва українського народу, сьогодні писанка слугує найкращим прикладом для наслідування мистецької творчості підрастаючим поколінням, учнівською молоддю» [3, с. 323–324].

Таким чином, писанкове мистецтво Гуцульщини відіграє важливу роль у засвоєнні здобувачами освіти основ гуцульщинознавства, формуванні християнських цінностей та етнокультурної ідентичності сучасної молоді. Разом з тим ще недостатньо досліджено життєвий і творчий шлях народних писанкарів минулих епох, розвиток писанкарства у східній українській діаспорі, взаємовплив художніх традицій писанкарства різних регіонів України.

Популяризація гуцульського писанкарства серед молоді потребує подальших наполегливих зусиль і підтримки з боку державних і громадських інституцій. З цією метою необхідно поглибити регіональний етнографічний компонент у програмах профільного навчання здобувачів освіти, звернути увагу на створення регіональних програм вивчення народного декоративного мистецтва. Варто розширити мережу гуртків декоративно-ужиткового профілю з напрямку «Писанкарство» у закладах загальної середньої і позашкільної освіти, заохочувати дітей шкільного віку і студентів до участі в конкурсах писанкового мистецтва. Необхідно створити сучасні навчальні посібники з писанкарства із врахуванням вікових особливостей дітей, видати популярні довідники та енциклопедії писанкарства для молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вах І. Писанкарство в Галицькій Гуцульщині / І. Вах // Гуцули і Гуцульщина / гол. ред. П. Гавука. – Косів: Писаний Камінь, 2011. – Вип. 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://gig.kosiv.biz/310/>.
2. Вережак Г. Писанкарство в школі / Г. Вережак // Хрестоматія з гуцульщинознавства; автор передмови і упоряд. П. Лосюк. – Косів: Писаний Камінь; Снятин: Прут Принт, 2001. – С. 442–447.
3. Корпанюк В. Декоративно-прикладне мистецтво у гірській школі / В. Корпанюк // Вчені-горяни – гірський школі; за заг. ред. П. Лосюка. – Косів: Писаний Камінь, 2018. – С. 315–326.
4. Люблю тебе, Гуцульщино: навч.-метод. посібник / за ред. П. В. Лосюка, А. Г. Григорук. – Косів: Писаний Камінь, 2012. – 396 с.
5. Музей писанкового розпису. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://hutsul.museum/pysanka/>.
6. Нематеріальна культурна спадщина. Національний перелік елементів нематеріальної культурної спадщини України. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/officialcategory?cat_id=245154164.
7. Пачовський В. Писанкове мистецтво. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zbruc.eu/node/21053>.
8. Пожоджук Д. Українські патріотичні писанки / Д. Пожоджук // Слово Просвіти: всеукраїнський культурологічний тижневик. – 2017. – № 16. – С. 8.
9. Поясик О. Традиції писанкарства у духовному вихованні учнів гірських шкіл / О. Поясик // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 159–162.
10. Соломченко О. Українські писанки Карпатського регіону / О. Соломченко // Історія Гуцульщини; за ред. М. Домашевського. – Львів: Логос, 2001. – Т. 6. – С. 457–474.

REFERENCES

1. Vakh I. Pysankarstvo v Halytskii Hutsulshchyni [Pysanka art in Halytska Hutsulshchyna]. Available at: <https://gig.kosiv.biz/310/>.
2. Verezhak H. Pysankarstvo v shkoli [Pysanka art at school]. Khrestomatiya z hutsulshchynoznavstva / author of the preface and compiler P. Losyuk. Kosiv, Pysanyi Kamin; Sniatyn, Prut Prynt, 2001, pp. 442–447.
3. Korpaniuk V. Dekorativno-prykladne mystetstvo u hirs'kii shkoli [Decorative and applied art in the mountain school]. Scientists-Highlanders – Mountain School / Ed. by P. Losiuk. Kosiv, Pysanyi Kamin, 2018, pp. 315–326.

4. Lyubliu tebe, Hutsulshchyno: Navchalno-metodychnyi posibnyk / Ed. by P. Losiuk, A. Hryhoruk [I love you, Huzulschina: A teaching manual]. Kosiv, Pysanyi Kamin, 2012, 396 p.
5. Muzei pysankovoho rozpysu [Museum of pysanka painting]. Available at: <http://hutsul.museum/pysanka/>.
6. Nematerialna kulturna spadshchyna. Natsionalnyi perelik elementiv nematerialnoi kulturnoi spadshchyny Ukrainy [Intangible cultural heritage. National List of Elements of the Intangible Cultural Heritage of Ukraine]. Available at: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/officialcategory?cat_id=245154164.
7. Pachovskyi V. Pysankove mystetstvo [Pysanka art]. Available at: <https://zbruc.eu/node/21053>.
8. Pozhodzhuk D. Ukrayinski patriotychni pysanky [Ukrainian patriotic pysankas]. Word of Enlightenment: All-Ukrainian Cultural Weekly, 2017, vol. 16, p. 8.
9. Poiasyk O. Tradytsii pysankarstva u dukhovnomu vykhovanni uchniv hirskykh shkil [Traditions of pysanka art in the spiritual education of mountain-school students]. Mountain School of the Ukrainian Carpathians, 2013, vol. 10, pp. 159–162.
10. Solomchenko O. Ukrayinski pysanky Karpatskoho rehionu [Ukrainian pysanka of the Carpathian region]. History of Hutsulshchyna, Lviv, Lohos Publ., 2001, vol. 6, pp. 457–474.

Стаття надійшла в редакцію 11.03.2019 р.

ЗМІСТ

ЕПІСТЕМОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ІСТОРІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	6
ОЛЕКСАНДР МІХНО Михайло Базник – педолог, автор оригінальної методики складання характеристики учня	6
МИХАЙЛО ПОДОЛЯК Дитиноцентричні погляди Степана Балея у порівнянні з такими ж поглядами інших науковців	13
ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЗА РУБЕЖЕМ	20
ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ Підготовка школярів до сімейного життя в країнах Європи: теорія і практика.....	20
ОЛЕКСАНДРА ЯНКОВИЧ Шкільництво Сінгапуру крізь призму реформування освітньої галузі України	29
ТЕТЯНА ГОРПІНІЧ Система підвищення кваліфікації викладачів медичних шкіл у США	36
НАТАЛІЯ ЖОРНЯК Основні аспекти розробки та впровадження програм професійної підготовки для корінного населення Канади	44
НАТАЛІЯ РОКІЦЬКА Професійна підготовка «євровчителя» ХХІ століття: пріоритети Німеччини	50
ІРИНА ШУЛЬГА Теоретичні засади організації гендерно-справедливого середовища у зарубіжній та українській освітній системі	59
КОМУНІКАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ, ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	68
НАТАЛІЯ САБАТ Лінгводидактична модель процесу формування у майбутніх перекладачів стратегічної компетентності.....	68
МАР'ЯНА НАЦІЮК, ЛЮДМИЛА БАБІЙ Міжкультурна компетентність у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: застосування на практиці	75
ОКСАНА СИНЕКОП Експериментальна перевірка методики диференційного навчання професійно орієнтованого англomовного аудіювання і читання майбутніх ІТ-фахівців.....	81
ЛЮДМИЛА ДИБКОВА Інформаційно-комунікаційна компетентність викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу.....	91
ОЛЕНА ПОПОВА Розвиток комунікативної компетентності з української мови учнів середньої школи в навчальній дискусії з використанням методичного зразка ситуативно-комунікативних завдань	100
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ.....	109
ЕЛЕОНОРА ПАЛИХАТА Нейролінгвістичне програмування риторичної логосфери студентів у процесі вивчення красномовства.....	109
НАТАЛІЯ СИСКО Проєктування професійно-педагогічного профілю викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти.....	117
ГАННА ГОМЕНЮК Порівняльний аналіз традиційного і компетентнісно зорієнтованого навчання алгебри учнів основної школи на засадах технологічного підходу.....	123
ВАЛЕНТИНА ВІЗНЮК Цифрова компетентність майбутніх педагогів як невід'ємна складова професійної підготовки.....	130
ОЛЕНА ГЛАЗУНОВА, ВАЛЕНТИНА КОРОЛЬЧУК, ТЕТЯНА ВОЛОШИНА Міждисциплінарний проєкт як засіб формування інтегральної	

ЗМІСТ

<i>компетентності майбутніх ІТ-фахівців</i>	<i>136</i>
<i>ЯКУБОВСЬКА МАРІЯ «Від культури мислення до культури духовного переживання»: дискурс літературного тексту у системі гуманітарної безпеки сучасності.....</i>	<i>148</i>
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА І ВИХОВНА РОБОТА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	154
<i>ГАЛИНА МЕШКО, ОЛЕКСАНДР МЕШКО Управління процесом попередження булінгу в закладі загальної середньої освіти</i>	<i>154</i>
<i>ТАРАС ПАСКА Писанкове мистецтво Гуцульщини і формування християнських цінностей та етнокультурної ідентичності сучасної молоді.....</i>	<i>163</i>
ЗМІТ	172
CONTENTS	174

CONTENTS

EPISTEMOLOGY OF PEDAGOGICAL THOUGHT AND HISTORY OF EDUCATION IN UKRAINE	6
OLEKSANDR MIKHNO <i>Mikhailo Baznyk – a Pedologist, the Author of the Original Method of a Student's Character Reference Composition</i>	7
MYKHAILO PODOLIAK <i>The Child-centered Ideas of S. Baley in Comparison with the Same Ideas of Other Scholars</i>	13
GENESIS OF PEDAGOGICAL THOUGHT AND EDUCATION SYSTEMS ABROAD	20
VOLODYMYR KRAVETS <i>Preparing Schoolchildren for Family Life in Europe: Theory and Practice</i>	20
OLEKSANDRA YANKOVYCH <i>Schooling in Singapore in the Light of Reforming the Educational Sphere of Ukraine</i>	30
TETIANA HORPINICH <i>System of Advanced Training of Medical School Teachers in the USA</i>	37
NATALIIA ZHORNIK <i>Development and Implementation Guidelines for Professional Training of Indigenous Peoples in Canada</i>	44
NATALIIA ROKITSKA <i>Professional Training of «Euroteacher» in the XXI Century: Priorities in Germany</i>	51
IRYNA SHULHA <i>Theoretical Basis of the Organization of the Gender-Equitable Environment in the Foreign and Ukrainian Educational System</i>	59
COMMUNICATION IN EDUCATIONAL, SOCIOCULTURAL AND PROFESSIONAL ENVIRONMENT	68
NATALIIA SABAT <i>Linguodidactic Model of the Process of Formation of Strategic Competence of Future Interpreters</i>	68
MARYANA NATSIUK, LIUDMYLA BABII <i>Intercultural Competence in CEFR: Implementation in Practice</i>	75
OKSANA SYNEKOP <i>Experimental Verification of the Differentiated Instruction of ESP Listening and Reading Comprehension to the Future IT-Specialists</i>	82
LIUDMILA DYBKOVA <i>Information and Communication Competence of a University Teacher in the Conditions of Digitalization of the Learning Process</i>	92
OLENA POPOVA <i>Development of Secondary School Students' Communicative Competence in the Ukrainian Language by the Training Discussion Method using a Teaching Sample of Situational and Communicative Tasks</i>	101
INNOVATIVE APPROACHES IN DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION SYSTEMS ...	109
ELEONORA PALYKHATA <i>Neuro-Linguistic Programming of Students' Rhetorical Logosphere in the Process of Learning Eloquence</i>	110
NATALIIA SYSKO <i>Designing Professional and Pedagogical Profile of a Teacher of an Institution of Professional (Vocational) Education</i>	118
HANNA HOMENIUK <i>Comparative Analysis of Traditional and Competence-oriented Teaching Algebra to Secondary School Students on the Basis of Technological Approach</i>	124
VALENTYNA VIZNIUK <i>Digital Competence of Future Teachers as an Integral Component of Professional Training</i>	131
OLENA GLAZUNOVA, VALENTYNA KOROLCHUK, TETIANA VOLOSHYNA <i>Inter-Dissiplanal Project as a Means of Forming Integrated Competence</i>	

ЗМІСТ

<i>of Future IT Professionals</i>	<i>137</i>
<i>YAKUBOVSKA MARIYA The Way From Thinking to Spiritual Insight: the Literary Text Discourse in the Framework of Humanitarian Security of the Present</i>	<i>149</i>
SOCIAL, CULTURAL AND NURTURING WORK IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT	154
<i>HALYNA MESHKO, OLEKSANDR MESHKO Management of the Bullying Prevention Process in General Secondary Education Institutions</i>	<i>155</i>
<i>TARAS PASKA Pysanka Art of Hutsuls and Formation of Christian Values and Ethnocultural Identity of Modern Youth</i>	<i>164</i>
ЗМІСТ	172
CONTENTS.....	174

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 13–17 сторінок (шрифтом Times New Roman 14, інтервал – 1,5 см; сторінки нумеруються), що раніше не публікувалися. Стаття проходить процедуру подвійного конфіденційного рецензування («double blind peer review»). Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою. Періодичність виходу журналу: тричі на рік.

Стаття оформляється за таким порядком:

- індекс УДК, вирівняно зліва;
- ID ORCID;
- ім'я та прізвище автора (авторів), вирівняно справа;
- електронна пошта, вирівняно справа;
- науковий ступінь та вчене звання автора, вирівняно справа;
- місце роботи (назва навчального закладу в Н. в.), вирівняно справа;
- службова адреса, вирівняно справа;
- назва статті, вирівняно центром;
- анотація мовою статті (1500–1700 знаків);
- ключові слова (4–6 слів);
- російською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, анотація і ключові слова (коли стаття написана українською мовою). Якщо стаття написана російською, то ця її частина оформляється українською;
- англійською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, розширена (2200–2700 знаків) анотація (повинна включати актуальність, мету, методи та результати дослідження) і ключові слова. Якщо стаття написана англійською, то ця її частина оформляється українською;
- основний текст статті (у тексті має бути сформульована мета);
- список літератури;
- транслітерований список літератури за таким взірцем:

REFERENCES

Kharlamova T. L. *Motivatsionnye osnovy effektivnoy raboty predpriyatiya* [Motivational basis for the effective work of an enterprise]. *Ekonomika i upravlenie*, 2006, Vol. 3, pp. 100–102.

Lavrishcheva E. E. *Voprosy otsenki urovnya informatizatsii predpriyatii* [On assessment of the level of enterprises informatization], *Izvestiya vuzov. Severo-kavkazskiy region Tekhnicheskie nauki*, 2006, Vol. 7, pp. 85–91.

- дата подання статті в редакцію.

У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

Окремим документом надсилається довідка про автора, де подаються наступні відомості: прізвище, ім'я і по батькові, електронна адреса, номер моб. телефону, місто і номер відділення Нової пошти (для відправки збірника).

Електронний варіант статті та відомості про автора можна надсилати на електронну пошту lida287@gmail.com або після реєстрації на нашому офіційному сайті <http://nzp.tnpu.edu.ua>.

INFORMATION FOR AUTHORS

The scientific articles in Ukrainian, Russian and English (13–17 pages, Times New Roman 14, spacing – 1, 5 cm, numbered pages) are taken. The article goes through the process of «double blind peer review». The final decision on admission of articles for publication accepts the editorial board. In case of rejection of the article the author has the ability to read the editorial review. Frequency: three times a year.

Text of the article is made according to the following:

- UDC indexation;
- the name and surname of the author(s);
- e-mail address;
- scientific degree, academic status;
- place of work;
- address of the institution;
- the article title in bold letters;
- the abstract (1500–1700 letters) in the language of the article and keywords (4–6 words)
- the name and surname of the author(s), scientific degree, academic status, place of work and the address of the institution, title, abstract and keywords translated into Russian and English (if the article is written in Ukrainian). If the article is written in Russian, this part is provided in Ukrainian and English if in English – Ukrainian and Russian, respectively.
- the text of the article (the text of the article should include the objective formulated in one sentence);
- references;
- the date of sending an article to the editorial board is indicated at the end.

The electronic version of the article can be sent by e-mail lida287@gmail.com or on our official website <http://nzp.tnpu.edu.ua>.



Здано до складання 21.03. 2019. Підписано до друку 23.04..2019. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.
 Умовних друкованих аркушів —10,93. Обліково-видавничих аркушів —16,58.
 Замовлення № 99.Тираж 300 прим. Безкоштовно.
 Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in preparation 02.10.2018 Signed in print 27.10.2018. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027