

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

Наукові записки

Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

2'2019

Тернопіль

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2019. – № 2. – 180 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 23 грудня 2019 року (протокол № 6)

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

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

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Володимир Кравець – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна)
Іван Цідило – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександр Малихін – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Богдан Буяк – 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**

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

Scientific Issues

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

Section: pedagogy

2'2019

Ternopil

ББК 74

Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Series: pedagogy. – 2019. – № 2. – 180 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
on December 23, 2019 (protocol # 6)

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

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

Editorial board:

Iryna Zadorozhna – Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)

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

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)

Ivan Tsidylo, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

Н 34

ISSN 2311-6382

© Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2019

Збірник «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка» включений до Переліку наукових фахових видань України категорії Б (затверджено наказом МОН України 15.10.2019 р. № 1301)

“The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy” is included in the list of scientific professional publications of Ukraine Category B (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1301 of October 15,2019)

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:

Index Copernicus

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

ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЗА РУБЕЖЕМ

УДК 37.013.74:373.2.01](477+592.3)

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.1

ГАННА БЄЛЄНЬКА

<http://orcid.org/0000-0003-2759-1149>

h.bielienka@kubg.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор
Педагогічний інститут Київського університету
імені Бориса Грінченка
м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2

ОЛЬГА ПУЙО

<http://orcid.org/0000-0002-4910-0497>

puyo.olia@gmail.com

аспірант кафедри теорії і методики
початкової та дошкільної освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СІНГАПУР – УКРАЇНА, ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Здійснено порівняльний аналіз формування ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку в Сінгапурі та Україні. Відзначено, що відповідно до суспільних викликів у світі в Сінгапурі акцентовано увагу на особливостях успішного реформування системи освіти загалом та дошкільної галузі зокрема. Зроблено аналітичний огляд дослідження зарубіжними та українськими науковцями змісту реформування освітньої системи Сінгапуру в контексті вивчення питання формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку в Україні і Сінгапурі. Виокремлено якісні зміни, необхідні для формування цілісного ціннісного підходу до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти України: здійснення навчання за допомогою гри, спрямованої на розвиток не лише інтелектуальної, а й емоційної сфери, та закладання основ формування ключових навичок у ХХІ ст. Розкрито проблемні моменти реформування дошкільної освіти Сінгапуру та особливості державної політики щодо їх вирішення. Проаналізовано підхід у дошкільній освіті обох країн до вільної гри дітей з метою формування соціальних компетентностей і цінностей спілкування. Визначено необхідні для розвитку ключових цінностей дітей дошкільного віку в Україні зміни, що потребують закріплення на законодавчому рівні, створення та запровадження загальнодержавних програм як для закладів дошкільної освіти, так і для курсів/інститутів підвищення кваліфікації педагогів. Виокремлено вимоги щодо формування мотивації працівників дошкільної галузі та підготовки педагогічних працівників в Україні, здатних забезпечити процес розвитку критичного і творчого мислення дошкільнят на основі принципу навчання впродовж життя та виховання за допомогою гри особистості із цілісним ціннісним світоглядом.

Ключові слова: цінності, навчання впродовж життя, емоційний інтелект, взаємодія, критичне мислення.

ГАННА БЄЛЄНЬКА

доктор педагогических наук, профессор
Педагогический институт Киевского университета

ОЛЬГА ПУЙО

аспирант кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования
Тернопольский национальный педагогический
университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СИНГАПУР – УКРАИНА, СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Сделан сравнительный анализ формирования ценностных ориентиров детей дошкольного возраста в Сингапуре и Украине. Указано, что в соответствии с общественными вызовами в мире в Сингапуре акцентировано внимание на особенностях успешного реформирования системы образования в целом и дошкольного отрасли, в частности. Сделано аналитический обзор исследования зарубежными и украинскими учеными содержания реформирования образовательной системы Сингапура, в контексте изучения вопроса формирования ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста Украины и Сингапура. Выделены качественные изменения, необходимые для формирования целостного ценностного подхода к организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования Украины: осуществление обучения с помощью игры, направленной на развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы и закладывание основ формирования ключевых навыков XXI в. Раскрыто проблемные моменты реформирования дошкольного образования Сингапура и особенности государственной политики по их решению. Проанализированы подход в дошкольном образовании обеих стране к свободной игры детей с целью формирования социальных компетенций и ценностей общения. Определены необходимые для развития ключевых ценностей детей дошкольного возраста в Украине изменения, требующие закрепления на законодательном уровне, создание и внедрение общегосударственных программ как для учреждений дошкольного образования, так и для курсов/институты повышения квалификации педагогов. Выделены требования по формированию мотивации работников дошкольного отрасли и подготовки педагогических работников в Украине, способных обеспечить процесс развития критического и творческого мышления дошкольников на основе принципа обучения в течение жизни и воспитания с помощью игры личности с целостным ценностным мировоззрением.

Ключевые слова: ценности, обучения в течение жизни, эмоциональный интеллект, взаимодействие, критическое мышление.

GANNA BIELIENKA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Pedagogical Institute of Boris Grinchenko Kyiv University
Kyiv, 18/2 Boulevard-Kudryavskaya Str.

OLGA PUYO

Postgraduate student
at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
Ternopil, 2 Maxyma Kryvonosa Str.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF PRESCHOOL AGE CHILDREN: SINGAPORE - UKRAINE, COMPARATIVE ASPECT

The article is devoted to a comparative analysis of the formation of values of preschool age children in Singapore and Ukraine. The authors note that, in line with social challenges in the world, Singapore has focused on the features of successful reform of the education system in general and the preschool sector in particular. The reasons of expediency of carrying out analytical comparative research in the field of reforming of preschool education of Singapore and Ukraine are covered. An analytical review of the content of reforming Singapore's educational system in the context of studying the issue of value orientations in preschool children of Ukraine and Singapore has been made by foreign and Ukrainian scholars. And also some aspects of educational changes that

have taken place in Singapore at all educational levels, and in Ukraine only in secondary education institutions. The qualitative changes necessary for the formation of a holistic value approach to the organization of the educational process in the preschool education institutions of Ukraine are highlighted: the implementation of learning through play aimed at developing not only the intellectual but also the emotional sphere and laying the foundations for the formation of key skills of the 21st century through free play and teachers' democratic approach to personality formation. The problems of reforming Singapore's preschool education and the peculiarities of public policy in addressing them are revealed. The approach of preschool education of both countries to the free play of children with the purpose of forming social competences and values of communication is analyzed. The advantages of Ukrainian preschool education in social education of preschool children are identified and changes that need to be consolidated at the legislative level are necessary for the development of key values of children. The main ones are: the creation and implementation of national programs for preschool institutions and teacher training courses / institutes. The requirements for the formation of motivation of preschool teachers and training of pedagogical workers in Ukraine, capable to provide the process of development of critical and creative thinking of preschool children on the basis of the principle of lifelong learning and upbringing through the play of personality with holistic value orientation, are distinguished.

Keywords: *values, lifelong learning, emotional intelligence, interaction, critical thinking.*

Зміни в сучасній системі освіти зумовлені глобальними суспільними викликами. Старі моделі освітнього процесу, в якому педагог відігравав ключову роль – навчав, виховував, розвивав, віджили свій час. Нинішній світ потребує людей, котрі вміють критично мислити, легко комунікують, проявляють гнучкість, взаємодію.

Суспільні виклики зумовлюють потребу освітніх трансформацій. В Україні з 2016 р. впроваджено нову освітню концепцію – Нова українська школа (НУШ), котра з 2018 р. активно втілюється в освітній процес усіх шкіл держави. До ключових компонентів НУШ відносяться: наскрізний процес виховання, який формує цінності особистості; педагогіка партнерства; орієнтація на потреби дитини в освітньому процесі, дитиноцентризм. Серед десяти ключових компетентностей НУШ є уміння вчитися впродовж життя, ініціативність, соціальна і громадська компетентності [5]. Ці новації відповідають освітнім змінам розвинутих країн. Процес формування цінностей у країнах, що входять до світових лідерів розвитку освіти, починається з дошкільної ланки. Наприклад, в Німеччині, Канаді, Сінгапурі формування ціннісних орієнтацій дітей є визначальним завданням дошкільної освіти. В Україні реформа освіти, з установкою на формування цінностей у дітей, розпочалася зі школи і поки що не торкнулася дошкільної галузі. Дошкільні заклади керуються у визначенні стратегії виховання, навчання та розвитку дітей Базовим компонентом дошкільної освіти (БКДО), який був створений у 2012 р., і його теоретичні положення не узгоджені з ідеями, закладеними у концепції НУШ.

БКДО, як і НУШ, орієнтований на особистісне зростання дошкільника, набуття ним соціального досвіду та реалізацію здібностей. Однак формуванню у дітей ціннісних орієнтацій на самостійність, креативність, партнерську взаємодію, ініціативність та відповідальність за прийняте рішення не належить ключова роль. Акценти в БКДО поставлені на формуванні у дітей елементарної системи знань з різних наук, дисциплінованості і життєвої компетентності.

Вибір для аналізу і порівняння з українськими реаліями освітніх змін у Сінгапурі пояснюється тим, що за тенденціями економічного і проблемами політичного розвитку ця країна близька до України. І якщо досягнення в освіті Канади, Фінляндії, Японії не викликають подиву, то прорив Сінгапуру за короткий період: перше місце у 2015 р. і почесне п'яте місце за освітніми показниками згідно з рейтингом PISA 2018 р. потребує детальнішого вивчення досвіду цієї країни.

Зарубіжні дослідники приділили значну увагу розвитку сінгапурської системи освіти: Т. Алішев та А. Гільмутдінов, С. Гопінасан, С. Лін, Х. Хонг, Ф. Кван, Т. Їнг, Л. Линн, Дж. Ндж, Ч. Тан. Зокрема, Т. Алішев та А. Гільмутдінов проаналізували умови та поетапність розвитку освітньої системи Сінгапуру [1], С. Гопінасан розглянув освітню реформу як чинник змін у всіх сферах суспільства [9], С. Лін, Х. Хонг, Ф. Кван і Т. Їнг присвятили своє дослідження проблемі запровадження творчого та критичного мислення в освітній галузі країни [10]. Л. Линн висвітлив вимоги до сучасних педагогів дошкільних закладів дошкільної освіти Сінгапуру [11], Дж. Ндж визначив основні проблеми у запровадженні гри як основи дошкільної освіти та зміну

ціннісних орієнтацій в контексті реформи [12], а Ч. Тан зосередився на аналізі впровадження «м'яких навичок» та формуванні ціннісних орієнтацій за допомогою програм для дітей дошкільного віку та програм підготовки їхніх педагогів [14].

Українські науковці М. Сотська, О. Янкович, С. Маулік також приділили увагу вивченню освітнього феномена Сінгапуру. Так, М. Сотська дослідила особливості професійної підготовки вчителів Сінгапуру в ході реформування системи освіти [7], О. Янкович проаналізувала особливості шкільної освіти міста-держави [8], С. Маулік розкрила соціальні аспекти розвитку Сінгапуру та ціннісний аспект під час побудови передового суспільства [4].

Ціннісні орієнтації в українській дошкільній освітній системі, як важливий критерій моральної спрямованості особистості дитини, досліджували О. Запорожець, А. Макаренко, Т. Поніманська, В. Сухомлинський. На сучасному етапі проблему формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку вивчають Г. Беленька, С. Ладивір, О. Половіна, А. Токарева, Т. Титаренко, Т. Піроженко [6].

Метою статті є здійснення порівняльного аналізу змісту та організації процесу формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку України та Сінгапуру, виокремлення спільних на відмінних аспектів у процесі реформування освітньої галузі обох країн.

Завдання: з'ясувати, які новації варто запозичувати для України з метою підвищення якості дошкільної освіти в контексті формування ціннісних орієнтацій дітей, а що використати з кращого вітчизняного досвіду.

Розглянемо освітні реформи дошкільної галузі в Сінгапурі. Показовим для цієї країни те, що одним із пріоритетних напрямків роботи уряду цієї країни стало покращення якості дошкільної освіти, зокрема, через впровадження нових навчальних програм та підвищення стандартів підготовки педагогів дошкільної ланки. З метою розвитку креативності та мисленнєвих навичок дітей дошкільного віку здійснюється підвищення кваліфікації дошкільних педагогів відповідно до глобальних викликів суспільства [12].

Необхідність підготовки вихователів з установкою на формування ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку існує і в Україні. Науковці Інституту психології імені Г. Костюка розробили теоретичні основи формування ціннісних орієнтацій дошкільників, основою яких є емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе, засвоєння соціальних та моральних цінностей (спільна діяльність, дружба, спілкування з однолітками). Найефективнішим засобом, що сприяє формуванню в дошкільнят життєво важливих цінностей, є гра. Це навчально-виховний інструмент, за допомогою якого дітей навчають приймати вольові рішення і готують до життя. Однак поки що конкретної програми формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку не представлено, як і цілісної програми навчання дітей за допомогою гри.

Економічний, історичний, культурний розвиток Сінгапуру пов'язаний з формуванням цінностей суспільства. Оскільки це місто-держава досягнуло результатів у соціально-економічному розвитку впродовж життя одного покоління, то варто зазначити, що зміни у всіх сферах відбувалися на освітній парадигмі: будувати освітню систему, що відповідає соціально-політичним потребам суспільного поступу [9]. Розвиток інституту освіти є найважливішим чинником соціальної мобільності і забезпечує високий професійний рівень прийнятих рішень, а відтак – прогресивний соціальний поступ. Процес соціально-економічного розвитку країни сприяв становленню демократичної системи цінностей, яка відповідно є обов'язковою умовою розвинутого суспільства [4], а завдання дошкільної реформи Сінгапуру передбачає формування ключових цінностей особистості з дошкільного віку з обов'язковим моніторингом успішності реформування в цьому напрямку [12].

Освітню доктрину під назвою Desired Outcomes of Education (DOE), що в перекладі означає «бажані результати освіти», у Сінгапурі сформулювали ще у 2007 р. Для їх досягнення діти повинні бути насамперед здоровими, перебувати у безпеці, мати силу духу, проявляти ініціативу, бути відповідальними за кожне своє рішення, розвивати творче «я», шанувати свою країну, поділяти цінності, їй притаманні, та розуміти її місце у світі [8, с. 32].

Головним завданням формування ціннісних орієнтацій дошкільників у Сінгапурі визначено прищеплення життєвих навичок і навчання впродовж життя. Основною вимогою до педагогів є «навчати менше, вчити дізнаватися більше» – йдеться про якість освітніх послуг та плекання інтересу дітей до пізнання. Вихованців готують не до поглинання знань, а до пошуку відповідей, дослідження світу. Реалізація такого підходу можлива за умови взаємодії педагога з

дітьми на засадах партнерства. Проекти К. Коха та Р. Велаясама (2009) щодо впровадження критичного мислення в освіті Сінгапуру були спрямовані на застосування вихованцями освітніх закладів «м'яких навичок»: співпраці та спілкування, мислення вищого порядку, творчості, саморегуляції при вирішенні реальних проблем [10]. Такі підходи до навчання як цікавої пізнавальної діяльності із розвитком критичного мислення та командної співпраці реалізуються в Україні в рамках НУШ, однак не узгоджені із завданнями та програмами дошкільної освіти.

Реформування дошкільних закладів Сінгапуру передбачало збільшення обсягу «вільної гри» в навчальних програмах, зміну навчальних підходів до організації навчання – впровадження навчання на ігровій основі, спрямованого на розвиток особистості та формування навички навчатися впродовж життя.

В Україні належне ставлення до гри традиційно існувало лише в освітньому процесі першої ланки системи освіти – дошкільної. Згідно з листом Інституту інноваційних технологій і змісту освіти № 1.4/18-3082 від 26 липня 2010 р. творчі гри (сюжетно-рольові, театралізовані режисерські та драматизації, конструкторсько-будівельні) за визначенням є різновидом вільної, самостійної діяльності дітей, яка здійснюється з дитячої ініціативи і є проявом самостійності та креативності дошкільників. Під час вільної гри діти самостійно створюють задум, розгортають сюжет, розподіляють і виконують взяті на себе ролі, регулюють ігрові і реальні міжособистісні стосунки, оцінюють досягнуті результати. Проте без організованих прямих і непрямих педагогічних впливів і домірної участі самого дорослого у творчій грі дітей перехід від одного етапу розвитку творчої гри до іншого, вищого, затримується або не відбувається. Особливі труднощі виникають у розвитку змісту творчої гри: якщо педагог не організує проведення творчої гри з дітьми, а пускає її на самоплин, покладаючись тільки на самодіяльність вихованців, то зміст гри не розвивається і рівень дій дітей у ній не прогресує [3].

На нашу думку, таке положення застаріле за своїм змістом й орієнтоване не на розвиток особистості з метою здобуття життєво важливих навичок пізнання та навчання впродовж життя, а на збереження керівної ролі педагога в організації гри дошкільнят.

На протигагу нашому підходу, урядовий комітет з питань дошкільної освіти Сінгапуру розробив деталізований довідковий посібник з педагогічної практики ігрової навчальної програми «I TEACH» («Я НАВЧАЮ») для використання в усіх дошкільних освітніх закладах, спрямований на фізичний, когнітивний, соціальний та емоційний розвиток дітей через гру.

Ігри для дітей дошкільного віку диференційовані на ігри, спрямовані на дітей, та ігри, спрямовані на педагога. Програма визначає, що дитиноорієнтована гра – це творча гра, котру розпочинає дитина. Вона базується на виборі дитиною виду діяльності та навчання. Гра, спрямована на педагога, ініціюється ним, має конкретну мету та очікувані навчальні результати. Завдання педагога – спрямовувати дітей під час групової діяльності на гру як спосіб пізнання і дослідження. Досліджуючи та взаємодіючи за допомогою гри, діти системно здобувають знання, а навчання стимулює розвиток їхніх мисленнєвих навичок.

Підготовка дошкільних педагогів до роботи з дітьми за допомогою гри передбачає пізнання цінностей навчальної програми із застосування ігор.

Станом на 2008 р. щодо змін, спрямованих на реформування дошкільної галузі Сінгапуру, гра на свіжому повітрі була запланована один раз на тиждень тривалістю 35 хвилин. Під час більшості занять педагоги працювали з дітьми фронтально перед дошкою. Діти багато завдань виконували у зошитах з різних галузей. Тобто дошкільні заклади до реформування функціонували як школи із стандартизованим підходом до навчально-пізнавальної діяльності, а вільна гра і пізнання через гру було рідкісним.

Такий підхід педагогів дошкільних закладів до організації освітнього процесу з дітьми під час запровадження реформ був оскаржений батьками, директорами закладів та громадою. Питання перекваліфікації педагогів з метою зміни підходу з традиційного навчання на навчання за допомогою гри стало обов'язковим. Уряд відслідковував зміни у практиці роботи дошкільних педагогів щодо запровадження ігрових методів навчання за допомогою спостережень, неформальних інтерв'ю з педагогами, опитування батьків, спостереження за дітьми. Педагоги, відповідаючи на офіційні листи, захищали власні позиції стосовно того, що якісні зміни у навчальному процесі потребують значних затрат часу та енергії для підготовки

кожного заняття. Процес переходу від традиційного навчання до навчання за допомогою гри відбувався проблемно [12].

Підготовка та перепідготовка педагогічних працівників у Сінгапурі здійснюється відповідно до «Компетенцій XXI століття», розроблених Міністерством освіти Сінгапуру. В основу системи компетенцій педагога покладено ядро цінностей: повага, відповідальність, чесність, гнучкість, гармонійність. На цінностях вибудовуються соціальні та емоційні навички: самосвідомість, самоврядування, соціальна свідомість. На базі навичок і цінностей народжуються нові вміння: громадянська грамотність, глобальна поінформованість і міжкультурні навички, критичне мислення і винахідливість, комунікація, співробітництво та інформаційні навички [7, с. 40]. І саме такий педагог може працювати над формуванням цінностей підрастаючого покоління.

«Компетенції XXI століття» розроблені з метою розвитку навичок, формування характеру та цінностей особистостей, які дадуть їм змогу розбудовувати свою державу. Міністерство освіти вбачало завдання закладів освіти у наданні дітям можливості розпізнати свої таланти, самостійно знаходити відповіді на пізнавальні питання, мислити, формувати комплекс здорових цінностей. Такий підхід сприяє плеканню стійкості підрастаючого покоління протистояти життєвим невдачам і працювати задля досягнення мети [8, с. 34].

Проблеми під час реформування дошкільної галузі полягали і в меритократичній традиції сінгапурського суспільства. Вона передбачає нагороду за зроблене, вивчене, відкидаючи значення внутрішньої мотивації особистості до пізнання. Таким чином, діти з раннього віку (дошкільної ланки) вчилися цінувати матеріальні здобутки в процесі соціалізації, а не внутрішні особистісні цінності. У цьому контексті батьки були зацікавлені не у формуванні особистісних цінностей дитини через гру, а у навчанні дітей старими методами, рутинній роботі в зошитах. Дитина трактувалася як губка: чим більше вбере, тим краще [12].

Схоже бачення є і в українському суспільстві. Запити батьків щодо інтелектуального розвитку дошкільнят зростають з кожним днем. Водночас гру батьки сприймають як додатковий спосіб проведення часу дітьми в закладі дошкільної освіти. Бесіди з батьками дітей старшої групи на тему «Підготовка дитини до школи» підтверджують думку про те, що вони очікують від дошкільної освіти наступних результатів: вміння дітей рахувати, читати, відповідати на запитання, а вміння домовлятися, працювати командно, проявляти відповідальне ставлення до обов'язків та розвиток емоційного інтелекту вважають другорядними.

У ході запровадження реформи дошкільної освіти в Сінгапурі було підтверджено, що основні компетенції з письма, читання, арифметики є важливими і ними не треба нехтувати, але ще важливішим є розвиток соціальної та емоційної компетентностей дитини, котра навчається впродовж життя. Тому формування комунікативних цінностей та соціальних навичок стало пріоритетними в процесі оновлення дошкільної системи освіти Сінгапуру. Щодо України, то в її освітніх традиціях соціальна компетентність завжди посідала чільне місце і це відображено у БКДО. Емоційна компетентність – поняття більш сучасне; у зазначеному документі воно представлено як орієнтир, однак реалізація цього орієнтиру на практиці вимагає чималих зусиль у напрямку роботи як з педагогами, так і з батьками.

У січні 2003 р. міністерство освіти Сінгапуру опублікувало навчальну програму «Виховання ранніх учнів» («Nurturing Early Learners: a Framework for a Kindergarten Curriculum in Singapore»). Вона спрямована на інтеграцію творчого самовираження, естетики, екологічної обізнаності, мовленнєвого та моторного розвитку, самосвідомості та соціальної взаємодії дітей дошкільного віку і реалізовується через розвиток таких якостей, як впевненість та вміння співпрацювати, і заохочує дітей пізнавати світ через гру [14]. Урядові Сінгапуру вдалося створити імідж освітньої системи як однієї з найбільш інноваційних і престижних сфер, в якій цікаво працювати і комфортно навчатися. Педагогам запропоновано хорошу матеріальну мотивацію за вдосконалення професійних вмінь і навичок, можливість навчання та кар'єрного зростання [1]. Вчителі, які найбільш ефективно себе проявляють у навчанні обдарованих дітей, характеризуються ентузіазмом, співпереживанням, відданістю учням, гнучкістю, відкритістю у спілкуванні, творчістю та уявою, здатністю підтримати ідеї, що пропонують діти [10].

Навчальний план для сінгапурських дошкільних закладів структурований і включає в себе шість зон навчання: естетичного та творчого вираження; екологічної обізнаності; розвиток моторних навичок, особистісної та соціальної обізнаності; лічби; мови і літератури.

За кожною із зон очікуються бажані результати. Дитина має: знати що добре і що погано чинити; вміти ділитися і чекати своєї черги; бути спроможною будувати відносини з іншими; цікавитися пізнанням нового та бути здатною досліджувати світ; вміти слухати та говорити з розумінням; відчувати себе комфортно та щасливо наодинці із собою; мати розвинену фізичну координацію та здорові звички; любити сім'ю, друзів, вчителів, школу.

Перелічені досягнення забезпечуються дотриманням таких принципів: цілісний розвиток; інтегроване навчання; активне навчання; підтримуюче навчання; навчання через взаємодію; навчання за допомогою гри. Для реалізації цих принципів на практиці потрібно: всі зміни розпочинати з дитини; сприяти створенню позитивного навчального клімату; готувати відповідно до вимог навчальне середовище; здійснювати планувати і структурувати освітню діяльність; створювати ресурси; спостерігати за дітьми.

Вище названі принципи визначені на основі врахування потенційних можливостей активного навчання та гри у розвитку дитини. Вони спрямовані на різнобічний розвиток особистості та її соціальну обізнаність. Гра є основним засобом навчання, тому її цінність надважлива. Дитина – активний учасник освітнього процесу, а навчання найкраще реалізовувати через можливості гри та співпраці. Реформація дошкільної освіти в Сінгапурі та впровадження програми «Виховання ранніх учнів» дали можливість педагогам пересвідчитись (за даними опитувань) в тому, що більшість батьків вважають гру забавною, але не корисною для навчання їхніх дітей. Батьки очікують, що в дошкільному закладі дітей навчатимуть говорити, читати, писати. Тому педагоги переконані, що зміни в освіті дошкільнят мають розпочинатися з просвіти батьків [11].

«Річний план навчання та стандартів дітей дошкільного віку для старшого вчителя» (Skills framework for early childhood care and education skills standards for senior preschool teacher) визначає: потребу введення основоположних цінностей дітей дошкільного віку в усі освітні програми; роботу із «старшими педагогами» (педагоги вищої кваліфікації) щодо оцінки представлених у навчальних програмах цінностей; моделювання занять, орієнтованих на цінності з метою використання ефективних стратегій викладання та методик управління.

Основні навчальні програми, що передбачають ціннісне виховання дошкільнят, включають виховання громадянина, моральну освіту, соціально-емоційний розвиток, навчальні диспозиції. Особлива увага приділяється категорії взаємодії та відносин. Вказана категорія передбачає можливість формування довіри, взаємодії з дітьми на принципах поваги за допомогою виховного, емоційного, інтерактивного середовища. Це включає моделювання поінформованості та чутливості щодо розбіжностей в етнічному, релігійному походженні дітей, прихильність до шанобливих стосунків та взаємодії з дітьми.

Згідно з новими вимогами щодо навчання дітей дошкільного віку вчитель повинен: проявляти чутливість до потреб кожної дитини, визнавати унікальність особистості, стилю поведінки, темпераменту, сильних сторін та інтересів кожної дитини; виховувати повагу до різноманітності в дитячій культурі, мові, релігії під час будь-якої взаємодії; пропонувати щоденні активності для формування взаємодії дошкільників.

За документом, що визначає необхідність навиків педагога дошкільного навчального закладу, вихователь має збуджувати цікавість і прищеплювати любов до навчання; мати почуття гумору; бути енергійним, креативним; наполегливо долати перешкоди та нові виклики; мати пристрасть працювати з малими дітьми; проявляти терпеливість та шанобливість, прагматичність і гнучкість [13].

Життєві навички, котрі діти здобувають під час отримання дошкільної освіти, базуються на прищепленні навички навчатися впродовж життя, вмінні комунікувати з іншими. Соціальні навички та розвиток емоційного інтелекту є важливішими, ніж базові компетентності навчання: читання, письмо, арифметика [14].

Розвиток освіти Сінгапуру став своєрідним національним проектом, в якому взяли участь всі громадяни, а влада надала максимальну підтримку, підвищивши його цінність в очах населення. Основою інституційних трансформацій в освіті стало відповідальне ставлення сінгапурців до моральних цінностей та відсутність цинізму [1].

Таким чином, на нашу думку, в контексті світових викликів для освітньої системи нашої держави пріоритетним є завдання трансформації дошкільної освіти на основі формування цінностей взаємодії та співпереживання. Перші кроки в цьому напрямку вже зроблені:

здійснено комплексні дослідження формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку фахівцями Інституту психології Г. Костюка, запроваджено положення НУШ у початковій школі. Однак існує нагальна потреба в деталізованих програмах для вихователів і методистів закладів дошкільної освіти щодо формування у дітей з раннього віку критичного та творчого мислення, емоційного інтелекту, плекання таких якостей, як емпатія, відповідальність, ініціативність, комунікативність, впевненість. Позитивним є досвід Сінгапуру щодо заміни традиційної моделі навчання на навчання за допомогою гри, збільшення обсягу вільної гри в освітньому процесі.

Стосовно соціальних компетенцій, то вони реалізуються в українських закладах дошкільної освіти на високому рівні. Тому необхідно продовжувати процес реформування дошкільної галузі, залучаючи кращий світовий досвід, а це можливо за державної політики підтримки і мотивації педагогів дошкільної галузі щодо вдосконалення і переходу на ціннісну систему побудови освітнього процесу за допомогою гри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алишев Т. Опыт создания образовательной системы мирового уровня / Т. Б. Алишев, А. Х. Гильмутдинов // Вопросы образования. – 2010. – № 4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vo.hse.ru/2010--4/98012271.html>
2. Базовий компонент дошкільної освіти / А. Богуш, Г. Бєленька, О. Богінч. – К.: Видавництво, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocnij.pdf>
3. Інструктивно-методичні рекомендації «Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі» / Лист інституту інноваційних технологій і змісту освіти №1.4/18-3082 від 26 липня 2010 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/legislata/doshkilna-osvita/9091/>
4. Маулік С. С. Соціальний феномен Сінгапуру як результат інноваційної політики Лі Куан Ю / С. С. Маулік // Вісник НГУ «КП». Політологія. Соціологія. Право: зб. наукових праць. – 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/17124>
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Пуйо О. До проблеми формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливої гри в закладах дошкільної освіти / О. Пуйо // Народна освіта. – 2019. – Вип. 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2019_2_10
7. Сотська М. Особливості професійної підготовки вчителів: досвід Сінгапуру / М. Сотська // Естетика і етика педагогічної дії. – 2019. – Вип. 20. – С. 38-45.
8. Янкович О. Шкільництво Сінгапуру крізь призму реформування освітньої галузі України / О. Янкович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2019. – Вип. 1. – С. 29–36.
9. Gopinathan S. The education system in Singapore: The key to it Success. Madrid. – November 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.fedea.net/politicaseducativas/The_Education_System_in_Singapore_The_Keyto_its_Success.pdf
10. Leen C. Creative and Critical Thinking in Singapore schools / C. Leen, H. Hong, F. Kwan. – 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-working-papers/niewp2_final-for-web_v2.pdf?sfvrsn=2
11. Lynn L. Singapore Preschool Teachers' Responses to the Introduction of A Framework for a Kindergarten Curriculum in the context of 3 Preschool Settings / L. A. Lynn // Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education. – 2008. Vol. 2. № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1516976/1/Ang_pecera_v2n1_04%202008%20Lynn%20Ang.pdf
12. Ng J. Preschool Curriculum and Policy Changes in Singapore / J. Ng // Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education. – 2011. Vol. 5. № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/228631880_Preschool_Curriculum_and_Policy_Changes_in_Singapore
13. Skills framework for early childhood care and education skills standards for senior preschool teacher. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.ssg.gov.sg/content/dam/ssg-wsg/wsq/ssg/documents/Earlychildhoodcare/Pre-school_Teacher_20161001_ECDA_WDA_V01Final.pdf
14. Tan C. Policy Developments in Preschool Education in Singapore: A Focus on the Key Reforms of Kindergarten Education / T. C. Tan // International Journal of Child Care and Education Policy. – 2007.

REFERENCES

1. Alishev T., Gilmudinov Kh. [Experience in creating a world-class educational system]. Opyt sozdania obrazovatel'noy sistemi mirovogo urovnia. Voprosy obrazovaniya, 2010, Vol. 4. Available at: <https://vo.hse.ru/2010--4/98012271.html> (accessed 24.10.2019).
2. Bohush A., Bielienka H., Bohinich O. Bazovii komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. K.: Vydavnytstvo, 2012. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (accessed 24.10.2019).
3. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii «Pro orhanizovanu i samostiynu diyalnist ditey u doshkilnomu navchalnomu zakladi». Lyst Instytutu innovatsiynykh tekhnolohii i zmistu osvity № 1.4/18-3082 vid 26 lypnia 2010 roku. [Instructional and Methodical Recommendations “On Organized and Independent Activity of Children in Preschool” / Letter from the Institute of Innovative Technologies and Content of Education № 1.4/18-3082 of July 26, 2010]. Available at: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/9091/> (accessed 24.10.2019).
4. 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]. Visnyk NTUU “KPI”. Politolohia. Sotsiolohia. Pravo: zbirnyk naukovykh prats, 2014, Vol. 3/4 (23/24). Available at: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/17124> (accessed 24.10.2019).
5. Nova ukrayinska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]. 2016. Available at: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed 24.10.2019).
6. Puyo O. [To the Problem of Formation of Value Orientations of Older Preschool Children by Means of Mobile Play in Preschool Education Institutions]. Do problemy formuvannia tsinnisnykh oriyentatsii ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy rukhlyvoyi hry v zakladakh doshkilnoyi osvity. Narodna osvita, 2019, Vol. 2. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2019_2_10 (accessed 24.10.2019).
7. Sotska M. Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky vchyteliv: dosvid Sinhapuru [Teacher Training Features: The Singapore Experience]. Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi, 2019, Vyp. 20, pp.38-45.
8. Yankovych O. Shkilnytstvo Sinhapuru kriz pryzmu reformuvannya osvitnoyi haluzi Ukrayiny [Singapore's School through the Prism of Ukraine's Education Sector Reform]. Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Hnatyuka. Ser. Pedahohika, 2019. Vol. 1. pp. 29 – 36.
9. Gopinathan S. The education system in Singapore: The key to it Success. Madrid, 2011. Available at: https://www.fedea.net/politicas-educativas/The_Education_System_in_Singapore_The_Keyto_its_Success.pdf (accessed 24.10.2019)
10. Leen C., Hong H., Kwan F. Creative and Critical Thinking in Singapore schools / C. Leen, H. Hong, F. Kwan, 2014. Available at: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-working-papers/niewp2_final-for-web_v2.pdf?sfvrsn=2 (accessed 24.10.2019)
11. Lynn L. Singapore Preschool Teachers` Responses to the Introducton of A Framework for a Kidergarten Curriculum in the context of 3 Preschool Settings. Asia-Pasific Journal of Research in Early Childhood Education, 2008. Vol. 2. № 1. Available at: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1516976/1/Ang_pecera_v2n1_04%202008%20Lynn%20Ang.pdf (accessed 24.10.2019)
12. Ng. J. Preschool Curriculum and Policy Changes in Singapore. Asia-Pasific Journal of Research in Early Childhood Education, 2011. Vol. 5. № 1. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228631880_Preschool_Curriculum_and_Policy_Changes_in_Singapore (accessed 24.10.2019)
13. Skills framework for early childhood care and education skills standards for senior preschool teacher. Available at: https://www.ssg.gov.sg/content/dam/ssg-wsg/wsqs/sgs/documents/Earlychildhoodcare/Preschool_Teacher_20161001_ECDA_WDA_V01Final.pdf (accessed 24.10.2019)
14. Tan C. Policy Developments in Preschool Education in Singapore: A Focus on the Key Reforms of Kindergarten Education. International Journal of Child Care and Education Policy, 2007. Vol. 1. № 1. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/2288-6729-1-1-35> (accessed 24.10.2019)

Стаття надійшла в редакцію 20.11.2019 р

ІННА ОМЕЛЬЯНЕНКО

orcid.org/0000-0002-1107-7244

omelinnna23@gmail.com

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, вул. Максима Кривонова, 2

ПРОГРАМОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Представлено результати компаративного аналізу навчальних програм з фізичного виховання для загальноосвітніх навчальних закладів в країнах Америки, Європи та Східної Азії. Наведено приклади концептуальних відмінностей навчальних програм різних країн за цивілізаційною ознакою. Визначено особливості цільового компонента програмового забезпечення в різних країнах і його тенденційність. Встановлено розмаїття засобів, що пропонуються учням загальноосвітніх шкіл у різних країнах, та вплив історичних, традиційних, національних і географічних чинників на дидактичний зміст навчальних програм. Вказано, що змістовим компонентом навчальних програм з фізичної культури усіх країн є теоретичний матеріал і плавання. Виявлено різноманітність в організаційному забезпеченні навчальних програм шляхом порівняння: обов'язковості навчального предмета «Фізична культура», щотижневої кількості занять фізичними вправами, ролі учителя фізичної культури у визначенні дидактичного змісту навчальних програм, форм фізичного виховання школярів у різних країнах. Визначено, що спортивні змагання в багатьох країнах є невід'ємною складовою навчальних програм. З'ясовано особливості оцінювання результатів діяльності учнів у процесі фізичного виховання в різних країн і тенденційні трансформації різновидів і критеріїв оцінювання. На прикладах окремих країн показано організаційно-методичні особливості складання учнями іспиту з фізичної культури, що засвідчує престижність навчального предмета і здорового способу життя громадян.

Ключові слова: навчальна програма, дидактичний зміст, фізичне виховання, організаційно-методичне забезпечення.

ІННА ОМЕЛЬЯНЕНКО

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент
Тернопольский национальный педагогический
университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, ул. Максима Кривоноса, 2,

ПРОГРАМНОЕ ОБЕЗПЕЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Предлагаются результаты сравнительного анализа учебных программ по физическому воспитанию для общеобразовательных учебных заведений стран Америки, Европы и Восточной Азии. Приведены примеры концептуальных различий учебных программ различных стран по цивилизационному признаку. Определены особенности целевого компонента программного обеспечения в различных странах и его тенденциозность. Установлено разнообразие средств, предлагаемых учащимся общеобразовательных школ в разных странах, а также влияние исторических, традиционных, национальных и географических факторов на дидактический содержание учебных программ. Указано, что теоретические ведомости и плавание являются содержательными компонентами учебных программ по физической культуре большинства стран. Вывявлено разнообразие в организационном обеспечении учебных программ путем сравнения: обязательности учебного предмета «Физическая культура», еженедельного количества занятий физическими упражнениями, роли учителя физической культуры в определении дидактического содержания учебных программ, форм физического воспитания школьников в разных странах. Определено, что спортивные соревнования во многих странах является неотъемлемой составляющей учебных программ. Выяснены особенности оценки результатов деятельности учащихся в процессе физического воспитания в разных стран и тенденциозные трансформации ее разновидностей и критериев. На примерах отдельных стран показано

организационно-методические особенности сдачи учащимися экзамена по физической культуре, подтверждающие престижность учебного предмета и здорового образа жизни граждан.

Ключевые слова: учебная программа, дидактическое содержание, физическое воспитание, организационно-методическое обеспечение.

INNA OMEL'YANENKO

Candidate of Science in Physical
Education and Sports, Associate Professor of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University
Ternopil, 2 Maksyma Kryvonosa Str.

PROGRAMS FOR PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN FOREIGN COUNTRIES

The results of a comparative analysis of physical education curricula for general educational institutions in countries of America, Europe and East Asia are offered. The examples of conceptual differences in the curricula of different countries on a civilizational basis are shown. Main curricula component features in different countries and its tendentiousness are defined. The goals and objectives of physical education for young students are formed, either at the state or regional levels, with different strategies from "satisfaction-effect" to "sportsmanship". There is a tendency towards a reorientation of the educational process from achieving age-old standards of callisthenics to the result of personal and social development. The variety of facilities that were offered to pupils in secondary schools in different countries has been identified: classical and non-traditional; recreational, developmental, entertaining, cultural-educational and military-applied. The influence of historical, traditional, national and geographical factors on the didactic content of the curricula is shown. The meaningful component of physical education curricula of all countries is theoretical material and swimming. Diversity in the organizational support of the curricula was defined by comparing: the mandatory of the subject "Physical Education", the weekly number of physical exercises, the role of the physical education teacher in determining the didactic content of the curricula, the forms of physical education for pupils in different countries. It is recognized that sports competitions in many countries are the main part of training programs. The peculiarities of evaluating the performance of students in the physical education process in different countries and the tendency of transformation varieties and criteria assessment are clarified. By examples of selected countries organizational and methodological peculiarities of physical education exams for students are shown, which proves the prestige of the subject and the healthy way of life of their citizens.

Keywords: curriculum, didactic content, physical education, organizational and methodological support.

Обраний Україною шлях європейської інтеграції зумовлює необхідність розвитку освітньої системи у загальному цивілізаційному напрямі. Освітні реформи доцільно розпочинати зі шкільної освіти, яка закладає фундамент для подальшого навчання та вибору професії.

Еволюційні перетворення шкільної системи фізичного виховання варто розпочинати з радикальних змін її програмових основ, використовуючи провідний досвід зарубіжних країн. Науковці Е. Вільчковський [2], Н. Сороколіт [8], О. Ярова [12], Т. Осадчая [6], Г. Глоба [3], Н. Пангелова і С. Власова [7] описали системи фізичного виховання у різних зарубіжних країнах. Втім у їхніх дослідженнях не показано особливостей дидактичного змісту та організаційно-методичних положень програмового забезпечення фізичного виховання школярів шляхом компаративного аналізу.

Метою статті є визначення особливостей змісту навчальних програм з фізичної культури для загальноосвітніх закладів освіти в зарубіжних країнах.

Навчальні програми з фізичної культури в зарубіжних країнах мають різну структуру. Тому для їх компаративного аналізу було взято за основу інформаційні напрями українського документа. З'ясовано, що фізична культура є обов'язковою навчальною дисципліною на початковому та середньому рівнях освіти більшості країн (Велика Британія, Нідерланди, США, Канада). Навчальними програмами інших держав (Бразилія, Китай, Білорусь тощо) передбачена обов'язковість уроків фізичної культури для школярів усіх вікових груп. У деяких країнах (Греція) «Фізичне виховання» включено у навчальний план як до обов'язкових, так і

вибіркових дисциплін; лише в окремих (Ірландія) предмет «Фізичне виховання» не є обов'язковим.

Подекуди (Японія, Польща, Німеччина) уроки фізичної культури поєднуються з обов'язковим відвідуванням секційних (корекційних) занять, починаючи від середньої школи; а в інших країнах (Франція, Німеччина, Італія, США) обов'язкові заняття можна поєднувати з факультативними.

У системах фізичного виховання школярів окремих країн (США) для учнів, які захищають спортивну честь свого навчального закладу і виконують, як мінімум, на 70 % тестові нормативи, обов'язковість занять скасовується.

Щотижнева кількість обов'язкових занять фізичними вправами у школах різних країн неодинакова: від щоденних (Велика Британія) до 1–2-разових (Фінляндія, Бразилія). У більшості країн спостерігається тенденція до зменшення кількості обов'язкових занять від молодшої до старшої школи (Франція, Німеччина), а в окремих (Швеція, Польща) – навпаки.

У більшості країн до розробки навчальних програм залучаються учителі фізичної культури. Їх внесок у підготовку документа різний: від абсолютної самостійності у визначенні дидактичного змісту за умови його відповідності федеральним рекомендаціям та державним стандартам (США, Велика Британія, Німеччина, Фінляндія, Молдова) до розробки авторської частини документа (Польща, Швеція, Норвегія) та навіть, залучення учнів старших класів до формування змісту навчальної програми (Швеція). У Чехії існують альтернативи використанню базової програми, якими визначено включення у її зміст до 30 % матеріалу на розсуд учителя чи розробку авторського документа. В окремих країнах (Казахстан) передбачено можливість корекції дидактичного змісту навчальних програм, втім з обумовленими бюрократичними перепонами, що фактично унеможлиблює реалізацію розробок учителя. Є країни з маніфестованими можливостями залучення педагогів до розробки змісту фізичного виховання школярів, але фактичною зарегламентованістю їх дидактичного змісту (Білорусь, Росія). Подекуди зміст навчальних програм визначається централізовано лише для певних вікових груп школярів (Греція – у початковій та основній, Велика Британія – у початковій школах).

Аналіз програмового забезпечення фізичного виховання школярів в країнах Америки, Європи та Східної Азії показав наявність концептуальних відмінностей за цивілізаційною ознакою. Так, системи шкільного фізичного виховання демократичних країн (США, Канада, Японія, Великої Британія, Нідерланди) побудовані на ідеологічних принципах демократії та гуманізму, реалізація яких відбувається через такі положення навчальних програм: організація фізичного виховання згідно із законодавством окремих штатів; обрання школярами засобів фізичного виховання та форм занять (уроків, секційних занять, тренувань); реальна можливість розробляти учителями навчальні програми для уроків фізичної культури; можливість розробляти учителем факультативні програми з видів спорту, обраних учнями; залучення учнів до самооцінки результатів власної діяльності; самостійність шкіл у визначенні кількості уроків протягом тижня, їх тривалості і вимог до рівня фізичного стану дітей різного віку; проведення разом із «методичними» «вільних» уроків (учні самі визначають засоби із запропонованого учителем варіантів); можливість займатися за індивідуальним графіком та обирати клас для занять з урахуванням особистих симпатій до викладачів та учнів тощо.

У навчальних програмах цивілізованих країн практикується компетентнісний підхід до процесу фізичного виховання школярів. Найоригінальнішими компетентностями, заявленими у таких документах є: відпочивати у різних формах рухової активності (Велика Британія); досвід спілкування з однолітками через участь у руховій діяльності, творчо підходити до участі в руховій активності (Норвегія); співробітництво у межах групи (США); розвиток компетенцій творчості, взаємодій у команді (Нідерланди).

Країни Європейського союзу із колишнього так званого «соціалістичного табору» у фізичному вихованні підростаючого покоління також керуються прогресивними ідеями, закладеними у навчальні програми з фізичної культури, наприклад: долучення педагогів до розробки «авторської частини» навчальної програми (Польща, Чехія).

У країнах, що лише обрали курс на євроінтеграцію, помітний прогресивний поступ у програмовому забезпеченні фізичного виховання школярів. Так, у Молдові розроблено та введено у дію курикулярну навчальну програму з фізичного виховання, яка характеризується сучасними підходами до організації навчально-виховного процесу.

У Китаї – країні з неоднозначним суспільним ладом та відносинами керуються суперечливою за змістом навчальною програмою фізичного виховання підростаючого покоління. Її суперечності проявляється у таких положеннях: право шкіл збільшувати кількість уроків протягом тижня проти штрафних та адміністративних санкцій до навчальних закладів з меншою за 2 години на тиждень кількістю занять фізичними вправами; функціонування державних навчальних програм з неможливістю їх модифікувати вчителями фізичної культури; формування у школярів зацікавленості власним здоров'ям проти обов'язкового складання іспиту, результат якого розглядається як умова навчання у старшій школі; врахування місцевої специфіки, інтересів національних меншин, фінансових можливостей школи для визначення засобів фізичного виховання проти умови допуску до складання іспиту з фізичної культури лише учнів, які не пропустили більше третини годин за рік.

У країнах з удаваними демократичними засадами (Росія, Білорусь, Казахстан), які обрали євразійський шлях розвитку, навчальні програми з фізичної культури також характеризуються маніфестованими демократичними положеннями, але з обмеженням можливостей їх реалізації. Програмові документи цих країн орієнтують педагогів на: формування в учнів знань, умінь і навичок за відсутності компетентнісного підходу, вирішення завдань фізичного виховання з «традиційно-совковим» формулюванням; сітки годин, хоч й орієнтовних, з мінімально стандартним переліком розділів програмового матеріалу; застосування незмінних від радянських часів критеріїв оцінювання досягнень учнів у процесі фізичного виховання.

Цілі і завдання фізичного виховання учнівської молоді формуються на різних рівнях, наприклад, у Бельгії, Італії, Люксембурзі, Португалії, Франції – державному; в Іспанії, Німеччині – регіональному або місцевому.

У деяких країнах (Фінляндія, Норвегія) стратегією фізичного виховання школярів є «задоволення-ефект», в інших (Велика Британія, США) – його «спортизація». Натомість вищестію фізичного виховання Нідерландів та Австрії є навчання руховим діям. Навчальні програми окремих країн (Молдова) покликані «забезпечити адекватний підхід до вирішення будь-яких ситуацій і проблем, що виникають під час навчальної діяльності та у повсякденному житті». Цільові установки навчальних програм з навчальної дисципліни «Спорт» у Німеччині різновекторні та розроблені з акцентом на творчі, естетичні і художні компоненти рухової активності: діяльність театру рухів (спорту, пантомім); «виховання здоров'я»; «рухове виховання»; «спортивне виховання».

Підвищення рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості учнів є пріоритетними завданнями фізичного виховання школярів багатьох країн. Втім, у цивілізованих країнах спостерігається стійка тенденція до переорієнтації навчального процесу з досягнення вікових норм фізичної підготовленості на результат особистісного та соціального розвитку. Наприклад, навчальною програмою у Нідерландах передбачено «різнобічний вплив на розвиток особистості і забезпечення міжособистісного спілкування».

Найоригінальнішими завданнями фізичного виховання, заявленими у навчальних програмах з фізичної культури різних країн, є: формувати уміння вирішувати особисті проблеми, зміцнювати взаємозв'язок між школою та навколишнім спортивним середовищем (Велика Британія); розвивати невербальну комунікацію, рухові експресії та креативність під час рухової діяльності; сприяти формуванню вмінь здійснювати спільну роботу (Греція); розвивати здатність отримувати задоволення від фізичного навантаження (Норвегія); формувати адекватну позитивну самооцінку, здорові взаємовідносини з представниками протилежної статі, уміння співіснувати у різних групах (США); готувати учнів до самостійних рекреаційних занять з фізичної культури протягом усього життя.

Аналіз змістового компонента навчальних програм з фізичної культури у різних країнах виявив різноманітність засобів, що пропонуються учням загальноосвітніх шкіл: класичні (легка атлетика, гімнастика, волейбол, баскетбол, футбол) та нетрадиційні (гірські лижі, бадмінтон, сквош, крикет, бейсбол, гольф, їзда верхи); рекреаційні (самомасаж обличчя і очей, гімнастика зору, корегуючі гімнастика), розвивальні (загальнорозвивальні вправи), розважальні (катання на санчатах, батут, рухливі ігри), культурно-ознайомчі (народні танці, ушу, цигун, сумо, дзюдо) та військово-прикладні.

В усіх країнах з розвинутою економікою та спортивною інфраструктурою широко використовують засоби плавання, у решта також рекомендовано їх застосування за наявності відповідних умов.

Зміст практичного навчального матеріалу у програмах різних країн характеризуються окремими ознаками історичних, традиційних і національних особливостей. Так, у Великій Британії широко практикуються засоби гольфа, бадмінтону, футболу та вітрильного спорту, у США баскетболу, волейболу, бейсболу, фітнесу, американського футболу, аеробіки, у Японії – сумо, кендо, дзюдо, а в Китаї – ушу, цигун, які зародилися в цих країнах та історично і традиційно застосовуються для фізичного удосконалення їх громадян.

Традиційно високі результати на міжнародній арені – Білорусі в біатлоні і лижному спорті; Канади у хокеї, гірських лижах, веслуванні, США у баскетболі, плаванні, легкій атлетиці, Бразилії у футболі та волейболі, Швеції у лижному спорті, гандболі, Австрії в гірськолижному спорті – зумовили широке використання засобів таких видів спорту у шкільних навчальних програмах відповідних країн.

Також в окремих країнах традиційно використовують певні засоби з метою рекреації та оздоровлення, що відображено у їхніх навчальних програмах фізичного виховання школярів: сквош, плавання, крикет, бейсбол – в Канаді, їзда верхи – у Великій Британії, регбі, футбол – у Франції, цигун – у Китаї.

Навчальними програмами країнах з різноманітною етноспільнотою рекомендовано використовувати етнічні традиційні народні види спорту (Китай), визначати зміст варіативної частини з урахуванням національних особливостей роботи шкіл (Росія), застосовувати народні танці (Греція) та ін.

Змістовим компонентом навчальних програм з фізичної культури усіх країн є теоретичний матеріал. Утім, в окремих з них (Велика Британія) теоретичні відомості інтегровані в практичну діяльність школярів, а в інших передбачено проведення теоретичних уроків (Фінляндія, Китай). В одних навчальних програмах (Нідерланди, Австрія) кількість часу, відведена на оволодіння теорією, є більшою у початковій школі з тенденцією її зменшення до старшої, в інших – навпаки (Японія, Китай). В Японії теоретичні заняття залишається єдиним видом підготовки школярів з фізичної культури у 12 класі, а в старших класах Великої Британії можливе впровадження теоретичного уроку з фізичного виховання за бажанням учнів.

Переважаючою більшістю навчальних програм з фізичної культури (Франція, Норвегія, Фінляндія, Швеція, Росія, Казахстан, Польща, Китай) рекомендовано враховувати регіональні та місцеві клімато-географічні особливості при визначенні засобів фізичного виховання.

Навчальні програми з фізичної культури не обмежуються змістом лише основної форми фізичного виховання. Найчастіше шкільними системами фізичного виховання передбачено проведення позаурочних занять спортом (Франція, Італія, США, Канада, Японія), в Швеції – щотижневих дворазових занять з лікувальної фізичної культури, в Росії – занять у режимі навчального дня, позаурочних та позашкільних форм фізичного виховання, у Польщі – факультативних занять рекреаційного, корегувального, чи спортивного напрямку за вибором учня. У молодшій школі Великої Британії фізичні вправи включено в інтегровані заняття, а в школах Фінляндії створюються умови для максимального залучення учнів до різноманітних форм рухової активності.

Види діяльності учнів, що оцінюються у процесі фізичного виховання, зазвичай, подаються у навчальних програмах усіх країн. Втім, концептуальні підходи до оцінювання результатів діяльності школярів у процесі фізичного виховання суттєво відрізняються. Провідними критеріями оцінювання результатів діяльності учнів на уроках фізичної культури у Фінляндії є їх ставлення до рухової активності, в Німеччині – техніка виконання рухових дій та знання з фізичної культури, у Нідерландах – до навчального матеріалу, зацікавленість, самостійність, старанність, рівень досягнень, у США – соціальна поведінка, знання з предмета та фізична підготовленість, які виявляють за допомогою тестів. Курикулярною програмою Молдови рекомендовано оцінювати рухову підготовленість та психомоторні компетенції, функціональну підготовленість, фізичний розвиток, поведінкові компетентності, результати яких документуються у «Паспорті здоров'я». Особистісні та системно-діяльнісні результати школярів, однак без вказаного інструментарію, рекомендовано оцінювати програмою в Казахстані.

У більшості країн оцінка з фізичного виховання включається до табеля, але починаючи з різних років навчання, наприклад: у Греції – з 3 класу початкової школи; у школах Латвії, Польщі і Словенії – з 4 класу початкової школи; в Угорщині – наприкінці 2 класу початкової школи; у Португалії – тільки з 5 класу; у Фінляндії – з 8–9 років.

Річна підсумкова оцінка з навчального предмета «Спорт» та залік з обраного виду спорту на додатковому рівні передбачено системою фізичного виховання Німеччини. В школах США на кожного учня заведено картку досягнень з фізичної культури, де учителем фіксуються результати тестових обстежень та участь у змаганнях за останні чотири роки навчання у школі. Такий документ є обов'язковим для вступу у вищий навчальний заклад. У Японії практикується залікова книжка з фізичного виховання з переліком усіх розділів програм та кількістю балів, набраних учнем в процесі їх оволодіння, як умова залікової оцінки за семестр (навчальний рік). У Швеції, за умови незадовільної оцінки, учня не переводять у наступний клас. Натомість, у Норвегії, Мальті, гімназіях Ірландії бальне оцінювання не практикується.

В окремих країнах школярі складають іспит з фізичної культури: в Китаї – обов'язковий, а у Великій Британії – за бажанням учня. У Франції екзаменаційна оцінка з фізичної культури в ліцеї з коефіцієнтом «2» збільшує суму балів випускника. У Китаї такий іспит розглядається як важлива умова досягнення національних стандартів освіти: за умовне складання іспиту з фізичної культури учні отримують лише сертифікат, а не атестат про освіту.

Таким чином, аналіз програмового забезпечення фізичного виховання школярів в країнах Америки, Європи та Східної Азії показав, що фізична культура є обов'язковою навчальною дисципліною з різними варіаціями форм фізичного виховання та щотижневою кількістю занять, втім з тенденцією до їх зменшення від молодшої до старшої школи. У більшості країн до розробки навчальних програм залучаються учителі фізичної культури з різним їх внеском у підготовку документа. Концептуальні відмінності програмового забезпечення фізичного виховання школярів детерміновані цивілізаційною ознакою, а зміст практичного навчального матеріалу – історичними, традиційними і національними та географічними чинниками. Цілі і завдання фізичного виховання учнівської молоді формуються на державному або регіональному рівнях з різними стратегіями від «задоволення-ефект» до «спортизація». Тенденція до переорієнтації навчального процесу з досягнення вікових норм фізичної підготовленості на результат особистісного та соціального розвитку вплинула на види діяльності діяльності учнів, що оцінюються учителем та способи оцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева О. Організаційно-методичні аспекти фізичного виховання дітей шкільного віку / О. Андреева // Молода спортивна наука України. Збірник наукових праць з галузі фізичної культури і спорту. – 2001. – С. 191–194.
2. Вільчковський Е. С. Фізичне виховання школярів у різних країнах світу (історія та сучасність): монографія / Е. С. Вільчковський, А. Е. Вільковська, В. Р. Пасічник. – Петров-Трибунальський, 2016. – 397 с.
3. Глоба Г. Система фізичного виховання в школах Китаю / Г. Глоба // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, 2012. – № 10. – С. 17–19.
4. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов. В. И. Лях, А.А. Зданевич. М., 2012. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://starlight27.ru/>
5. Москаленко Н. Програмно-нормативні засади фізичного виховання у країнах Європейського Союзу / Н. Москаленко, А. Яковенко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2017. – № 3. – С. 101–108.
6. Осадчая Т. Ю. Система педагогического контроля за достижениями учащихся в области физического воспитания в школах США / Т. Ю. Осадчая // Физическое воспитание студентов. – 2009. – № 2. – С. 68–78.
7. Пангелова Н. Зарубіжний досвід організації фізичного виховання в загальноосвітніх школах / Н. Пангелова, С. Власова // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2017. – № 1. – С. 215–221.
8. Сороколит Н. Особенности физического воспитания в общеобразовательных школах Украины и Польши / Н. Сороколит // Kultura fizică: probleme științifice ale învățământului și sportului: materialele conferinței științifice internaționale a doctoranzilor. – Chișinău, 2012. – S. 285–290.
9. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания. Физическая культура и здоровье. I–III классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2017. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edu.gov.by/srenee-obr>2019-2020-uchebnyy-god>

10. Физическая культура: Учебная программа для 10–11 классов уровня общего среднего образования. – Астана: НАО им. Алтынсарина, 2015. – 14 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://5.ai.kz/wp-content/uploads/2017/02>
11. Физическое воспитание: Куррикулум для 10–12 кл. / Ministerul Educației al Republicii Moldova, trad.: Teodor Grimalschi. – Chișinău: Î.E.P. Știința &, 2010. – 32 p.
12. Ярова О. Б. Фізкультурна освіта і спорт у початковій школі Євросоюзу: сучасний стан і тенденції розвитку / О. Б. Ярова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 401–412.
13. Bielski J. Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego / J. Bielski. – Kraków, 2005. – 361 s.

REFERENCES

1. Andreieva O. Organizacijno-metodychni aspekty fizychnogo vykhovannia ditej shkilnoho viku [Organizational and methodical aspects of school's children physical education] Moloda sportyvna nauka Ukrainy, 2001, pp. 191–194.
2. Vilchkovski E. Fizychno vykhovannia shkoliariv u riznykh krayinakh svitu (Istoriya ta suchasnist) [Physical education of students in different countries of the world (History and nowadays)], 2016, 397 p.
3. Globa G. Systema fizychnogo vykhovannia v shkolakh Kytayu [Physical education system in Chinese schools] Pedagogika, psykologiya ta medyko-biologichni problemy fizychnogo vykhovannia i sportu. Kharkiv, 2012, vol.10, pp. 17–19.
4. Kompleksnaia programma fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya 1–11 klassov. V. I. Lyakh, A.A. Zdanevich. 2007. M., 2012. [Electronic resource] – Rezhim dostupu: <https://starlight27.ru/>
5. Moskalenko N. Programno-normativni zasady fizychnogo vykhovannia u krayinakh Yevropejskogo Soyuzu [Program-normative principles of physical education in the countries of the European Union] Sportyvny visnyk Prydniprovia. 2017, vol. 3, pp. 101–108.
6. Osadchaya T. Systema pedagogicheskogo kontroliia za dostyazheniyamy uchashchykh v oblasti fizychnogo vospitaniya v shkolakh USA [A system of pedagogical control over students achievement in the field of physical education in US schools] Fizychno vykhovannia studentov. 2009, vol. 2, pp. 68–78.
7. Pangelova N. Zarubizhnyj dosvid organizatsiyi fizychnogo vykhovannia v zagalnoosvitnix shkolakh. [] Sportyvny visnyk Prydniprovia. 2017, vol. 1, pp. 215–221.
8. Sorokolyt N. Osobennosti fizychnogo vospitaniya v obshheobrazovatelnykh shkolakh Ukrainy I Polshy [Foreign experience in the organization of physical education in secondary schools] Kultura fizică: probleme științifice ale învățământului și sportului. Chișinău, 2012, pp. 285–290.
9. Uchebnye programy dlia uchrezhdeniy obshchego srednego obrazovaniya s belorusskim i russkim yazykami obucheniya i vospitaniya. Fizicheskaya kultura i zdorove. I–III klassy. – Minsk, 2017. [Electronic resource] – Rezhim dostupu: <http://edu.gov.by/srenee-obr/2019-2020-uchebnyy-god>
10. Fizicheskoe vospitanie: Kurrikulum dlya 10 – 12 kl. / Ministerul Educației al Republicii Moldova, trad.: Teodor Grimalschi. – Chișinău: Î.E.P. Știința &, 2010. – 32 p.
11. Fizicheskaia kultura: Uchebnaia programma dlia 10–11 klassov urovnia obshchego srednego obrazovaniya. – Aстана: NAO im. Altynsarina, 2015. – 14 p. [Electronic resource] – Rezhim dostupu: <http://5.ai.kz/wp-content/uploads/2017/02>
12. Yarova O. B. Fizkultura osvita i sport u pochatkovij shkoli Yevrosoyuzu: suchasnyj stan i tendenciyi rozvytku [Physical education and sports in the EU elementary school: current state and development trends]. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologii. 2014, vol. 4, pp. 401–412.
13. Bielski J. Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego / J. Bielski. – Kraków : [B.V.], 2005. – 361 p.

Стаття надійшла в редакцію 25.11.2019 р.

УДК 373.1.02:372.8

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.3

ОКСАНА ЛАБІНСЬКА

ID ORCID 0000-0002-7711-9945

labinska@post.cz

старший викладач кафедри педагогіки

ПЗВО «Карпатський університет імені Августина Волошина»

м. Ужгород, вул. Гойди, 4

ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЗА РУБЕЖЕМ

ІНТЕГРУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В КУРС ХІМІЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: СТАВЛЕННЯ СЛОВАЦЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ

Представлено та проаналізовано думку вчителів хімії основної школи України щодо проблем, пов'язаних з інтеграцією екологічної освіти та виховання (ЕОВ) зі змістом хімії. Для проведення дослідження модифіковано та доповнено анкету, яка була використана в Словачкій Республіці, та порівняно відповіді на деякі запитання зі ставленням вчителів хімії до вказаної проблеми. За допомогою анкетування 200 вчителів з'ясовано їхнє ставлення до існуючих проблем інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи – таких, як: недостатня кількість часу на уроці, недостатня часова дотація предмета «Хімія» в основній школі, важкий зміст державної навчальної програми «Хімія», недостатня підготовка учнів, недостатня кількість матеріалів з екологічної проблематики, незацікавленість учнів екологічною проблематикою, недостатнє виховання відповідальності з боку батьків, нестача особистих знань екологічного спрямування, недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінету хімії та нестача інформації про зарубіжний досвід ЕОВ. Встановлено, що найбільшою проблемою інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи більшість вчителів вважає недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінету хімії та недостатній обсяг навчальних годин предмета «Хімія».

Ключові слова: екологічна освіта та виховання, хімія, основна школа, екологічна проблематика.

ОКСАНА ЛАБИНСКАЯ

старший преподаватель кафедры педагогики
ЧЗВО «Карпатский университет имени Августина Волошина»
г. Ужгород, ул. Гойды, 4

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КУРС ХИМИИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: ОТНОШЕНИЕ СЛОВАЦКИХ И УКРАИНСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Представлено и проанализировано мнение учителей химии основной школы Украины о проблемах, связанных с интеграцией экологического образования и воспитания в содержание изучения химии. Для проведения исследования модифицирована и дополнена анкета, которая была использована в Словацкой Республике. С помощью анкетирования 200 учителей выяснено отношение учителей химии к существующим проблемам интегрирования экологического образования и воспитания в курс химии в основной школе – таких, как: недостаточное количество времени на уроке, недостаточная временная дотация предмета «Химия» в основной школе, тяжелое содержание государственной учебной программы «Химия», недостаточная подготовка учащихся, недостаточное количество материалов по экологической проблематике, незаинтересованность учащихся экологической проблематикой, недостаточное воспитание ответственности со стороны родителей, недостаток личных знаний экологического направления, недостаточное материально-техническое обеспечение кабинета химии, недостаток информации о зарубежном опыте экологического образования и воспитания. Установлено, что самой большой проблемой интеграции экологического образования и воспитания в курс химии в основной школе большинство учителей считают недостаточное материально-техническое обеспечение кабинета химии и недостаточный объем учебных часов предмета «Химия».

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, химия, основная школа, экологическая проблематика.

OKSANA LABINSKA

Senior Lecturer, Department of Pedagogy
Augustine Voloshyn Carpathian University
Uzhhorod, 4 Hoidy Str.

INTEGRATION ECOLOGICAL EDUCATION AND UPBRINGING INTO THE CHEMISTRY COURSE OF THE BASIC SCHOOL: ATTITUDE OF SLOVAKIAN AND UKRAINIAN TEACHERS

The article presents and analyzes the opinions of chemistry teachers of Ukraine on the ecologization of school chemical education in the basic school and the problems associated with the integration of environmental

education and upbringing into the content of chemistry study at the basic school. For conducting the study in the form of a survey, the authors modified and supplemented the questionnaire developed by the scholars of the Slovak Republic. The survey of 200 teachers revealed their attitudes to the following problems of integrating environmental education and upbringing in the chemistry course at the basic school: lack of classroom hours, insufficient time allocation for the subject of Chemistry at the basic school, low level of students, lack of students' interest in the environmental issues, lack of teaching responsibility to children in families, low awareness of the ecological issues, insufficient material and technical support of chemistry laboratories and lack of information about foreign experience of environmental education and upbringing. In the opinion of most teachers, insufficient material support of the chemistry laboratories and insufficient time allocation for the course of chemistry are the greatest problem of integration of environmental education and upbringing in the chemistry course at the basic school. Also, the integration of environmental education in the subject of chemistry is hindered by the lack of teaching materials on environmental issues and lack of information about foreign experience of environmental education and upbringing. It is encouraging to note that 58 % of teachers who participated in the survey reported a certain degree of satisfaction (12 % reported strong satisfaction) with the integration of environmental education and upbringing in the chemistry course at the basic school level, since a large number of topics in chemistry are directly related to environmental education and upbringing. The practical value of the research is that its main findings, results and conclusions can be used for further the development of the theory and practice of ecologization of school chemical education in Ukraine. The outcomes of the study may be useful in the process of developing strategies for the modernization of the educational system in the context of the implementation of Ukraine's eurointegration policy.

Keywords: *environmental education and training, chemistry, basic school, environmental issues.*

Людина була і залишається невід'ємною частиною Природи, тому її життєдіяльність цілком залежить від благополуччя навколишнього природного середовища. Гармонійні стосунки людини з Природою є запорукою життєздатності і здоров'я людської цивілізації. На жаль, XXI ст. характеризується різким порушенням рівноваги природного середовища, що зумовлюється некерованою науково-технічною діяльністю, хижацьким природокористуванням та порушенням норм експлуатації природних ресурсів, забрудненням середовища, неконтрольованим землекористуванням, розширенням рамок урбанізації, переважанням матеріальних потреб над духовними, відсутністю контролю з боку відповідних державних органів за дотриманням норм природокористування тощо. Причинами такого стану довкілля є і відсутність сформованого екологічного світогляду людини, недосконалість природоохоронних компетенцій усіх верств населення, недостатність і затеоретизованість екологічного виховання на всіх рівнях освіти [2, с. 4].

Аналогічний погляд знаходимо і в інших авторів [4, с. 23]: «Нинішній рівень екологічної освіти в сучасному освітньому просторі України реалізується недостатньою мірою, а темпи й глибина перетворень не відповідають потребам суспільства, держави та особистості». Отже, одним з найважливіших питань сьогодення є формування у молоді екологічного світогляду. Насамперед це має стосуватися школярів, – тієї частини населення країни, від якої в майбутньому буде залежати прийняття рішень і конкретні дії щодо збереження природного середовища. Я. Клоцкова зазначає, що «школа в новій моделі більше не являється пасивним одержувачем інформації з зовнішнього середовища, яка потім передається пасивним учням і студентам. Навпаки, сама стає політичним актором, коли учні та вчителі активно беруть участь у вирішенні екологічних та соціальних проблем всередині та за межами школи» [9, с. 506].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення проблеми екологічної складової змісту освіти, показує, що різними аспектами екологізації шкільної освіти займалися багато провідних вчених, зокрема: Н. Буринська, Л. Величко, О. Власенко, Т. Вороненко, І. Воронцова, О. Дем'янюк, Ю. Дмитрук, В. Каленська, О. Лазебна, С. Лебідь, С. Левків, Н. Магура, О. Плахотнік, О. Пруцакова, Т. Саєнко, Ю. Скиба, С. Совгіра, І. Трохимчук, Т. Черноштан, С. Шмалей, О. Ярошенко та ін.

«Екологічна освіта в нашій державі набуває особливої актуальності і потребує якісних змін, новітніх методів і підходів, використання зарубіжного досвіду» [5, с. 107], вказує Г. Чайковська. У цьому контексті особливо цінним є досвід країн – сусідів України. Осмислення їх досвіду відкриває можливості творення сучасної освітньої політики України з урахуванням переваг та уникнення недоліків, що властиві цим державам у перехідний період. Як наслідок, в Україні поширюється практика вивчення зарубіжного досвіду шкільної освіти (І. Костицька, Ю. Кучер, О. Літвінов, Г. Марченко, М. М'яковський, С. Павлюк, С. Старовойт,

Б. Фуртак та ін.). Теорію і практику ЕОВ в зарубіжних країнах висвітлено в працях В. Ломакович, О. Петришин, О. Поп, Я. Полякової, О. Романової, І. Рудьковської, Т. Іванової, Д. Цихі та ін.

Комплексне дослідження трансформації системи шкільної педагогічної освіти східноєвропейських країн в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору має не лише теоретичне, а передусім і практичне значення. На їх прикладі можна простежити процес змін у системі педагогічної освіти від минулої до сучасної шкільної освіти країни – члена Європейського Союзу (ЄС). Однією з таких країн, що послідовно й комплексно проводить освітні реформи, спрямовані на повноцінну адаптацію до цінностей ЄС, що включає й ЕОВ, є Словацька Республіка (СР). У ній створено національну систему безперервної ЕОВ населення, спрямовану на подолання негативних наслідків індустріалізації та науково-технічного прогресу, що базується на загальнолюдських цінностях і народних традиціях захисту довкілля та спрямована на поширення екологічних ідей у суспільстві. Про це свідчать загальнодержавні документи та роботи науковців СР, які присвячені питанням ЕОВ. Вивчення і врахування словацького досвіду трансформаційних процесів може бути корисним для України, для якої сьогодні актуальним завданням є створення сучасної, дієвої та цілісної системи виховання школярів з урахуванням кращого зарубіжного досвіду.

Метою статті є з'ясування ставлення вчителів хімії України до існуючих проблем інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи, порівняння з результатами подібного анкетування, проведеного в Словацькій Республіці.

Методи та завдання дослідження: теоретичні – з метою усвідомлення сутності та особливостей ЕОВ в основній школі під час навчання хімії, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (абстрагування, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та ін.); емпіричні – для виявлення реального ставлення вчителів хімії в Україні щодо проблеми екологізації шкільної хімічної освіти (упорядкування та розробка анкети, електронне анкетування, педагогічне спостереження); математичні – для обробки отриманих результатів анкетування (метод ресстрування, ранжування, описова статистика).

Ефективна екологічна освіта, що формує екологічну свідомість у суспільстві, є основою для успішної реалізації концепції сталого розвитку в реальній практиці. Метою ЕОВ учнів є формування і розвиток екологічної та природоохоронної обізнаності; формувати такі особистісні якості учнів, щоб підготувати їх до активного захисту навколишнього середовища [8, с. 124].

Реалізація ЕОВ в навчальний процес в Україні базується на законах України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») та Концепції екологічної освіти та виховання. В останньому документі зазначено, що одним із головних важелів у вирішенні екологічних проблем України є підготовка громадян з високим рівнем екологічної свідомості і культури [3].

Для екологізації освітнього та виховного процесу в СР прийнято ряд важливих документів: Концепція екологічного виховання та освіти на всіх ступенях шкіл в Словацькій Республіці та в системі безперервної освіти (2006), План дій реалізації Концепції екологічного виховання та освіти на всіх ступенях шкіл в Словацькій Республіці та в системі безперервної освіти – План дій виховання та освіти для сталого розвитку в Словацькій Республіці (2006), Регіональна концепція екологічного виховання, навчання та просвітництва до 2025 року (2015). Рамковим документом для створення програми навчання в цій області є Національна освітня програма «Екологічна освіта», розроблена Національним інститутом освіти в 2009 р., де ЕОВ класифікується як одна з семи міжпредметних наскрізних тем. У вступі документа дається визначення екологічної освіти та її мета: «Екологічна освіта та виховання дозволяє учням набувати знання, навички, зручності та звички для захисту та поліпшення навколишнього середовища, важливого для сталого життя на Землі. Це веде учнів до всебічного розуміння взаємозв'язку між людиною, організмами та середовищем, де екологічні, економічні та соціальні аспекти взаємопов'язані» [10].

Загострення екологічної ситуації у світі вимагає реформування освітньої системи насамперед в галузі природничих наук, права, гуманітарних наук тощо. Світова освітянська спільнота усвідомлює велику відповідальність за вирішення глобальних екологічних проблем крізь призму виховання особистості з високим рівнем екологічної культури, тому екологізація

навчання та виховання стає одним з пріоритетних напрямів розвитку світової освіти та виховання підростаючого покоління. Проблеми формування певних компонентів ЕОВ, свідомості та культури різних вікових груп висвітлені в педагогічних працях українських та словацьких науковців: у дошкільників і першокласників – М. Бартошова, Г. Гілберт, Л. Іщенко; в учнів 5–6 класів – О. Король; у дошкільників – Н. Кот, А. Фейкова; у молодших школярів – А. Адійова, Р. Бернатова, Е. Борнайова, О. Крюкова, Л. Шаповал; в учнів 7–11 класів – А. Балашакова, С. Лебідь, І. Сяська; в учнів ПТУ – Н. Величко, Л. Лук'янова, Н. Магура; у студентів ВНЗ – З. Галлайова, О. Мітрясова; в учнів основної школи – Г. Горка, І. Трохимчук; у школярів початкової та основної школи – І. Удовиченко, С. Ходурова; у школярів загальноосвітньої школи – В. Дубайова, Л. Келцова, О. Пруцакова, С. Шмалей; у підлітків – О. Лазебна, Т. Юркова та ін.

Аналіз навчально-методичної літератури в галузі шкільної екологічної освіти засвідчує, що в основі її побудови домінує міжпредметний підхід, та вказує на те, що зміст навчальних програм природничо-математичних і суспільно-гуманітарних шкільних дисциплін має значні потенційні можливості щодо формування екологічної свідомості. Питанням ЕОВ, формування екологічного світогляду, компетентності та екологічної поведінки засобами різних дисциплін присвячені праці українських та словацьких авторів: Н. Буринської, Т. Вороненко, Л. Вороніної, А. Грабового, О. Дакснерової, Я. Дюраньової, З. Дзурішинової, А. Копорцової, О. Заблоцької, О. Мітрясової, П. Сільни, Н. Штевулової – хімія; Е. Блажкової, В. Коваль, М. Крчмарової, Л. Орловської – математика; М. Колесник, С. Левків, Н. Магури, Л. Титаренко, Я. Фанчовічової, Д. Фазекашової – біологія; І. Голейової, Г. Глінкової, Я. Котькової, Л. Кошової, М. Крушніцького, Я. Поціскової – географія; Г. Гривної, О. Лабенко – предмети гуманітарного циклу; Я. Дегро, Л. Маркович, С. Фітчакової – фізика; І. Павленко – мистецтво; К. Федорової, М. Ціха, Я. Шедіва – предмети технічного циклу; П. Пучікової – етика та ін.

Шкільний курс хімії має значні потенційні можливості для формування екологічної культури учнів. Передусім це стосується висвітлення глобальних екологічних проблем: забруднення навколишнього середовища техногенними речовинами; нестача сировинних ресурсів; радіаційне забруднення середовища; нераціональне використання енергетичних ресурсів; порушення озонового «екрана» Землі; кислотні опади і смог; скорочення площ лісів; парниковий ефект; опустелення земель; порушення екологічних функцій Світового океану; зменшення біологічної різноманітності; поширення захворювань людей тощо [1, с. 28].

«Одним із завдань шкільного курсу хімії є формування специфічних навичок поведінки з речовинами, умінь грамотно застосовувати знання з хімії в спілкуванні з природою, показати гуманістичну спрямованість хімії, її зростаючу роль у розв'язанні глобальних проблем людства, в тому числі захисті довкілля від забруднення промисловими і побутовими відходами, виховувати екологічну культуру учнів. Зв'язок хімії з життям потрібно розуміти широко, це не лише ознайомлення з продуктами хімічного виробництва, але й знання найважливіших хімічних процесів, котрі відбуваються в живих організмах, що спостерігається в побуті, природі, використання нових засобів навчання, через які розкриваються сучасні досягнення хімії та хімічних виробництв» [6, с. 119]. Про роль хімії в ЕОВ учнів говорять Н. Штевулова та А. Ештокова: «Завдяки хімії учні знайомляться з можливостями правильного використання хімічних сполук, дотримуючись екологічних принципів. Це передбачає, щоб ми вивчали хімічні елементи та сполуки не тільки з точки зору їх властивостей, а й з точки зору їх впливу на живі організми. Водночас ми повинні ознайомитися з принципами та методами хімічного аналізу окремих компонентів навколишнього середовища, з ефективним захистом від шкідливих речовин, а також можливостями їх мінімізації та ліквідації з навколишнього середовища» [11, с. 27].

Для з'ясування існуючих проблем для інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи нами було проведено дослідження-опитування вчителів хімії України, спрямоване на вивчення екологічної складової змісту шкільного курсу хімії основної школи та на пошук шляхів інтенсифікації ЕОВ шкільної молоді. Подібне дослідження в СР провела Я. Дюраньова. Нами було використано анкету цієї дослідниці, яку частково модифіковано та доповнено. Запропонована нами анкета https://docs.google.com/forms/d/15JAMl59NCWf5h5BDAa4De5aR6JYZ04T_v2VOmDsFcAw/edit була надіслана вчителям шкіл України на електронні адреси шкіл практично в усі області (крім

АР Крим). Опитування було анонімним. З ідентифікаційних відомостей необхідно було вказати рід (ж./ч.), місцезнаходження своєї школи (місто, селище, село) та педагогічний стаж.

В анкетуванні прийняли участь 200 вчителів хімії практично з усіх областей України з різним педагогічним стажем: до 5 років – 10 %, 6–10 років – 13,5 %, 11–15 років – 12 %, 16–20 років – 12 %, 21–25 років – 18,5 %, 26–30 років – 16 % і більше 30 років – 18 %. Місцезнаходження шкіл: села – 99 (49,5 %), селища – 18 (9 %), міста – 83 (41,5 %). Гендерний розподіл: 174 жінок (87 %) та 26 чоловіків (13 %).

Надалі розглянемо відповіді на питання однієї з частин анкети: «Чи погоджуєтесь Ви з наступними поясненнями існуючої проблеми інтегрування екологічної освіти та виховання в курс хімії в основній школі?». Мета запропонованих запитань – з'ясування існуючих проблем щодо інтегрування ЕОВ в курс хімії в основній школі. Було запропоновано оцінити такі варіанти пояснень існуючої проблеми: недостатня кількість часу на уроці, важкий зміст державної програми «Хімія» в основній школі, недостатня підготовка учнів, недостатня кількість матеріалів з екологічної проблематики, незацікавленість учнів екологічною проблематикою, недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінету хімії та нестача інформації про зарубіжний досвід ЕОВ.

Причина 1: *Недостатня кількість часу на уроці.*

Оскільки 89,5 % вчителів так чи інакше ствердно відповіли на таке пояснення проблеми, то можна зробити висновок про її важливість щодо екологізації освіти та виховання хімічної освіти в основній школі. Результати опитування наочно представлені на рис. 1.



Рис. 1. Відповіді вчителів хімії щодо причини 1: Недостатня кількість часу на уроці.

Причина 2: *Недостатня часова дотація предмета «Хімія» в основній школі.*

Результати відповідей на таке пояснення існуючої проблеми повністю співпадають з результатами попереднього запитання, де 89,5 % вчителів підтримали пояснення проблеми недостатньою кількістю часу на уроці. Підсумок даних анкетування вчителів хімії СР показав, що недостатню часову дотацію предмета «Хімія» в основній школі та недостатню кількість часу на уроці словацькі вчителі хімії вважають головними проблемами в процесі інтегрування ЕОВ в курс хімії в основній школі. Результати наочно представлені на рис. 2.



Рис. 2. Відповіді вчителів хімії щодо причини 2: Недостатня часова дотація предмета «Хімія» в основній школі.

Причина 3: Важкий зміст державної програми «Хімія» в основній школі.

Аналіз результатів проведеного анкетування показав, що 21 % вчителів хімії, які прийняли участь в анкетуванні, однозначно вважає важкий зміст державної програми «Хімія» в основній школі існуючою проблемою інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи. Меншою мірою з цим твердженням погоджуються ще 37 % опитуваних, а 39 % респондентів не підтримують дане твердження.

Причина 4: Недостатня підготовка учнів.

Значна кількість вчителів хімії, які прийняли участь в опитуванні, вважають існуючою проблемою інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи недостатню підготовку учнів. Ствердно відповіли на дане твердження 72 % (15 % однозначно) респондентів; 21 % анкетованих різною мірою (1 % однозначно) не підтримали це твердження.

Причина 5. Недостатня кількість матеріалів з екологічної проблематики.

Результати наочно представлені на рис. 3.



Рис. 3. Відповіді вчителів хімії щодо причини 5: Недостатня кількість матеріалів з екологічної проблематики.

Для порівняння, лише 19 % вчителів хімії СР зазначили, що недостатня кількість матеріалів з екологічної проблематики є для них поясненням існуючої проблеми. З цього можна зробити висновок про недостатню кількість матеріалів екологічного змісту в Україні, необхідність створення більшої кількості центрів ЕОВ, розробки навчальних та методичних посібників з даної проблематики та надання інформації про зарубіжний досвід екологізації освітнього та наукового простору.

Причина 6: Незацікавленість учнів екологічною проблематикою.

Незацікавленість учнів екологічною проблематикою вважають поясненням існуючої проблеми інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи 53 % вчителів хімії (10 % однозначно), які взяли участь в анкетуванні. Категорично не згодні з таким твердженням 5 % опитуваних, 37 % – частково. Для порівняння, лише 11 % вчителів хімії СР зазначили, що незацікавленість учнів екологічною проблематикою є поясненням існуючої проблеми інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи. За результатами анкетування, проведеного в СР, з'ясовано, що 60 % вчителів хімії беруть участь у роботі над проектами екологічного спрямування та наводять приклади у процесі вивчення хімії з роботи над власними проектами [7, с. 68]. З тим, що більшість шкіл СР беруть участь в міжнародних екологічних проектах, що сприяє більшій зацікавленості учнів екологічною проблематикою та шляхами вирішення екологічних криз глобального та місцевого масштабів, пов'язана, на нашу думку, така відмінність в результатах. У процесі порівняння відповідей також з'ясовано, що 45 % вчителів хімії СР проводять на уроках хімії експерименти екологічного змісту і пояснюють це не тільки збільшенням зацікавленістю хімією, а також формуванням зацікавленості до ЕОВ практичним досвідом [7, с. 74]. З цього можна зробити висновок про необхідність долучення шкіл України до міжнародних екологічних проектів та вивчення зарубіжного досвіду в цьому питанні.

Причина 7: Недостатнє виховання відповідальності з боку батьків.

Значна частина опитуваних – 33 % однозначно, 48 % частково – погоджуються з твердженням, що недостатнє виховання відповідальності з боку батьків є поясненням існуючої проблеми інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи. Різною мірою не згодні з цим твердженням 13 % опитуваних (категорично 2 %).

Причина 8: Нестача особистих знань екологічного спрямування.

Проаналізувавши відповіді на це твердження, було з'ясовано, що лише 32 % опитаних вчителів хімії (однозначно 6 %) погоджуються з поясненням існуючої проблеми екологізації змісту хімії нестачею особистих знань екологічного спрямування. 44 % скоріше не погоджуються з цим твердженням, а 17 % категорично не підтримують таке пояснення існуючої проблеми.

Причина 9: Недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінету хімії.

Найбільший відсоток опитуваних – 85 % (53 % однозначно) – погоджуються з поясненням існуючої проблеми інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи недостатнім матеріально-технічним забезпеченням кабінету хімії. Не згодні з цим твердженням 14 % (3 % категорично) вчителів хімії. Можна зробити висновок, що недостатнє матеріально-технічне забезпечення кабінету хімії є значущою проблемою на шляху внесення екологічної складової в зміст навчання хімії основної школи.

Причина 10: Нестача інформації про зарубіжний досвід екологічної освіти та виховання.

Результати відповідей наочно представлені на рис. 4.

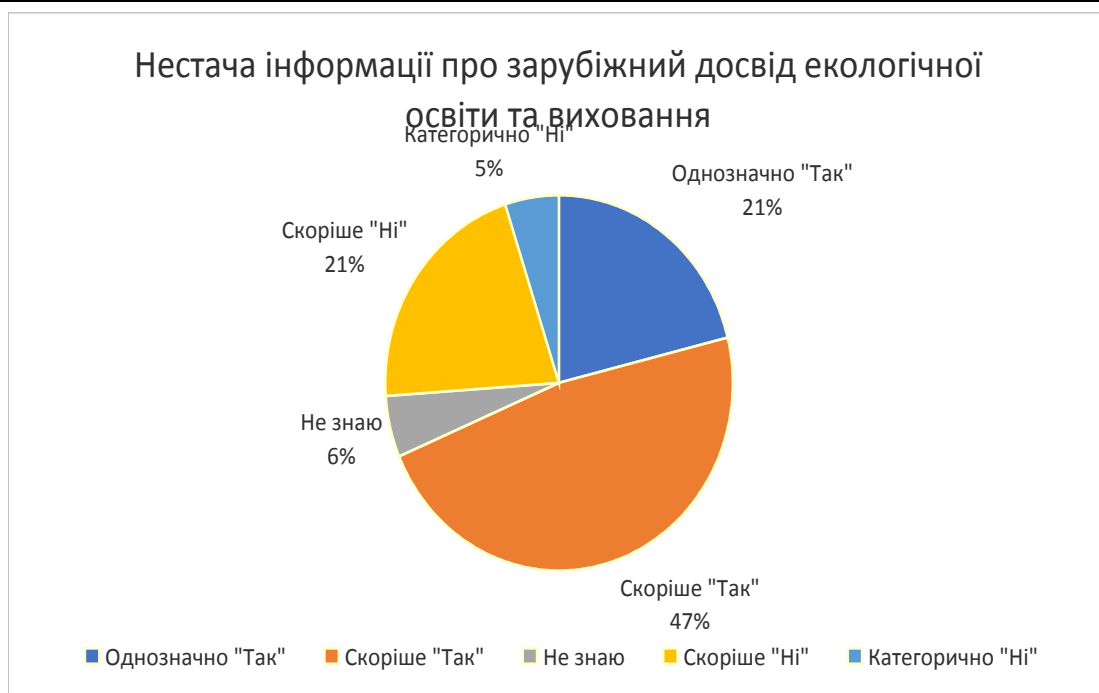


Рис. 4. Відповіді вчителів хімії щодо причини 10: Нестача інформації про зарубіжний досвід екологічної освіти та виховання.

Причина 11: *Не маю з цим жодних проблем (велика кількість тем в хімії прямо пов'язані з екологічною освітою та вихованням).*

Відрадно зазначити, що 58 % вчителів хімії так чи інакше (12 % однозначно), які прийняли участь в опитуванні, не мають жодних проблем з внесенням екологічної складової в курс хімії основної школи, оскільки велика кількість тем в хімії прямо пов'язані з ЕОВ. Зустрічаються з такими труднощами 36 % анкетованих.

Таким чином, на основі аналізу результатів анкетування вчителів хімії України, можна виокремити наступні проблеми, вирішення яких покращить інтегрування ЕОВ в курс хімії основної школи:

- матеріально-технічне забезпечення кабінету хімії;
- часова дотація предмета «Хімія» в основній школі і як наслідок, кількість часу на уроці;
- виховання відповідальності з боку батьків;
- екологічна підготовка учнів та незацікавленість екологічною проблематикою;
- видання матеріалів з екологічної проблематики;
- вивчення зарубіжного досвіду ЕОВ та участь в міжнародних екологічних проектах.

Результати дослідження стануть корисними у процесі розробки стратегій модернізації освітньої системи в умовах реалізації євроінтеграційного курсу України, для якої сьогодні актуальним завданням є створення цілісної системи екологічної освіти, забезпечення її безперервності, екологічного виховання школярів з урахуванням кращого зарубіжного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова О. Питання охорони природи на уроках хімії / О. Баранова // Біологія і хімія в школі. – 1997. – № 2. – С. 28–29.
2. Войтович А. Ю. Екологічне виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи (друга половина XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Ю. Войтович. – Дрогобич, 2016. – 272 с.
3. Про концепцію екологічної освіти в Україні. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://consultant.parus.ua/?doc=01E1O32CC0>
4. Скиба Ю. А. Формування у майбутніх екологів вмінь практичної реалізації принципів збалансованого розвитку / Ю. А. Скиба // Екологічний вісник. – 2013. – № 2. – С. 23–25.
5. Чайковська Г. Проектні технології як ефективний засіб формування екологічної культури студентів. / Г. Чайковська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2017. – № 3. – С. 106–113.

6. Щербина А. П. Екологічне виховання учнів на уроках хімії та в позакласній роботі / А. П. Щербина, В. М. Щербина // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 118–122.
7. Ďuroňová J. Učivo chémie na základných školách a environmentálna výchova / J. Ďuroňová: dizertačná práca – Banská Bystrica, 2013. – 93 s.
8. Izakovičová Z. Krajina ako objekt štúdia. Acta environmentalica universitatis comenianae (Bratislava) Tribúna. Vol. 15, 2 (2007). S. 123–130.
9. Klocoková J. Environmentálna výchova ako otvorený projekt vytvárania významov a praktík starostlivosti o svet. Sociológia 46, 2014, č. 5. S. 504–533.
10. Štátny pedagogický ústav 2009: Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/environmentalna_vychova.pdf
11. Števllová N. Environmentálna chémia. / N. Števllová, A. Eštoková // Technická univerzita v Košiciach. – Košice, 2009. – 137 s.

REFERENCES

1. Baranova O. Pytannia okhorony pryrody na urokakh khimii. [Environmental Issues at the Chemistry Lesson.] Biologiya i chimiya v shkoli. 1997. № 2. PP. 28–29.
2. Vojtovych A. Yu. Ekologichne vyhovannsa uchniv pochatkovykh klasiv zagalnoosvitnoi shkoly (druha polovyna XX stolittia): dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 [Environmental Education in Primary School Students in General Education (the second half of the 20th century)]/ Drohobych. 2016. 272 p.
3. Pro koncepciu ekologichnoi osvity v Ukraini. [Environmental Issues at the Chemistry Lesson.] Available at: <http://consultant.parus.ua/?doc=01E1O32CC0>
4. Skyba Yu. A. Formuvanna u majbutnich ekolohiv vmin praktychnoi realizacii pryncypiv zbalansovanoho rozvytku [Formation of Skills of Practical Implementation of Balanced Development Principles for Future Ecologists.] Ekologichnyj visnyk. 2013. № 2. PP. 23–25.
5. Chajkovska G. Proektni tehnologii yak efektyvnyj zasib formuvannia ekologichnoi kultury studentiv. [Project Development Technologies as an Efficient Tool for the Formation of the Students' Environmental Culture.] Naukovі zapysky Ternopil'skoho nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni V. Gnatyuka. Seriya: pedagogika. 2017. № 3. PP. 106–113.
6. Shherbyna A. P., Shherbyna V. M. Ekologichne vyhovannya uchniv na urokakh khimii ta v pozaklasnij roboti. [Environmental Education at the Chemistry Lessons and Extracurricular Activities.] Naukovі zapysky NDU im. M. Gogola. Seriya: Psyxologo-pedagogichni nauky. 2012. № 1. pp. 118–122.
7. Ďuroňová J. Učivo chémie na základných školách a environmentálna výchova / J. Ďuroňová: dizertačná práca. – Banská Bystrica. 2013. – 93 p.
8. Izakovičová Z. Krajina ako objekt štúdia. Acta environmentalica universitatis comenianae (Bratislava) Tribúna. Vol. 15, 2 (2007). PP. 123–130.
9. Klocoková J. Environmentálna výchova ako otvorený projekt vytvárania významov a praktík starostlivosti o svet. Sociológia 46, 2014, č. 5. PP. 504–533.
10. Štátny pedagogický ústav 2009: Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova. Available at: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/environmentalna_vychova.pdf.
11. Števllová N., Eštoková A. Environmentálna chémia. Technická univerzita v Košiciach. Košice. 2009. 137 p.

Стаття надійшла в редакцію 27.11.2019 р.

УДК 7.01

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.4

АЛЛА ДЯЧЕНКО

000-0003-4496-5931

diachenko.alla@ya.ru

кандидат педагогічних наук, доцент

Київська державна академія декоративно-прикладного

мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука

м. Київ, вул. М. Бойчука, 32

ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЗА РУБЕЖЕМ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ

Висвітлено особливості становлення дизайн-освіти в Україні. Простежено утворення сучасних навчальних комплексів «коледж – інститут – академія» та їх позитивну динаміку (Львівська національна академія мистецтв). Відображено становлення спеціальності «Дизайн» та її спеціалізацій (Академія образотворчого мистецтва і архітектури, Національний лісотехнічний університет України, Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука та ін.). Визначено основні етапи розвитку та охарактеризовано сучасний стан дизайн-освіти в Україні. Вказано, що витoki вітчизняної дизайн-освіти сягають 1920-х років, коли створювалися художньо-промислові школи. З'ясовано, що у 1940–60-ті роки засновано вищі навчальні заклади (ВНЗ), які готували фахівців з дизайну для промисловості, а в 1990-і роки створювалися кафедри дизайну, які здійснювали підготовку і випуск дипломованих дизайнерів за різними спеціалізаціями чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів. Виокремлено основні проблеми мистецької освіти. Запропоновано оптимальні шляхи ефективного розвитку мистецької освіти у системі українського дизайну.

Ключові слова: освіта, мистецька освіта, дизайн, національний дизайн, спеціальність.

АЛЛА ДЯЧЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент
Киевская государственная академия декоративно-прикладного
искусства и дизайна им. М. Бойчука
ул. М. Бойчука, 32, г. Киев

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ УКРАИНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНА

Освещены особенности становления дизайн-образования в Украине. Прослежено создание современных учебных комплексов «колледж – институт – академия» и их положительную динамику (Львовская национальная академия искусств). Отражено становление специальности «Дизайн» и ее специализаций (Академия изобразительного искусства и архитектуры, Национальный лесотехнический университет Украины, Киевская государственная академия декоративно-прикладного искусства и дизайна им. М. Бойчука и др.). Определены основные этапы развития и охарактеризовано современное состояние дизайн-образования в Украине. Отмечено, что истоки отечественного дизайн-образования достигают 1920-х годов, когда создавались художественно-промышленные школы. Выяснено, что в 1940–60-е годы основаны вузы, которые готовили специалистов по дизайну для промышленности, а в 1990-е годы создавались кафедры дизайна, которые осуществляли подготовку и выпуск дипломированных дизайнеров по разным специализациям четырех образовательно-квалификационных уровней. Выделены основные проблемы художественного образования. Предложены оптимальные пути дальнейшего эффективного развития художественного образования в системе украинского дизайна.

Ключевые слова: образование, художественное образование, дизайн, национальный дизайн, специальность.

ALLA DIACHENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kyiv State Academy of Decorative Applied Art and Design
named after Mykhailo Boychuk
Kyiv, 32 M. Boychuk Str.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN THE SYSTEM OF UKRAINIAN NATIONAL DESIGN

The article highlights the peculiarities of formation of design education in Ukraine. The establishment of the college-institute-academy teaching and learning complexes and their positive dynamics (Lviv National Academy of Arts) have been proven. The formation of specialty “Design” and its specializations (National Academy of Fine Art and Architecture, National Forestry and Wood Technology University, Kyiv State Academy of Decorative Applied Art and Design etc.) are outlined. The basic stages of the development and the present state of the design education in Ukraine have been defined. It is noted that the origins of the Ukrainian design education date back to 1920’s, when the schools of arts and crafts were created. It is found that in the 1940–60

the universities that prepared the designers for the manufacturing, and in the 1990's - design departments that prepared the graduation of designers with late specializations of 4 education qualification levels were created. The main problems of art education are highlighted. Optimal ways of further effective development of art education in the system of Ukrainian design are offered.

Keywords: education, design, specialization, artistic education, national design.

Становлення в Україні ринкових відносин і, відповідно, істотне та різке збільшення імпортової продукції на внутрішньому ринку спричинило необхідність підготовки професійних дизайнерів, спроможних протиставити свій продукт аналогічним імпортованим зразкам. Це окреслює в українському суспільстві необхідність якісної підготовки фахівців з дизайну нової генерації, здатних забезпечити конкурентоспроможність вітчизняної продукції шляхом удосконалення її естетичних якостей. Досвід розвинених країн засвідчує, що дизайн як ключовий елемент сучасної економічної політики забезпечує її усталеність і конкурентні переваги у світовому ринковому просторі та визначає особливі вимоги до системи професійної підготовки дизайнерів, розвитку їхньої проектно-культури.

Практично в усіх університетах Європи готують дизайнерів. Такий підхід актуалізує необхідність перегляду концепції вітчизняної освіти загалом, суттєво розширює і поглиблює розуміння сутності дизайну, його появи в Україні. Перехід до ринкових відносин, криза всього народно-господарського механізму, що охопила й освітню галузь (технічне забезпечення вітчизняних ВНЗ у десятки разів нижче, ніж закордонних) – усе це відсувало дизайнерську освіту на другий план. Освіта впродовж тривалого часу розвивалась у двох напрямках – гуманітарно-художньому та науково-технічному як «дві культури», відносно відокремлені одна від одної. Тому питання, пов'язані з мистецькою освітою у системі підготовки дизайнерів на початку ХХІ ст., є надзвичайно актуальними.

Мистецтво дизайну в історико-культурологічному аспекті вивчали Є. Антонович [1], Ю. Божко, О. Бойчук, В. Даниленко, В. Прусак [6], В. Сидоренко, М. Станкевич, П. Татіївський [10], В. Тименко [11] та ін. Науковці розглядали специфічні для дизайну проблеми інтеграції мистецтва і техніки, сутності естетичного ставлення людини до довкілля. Теоретично аналізувалися такі проблеми, як зв'язок дизайну і прикладного мистецтва, взаємозумовленість функції і форми, визначення естетичних якостей речей.

Загальними проблемами теорії формоутворення об'єктів дизайну займалися О. Боднар, О. Заварзін, О. Кащенко, Ю. Ковальов, В. Кравець, Г. Лаврик, О. Лазарєв, А. Мардер, С. Мигаль, В. Михайленко, В. Ніколаєнко, І. Сиваш [9], В. Соченко, М. Яковлев та інші українські дослідники.

Методологічні та естетико-художні проблеми дизайну висвітлювали у своїх працях О. Діжур, М. Каган, М. Коськов, Є. Лазарєв, С. Мільчевич [4], С. Мигаль, Л. Русакова [7], К. Сазонов, В. Сидоренко, Ю. Сомов, Дж. Джонс, Т. Мальдонадо, А. Моль, Г. Саймон, О. Фурса [12], Р. Шмагало [13] та ін. Вони розглядають дизайн не в межах його внутрішніх закономірностей і властивостей, а в широкому діяльно-культурному контексті – як вияв проектно-культури людства.

Метою статті є системний аналіз дизайнерської діяльності в історичному аспекті, дизайн-освіти в Україні та наукове обґрунтування найбільш оптимальних шляхів їх розвитку.

Геополітичне розташування України зумовило широкі міжрегіональні культурні контакти і впливи. Протягом багатьох віків на її теренах відбувалася активна взаємодія власної та інших культур: елліністичного та римського світів, візантійського і латинського християнства, ісламу, феодальних європейських держав та сучасної цивілізації. Особливо важливим для розуміння специфіки українського національного дизайну є культурно-історичний аспект. Передумови виникнення дизайну українського етносу на всіх історичних етапах слід розглядати як специфічну форму інтеграції мистецтва й техніки. Найперші зразки інтеграції мистецтва і техніки були пов'язані з культурно-психологічним аспектом розвитку суспільства і мали неабияке етнічне значення для українського народу, сприяли повноцінному розвитку інтегрованої особистості, здатної гармонійно поєднувати естетичне й утилітарне у процесі життєдіяльності.

Важливу роль у формуванні художніх особливостей мистецтва дизайну відіграли ранньослов'янська і давньоруська культури, зокрема, декоративно-ужиткове мистецтво тих

часів. Як відомо, майстри міських ремесел часів Київської Русі за професійними ознаками утворювали ремісничі об'єднання, де виготовлялися художні речі – прообрази дизайнерських творів. З XIV ст. в умовах нових суспільно-економічних і політичних відносин об'єднання набувають високоорганізованих форм на зразок європейських. Утворюються ремісничі цехи «братства», що мали свої положення, статут, традиції, символіку (фірмовий стиль) тощо.

Культурно-історичний аспект розвитку дизайну тісно пов'язаний з проблематикою української дизайн-освіти. Аналіз літератури дає підстави припустити, що пропедевтичну модель дизайн-освіти дохристиянської Русі-України формували засади релігії, що тоді активно сприяла розвитку державних, господарських, наукових, культурно-побутових реалій. Формою пропедевтичної художньої освіти були традиційні календарно-обрядові свята, що відбувалися протягом року. Іншим джерелом емпіричного досвіду української дизайн-освіти було мистецтво, щільно поєднане з християнською культурою і церквою. Відповідно до суспільно-політичних та економічних обставин тогочасного життя у найбільш потужних осередках народної художньої творчості засновуються навчальні художні заклади, формуються регіональні мистецькі школи.

Як стверджує Л. Русакова, в розвитку приватної художньої освіти в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. вагоме місце належить Катеринославщині. Художня освіта Катеринослава (нині м. Дніпро) – невід'ємна частина культурної спадщини українського народу. Вона віддзеркалює сформовані в регіоні ознаки художньо-мистецької свідомості та відверто ілюструє риси великоросійської імперської політики, які сприяли формуванню того величезного розриву загального та культурного піднесення у столичних та провінційних містах країни [7, с. 218].

У другій половині XIX ст. в зв'язку з посиленням розвитком капіталістичних відносин швидкими темпами перетворювався з торгового, транзитного міста на великий промисловий центр Харків. На цю особливість зважила при виборі спрямованості своєї мистецької школи як художньо-промислової, відкритої у 1869 р., її засновниця М. Раєвська-Іванова. Школа пережила як період невиявленості стилю, його нездатності зібрати воедино всі види пластичних мистецтв, так і період становлення стилю модерн, в якому одним з найважливіших формоутворюючих засобів стає орнамент, а орнаментальність – характерною стилістичною рисою [3, с. 54].

У тогочасних художньо-промислових школах вивченню орнаменту як основи декоративного мистецтва, що набувало «нового дихання» і виходило на «передову лінію», відводилося чимало часу. У вигляді посібників використовувалися видання, в яких були зібрані зразки та історичні стилі орнаментів. У практику навчання школи впроваджувались кращі на той час іноземні видання з історії стилів орнаментів, зокрема О. Джонса та А. Расіне, а також «Східний слов'янський орнамент» В. Стасова. У навчальному посібнику «Прописи елементів орнаменту» М. Раєвська-Іванова здійснила класифікацію орнаментів, їх поділ на структурні елементи, число яких не таке велике, і тільки від відмінності і різноманітності komponування між собою цих елементів залежало розмаїття кінцевих композицій [5, с. 85]. Вона заклала основи теоретичного вивчення і структурування орнаментів.

Із другої половини XIX ст. в Україні створюється система закладів художньої освіти, до якої належать передусім публічна живописна школа М. Буяловського в Києві (1865 р.) і рисувальна школа в Одесі (1865 р.). Серед навчальних закладів, які від заснування набули статусу земських художньо-промислових шкіл, на центральних і східних землях відомі Миргородська школа ім. М. Гоголя (1896 р.), Полтавське ремісниче училище (1900 р.), Решетилівська навчально-рукодільна майстерня (1900 р.), Кам'янець-Подільська школа ім. М. Розвадовського (1905 р.). Вищий рівень мистецької освіти можна було здобути в Академіях мистецтв за кордоном, зокрема, в Західній Європі – у Краківській, Паризькій, Берлінській, Віденській, Римській, Варшавській, Мюнхенській, Будапештській та ін. і в єдиній на Сході Європи – Санкт-Петербурзькій [13].

Художньо-естетична атмосфера часу сприяла змінам ставлення у суспільстві до нестанкових форм мистецтва, розриву зі всевладдям станковизму, виходу з картинної площини в предметний світ. У різних місцях України відкривалися все нові й нові школи і училища, недільні класи, покликані відроджувати і розвивати ремесла. Тому проблема синтезу мистецтв

продовжувала зберігати актуальність, вимагаючи від митця багатосторонності, універсальності в умовах суспільних змін, що відбувалися в Україні з кінця 1910-х років.

У Києві в грудні 1917 р. відкривається перший мистецький ВНЗ – Українська академія мистецтв. Ставши одним з його фундаторів і водночас професором, М. Бойчук мріяв повернути мистецтву втрачену цілісність, максимально включити його в усі сфери життя народу. Він вважав, що варто художньо оформляти не лише будинки ззовні і зсередини, а й усі дрібниці побуту, щоб все милувало око людини [6, с. 78]. Процес навчання в академії скеровувався на підготовку фахівців художньо-технічного напрямку, які своєю діяльністю мали естетично організувати навколишнє середовище, побут, виробничу сферу [5, с. 32].

Продовженням цієї справи активно займалась дружина М. Бойчука, представниця його школи С. Налепинська-Бойчук. Так, мешкаючи з 1918 р. в Миргороді, вона створила тут майстерню-школу з виробництва дитячих іграшок, а в Києві, повернувшись сюди у березні 1921 р., – деревообробний виробничий колектив, що впродовж 1922–1923 рр. виготовляв різні дерев'яні вироби, інкрустований посуд на замовлення Укрзовнішторгу тощо [2]. У 1930-ті роки радянський тоталітарний режим ліквідував «школу бойчукістів», а майже всі її представники були страчені, чим завдано непоправної шкоди національному мистецтву загалом і дизайну зокрема.

У 1922 р. Українську академію мистецтв радянські власті перетворили в Київський інститут пластичних мистецтв, а в 1924 р. об'єднали його з Київським архітектурним інститутом в новий мистецький ВНЗ – Київський художній інститут. Внаслідок такої реорганізації в цьому інституті виник поліграфічний факультет, завданням якого було зближення і поєднання графіки з технічним виробництвом, підготувати не лише митця-графіка, а й техніка, який знає і розуміє всі технічні способи виробництва [8, с. 157].

Отже, під впливом ідеологічних концепцій, перебудови суспільного устрою художньо-промислова освіта набуває пріоритету в мистецьких навчальних закладах України. Останні спрямовувались на підготовку майстрів-художників для промисловості і розвивались як вищі художньо-промислові заклади, на зразок московських Вищих художньо-технічних майстерень, що діяли до 1926 р. і програми яких мали впроваджувати художні навчальні заклади по всьому Радянському Союзу, в т. ч. в радянській Україні.

Термін «дизайн», започаткований на Заході, поширився в Україні лише наприкінці ХХ ст. До того в спеціальній літературі використовувалися терміни «художнє конструювання», «художнє проектування», «технічна естетика», «промислове мистецтво» тощо. Зміст усіх цих словосполучень зводиться до мистецтва, очевидно, й освіта дизайнерів має бути співзвучною мистецькій освіті, першооснову доречно шукати саме в ній [4, с. 118].

Видання у 1975 р. монографії З. Фогеля «Василь Єрмілов» стало важливою подією у розвитку теорії вітчизняного дизайну. Аналізуючи творчість майстра, вчений відзначав різноманітність його художніх пошуків, де поруч з художньо-конструкторськими роботами неабияке місце посідали розробки українського народного орнаменту [9]. Харківській школі дизайну присвячена низка наукових праць. Розпорошені по приватних колекціях навчальні завдання В. Єрмілова, а також відсутність відомостей щодо місця знаходження розроблених ним програм до сьогодні залишають питання про мистецтвознавчу та педагогічну спадщину зведеного майстра [3].

Систематичний друк наукових розвідок про український дизайн розпочався у 1990-і роки. Варто відзначити монографію О. Ноги «Українська художньо-промислова кераміка Галичини (1840–1940)», що вийшла у 2001 р. У своїй праці вчений присвятив окремий розділ художньо-промисловій освіті. Він висвітлив головні етапи її розвитку і слушно зауважив, що рух за створення художньо-промислових шкіл в Україні (як на її Сході, так і Заході) почався одночасно в 1870–1877 рр. і в ньому брали участь знані діячі культури та чиновники високого рангу. Підкреслюючи роль галицької інтелігенції в тому русі, під тиском котрого було утворено при Крайовому виділі у Львові Комісію крайову для справ промислу домашнього і ремісничого, автор говорить, що вона мала на меті в першу чергу організацію та розвиток фахових художньо-промислових і ремісничих шкіл. Власне галицька інтелігенція відіграла найважливішу роль у позитивних зрушеннях Галичини у сфері художньої промисловості. Діяльність галицьких інтелігентів сприяла активності художньо-промислового руху, збільшенню в регіоні промислових шкіл до 31 та шкіл «заводових» до 32 (з котрих чотири мали

державний статус) у 1894 р., пожвавленню науково-видавничої та культурно-просвітницької діяльності в 1880–90-ті роки. Ці тенденції мали загальноєвропейський характер [10, с. 68].

Від початку 1990-х років набула вищого рівня підготовка фахівців з дизайну в українських ВНЗ. Так, у 1993 р. на факультеті технології деревообробки Українського державного лісотехнічного університету у Львові була відкрита кафедра дизайну. Це була перша кафедра в Україні, яка у своїй назві офіційно використала термін «дизайн». Перший випуск бакалаврів мистецтва здійснено в 1996 р., спеціалістів-дизайнерів – у 1997 р., магістрів дизайну – в 2002 р. В університеті у 2013 р. на базі технологічного факультету створено навчально-науковий Інститут деревообробкових технологій і дизайну. В структурі університету є технологічний коледж, який у 2004 р. розпочав підготовку дизайнерів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст». Отже, у цьому ВНЗ, який нині називається Національним лісотехнічним університетом України, функціонує чотириступенева підготовка майбутніх дизайнерів [12, с. 45].

Чільні місця в системі дизайн-освіти посідають мистецькі ВНЗ. Це насамперед Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури в Києві, Львівська національна академія мистецтв, Харківська державна академія дизайну та мистецтв. На ці заклади спільно з Національною Академією мистецтв України та Міністерством освіти і науки України покладено завдання організації національної системи освіти за напрямом підготовки «Мистецтво», до якого входить спеціальність «Дизайн» [11].

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури визначила пріоритетним напрямком своєї діяльності піднесення українського мистецтва до рівня світового художнього процесу, міжнародного визнання його культурної значущості. Серед численних спеціалізацій в академії на високому рівні здійснюється навчання майбутніх фахівців з графічного дизайну [5, с. 35].

Рубіж XX–XXI ст. в сучасній системі дизайн-освіти відзначений як поступальним розвитком традиційних методів навчання, так і пошуком нових форм викладання дизайну у ВНЗ. Одним з виправданих шляхів трансформації системи дизайнерської професійної освіти є зміна акцентів у змісті освіти: від вузької спеціалізації до широкопрофільної підготовки. Зміст професійної освіти має подолати вузькоспеціалізовану орієнтацію, відкрити нові сторони привабливості і затребуваності фахівців з дизайну, надати випускникам ВНЗ можливість більш вільного просування різними професійними траєкторіями [11].

У 2003 р. АПН України схвалила Концепцію загальної мистецької освіти, що була розроблена відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти в нашій державі. У цій Концепції загальна мистецька освіта з її унікальними можливостями впливу на людину розглядається не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів [1, с. 6].

Отже, можна констатувати, що мистецька освіта в Україні має багато проблем. Серед них проблема взаємозв'язку науки та мистецтва у всій системі освіти, поява нових концепцій викладання мистецтва на різних етапах формування особистості, проблема розвивальної художньої освіти і створення на цій основі програм та підручників нового покоління з різних видів мистецтв. Сьогодні потребують упорядкування і такі принципи загальної дидактики художньо-педагогічної освіти, як небуденність, спільність пріоритетів творчого розвитку, проблемність – основна одиниця програмного змісту, поліфонізм діяльних засобів утілення творчих пошуків і рішень, який спрямовує творчі заняття дітей на дослідницький пошук яскравих життєвих подій, створюючи в такий спосіб емоційний мотив для інтенсивної рефлексії дитиною власних творчих можливостей, тощо.

Незважаючи на значні проблеми і невизначеність в політичній, соціальній, економічній та культурній сферах України, мистецька освіта набирає популярності. Увага і запит молодих людей на освіту в гуманітарній сфері проявляється при уважному вивченні не тільки внутрішньої ситуації в освіті і соціальній сфері (там, де має реалізовуватись продукт освіти), всередині України, а й розумінні глобальних загальноосвітніх процесів, впливова дія яких викликає дуже швидкі зміни в підходах до світосприйняття і світорозуміння в світовій науці та освіті.

Ефективному розв'язанню актуальних проблем, що постали перед національною системою дизайн-освіти в нових умовах розвитку країни в контексті європейської і світової глобалізації, сприяє реалізація проекту Середньострокового плану пріоритетних дій уряду України до 2020 р., Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», Угоди про асоціацію між Україною та ЄС. В таких умовах освітній стандарт потребує постійного оновлення, підпорядковуючись швидкому зростанню вимог суспільства до якості знань і умінь, отриманих молоддю шляхом вищої освіти [9].

Отже, на основі проведеного історико-педагогічного аналізу розвитку дизайн-освіти можна сформулювати наступне визначення: дизайнерська освіта – це культурно-історичне явище, яке розгортається у взаємодії з науково-технічною та візуальною, художньою культурою і відображає вплив новацій і винаходів на розвиток культури та послідовні зусилля людства щодо оволодіння проектно-художньою діяльністю як важливим видом синтетичної інженерної і художньої творчості. З огляду на це дизайн-освіта є одночасно продуктом культури, інструментом культурного будівництва і фактором, який активно її формує. У межах цілеспрямованих і динамічних освітніх систем дизайн-освіту варто віднести до таких, котрі постійно розвиваються як у науково-методологічному, методичному, структурному, так і функціональному й історичному аспектах, що зумовлено науково-технічним прогресом.

Для ефективного розвитку дизайн-освіти в Україні нині необхідно на державному рівні усвідомити й визнати важливість підготовки фахівців з дизайну, всебічно підтримувати та покращувати матеріально-технічну базу ВНЗ до рівня європейських. Адже не секрет, що останнім часом відбувається процес переорієнтації потенційних абітурієнтів ВНЗ України на зарубіжні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є. А. Теорія і методика дизайну в контексті розробки концепції сучасного національного дизайну / Є. А. Антонович // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – 2005. – № 13. – С. 3–10.
2. Концепція сучасної мистецько-дизайнерської освіти України в умовах євроінтеграції: зб. матеріалів Міжнар. наук.-метод. конференції в рамках VIII Міжнар. форуму «Дизайн-освіта 2015». – Харків, 2015. – 220 с.
3. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. праць; редкол.: В. Ф. Орлов та ін. – К.: ТОВ «ТОНАР», 2015. – Вип. 10. – 331 с.
4. Мільчевич С. І. До питання про особливості становлення і розвитку художньо-промислової освіти на Закарпатті в другій половині XIX – початку XX століття / С. І. Мільчевич // Вісник ХДАДМ. – 2005. – № 1. С. 114–121.
5. Нариси з історії українського дизайну XX століття: зб. статей; за заг. ред. М. І. Яковлева. – К.: Фенікс, 2012. – 256 с.
6. Прусак В. Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні (кінець XX – початок XXI ст.) // В. Прусак // Вісник Львівської національної академії мистецтв. – 2017. – Вип. 31. – С. 71–82.
7. Русакова Л. Становлення та розвиток приватної художньої освіти Катеринославщини періоду другої половини XIX – початок XX століть // Л. Русакова // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2016. – Вип. 147. – С. 216–223.
8. Соціокультурні тенденції розвитку сучасного мистецтва та дизайну: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конференції; за ред. О. В. Якимчук. – Херсон, 2018. – 340 с.
9. Сиваш І. О. Мистецтво етнодизайну в художній культурі України XX – початку XXI ст.: дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01 / І. О. Сиваш. – К., 2019. – 210 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Syvash_Ilona/Mystetstvo_etnodyzainu_v_khudozhnii_kulturi_Ukrainy_KhKh_pochatku_KhKhI_st.pdf
10. Татіївський П. М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні: дис. ... канд. тех. наук: 05.01.03 / П. М. Татіївський. – К., 2002. – 190 с.
11. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості: монографія / В. П. Тименко. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 380 с.
12. Фурса О. О. Проблема концепції розвитку дизайн-освіти в сучасному освітньому просторі // О. О. Фурса // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2011. – Вип. 35. – С. 41–47.

13. Шмагалю Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.06 / Р. Т. Шмагалю. – Львів, 2005. – 44 с.

REFERENCES

1. Antonovych Ye. A. Teoria i metodyka dizajnu v konteksti rozrobki kontseptsii suchasnogo natsionalnogo dizajnu [Design theory and methodology in the context of developing the concept of modern national design.]. Pedagogika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. prats, 2005, 13, 3–10.
2. Kontseptsia suchasnoi mystetsko-dyzajnerskoi osvity Ukrainy v umovakh Evrointegratsii [The concept of modern art-designing of Ukraine in conditions of European integration]: zb. materialiv Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii v ramkakh VIII Mizhnarodnogo forumu «Dyzajn-osvita 2015». Kharkiv, 2015.
3. Mystetska osvita: zmyst, tekhnologii, menedzhment [Artistic education: content, technology, management]: zb. nauk. prats; pedkol.: V. F. Opliv i in. Kyiv: TOV «TONAP», 2015.
4. Milchevych S. I. Do pytannia pro osoblyvosti stanovlennia i rozvytok khudozhno-promyslovoi osvity na Zakarpatti v druhii polovyni XIX – pochatku XX stolittia [To the question of the peculiarities of the formation and development of art and industrial education in Transcarpathia in the second half of the nineteenth – early twentieth century]. Visnyk HDADM, 2005, 1, 114–121.
5. Narysy z istorii ukrainckogo dyzajnu XX stolittia [Writings from the History of Ukrainian design of the XX century]: zb. statej za zag. red. M. I. Yakovleva. Kyiv: Feniks, 2012.
6. Prusak V. Stanovlennia ta rozvytok dyzajn-osvity v Ukraini (kinets XX – pochatok XXI st.) [The formation and development of the design in Ukraine (end of XX – beginning of XXI century)]. Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv, 2017, vyp. 31, 71–82.
7. Rusakova L. Stanovlennia ta rozvytok pryvatnoi khudozhnoi osvity Katerynoclavschyny periodu druhoi polovyny XIX – pochatok XX stolit [The formation and development of the private artistic education of the catechinlocal period of the second half of the 19th – beginning of the twentieth centuries]. Naukovi zapysky Kirovohradskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Volodymyra Vynnychenka, 2016, vyp. 147, 216–223.
8. Sotsiokulturni tendentsii rozvytku suchasnoho mystetstva ta dyzajnu [Sociocultural tendencies of the development of the contemporary art and design]: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii; za ped. O. V. Yakymchuk. Kherson, 2018.
9. Syvash I. O. Mystetstvo etnodyzajnu v khudozhni kulturi Ukrainy XX – pochatku XXI st. [The Art of Ethnodesign in the Art Culture of Ukraine XX - Beginning of the XXI Century]: dys. ... kand. mystetstvovnavstva: 26.00.01. Kyiv, 2019. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Syvash_Ilona/Mystetstvo_etnodyzainu_v_khudozhnii_kulturi_Ukrainy_KhKh_pochatku_KhKhI_st.pdf.
10. Tatiivski P. M. Osoblyvosti stanovlennia ta perspektyvy rozvytku dizajnu v Ukraini [Features of formation and prospects of design development in Ukraine]: dis. ... kand. tekhn. nauk: 05.01.03. Kyiv, 2002. [in Ukrainian]
11. Tymenko V. P. Pochatkova dizajn-osvita: teoria i praktyka formuvannia konstruktyvnykh umin osobystosti: monografia [Elementary design education: theory and practice of forming constructive personality skills]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2010.
12. Fursa O. O. Problema kontseptsii rozvytku dyzajn-osvity v suchasnomu osvithnomu prostori [The problem of the concept of development of design education in the modern educational space]. Naukovi zapysky Vinnytskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsubynskogo, 2011, 35, 41–47.
13. Shmagalo R. T. Mystetska osvita v Ukraini sereidyni XIX – sereidyni XX stolittia: strukturuvannia, metodologia, khudozhni pozitsii [Art education in Ukraine in the mid-nineteenth and mid-twentieth centuries: structuring, methodology, artistic positions]: avtoref. dys. ... d-ra mystetstvovnavstva: 17.00.06. Lviv, 2005.

Стаття надійшла в редакцію 20.11.2019 р.

СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ І ЗА КОРДОНОМ

УДК 376.0П.3-057(082)(477)
DOI 10.25128/2415-3605.19.2.5

НИНА КРАВЕЦЬ

orcid. org 0000-0002-1423-8533

kravez2015@gmail.com

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

ІДЕЇ В. М. СИНЬОВА ПРО КОРЕКЦІЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Розглянуто питання теоретико-методичні погляди відомого українського вченого в галузі корекційної педагогіки, академіка НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Віктора Миколайовича Синьова щодо розумового розвитку та корекції інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи. Головним завданням роботи допоміжної школи вченим визначено педагогічну корекцію інтелектуальних порушень у школярів. У його теоретико-методичних роботах особливу увагу приділено питанням розумового розвитку учнів. Насамперед вчений виділив і детально охарактеризував основні напрями такої роботи з актуалізацією уваги на основних завданнях допоміжної школи: розумовий розвиток учнів і корекція його порушень, що дало змогу вченому з глибоко наукових позицій розглянути питання корекції інтелектуальних порушень у школярів. Детально проаналізувавши можливості уроків географії в допоміжній школі стосовно розвитку логічного мислення в учнів, особливу увагу В. М. Синьов приділив формуванню в них причинно-наслідкових зв'язків як основи оволодіння знаннями й уміннями не лише на уроках географії, а й у процесі вивчення інших предметів. Вчений довів, що ефективність педагогічної корекції на уроках географії залежить від врахування стану розумового розвитку дітей, властивих їм індивідуально-типологічних особливостей, дотримання індивідуального підходу та виховання інтересу до уроків географії. Такий підхід забезпечить виконання допоміжною школою основного завдання щодо роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями. З огляду на це визначено загальнодидактичні та спеціальні аспекти наукової творчості В. М. Синьова, зроблено висновки щодо оцінки його наукового внеску в теорію і практику корекційного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями загалом і навчання географії зокрема.

Ключові слова: В. М. Синьов, учні з інтелектуальними порушеннями, допоміжна школа, педагогічна корекція, інтелектуальні порушення, причинно-наслідкові зв'язки, логічне мислення, урок географії.

НИНА КРАВЕЦЬ

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

ІДЕЇ В. Н. СИНЕВА О КОРРЕКЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ В УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Проанализированы теоретико-методические взгляды известного украинского ученого в области коррекционной педагогики, академика НАПН Украины, доктора педагогических наук, профессора Виктора Николаевича Синева на умственное развитие и коррекцию интеллектуальных нарушений в учащихся вспомогательной школы. Педагогическую коррекцию интеллектуальных нарушений в учащихся ученый выделил как главную задачу вспомогательной школы. В его научно-методических трудах особое внимание уделит вопросам умственного развития учеников. С этой целью В. Н. Синев выделил и

детально охарактеризовал основные направления коррекционно-развивающей работы во вспомогательной школе, акцентируя внимание на главных задачах: умственное развитие и коррекция его нарушений в учеников. Ученым всесторонне с глубоко научных позиций рассмотрены вопросы коррекции интеллектуальных нарушений в учащихся вспомогательной школы. Детально проанализировав возможности уроков географии на предмет развития логического мышления у школьников, ученый главное внимание уделил формированию в учеников причинно-следственных связей как основы овладения знаниями и умениями не только на уроках географии, но и при изучении других предметов. Относительно уроков географии он доказал, что эффективность педагогической коррекции на уроках географии зависит от учета состояния умственного развития школьников, присущих им индивидуально-типологических особенностей, соблюдения индивидуального подхода и воспитания интереса к урокам географии. Такой подход обеспечит выполнение вспомогательной школой главной задачи: умственное развитие школьников и коррекция присущих им интеллектуальных нарушений. Учитывая это, нами проанализированы общедидактические и специальные аспекты в его творчестве, касающиеся педагогической коррекции, сделаны выводы относительно научного вклада В. Н. Синева в теорию и практику коррекционного обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями вообще и обучения географии в частности.

Ключевые слова: В. Н. Синев, ученики с интеллектуальными нарушениями, вспомогательная школа, педагогическая коррекция, интеллектуальные нарушения, причинно-следственные связи, логическое мышление, урок географии.

NINA KRAVETS

PhD (Pedagogy) Associate Professor
Dragomanov National Pedagogical University,
Kyiv, 9 Pyrohova St.

THE IDEAS OF V. N. SINYOV ABOUT CORRECTION OF INTELLECTUAL DISABILITIES OF SPECIAL EDUCATION SCHOOLS STUDENTS IN GEOGRAPHY LESSONS

On the basis of historical experience V. Sinyov clearly explained the main purpose of special education schools: pedagogical correction of intellectual disabilities inherent to intellectually disabled students in order to develop their mental activity and social integration. Pedagogical correction of students' intellectual disabilities is recognized as the main task of special education schools. V. Sinyov's research is focused on special education students' intellectual development. Firstly, the researcher identified and thoroughly characterized the principal directions of such work accentuating main tasks of special education schools such as students' intellectual development and correction of disabilities, which enabled him, using solid scientific base, address the problem of students' intellectual disabilities correction. Having analysed the potential of geography lessons for development of students' logical thinking, V. Sinyov directed his research efforts into forming their cause-and-effect relationships as a base for acquiring new knowledge and skills not only in geography lessons but in the process of learning other subjects. The researcher has shown that cause-and-effect relationships in intellectually disabled children are created with considerable difficulty due to the weakening of the locking function of the cortex, which causes the slowness and instability of conditional relationships. He highlighted the stages of bringing students to discover cause-and-effect relationships. Considering the peculiarities of corrective work in geography lessons, he advised to create clear and adequate concepts for students, to use instructional techniques that provide the ability to disclose cause and effect creating situations in which the student may understand that he answered incorrectly and realize a contradiction between thought and reality. The researcher singled out the correctional orientation of teaching and upbringing of students of the senior classes of the special education schools as the most actual task of the methodology, proved the corrective influence of teaching on the course of the students' development. The pedagogical correction is realized due to correction functions, techniques of educational process in special education schools, the essence of which lies in the systematic influence on the content, activity, personal components of the intellectual development of students on the basis of activation and formation of their logical thinking. The researcher considers the ability to understand as the main indicator of the intellectual development of the students of special education schools and allocates the index of the students' understanding of the educational material: the ability to think up and ask questions. V. Sinyov considers the educational integration of persons with disabilities in intellectual and physical development as an important direction of the modern special education research and practice, points out the pedagogy of educational integration. At the same time, he indicates the condition of successful self-realization and socialization in society: the greatest possible independence and readiness for personal and socially significant activity.

Keywords: *V. N. Sinev, intellectually disabled students, special education school, pedagogical correction, intellectual disabilities, cause-and-effect relationships, logical thinking, geography lesson.*

Освіта займає одне з провідних місць у складному й багатогранному процесі розбудови незалежної України. Як частина європейської освіти, національна шкільна освіта, включаючи корекційну, переживає глибинні зміни, що відображено у концепції Нової української школи. З огляду на це заслуговує на увагу аналіз теоретико-методичних робіт з корекційної педагогіки для використання їхніх висновків в сучасній корекційній освіті, зокрема праць відомого вченого не лише в Україні, а й за її межами, академіка, доктора педагогічних наук, професора, фахівця в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології В. М. Синьова.

Мета статті – проаналізувати погляди В. М. Синьова на корекцію інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи на уроках географії.

Аналізуючи особливості засвоєння учнями допоміжної школи навчального матеріалу на уроках географії, вчений доводить необхідність інтенсифікації розумової діяльності школярів і констатує, що сутність активізації навчального процесу полягає в підвищенні активності учнів у процесі їхньої пізнавальної діяльності, компонентом якої є мислення [3, с. 3]. Цінними для нас є визначені В. М. Синьовим основні напрями активізації: зв'язок матеріалу, що вивчається, з життям, практикою; систематичне проведення краєзнавчої роботи, навчальних екскурсій, спостережень за природою, погодою, працею людей; широке застосування методу бесіди; використання на уроках географії порівнянь географічних об'єктів і явищ; вдумливий добір і використання наочності, дидактичних ігор, які зацікавлюють учнів; поєднання фронтальної роботи з індивідуальною. Основний напрям роботи у вирішенні проблеми активізації мислення учнів у процесі вивчення географічного матеріалу – значне збільшення питомої ваги роботи над розкриттям причинно-наслідкових зв'язків у географічному матеріалі [3, с. 5]. Питання активізації розумової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями не втратили своєї актуальності й у наш час.

Заслуговує уваги запропонована В. М. Синьовим методика роботи з підведення учнів з інтелектуальними порушеннями до розкриття причинно-наслідкових зв'язків [3, с. 13–14]. На думку вченого, для цього потрібно: 1) усвідомити завдання; 2) активізувати уявлення про об'єкти і явища, між якими потрібно встановити причинно-наслідкові зв'язки; 3) визначити найбільш істотні для цих зв'язків властивості і якості, абстрагування їх від інших неістотних властивостей, остаточно пов'язати між собою виділені й абстраговані істотні для зв'язку властивості і якості як причину і наслідок (розумова операція синтезу) [3, с. 20–21]. З цією метою варто широко використовувати прийом порівняння явища в різних ситуаціях: порівняння за розбіжностями; порівняння за схожістю. Водночас автор звертає увагу на проблемні ситуації, умовою яких стає виникнення певної суперечності, що треба розв'язати, активізується мислення, створюючи дієвий стан мозку [3, с. 26–27]. Як засіб підвищення розумової активності учнів на уроках не лише географії, а й інших предметів, наприклад літератури, вчений розглядає бесіду. Особливу увагу він приділяє вступній бесіді, яка «допомагає правильно підготувати учнів до сприймання нових знань, встановлення асоціацій між новими знаннями і тими, що вже є в учнів. Бесіда і евристичний метод навчання підводять учнів до самостійних «відкриттів», спираючись на наявний запас знань учнів» [3, с. 36–37].

У своїй кандидатській дисертації В. М. Синьов узагальнює результати власних досліджень з питань оволодіння учнями причинно-наслідковими зв'язками на уроках географії. Насамперед він вказує на реалізацію принципу свідомості та активності у навчанні географії, щоб домогтися формування в учнів правильних, чітких уявлень і понять. Вирішення цього питання вчений вбачає у такій організації навчального процесу, за якої максимально активізується розумова діяльність школярів. Важливим аспектом вивчення географії у допоміжній школі виділяє розуміння учнями причинно-наслідкових зв'язків між явищами природи та визначення педагогічних умов, що можуть сприяти підвищенню корекційного ефекту у процесі вивчення цього матеріалу [6].

На основі історичного досвіду В. М. Синьов чітко обґрунтовує основне завдання допоміжної школи: педагогічна корекція притаманних учням інтелектуальних порушень з метою розвитку розумової діяльності та соціальної інтеграції школярів. Ідея поєднання теоретичних знань і практичних умінь для корекції розумової діяльності учнів відображена у теоретико-методичних роботах вченого. Розумовий розвиток учнів він вбачає у корекційній

роботі, визначивши основний принцип роботи допоміжної школи: корекційний вплив на хід розвитку учнів в процесі їхнього навчання, значення якого й донині актуальне. Провідну роль педагог відводить розвитку логічного мислення, яке розглядає як зв'язок думок, що дає можливість дійти правильного висновку внаслідок міркувань та робить думки, виражені в матеріальній мовній формі, зрозумілішими і переконливішими для інших людей [5, с. 5]. Вчений пропонує прийоми розвитку самостійного мислення у процесі роботи учнів над причинно-наслідковими зв'язками у навчальному матеріалі, пояснивши їхнє значення: розкриття внутрішніх суттєвих зв'язків між явищами об'єктивної дійсності завдяки участі таких мисленнєвих операцій, як порівняння, синтез, узагальнення, абстрагування, оскільки причинно-наслідкові зв'язки сприяють розвитку логічного мислення. Водночас констатує, що причинно-наслідкові зв'язки у дітей з інтелектуальними порушеннями утворюються зі значними труднощами, оскільки характерною рисою діяльності кори головного мозку вказаної категорії школярів є послаблення замикаючих функцій кори, що зумовлює повільність і нестійкість утворення умовних зв'язків, ніж у дітей з типовим розвитком. Чим складніший зв'язок, тим повільніше він утворюється. [5, с. 7, 9].

Для розвитку самостійного мислення В. М. Синьов пропонує організовувати спільну роботу вчителя та учня над розв'язанням відповіді задачі. З цією метою учитель використовує систему педагогічних прийомів, підводячи учнів до більш чи менш самостійного розкриття причинно-наслідкових зв'язків: 1) виправлення помилкових і доповнення неповних відповідей учнів; 2) безпосереднє підведення учнів до кінцевої правильної відповіді; 3) прийом встановлення реальної послідовності явищ [5, с. 31–32].

Заслужують уваги визначені В. М. Синьовим етапи підведення учнів до розкриття причинно-наслідкових зв'язків. На першому етапі пропонуються спеціальні запитання, спрямовані на аналіз наслідкового явища і виокремлення з нього риси чи властивості, суттєвої для їхнього причинного зв'язку. На другому етапі проводиться аналіз причинного явища, умов, в яких відбувається наслідок, щоб вичленити з цих умов суттєву для даного об'єкта рису як необхідну для його розкриття. Самостійні «відкриття» викликають інтерес, створюють «внутрішні значення», що важливо для розвитку пізнавального інтересу школярів, зважаючи на стан їхньої емоційно сфери. Також активізується, коригується і розвивається логічне мислення [5, с. 39–41].

Як умову корекції розумової діяльності учнів В. М. Синьов визначає різноманітність у вивченні й повторенні навчального матеріалу. Для внесення різноманітності пропонує застосовувати прийом, який містить логічні причинно-наслідкові відношення: встановлення двонапрямкових зв'язків між компонентами, що входять у такі відношення. Використання його як засобу підвищення свідомого засвоєння знань учнями і розвитку логічного мислення має посісти значне місце в їхньому навчанні [5, с. 43].

В. М. Синьов глибоко переконаний, що один з найважливіших аспектів розвитку логічного причинного мислення в учнів з інтелектуальними порушеннями – це корекція та удосконалення індуктивних і дедуктивних умовисновків, тобто розвиток уміння узагальнювати причини однорідних явищ, виходячи з безпосередньо даних фактів загальної закономірності, з одного боку, і з другого – з уміння використовувати ці загальні закони і правила для пояснення нових явищ цього самого типу [5, с. 46]. Узагальнення причинних зв'язків є складним видом розумової діяльності для учнів з інтелектуальними порушеннями. Складна мисленнєва робота вимагає ефективної педагогічної допомоги учням – введення в навчальний процес завдань для виведення загальних законів, правил з ряду часткових фактів, прикладів. Систематичні вправи над виконанням таких завдань допоможуть учителю перевести можливості учнів із зони найближчого розвитку до рівня актуального, що забезпечить їхній розумовий розвиток [5, с. 49].

Неабияке значення для педагогічної корекції вчений відводить урокам географії, вказуючи, що вивчення географії передбачає активне функціонування таких важливих психічних процесів, як уява, мислення, мовлення, пам'ять. Формування в учнів географічних понять і зв'язків між ними, вирішення географічних задач вимагає активної розумової діяльності. Поступовий перехід від конкретно-образної та натурально-наочної до символічної наочності розвиває абстрактне мислення, тому важливо підводити школярів до узагальнень шляхом використання індуктивного й дедуктивного методів навчання. Першочерговим у розвитку мислення автор вважає пізнання детермінованості географічних явищ і об'єктів.

Головним у системі корекційно-розвиткового навчання визначає правильно організовану роботу з вивчення причинно-наслідкових відношень географічного характеру, що сприяє реалізації у викладанні навчального предмета таких важливих дидактичних принципів, як науковість, свідомість і міцність засвоєння знань; привчає учнів мислити, доводити, робити «відкриття» [9, с. 7, 9].

Для досягнення корекційної мети зі створення в учнів чітких і адекватних географічних уявлень вчений радить дотримуватися спеціальних методичних умов: виявлення особливих знань учнів про об'єкт, що вивчається, особливостей їхніх безпосередніх чуттєвих вражень; використання різноманітного наочного матеріалу з перевагою натуральної наочності; проведення географічних екскурсій; використання екранних засобів навчання, географічних карт, географічних оповідань описового характеру [9, с. 10]. Щоб сформувати у школярів уміння розкривати причинно-наслідкові залежності

В. М. Синьов пропонує використовувати дві групи методичних прийомів.

Прийоми першої групи вимагають створення ситуацій, в яких учень сам може зрозуміти, що він відповів неправильно, і це дисциплінує розумову діяльність, сприяє більш правильному мовленнєвому оформленню умовисновків. Корекційна роль учителя полягає в недопущенні відповідей-тавтологій, неточних описів та повторення запитання. [9, с. 40]. Друга група прийомів характеризується створенням протиріччя між висловленою учнем думкою та реальністю. Прийоми другої групи спрямовані на гальмування в свідомості школярів неправильно встановлених зв'язків, допомагають знайти правильну відповідь, підводять до встановлення причинно-наслідкових відношень для визначення головної причини. Корекційна робота вчителя в цьому випадку передбачає два етапи: 1) навчання учня самостійно визначати причину даного явища; 2) аналіз умов, які забезпечують наслідок для визначення його головної причини. На другому етапі школярам варто ставити запитання від наслідку до причини. «Встановленню двобічних зв'язків між компонентами причинно-наслідкових залежностей сприяє робота із зіставлення так званих схем зв'язків між ... явищами. Останні і є основним засобом систематизації знань учнів. Завдяки такій роботі явище розглядається у двох напрямках: як причина і як наслідок [9, с. 43].

Також вчений вказує на характерну особливість засвоєння географічних понять, яка полягає в тому, що узагальнення, зроблені самостійно учнями на основі сприймання зорового образу, часто мають випадковий та обмежений характер і тому або викривлено відображають дійсність, або виявляються занадто вузькими. Щоб скоригувати недолік, потрібно забезпечити різноманітний чуттєвий досвід дітей шляхом модифікації наочних посібників, на яких об'єкти, що вивчаються, показані з незмінністю основних суттєвих рис і з варіюванням другорядних, несуттєвих. Друга умова щодо процесу формування географічних понять: необхідна спеціальна робота зі створення учнями сукупності як суттєвих ознак, що визначають певне поняття, так і несуттєвих, які можуть бути і не властиві даним об'єктам, що визначаються цим поняттям. Для розвитку логічного мислення вчений радить використовувати завдання на відтворення знань, на порівняння, встановлення зв'язків, що виконуються без використання наочного матеріалу взагалі або за сприймання символічної наочної картини [9, с. 25, 27]. Самостійна робота учнів із знаходження причин і наслідків приносить їм задоволення, внутрішньо стимулює до пошукової пізнавальної діяльності, підвищує інтерес до вивчення географії [9, с. 35].

Розглядаючи психологічні питання корекційної роботи на уроках географії, В. М. Синьов прийшов до висновку, що встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами цілеспрямованої діяльності пов'язане з недостатнім розумінням умов поставленого завдання і з усвідомлення кінцевого результату його вирішення, тобто того, до чого потрібно прагнути при виконанні завдання [8].

У 1988 р. В. М. Синьов захистив докторську дисертацію «Корекція інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи» [7]. Наукова новизна і теоретична значимість дослідження полягає в тому, що в ньому на основі системного підходу до аналізу особливостей інтелектуального розвитку учнів та визначенню особливих умов його корекції розроблено нову педагогічну концепцію реалізації корекційних функцій навчально-виховного процесу в допоміжній школі. Сутність запропонованої концепції полягає в системному корекційно-педагогічному впливі на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелектуального розвитку школярів на основі активізації та формуванні логічного мислення шляхом підвищення

осмислення, доцільності й самостійності виконання учнями різноманітних навчально-пізнавальних завдань, насамперед продуктивного характеру [7, с. 67]. Вчений переконливо довів специфіку основних компонентів інтелектуального розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, вказав на її внутрішні (психофізіологічні) та зовнішні (педагогічні) детермінанти, запропонував шляхи і способи корекції інтелектуальних порушень.

Враховуючи системний підхід до аналізу психіки, В. Синьов визначив три основні напрями розумового виховання особистості: а) формування свідомої сторони свідомості учнів, тобто знань, що засвоюються на належному якісному рівні; 2) формування розуму як діяльності; 3) виховання особистісних якостей, що оптимізують розумову діяльність людини.

Причину різноманітних патофізіологічних порушень цілеспрямованої діяльності учнів допоміжної школи науковець вбачає у зниженому розумінні дітьми змісту власної діяльності та неусвідомленні предмета, який повинен бути цілеспрямовано досягнутим. Автор вказує на доцільність виокремлення корекційних цілей навчально-виховного процесу в узагальнено-педагогічному плані, оскільки конкретна розробка таких цілей стосовно окремих уроків з різних навчальних предметів – актуальне завдання окремих методів навчання в допоміжній школі [7, с. 276]. «Використання на уроках читання запропонованих В. М. Синьовим методів і прийомів корекції недоліків розумового розвитку учнів допоміжної школи сприятиме формуванню їхньої читачької діяльності та вихованню з них активних читачів» [2, с. 19].

Аналізуючи особливості сприймання навчального матеріалу учнями, В. М. Синьов узагальнює: діти повинні розуміти те, що вчать і що роблять, виділяти суттєве, засвоювати причинно-наслідкові зв'язки, оволодівати знаннями в єдності їхніх узагальнених і конкретних значень і вчитися їх використовувати [7, с. 309]. Здатність до розуміння вчений розглядає як основний показник інтелектуального розвитку учнів. Він переконливо шляхом тривалої експериментальної роботи доводить, що під впливом спеціально організованого навчання в учнів експериментальних класів підвищилися повнота, усвідомленість, міцність, динамічність засвоєної інформації, покращилися можливості її самостійного перенесення на виконання нових пізнавальних завдань. Діти, які пройшли експериментальне навчання, набагато краще засвоюють нову інформацію в однакових умовах її пропонування, що свідчить про розвиток у них здатності до розуміння, ніж в учнів контрольних класів. Водночас доводить, що показником якості розуміння учнями відповідного навчального матеріалу є уміння продумати і поставити запитання [7, с. 219].

Незнання і невміння здійснювати учнями різні види діяльності створює для них дефіцит успіху. Щоб допомогти побороти вказаний недолік, академік пропонує знайомити їх з алгоритмом діяльності, надаючи таку допомогу школярам, яка забезпечує приблизну самостійність, однак в процесі мисленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення відповідного пізнавального завдання, тобто допомагає наблизитися до логічно обґрунтованого висновку, але без прямої підказки [7, с. 254].

Аналізуючи особливості інтелектуального розвитку учнів, учений звертає увагу на стан пізнавального інтересу в даній категорії школярів, вказуючи на властиву їм пізнавальну пасивність, яка проявляється в тім, що навіть старшокласники рідко звертаються із запитаннями, особливо спрямованими на збагачення власних знань про оточуючу дійсність. Це пов'язано, насамперед, із зниженням інтересу до сприймання інформації, а також з тим, що невихована звичка запитувати, із серйозними труднощами у формуванні запитань [7, с. 217].

В. М. Синьов доводить необхідність привчання учнів до колективної роботи, до спілкування та обміну думками на уроці не лише з учителем, а й з однокласниками, вказуючи на крекційно-розвиткову роль колективного вирішення дітьми пізнавальних завдань, за якої учитель є рівноправним членом «творчого колективу», об'єднаного однією метою пошуку істини на основі дискусії, спеціальних спрямованих ним стимулів, особливо на перших порах введення таких прийомів корекційної роботи. Мікроколективом, в якому здійснюється співробітництво у вирішенні пізнавальних завдань, розглядає пару «учитель – учень», але для педагогічної корекційно-виховної роботи вказує на розширення сфери інтелектуального співробітництва (пошук інформації, обговорення варіантів вирішення, аргументація висновків) між самими учнями [7, с. 304].

Цінними є погляди вченого на дуже складну і нову проблему для сучасної спеціальної освіти: проблему освітньої інтеграції дітей і дорослих з порушеннями психофізичного розвитку

– важливого та актуального напрямку сучасної спеціальної психолого-педагогічної науки і практики. Для педагогіки освітньої інтеграції, як і для загальної педагогіки, спільною є кінцева мета: забезпечення повноцінної соціалізації особистості, яка розвивається [4, с. 63]. Досягнути цього діти з психофізичними порушеннями можуть завдяки максимально можливій самостійності й готовності до особистісної та соціально значущої діяльності, що становить умову для самореалізації й соціалізації в суспільстві. Вона характеризується організацією та здійсненням педагогічного процесу учнів з різним рівнем розвитку пізнавальної діяльності, включаючи й дітей з помірними та важкими порушеннями розумового розвитку. Зважаючи на це, завданнями педагогіки освітньої інтеграції сукупно із загальною педагогікою є розробка та реалізація концепції особистісно орієнтованої освітньої інтеграції дітей з психофізичними порушеннями в масові загальноосвітні навчальні заклади; корекція притаманних учням порушень розумового розвитку; психолого-педагогічна підготовка батьків дітей з психофізичними порушеннями до активної участі в навчально-виховному процесі школи [4, с. 63–64, 66].

В. М. Синьов з наукових позицій розглянув застосування педагогічної корекції щодо учнів допоміжної школи. Він визначив і детально охарактеризував основні напрями такої роботи, концентруючи увагу на основному: розумовому розвитку і корекції інтелектуальних порушень в учнів. Вчений оцінив можливості уроків географії для здійснення педагогічної корекції притаманних учням допоміжної школи порушень розумового розвитку, виділивши методи й прийоми корекційно-розвиткової роботи, завдяки яким долаються такі порушення. Здатність до розуміння науковець розглядав як основний показник інтелектуального розвитку школярів, що забезпечується завдяки оволодінню ними причинно-наслідковими зв'язками у процесі роботи з навчальним матеріалом та належною організацією як колективної, так і самостійної праці учнів.

У перспективі плануємо простежити розвиток В. М. Синьовим ідей щодо особливостей соціальної інтеграції сучасних учнів з інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коберник Г. Введение в специальность дефектология / Г. Н. Крберник, В. Н. Синев. – К.: Вища школа, 1984. – 142 с.
2. Кравець Н. П. Методичні ідеї В. М. Синьова і формування активного читача / Н. П. Кравець // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія: збірник наукових праць / відп. ред. В. М. Синьов. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 15. – С. 15–19.
3. Синьов В. М. Активізація розумової діяльності учнів допоміжної школи на уроках географії: методичний лист / В. М. Синьов. – К.: Рад. школа, 1967. – 40 с.
4. Синьов В. М. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / В. М. Синьов, В. І. Бондар. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 398 с.
5. Синьов В. М. Розвиток розумової діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання: методичний посібник / В. М. Синьов. – К., 1972. – 52 с.
6. Синев В. Н. Изучение причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / В. Н. Синев. – М., 1968. – 16 с.
7. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03 / В. Н. Синев. – М., 1988. – 359 с.
8. Синев В. Н. Психологические вопросы коррекционной работы на уроках географии / В. Н. Синев // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М.: Педагогика, 1980. – С. 123–154.
9. Синев В. Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синев, Л. С. Стожок. – К.: Рад. школа, 1977. – 86 с.

REFERENCES

1. Kobernyk G. N., Sinyov V. N. Vvedenie v specialnost defektologiya [Introduction to Defectology]. K.: Vyshcha shkola, 1984. 142 s.
2. Kravets N. P. Metodychni ideyi V. M. Sinyova i formuvannia aktyvnogo chytacha [Methodological ideas of V.M. Sinyov and training of the active reader] // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19. Korekciyna pedagogika ta psykhologia: zbirnyk naukovykh prac / vidp. red. V. M. Sinyov. K.: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2010. Vol. 15. PP. 15–19.

3. Sinyov V. M. Aktyvizacia rozumovoi dialnosti uchniv dopomizhnoi shkoly na urokax geografii: metodychnyj lyst. [Enhancing mental activity of students in geography lessons at special education school: a methodological letter]. K.: Rad. shkola, 1967. 40 p.
4. Sinyov V. M., Bondar V. I. Osvitnya integracia uchniv z intelektualnymy porushennyamy: navchalno-metodychnyj posibnyk [Educational integration of students with intellectual disabilities: a study guide]. K.: NPU imeni M. P. Dragomanova Publ., 2015. 398 p.
5. Sinyov V. M. Rozvytok rozumovoi dialnosti uchniv dopomizhnoi shkoly v procesi navchannia: metodychnyj posibnyk [Development of special education school students mental activity in the educational process]. K., 1972. 52 p.
6. Sinyov V. N. Izuchenie prychynno-sledstvennyh svyazej na urokax geografii vo vspomogatelnoj shkole: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 [Study of the cause-and-effect relationships in geography lessons at special education school]. M., 1968. 16 p.
7. Sinyov V. N. Korrekcia intelektualnykh narushenij u uchashchysia vspomogatelnoj shkoly: dyss. ... dok-ra. ped. nauk: 13 00 03 – specyalnaya pedagogyka [Correction of intellectual disabilities in special education school students]. M., 1988. 359 p.
8. Sinyov V. N. Psyhologicheskie voprosy korrekcyonnoj raboty na urokakh geografii [Psychological issues of correction work in geography lessons]. Psyhologicheski problemy korrekcionnoj raboty vo vspomogatelnoj shkolie / pod red. Zh. Y` Shyf, V. G. Petrovoj, T. N. Golovynoj. M.: Pedagogika, 1980. PP. 123 – 154.
9. Sinyov V. N., Stozhok L. S. Korrekcionnaya rabota na urokakh geografii i estestvoznania vo vspomogatelnoj shkole [Correction work in geography and science lessons at special education schools]. K.: Rad. shkola, 1977. 86 p.

Стаття надійшла в редакцію 18.11.2019 р.

УДК: 37.018.54:784.1

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.6

ТЕТЯНА КУЛАГА

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6116-7881>

mmemsh1@ukr.net

аспірантка

Мелітопольський державний педагогічний університет

ім. Б. Хмельницького

м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20

ОРГАНІЗАЦІЯ ВОКАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Розглянуто питання організації педагогічної взаємодії з учнями старших класів закладів позашкільної спеціалізованої музичної освіти з позицій антропоцентричної вокальної педагогіки. Означено дві основні проблеми вокальної роботи з вокалістами-естрадниками підліткового віку: зміни голосу, що виникають в учнів вокалістів старших класів і наявність різного роду шкідливих звичок в учнів, які розпочали навчання в цьому віці. Надано результати досліджень останніх років щодо особливостей психофізіологічних процесів пубертатного періоду. Відзначено фізіологічні трансформації голосових складок і конфігурації гортані від народження до закінчення перехідного періоду. Виокремлено два основні періоди зміни голосового апарату, які проявляються в короткочасному поліпшенні голосу в пред-мутаційний період і повної або часткової неможливості управляти своїм вокальним апаратом в активній фазі мутації. Окремлено особливості та відмінні риси перебігу мутації у хлопчиків і дівчаток. Висвітлено основні особливості психічних процесів пубертатного періоду з точки зору мислення та формування особистості підлітка. Дано деякі рекомендації щодо організації процесу навчання вокалістів-естрадників підліткового віку, які сьогодні не знайшли належної уваги серед вокальних педагогів. Наголошено на доцільності звернення уваги батьків до процесів, які відбуваються в організмі їх дитини.

Ключові слова: антропоцентризм, психофізіологія, вокальна педагогіка, позашкільна спеціалізована музична освіта, підлітковий вік, мутація, естрадний вокал.

аспірантка
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького
г. Мелітополь, ул. Гетьманська, 20

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОКАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВНЕШКОЛЬНОГО СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Рассмотрено вопросы организации педагогического взаимодействия с учениками старших классов учреждений внешкольного специализированного музыкального образования с позиций антропоцентрической вокальной педагогики. Обозначены две основных проблемы вокальной работы с вокалистами-эстрадниками подросткового возраста: возникающие изменения голоса у обучающихся вокалистов старших классов и наличие различного рода вредных привычек у начинающих обучение в данном возрасте. Предоставлены результаты исследований последних лет относительно особенностей психофизиологических процессов пубертатного периода. Отмечены физиологические трансформации голосовых складок и конфигурации гортани от рождения до окончания переходного периода. Выделены два основных периода изменений голосового аппарата, которые проявляются в кратковременном улучшении голоса в пред-мутационный период и полной или частичной невозможности управлять своим вокальным аппаратом в активной фазе мутации. Очерчены особенности и отличительные черты протекания мутации у мальчиков и девочек. Освещены основные особенности психических процессов пубертатного периода с точки зрения мышления и формирования личности подростка. Даны некоторые рекомендации по организации процесса обучения вокалистов-эстрадников подросткового возраста, которые на данный момент не нашли должного внимания среди вокальных педагогов. Обращено внимание на целесообразность привлечения внимания родителей к происходящим в организме их ребенка процессам.

Ключевые слова: антропоцентризм, психофизиология, вокальная педагогика, внешкольное специализированное музыкальное образование, подростковый возраст, мутация, эстрадный вокал.

TATIANA KULAGA

graduate student
Melitopol State Pedagogical University named B. Khmelnytsky
Melitopol, 20 Hetmanska Str.

ORGANIZATION OF VOCAL WORK WITH ADOLESCENCES OF NON-FORMAL SPECIALIZED MUSICAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH

The research regards the questions of the organization of pedagogical interaction with high school students of non-formal specialized art institutions in terms of anthropocentric vocal pedagogy. It outlines two main problems of vocal work with adolescent pop-singers, firstly, the changes occurring in the voice of vocalists and the inability to control them by high school students and, secondly, the necessity to correct the wrong sound qualities acquired before starting training. This article is based on the modern view on the voice mutation like a vocal instrument developed and improved actively. It presents the results of studies dedicated to characterising the psycho-physiological processes of the puberty period. An attention is paid to physiological transformations of the vocal folds and the configuration of the larynx from birth to the end of the transitional period and to descriptions of main characteristic features of various stages of mutation. It emphasizes two main antagonistic periods of changes in the vocal apparatus which are characterized by short-term improvement of the voice in the pre-mutation period and complete or partial inability to control the vocal apparatus in the active phase of the mutation. The peculiarities of mutation period for boys and girls are defined. The article also outlines the main features of the mental processes of the puberty period from the perspective of thinking and personality formation and relevant to them transformations of mental states from self non-acceptance, doubts, imbalance, etc. to self-determination. Highlighting it, it is thought to be important to inform students about the changes in their body and mind in advance, so that they could have time to realize and get psychologically prepared for these changes and at the same time to draw the parents' attention to the processes that take place in their child's body. Above mentioned positions actualize the introduction of the new adaptive methods of vocal work and elements of psycho-correction in the process of interaction with teenage vocalists and their parents. It has some

Keywords: *anthropocentric pedagogy, psycho-physiology, vocal pedagogy, non-formal specialized music education, adolescence, mutation, pop vocal.*

Подростковый возраст является одним из наиболее критичных периодов онтогенеза человека, с точки зрения как психофизиологии так и педагогики. Особенно это касается эстрадных вокалистов, музыкальная деятельность которых напрямую зависит от состояния их голосового аппарата. Этот факт актуализирует особый междисциплинарный подход к организации образовательной деятельности, в частности, в учреждениях внешкольного специализированного музыкального образования (музыкальных школах и школах искусств).

Физиологические процессы пения в последние годы освещают Д. Кнауфт Э. Круз, Г. Лек, М. Моррисон, А. Раввинов, Л. Раммаге, Р. Саталофф, И. Стемер, М. Фукс, М. Фройлех, Н. Хэмиш, Б. Хентшел, Дж. Ебитбол, П. Ебитбол, Б. Ебитбол и другие ученые. Проблематика, связанная с психофизиологией и психологией музыкальных способностей, привлекает внимание таких исследователей, как А. Бочкарев, А. Карпенко, В. Петрушин, Ю. Цагарелли, Е. Яковлева и др. Вопросам особенностей вокального обучения подростков посвящали свои исследования М. Денисон, Р. Ларсон, С. Монкс, В. Попов, О. Раввинов, П. Фрир, П. Халабузарь Р. Халперн, П. Хекман.

Так, Г. Лек рассматривает мутирующий голос как целостный и непрерывный инструмент, в котором нет «старого» и «нового» голоса, а голос просто расширяется [13, с. 178–179]. М. Фукс и его соавторы считают, что мутация – это время голосовой нестабильности, которую они характеризуют как «снижение голосовой эффективности, вызванное быстрым ростом гортани и голосовых складок за счет эндокринного контроля тестостерона и гормонов роста» [11, с. 169].

Постепенная трансформация голоса эстрадного, и не только, вокалиста требует особенного подхода к процессу обучения, что и составляет проблему данной статьи, которая сформулирована как необходимость учета психофизиологических особенностей работы организма и, в частности, голосового аппарата, эстрадного вокалиста-подростка и соответствующей коррекции образовательного процесса в учреждениях внешкольного специализированного музыкального образования.

Цель статьи – обозначить психофизиологические особенности вокалистов-эстрадников подросткового возраста и предоставить некоторые рекомендации исследователей последних лет по организации вокальной работы с позиций антропоцентризма.

Основной особенностью работы с подростками в процессе обучения эстрадному вокалу составляет наличие в возрасте 11–18 лет периода мутации голосового аппарата. Если к этому моменту подросток уже обучался искусству эстрадного пения, он сталкивается с проблемой изменений своего голоса и невозможности им управлять, что требует от вокального педагога внедрения новых методов работы и элементов психокоррекции. Ученик, начинающий свое вокальное образование в подростковом возрасте, с одной стороны, имеет так называемый бонус, который отражается в том, что «чем выше у ученика сознание, тем быстрее у него закрепляются новые навыки» [3, с. 11], а с другой – к этому возрасту он, скорее всего, где-то пел и, что бывает очень часто, приобрел определенное количество неправильных, а иногда и просто вредных привычек – таких, как зажимы (голосовые, мышечные), «пение в нос», «пение на горле», вульгарная манера исполнения и т. п. Тогда процесс обучения начинается с удаления старых и только потом – выработки новых правильных и «здоровых» вокальных навыков.

И в первом, и во втором случае целесообразно обратить внимание ученика на физиологические процессы становления человека от рождения до взрослости, которые предполагают большие изменения органов голосового аппарата. Голосовые складки младенцев мужского и женского пола в среднем имеют длину от 6 до 8 мм. В течение детства голосовые складки представляют собой однослойную мембрану, которая с начала полового созревания трансформируется в двухслойную взрослую форму и к 20 годам у женщин они становятся в среднем 8–11,5 мм в длину, а у мужчин – 11–16 мм [15, с. 118–122]. Во время мутации, согласно Р. Саталоффу, длина голосовой складки увеличивается у мужчин до 60 %, а у женщин – до 34 %. При этом удлинение голосовых складок у мужчин вызывает изменение наклона

гортани от 110°–120° до угла примерно 90°. Положения гортани в детской глотке выше (примерно на третьем шейном позвонке), чем у взрослого человека, у которого она в процессе мутации снизится до уровня шестого-седьмого позвонков [16, с. 45–59]. Практика показывает, что доносить до ученика эту информацию лучше еще в 9–10 лет, до начала всех процессов, чтобы у него было время осознать и психологически подготовиться к ожидающимся изменениям, а не оказаться в ситуации форс-мажора. Не будет лишним провести беседу и с родителями.

Начало переходного возраста, так называемого пубертатного перехода, во время которого происходит прилив гормонов, начинается примерно за шесть месяцев до появления начальных признаков роста вторичных половых признаков [8, с. 435]. В пред-мутационный период голос подростка начинает приобретать тембровую определенность и характерные индивидуальные черты, звучать полнее и насыщеннее, появляются оттенки грудного звучания и тенденция к пению в более низкой tessiture [1, с. 454]. Это является «первым звоночком» о грядущих переменах и началом трансформации процесса обучения. Несмотря на то, что, особенно у мальчиков, голос значительно улучшается и увеличивается его сила, данные «улучшенные» его (голоса) качества сохраняются непродолжительное время. Но подросток, ощутив такие положительные и зачастую достаточно яркие изменения, стремиться брать в репертуар более серьезные произведения, благодаря исполнению которых он может показать себя «уже взрослым». Поэтому педагогу необходимо предельно корректно ограничивать его в намерениях и выбирать репертуар в соответствии с ожидающейся перспективой.

После краткосрочного «взлета» у подростков сначала появляются трудности при пении верхних звуков диапазона, затем сипота и «скрипучесть», которых не было раньше; голос звучит неустойчиво; нарушается интонирование; теряется ровность звучания, напевность и звонкость голоса; у девушек ощущаются артикуляционные неудобства, связанные с активным ростом языка [6, с. 100–101]. При этом у одних этот процесс проходит постепенно и практически незаметно, а у других – голос может срываться не только во время пения, но и в речи. Это вызывает первые психологические проблемы, связанные с невозможностью управлять своим «непослушным» голосовым аппаратом.

У мальчиков, которые в детстве пели дискантом, а при мутации тембр голоса стал резко понижаться, часто наблюдается неприятие своего голоса и не желание мириться с тем, что голос «испортился». Практика показывает, что таких мальчиков и их родителей необходимо психологически готовить к тому, что невозможно предугадать, каким будет его голос после трансформации, но и у высокого, и у низкого голоса есть свои преимущества, соответствующий интересный репертуар и возможности для плодотворной самореализации.

А. Раввинов утверждал, что у мальчиков манера пения и вокальные нагрузки в до-мутационный период имеют непосредственное влияние на характер и продолжительность прохождения мутации, а свободное, не напряженное пение и легкое, звонкое и высокое звучание голоса в мутационном периоде обеспечивают более спокойное и быстрое прохождение мутации и формирования ровного юношеского, а потом и мужского голоса [5, с. 10–11]. Поэтому в процессе занятий в классе необходимо продолжать формирование голоса, но предельно аккуратно работать со сложными участками диапазона и внимательно следить за тем, чтобы у подростка не возникало никаких зажимов и неприятных ощущений в процессе пения.

Во время активной фазы мутации необходимо ограничить публичные выступления подростка, а для отчетных мероприятий выбирать произведения, диапазон которых не превышает границ устойчивого участка диапазона. В современной эстрадной музыке (в этом случае – к счастью) существует достаточное количество песен с мелодической линией в пределах нескольких нот, что и должно стать основой репертуара в этот сложный для ученика период.

На фоне физиологических изменений происходит трансформация и психики подростков. Мальчикам иногда трудно привыкнуть к совершенно иному звучанию своего голоса, а девушки начинают терять веру в себя, когда их голос приобретает незнакомые, а часто и не поддающиеся коррекции качества. М. Денисон обращает внимание на то, что девушки чувствуют изменение голоса как длительную и постоянную прогрессию, в отличие от мальчиков-подростков, которые, как правило, не осознают свои голосовые изменения как серию аperiодических событий, вызывающих заметные всплески в росте [9, с. 102–108].

Девушек необходимо подготовить и к тому, что гормональный приток является не только временным мутационным эффектом, но и повторяется каждый месяц. При этом повышение уровня гормонов, в частности эстрогена, изменяет структуру слизистой оболочки гортани непосредственно перед овуляцией, о чем свидетельствует повышенная сухость в голосовых складках, которая приводит к отекам. Данный рецидив ежемесячного гормонального притока называется предменструальный вокальным синдромом [8, с. 435].

Несмотря на физиологический сбой в организме подростка, это время является очень благотворным для формирования его личности, которая к этому моменту обретает определенную самостоятельность и достаточно развитые навыки самообслуживания, социальной, общественной и учебной жизни, стремится стать независимой, со своим особым миром, собственными интимными переживаниями, что «ведет, с одной стороны, к сосредоточению и самоанализу, а с другой – к необходимости принятия, поддержки и одобрения этого внутреннего мира (то есть в принятии себя как личности) другими людьми» [7]. У подростка появляется чувство взрослости, которое приводит к появлению потребности в новых средствах самовыражения.

Возникновение и развитие теоретического мышления способствует формированию у подростков познавательного интереса не только к фактам, но и к закономерностям, что приводит к возникновению рефлексии, направленной на познание своих собственных психических процессов и особенностей своей личности. Наличие устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, внутренне более собранным и организованным, но ему еще не хватает умения ставить цели. Развитие самосознания и самооценки сопровождается взлетом то самоуверенности, то сомнений в себе, неуравновешенностью, вспыльчивостью, частыми изменениями настроения, иногда подавленностью и т. д. Переходный критический период завершается «самоопределением» – системным новообразованием, выражающимся в виде собственной «позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни» [4]. Особое физиологическое и психологическое состояние подростков требует и особого педагогического подхода к образовательному процессу.

Чтобы привлечь подростков к обучению, считают Г. Гальперн с соавторами, общество должно воспринимать их серьезно, как умных и целеустремленных людей, уважать, лелеять, предоставлять возможности и способствовать тому, чтобы молодые люди развивали свои умения, включая новые возможности для самонаправления и исполнительского мышления» [12, с. 17]. Авторы ставят под сомнение то, что содержание обучения может быть навязано подросткам, а законодательный набор целей обучения может быть предоставлен «как фаст-фуд» в виде одного учебного плана и одного способа обучения для всей молодежи [12, с. 19].

П. Фрир подчеркивает, что обсуждение с подростками изменения голоса помогает им понимать и оценивать переход, который они переживают, развивать здоровую вокальную идентичность, чувствовать себя успешными и способными к самореализации [10, с. 69–72]. Укрепление доверия, по мнению С. Монкс, может развивать как вокальную, так и личностную самооценку [14, с. 263]. Г. Лек предлагает достигать здорового вокального производства через модификацию гласных, моделирование вокала, артикуляцию, подвижность и релаксацию, резонанс и диапазон [13, с. 13–52], рекомендует сглаживать регистры с помощью нисходящих упражнений от фальцета к грудному регистру [13, с. 182–186]. О. Козий рекомендует не форсировать нижние звуки диапазона, чтобы не потерять верхние и не акцентировать внимание на неустойчивой интонации у тех подростков, которые пели раньше чисто [2, с. 141].

Таким образом, продолжения занятий эстрадным пением во время мутации может оказать благотворное влияние на формирования вокальных навыков и формирования личности при условии осознанного подростком и предельно корректного и внимательного со стороны вокального педагога отношения к происходящим трансформациям голоса и личности ученика, что детерминирует соответствующую коррекцию образовательного процесса. Данную позицию следует учитывать в процессе формирования эстрадного вокально-исполнительского тезауруса учеников старших классов учреждений внешкольного специализированного художественного образования.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко А. До проблеми охорони голосу у підлітків під час мутаційного періоду / А. Карпенко // Humanitarium. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 30. – С. 453–456.
2. Козій О. Вікові особливості та функціональні характеристики співацького голосу студентів педагогічних коледжів / О. М. Козій // Науковий часопис. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 18. – С. 139–142.
3. Малинина Е. Вокальное воспитание детей / Е. Малинина. – Л.: Музыка, 1967. – 86 с.
4. Новейший философский словарь / Сост. и гл. науч. ред. А. Грицанов. – Минск: Книжный Дом, 1999. Available at: <https://www.e-reading.life/book.php?book=149350>
5. Раввінов О. Методика хорового співу в школі / О. Раввінов. – К.: Муз. Україна, 1971. – 124 с.
6. Халабузарь П. Теория и методика музыкального воспитания / П. Халабузарь. – СПб.: Лань, 2000. – 222 с.
7. Яковлева Е. Психология развития творческого потенциала школьников: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Е. Яковлева. – М., 1997. – 368 с.
8. Abitbol, J. Sex hormones and the female voice / J. Abitbol, P. Abitbol and B. Abitbol // Journal of Voice. – Philadelphia, 1999. Vol. 13 (3). – S. 424–446.
9. Denison M. Pediatric Voice: Delineating the Voice Science and Investigating Child Training Methods Toward Pedagogical Application: Doctor's Thesis / M. Denison. – Florida: Coral Gables, 2012. – 140 p.
10. Freer P. Getting Started with Middle School Chorus / P. Freer. – Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009. – 126 p.
11. Fuchs M. Predicting mutational change in the speaking voice of boys / M. Fuchs, M. Fröhlich, D. Knauff // Journal of voice. – Philadelphia, 2007. – Vol. 21 (2). – PP. 169–78.
12. Halpern R. Realizing the Potential of Learning in Middle Adolescence / R. Halpern, P. Heckman, R. Larson. 2013. Available at: <https://www.howyouthlearn.org/pdf/Realizing%20the%20Potential%20of%20Learning%20in%20Middle%20Adolescence.pdf>
13. Leck H. Creating Artistry Through Choral Excellence / H. Leck. – Milwaukee: Hal Leonard Publishing Corporation, 2009. – 265 p.
14. Monks S. Adolescent singers and perceptions of vocal identity / S. Monks // British Journal of Music Education. – Cambridge University Press, Vol. 20, Issue 3, November 2003. – PP. 243–256
15. Morrison M. The Management of Voice Disorders / M. Morrison, N. Hamish, L. Rammage. – London: Chapman and Hall, 1994. – 336 p.
16. Sataloff R. On the voice: Vocal Aging and its Medical Implications: What Choral Conductors Should Know. Part One: Anatomy and Vocal Aging, Childhood through Adulthood / R. Sataloff // Choral Journal. – Oklahoma City: American Choral Directors Association, 1999. – Vol. 40(3). – PP. 58–60.

REFERENCES

1. Karpenko A. Do problemi okhoroni golosu u pidlitkiv pid chas mutatsiynogo periodu [To the problem of voice protection in adolescents during the mutation period]. Humanitarium, Pereyaslav-Khmelnitski, 2013. Vol. 30. PP. 453–456.
2. Kozij O. Vikovi osoblyvosti ta funktsionalni kharakterystyki spivatskogo golosu studentiv pedagogichnykh koledzhiv [Age characteristics and functional characteristics of singing voice of students of pedagogical colleges]. Naukovyj chasopys NPU named M. P. Dragomanova, 2015, Seriya 14: Teoria i metodyka mystetskoï osvity [Theory and methodology of art education]. Vol. 18. PP. 139–142.
3. Malinina E. Vokalnoe vospitanie detey [Vocal education of children]. L.: Muzyka, 1967. 86 p.
4. Noveyshii filosofskii slovar [The newest philosophical dictionary]. Ed. A. Gritsanov. Minsk: Knizhnyy Dom, 1999. Available at: <https://www.e-reading.life/book.php?book=149350>
5. Ravvinov O. Metodyka khorovogo spivu v shkoli [Methods of choral singing in school]. Kyiv, Muzychna Ukraina, 1971, 124 p.
6. Khalabuzar P. Teoriya i metodika muzykalnogo vospitania [Theory and methodology of music education]. SPb.: Lan, 2000, 222 p.
7. Yakovleva E. Psykhologia razvitia tvorcheskogo potentsiala shkolnikov. Dokt. Diss. [Psychology of development of creative potential of schoolchildren]. M., 1997, 368 p.
8. Abitbol, J., Abitbol P., Abitbol B. Sex hormones and the female voice. Journal of Voice. Philadelphia, 1999. Vol. 13 (3). PP. 424–446.
9. Denison M. Pediatric Voice: Delineating the Voice Science and Investigating Child Training Methods Toward Pedagogical Application. Doctor's Thesis. Florida: Coral Gables, 2012. 140 p.
10. Freer P. Getting Started with Middle School Chorus. Lanham, Rowman & Littlefield Education, 2009. 126 p.

11. Fuchs M. Predicting mutational change in the speaking voice of boys. *Journal of voice*. Philadelphia, 2007. Vol. 21 (2). PP. 169–78.
12. Halpern R., Heckman P., Larson R. Realizing the Potential of Learning in Middle Adolescence. 2013. Available at: <https://www.howyouthlearn.org/pdf/Realizing%20the%20Potential%20of%20Learning%20in%20Middle%20Adolescence.pdf>
13. Leck H. *Creating Artistry Through Choral Excellence*. Milwaukee, Hal Leonard Publishing Corporation, 2009. 265 p.
14. Monks S. Adolescent singers and perceptions of vocal identity. *British Journal of Music Education*. Vol. 20, Issue 3. November 2003. PP. 243–256.
15. Morrison M., Hamish N., Rammage L. *The Management of Voice Disorders*. London, Chapman and Hall, 1994. 336 p.
16. Sataloff R. On the voice: Vocal Aging and its Medical Implications: What Choral Conductors Should Know. Part One: Anatomy and Vocal Aging, Childhood through Adulthood. *Choral Journal*. Oklahoma City, American Choral Directors Association, 1999. Vol. 40 (3). PP. 58–60.

Стаття надійшла в редакцію 20.11.2019 р.

УДК 378.02-051:159.922.76-056.49

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.7

ГАЛИНА ЛУЦИК

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3905-2038>

lutsik.galya@ukr.net

викладач

Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, вул. Пластова, 31-б

СТАН СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Проаналізовано мотиваційно-ціннісну складову готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Констатовано, що більшість дослідників відводять провідну роль мотивації до професійної діяльності у становленні майбутнього фахівця, оскільки остання сприяє формуванню професійного мислення майбутніх психологів, забезпечує стійку професійну спрямованість і формування важливих професійних якостей. Здійснено теоретичний аналіз ролі мотивації та професійних цінностей у структурі готовності майбутнього психолога до роботи з підлітками девіантної поведінки. Встановлено, що цінності та ціннісні орієнтації майбутніх психологів є тією смисловою основою, яка визначає спрямованість мотивів майбутніх психологів до роботи з підлітками-девіантами. Визначено зміст і функції мотиваційно-ціннісного компонента у структурі готовності майбутніх психологів до професійної діяльності вказаного напрямку. Доведено, що мотиваційно-ціннісна складова спрямовує майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, обумовлюючи мотивацію взаємодії з ними. Визначено показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента: мотиви вибору роботи психолога з підлітками, схильними до девіантної поведінки; ціннісні орієнтації майбутніх психологів щодо професійної діяльності з підлітками зазначеної категорії. Презентовано анкету та опитувальник для дослідження сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Представлено результати дослідження стану сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Констатовано, що у значної частини досліджуваних рівень сформованості мотиваційно-ціннісного показника є недостатнім для ефективної професійної діяльності майбутніх фахівців у вказаному напрямку.

Ключові слова: майбутні психологи, готовність до роботи з підлітками-девіантами, мотиваційно-ціннісний компонент готовності, мотиви, ціннісні орієнтації.

ГАЛИНА ЛУЦИК

преподаватель

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Проанализирована мотивационно-ценностная составляющая готовности будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению. Констатируется, что большинство исследователей отводят ведущую роль мотивации к профессиональной деятельности в становлении будущего специалиста, так как последняя способствует формированию профессионального мышления будущих психологов, обеспечивает устойчивую профессиональную направленность и формирование важных профессиональных качеств. Осуществлен теоретический анализ роли мотивации и профессиональных ценностей в структуре готовности будущего психолога к работе с подростками девиантного поведения. Установлено, что ценности и ценностные ориентации будущих психологов являются той смысловой основой, которая определяет направленность мотивов будущих психологов к работе с подростками-девиантами. Определены содержание и функции мотивационно-ценностного компонента в структуре готовности будущих психологов к профессиональной деятельности указанного направления. Доказано, что мотивационно-ценностная составляющая направляет будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению, обуславливая мотивацию взаимодействия с ними. Определены показатели сформированности мотивационно-ценностного компонента: мотивы выбора работы психолога с подростками, склонными к девиантному поведению; ценностные ориентации будущих психологов относительно профессиональной деятельности с подростками указанной категории. Представлено анкету и опросник исследования сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению. Представлены результаты исследования состояния сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих психологов к работе с подростками, склонными к девиантному поведению. Констатируется, что у значительной части исследуемых уровень сформированности мотивационно-ценностного показателя недостаточен для эффективной профессиональной деятельности будущих специалистов в указанном направлении.

Ключевые слова: будущие психологи, готовность к работе с подростками-девиантами, мотивационно-ценностный компонент готовности, мотивы, ценностные ориентации.

HALYNA LUTSYK

Teacher

Rivne State University of Humanities
Rivne, 31-b Plastova Str.**THE STATE OF MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' READINESS TO WORK WITH ADOLESCENTS SUSCEPTIBLE TO DEVIANT BEHAVIOR**

The article is dedicated to analyzing a motivational-value element of future psychologists' readiness to work with the adolescents susceptible to deviant behavior. It is mentioned that future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior should be understood as systematic personal formation, formed during the study at the University, which guarantees the competence of the future specialist. The effectiveness of preventive work with adolescents susceptible to deviant behavior depends on a psychologist's motivations. It was established that the majority of the research scientists assign a leading role of motivation to professional activity in the formation of the future specialist. Because the latter assists the formation of future psychologists' professional thinking, ensures firm career orientation and formation of significant professional qualities. The theoretical analysis of motivation's role and professional values within a future psychologists' readiness to work with the adolescents susceptible to deviant behavior was done. It was found that values and value orientations of future psychologists are the sense basis which determines the direction of future psychologists' motives to work with adolescents-deviants. The content and the functions of motivational-value component within a future psychologists' readiness to professional activity in the specified orientation. It was proved that motivational-value component directs future psychologists to work with the adolescents susceptible to deviant behavior, stipulating motivation to interact with them. The indicators of motivational-value component formation were determined: motives of choosing such career as psychologist, that works with the adolescents susceptible to deviant behavior, value orientations of future psychologists about professional

activity with such category of adolescents. The questionnaire for research of motivational-value component formation of future psychologists' readiness to work with the adolescents susceptible to deviant behavior was offered. The state of motivational-value component formation of future psychologists' readiness to work with the adolescents susceptible to deviant behavior was presented in research results. Different motivational-value component's formations of future psychologists' readiness to work with the adolescents-deviants were marked out: high, medium and low. It was established that the majority has not enough level of motivational-value component formation for effective professional activity of future specialists in specified direction.

Keywords: *future psychologists, future psychologists' readiness to work with adolescents susceptible to deviant behavior, motivational-value component of readiness, motivations, value orientations.*

Посилення деструктивних тенденцій у поведінці дітей та молоді виявляється, зокрема, у збільшенні кількості підлітків, які перебувають у конфлікті з сім'єю, класними колективами, іншими просоціальними групами. У зв'язку з цим загострюється потреба в ефективній допомозі підліткам-девіантам і разом з тим – у підготовці закладами вищої освіти (ЗВО) психологів, спроможних до її здійснення.

Готовність до роботи в зазначеному напрямі обумовлена не лише наявністю засвоєних знань та умінь, а й певною якістю ставлення до неї, що відображено у мотивах та особистісних цінностях майбутніх фахівців. Саме це є смисловим ядром реалізації у практичній діяльності набутих компетентностей, тим внутрішнім потенціалом, що визначає смисл і цілі будь-якої роботи. Відповідно виникає потреба дослідження ціннісно-мотиваційної складової готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками-девіантами.

Готовність майбутніх психологів до професійної діяльності є предметом численних досліджень. У багатьох наукових розвідках це явище характеризується як якість чи потенціал особистості, особистісний стан (Ю. Демідова, В. Панок, Ф. Рекешева, Б. Якимчук), установка (І. Яценко), сукупність загальних і спеціальних знань та вмінь (І. Баркаєва, О. Бичкова, І. Ендеберя, О. Затворнюк, О. Матвієнко).

У контексті вивчення вказаної проблеми викликають інтерес праці, в яких обґрунтовується готовність до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки: майбутніх психологів (І. Баркаєва), педагогів (Л. Вейланде, І. Островська-Бугайчук), соціальних педагогів (Р. Козубовський, М. Малькова, М. Ярошко).

Про значущість мотиваційно-ціннісних складників готовності йдеться у наукових розвідках Ж. Вірної, Х. Дмитерко-Карабин, У. Мороховської, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої, А. Яблонського (висновки щодо впливу мотивації на готовність майбутніх психологів до професійної діяльності); Р. Козубовського, І. Островської-Бугайчук, Ф. Рекешової (думки про значення аксіологічного компонента як чинника становлення цінності роботи у галузі психології, оцінки значущості виконуваних завдань). Очевидно, що зазначені аспекти ставлення до професійної діяльності присутні як мотиваційно-ціннісний компонент і в структурі готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Мета статті полягає в аналізі стану сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, є якістю, що формується в процесі навчання, спрямованого на формування загальних, спеціальних і фахових компетентностей, які уможливають виконання професійних завдань в ході діагностичної, консультативної, психокорекційної та профілактичної роботи з підлітками-девіантами.

У. Мороховська трактує мотиваційну складову готовності як складний комплекс «семантичних факторів у свідомості суб'єкта професійного становлення», що сприяють конструюванню професійного мислення [3, с. 15]. Авторка переконана в тому, що система значень і смислів, які особистість вкладає у професійну діяльність, сприяє виникненню образу професійного Я, що дає змогу утворити цілісний образ себе як фахівця у конкретній галузі [3, с. 10].

Х. Дмитерко-Карабин зауважує, що головними функціями мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності є «забезпечення стійкої професійної спрямованості особистості, прагнення до виконання фахової діяльності, її спонукання, регулювання та спрямування» [2, с. 9]. Науковець пропонує концептуальну модель мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, яка включає три

компоненти: ціннісно-смысловий (позитивне ставлення до професійної діяльності), професійну спрямованість (інтерес до професії) та навчально-професійну мотивацію (наприклад, бажання стати кваліфікованим психологом) [2, с. 10].

Мотиваційний компонент, на думку А. Яблонського, інтегрує в собі усвідомлення кожним виконавцем соціальної значущості її змісту і наслідків, налаштованості на свій особистісний і зокрема професійний розвиток [8, с. 79]. У зв'язку з цим варто підкреслити, що важливе значення для вироблення мотивації особистості має аксіологічний аспект ставлення до діяльності. Адже, як зазначає О. Галян, саме цінності та ціннісні орієнтації є тією передумовою, яка сприяє виробленню такої налаштованості (професійних установок, функціонально-рольових позицій), засвоєнню професійних функцій [1, с. 202]. Окрім того, як стверджує О. Шолох, ціннісне ставлення майбутніх психологів до професійної діяльності є «важливим елементом внутрішньої структури особистості фахівця, який завдяки рефлексії переходить у стан відтворення набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності» [7, с. 229].

На значення сформованості цінностей та ціннісних орієнтацій у системі підготовки майбутніх психологів вказує А. Фурман, вважаючи що ці особистісні якості обумовлюють формування професійно важливих якостей фахівця, його особистісне зростання [4, с. 17]. Н. Шевченко доводить, що ціннісні орієнтації сприяють зростанню рівня професійної свідомості, презентують цілісність професійного образу [5, с. 17].

Викладені вченими думки спонукають до висновку, що цінності та ціннісні орієнтації майбутніх психологів є тією смысловою основою, яка визначає спрямованість мотивів майбутніх психологів до роботи з підлітками-девіантами. Зазначене дає підстави виділити у структурі готовності майбутніх психологів до роботи з цією категорією клієнтів мотиваційно-ціннісний компонент, який є своєрідним смысловим вектором реалізації діяльності майбутнього фахівця в зазначеному напрямку. Цей компонент забезпечує спрямованість майбутніх психологів щодо роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, та визначає характер професійної мотивації майбутнього психолога.

Рівні його сформованості розкриваються, на нашу думку, на підставі аналізу таких показників, як мотиви вибору роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки; ціннісні орієнтації майбутніх психологів щодо професійної діяльності з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

З метою виявлення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, нами було здійснено констатувальне експериментальне дослідження, в якому брали участь студенти спеціальності «Психологія» II та IV курсів. Для аналізу рівнів сформованості компонента за виокремленими показниками нами було обрано такі діагностичні методики: анкетування (для визначення рівнів сформованості досліджуваного компонента за першим показником) та опитувальник (для визначення рівнів сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх психологів щодо роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки).

Для вивчення рівнів сформованості мотивів роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, було застосовано анкету, відповіді на яку свідчили про наявність бажання працювати з ними та інтересу до такої діяльності. Отримані відповіді підтвердили високий рівень переконаності у необхідності психологічної допомоги девіантам. Водночас проблематичним було те, що третина опитуваних (34 %) не мала бажання працювати з підлітками-девіантами, пояснюючи це складністю такої роботи, а 43 % студентів не визначились у своєму ставленні до такої роботи, вважаючи її можливою, але не бажаною.

Підставою для віднесення опитуваних до групи з певним рівнем сформованості мотивів роботи з підлітками-девіантами за ознакою наявності бажання і переконання були такі умовно прийняті орієнтири: високого рівня – за наявністю однозначно задекларованого бажання та переконаності виконувати таку діяльність; середнього рівня – у разі виявленого бажання виконувати її без зайвих зусиль та виявлення сумнівів щодо її доцільності; низького рівня – у разі відсутності бажання та переконаності або байдужості до зазначеного питання.

Кількісний аналіз отриманих відповідей дав змогу отримати такі результати (табл. 1).

За результатами анкетування було також встановлено, що майже половина студентів вважає проблему девіантної поведінки актуальною у професійній діяльності психолога, підтверджує необхідність отримання спеціальної підготовки для цілеспрямованої

СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ І ЗА КОРДОНОМ

профілактично-виховної роботи з метою усунення проявів девіантної поведінки. Разом з тим лише для 24 % четвертокурсників та 22 % другокурсників було б цікаво пов'язати свою майбутню професійну діяльність з підлітками-девіантами.

Таблиця 1

Рівні сформованості у студентів бажання та переконаності у необхідності роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки

Рівні сформованості бажання та переконаності у необхідності роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки	Розподіл експериментальних даних за курсами	
	Студенти II курсу (%)	Студенти IV курсу (%)
Високий	22	24
Середній	42	44
Низький	36	32

Узагальнивши відповіді студентів на запитання анкети, нами визначено рівні сформованості інтересу до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки (табл. 2)

Таблиця 2

Рівні сформованості інтересу майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки

Рівні сформованості інтересу до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки	Розподіл експериментальних даних за курсами	
	Студенти II курсу (%)	Студенти IV курсу (%)
Високий	23	28
Середній	44	41
Низький	33	31

Як засвідчують отримані результати, лише незначна частина студентів зацікавлена у роботі вказаного напрямку, оскільки вони не до кінця розуміють роль психолога у профілактиці та корекції девіантної поведінки.

Водночас зазначимо, що сучасна молодь, яка здобуває вищу освіту, не завжди усвідомлює цінність майбутньої професії для себе особисто і суспільства загалом, орієнтуючись у цьому процесі більше на моду або престиж. Ціннісне ставлення майбутніх психологів до професійної діяльності постає орієнтиром у системі трудових пошуків, основою професійного становлення як фахівця. Ціннісне самовизначення обумовлює професійну активність майбутніх психологів і в роботі з підлітками-девіантами зокрема.

З метою виявлення рівнів сформованості ціннісних орієнтацій учасників дослідження використовувалась рефлексивна діагностика, запропонована Н. Шемигон, яка уможливлювала виокремлення та осмислення цінностей-цілей (орієнтації на підготовку до професійної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки), цінностей-знань (орієнтації на отримання системи знань, необхідних для роботи з означеною категорією клієнтів), цінностей-умінь (орієнтації на оволодіння системою умінь, потрібних для такої роботи), цінностей-якостей (орієнтації на самовиховання та саморозвиток професійних якостей, важливих для виконання цієї роботи) [6, с. 11].

Для цього нами було розроблено опитувальник, який дав змогу визначити вагомість кожного аспекта ціннісної орієнтації за шкалою від 3 до -3. За результатами проведеного дослідження отримані результати, представлені у табл. 3.

Таблиця 3

Рівні сформованості ціннісних орієнтацій студентів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки

Рівні сформованості ціннісних орієнтацій студентів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки	Розподіл експериментальних даних за курсами	
	Студенти II курсу (%)	Студенти IV курсу (%)
Високий	28	30
Середній	40	45
Низький	32	25

Принадно зазначимо, що дані, представлені у табл. 3, демонструють позитивну тенденцію щодо визнання цінності роботи з підлітками-девіантами. Проте зафіксовані експериментальні дані не можуть забезпечити високого рівня готовності майбутніх психологів до роботи за вказаною проблематикою.

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, маємо підстави виділити рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки (рис. 1).

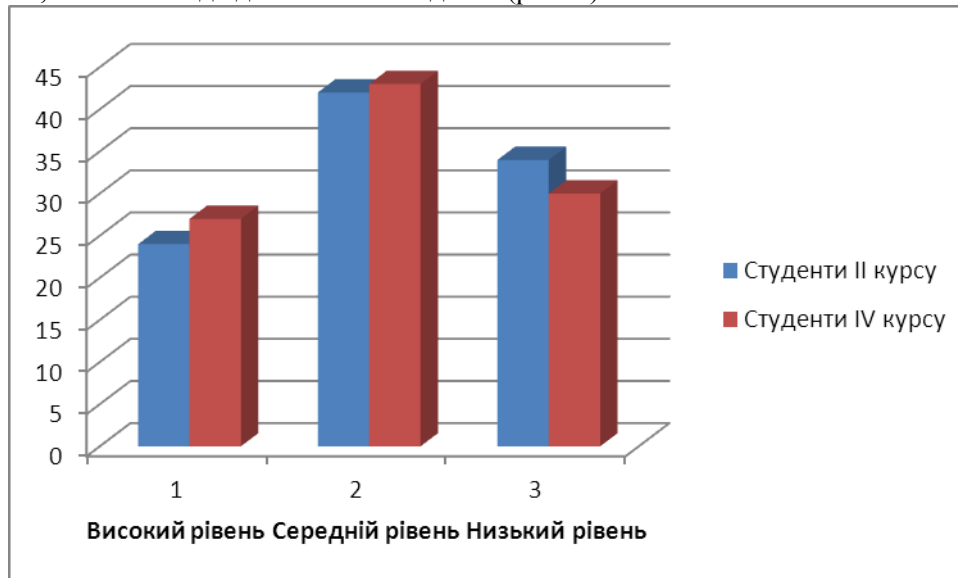


Рис. 1. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки (%).

Як бачимо, в системі мотивів і цінностей майбутніх психологів питання роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, недостатньо виразно відображене, що свідчить про не належний рівень мотиваційно-ціннісної готовності певної їх частини до такої діяльності.

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, значною мірою залежить від зацікавленості у роботі за вказаним напрямком, яка породжує мотивацію. Не менш значущим є усвідомлення цінності та ціннісної зорієнтованості на взаємодію з підлітками-девіантами. Водночас результати дослідження є підставою для констатації недостатньої сформованості мотиваційно-ціннісного компонента такої готовності, що свідчить про відсутність намірів студентів працювати у досліджуваному напрямку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методичної системи формування готовності щодо посилення мотивації та вироблення ціннісних орієнтацій майбутніх психологів щодо роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, у ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галян О. І. Мотиваційний аспект професійного вибору майбутніх психологів (на прикладі студентів Центру перепідготовки) / О. І. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2013. – Вип. 2. – С. 194–202.
2. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Х. М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 23 с.
3. Мороховська У. Л. Розвиток мотиваційних складових професійного самовизначення майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / У. Л. Мороховська. – К., 2011. – 21 с.
4. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. А. Фурман. – Одеса, 2009. – 22 с.
5. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість психолога: методологічний та прикладний аспекти / Н. Ф. Шевченко // Проблеми сучасної психології. – 2012. – № 1. – С. 16–23.
6. Шемигон Н. Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Ю. Шемигон. – Харків, 2008. – 23 с.

7. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема / О. А. Шолох // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 142. – С. 225–230.
8. Яблонський А. І. Мотиваційна готовність майбутніх психологів до експертної діяльності: сутність та структура / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2015. – Вип. 2 (2). – С. 77–81.

REFERENCES

1. Halyan O. I. Motyvatsiynyi aspekt profesiinoho vyboru maybutnikh psykholohiv (na prykladi studentiv Tsentru perepidhotovky). [Motivational aspect of future psychologists' professional choice (on the example of students of the Retraining Center)] Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriya psykholohichna. 2013. Vol. 2. PP. 194–202.
2. Dmyterko-Karabyn Kh. M. Vplyv smyslozhytlyevykh oriiientatsii na motyvatsiinu hotovnist do profesiinoi diialnosti maibutnikh psykholohiv: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. [Influence of meaningful life orientations on motivational of future psychologists' readiness to professional activity]. Ivano-Frankivsk, 2004. 23 p.
3. Morokhovska U. L. Rozvytok motyvatsiinykh skladovykh profesiinoho samovyznachennya maibutnikh psykholohiv: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. [Development of motivational components of future psychologists' professional self-determination]. Kyiv, 2011. 21 p.
4. Furman A. A. Tsinnisno-oriiientatsiini chynnyky osobystisnoho rozvytku maibutnikh psykholohiv: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. [Value-orientation factors of future psychologists' the personal development]. Odessa, 2009. 22 p.
5. Shevchenko N. F. Profesiina svidomist psykholoha: metodolohichni ta prykladnyi aspekty/ [Psychologists' professional consciousness: methodological and applied aspects]. Problemy suchasnoi psykholohii. 2012. Vol. 1. PP. 16–23.
6. Shemyhon N. Yu. Formuvannia tsinnisnykh oriyentatsii maybutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. [Formation of future teachers' value orientations in the process of vocational training]. Kharkiv, 2008. 23 p.
7. Sholokh O. A. Tsinnisne stavlennia osobystosti do maibutnoi profesii yak psykholoho-pedahohichna problema. [The individual's value attitude to the future profession as a psychological and pedagogical problem]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. 2017. Vol. 142. PP. 225–230.
8. Yablonskyi A. I. Motyvatsiina hotovnist maibutnikh psykholohiv do ekspertnoi diyalnosti: sutnist ta struktura. [Future psychologists' motivational readiness for expert activity: essence and structure]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky. 2015. Vol. 2 (2). PP. 77–81.

Стаття надійшла в редакцію 25.11.2019 р.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

УДК 378.015.31:316.61

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.8

КАТЕРИНА АВЕРІНА

ORCID: 0000-0003-0280-0848

e.s.averina11@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Б. Хмельницького
м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Розглянуто сучасні підходи до вивчення процесів соціалізації сучасного фахівця соціономічної професії крізь призму категорії соціальної активності як якісної характеристики просоціальної спрямованості особистості і значущого результату розвитку соціальних якостей особистості. Проаналізовано теоретичні та методологічні підходи до вивчення соціальної активності, що ґрунтуються на концептах сучасної гуманітарної науки і здійснюються на основі теоретичного (соціокультурного) осмислення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Визначається креативний потенціал застосування категорії соціальної активності щодо представників соціономічних професій, що полягає у можливості значного розширення спектру розвитку індивідуальної і групової соціальної активності особистості майбутнього фахівця через залучення до наукового інструментарію педагогічної освіти методологічних напрацювань теорії соціальної взаємодії, соціальної комунікації, соціальної відповідальності до розгляду сучасних соціальних і професійно-освітніх практик з метою підвищення ролі освітніх процесів у соціальних змінах. Обґрунтовується потреба комплексного вивчення широкого спектра соціально-культурних аспектів соціалізації й професійного зростання особистості в системі сучасної української вищої професійної освіти відповідно до завдань та орієнтирів галузі професійної освіти і розробки цілісного концепту соціальної активності стосовно фахівців соціономічних професій на засадах особистісно зорієнтованої спрямованості сучасної професійної освіти з урахуванням потреби різноманітного, постійно оновлюваного змісту навчання, виховання, застосування різноманітних технологій і джерел інформації, які б дозволяли майбутньому фахівцеві свідомо формувати власну індивідуальну фахову, соціокультурну та освітньо-культурну базу знань.

Ключові слова: соціальна активність, соціальна взаємодія, соціальна комунікація, соціальна відповідальність, соціальна самореалізація особистості, фахівець соціономічної професії, професійна освіта.

ЕКАТЕРИНА АВЕРИНА

кандидат педагогических наук, доцент
Мелитопольский государственный педагогический
университет им. Б. Хмельницкого
г. Мелитополь, ул. Гетьманская, 20

СОЦИАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Рассмотрены современные подходы к изучению процессов социализации современного специалиста социономической профессии сквозь призму категории социальной активности как

качественной характеристики просоциальной направленности личности и значимого результата развития социальных качеств личности. Анализируются теоретические и методологические подходы к изучению социальной активности, основанные на концептах современной социо гуманитарной науки и реализуемых на основе теоретического (социокультурного) осмысления взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Определяется креативный потенциал применения категории социальной активности в отношении представителей социэкономических профессий, который заключается в возможности значительного расширения спектра индивидуальной и групповой социальной активности личности будущего специалиста через приобщение к научного инструментария педагогического образования наработок теории социального взаимодействия, социальной коммуникации, социальной ответственности к рассмотрению современных социальных и профессионально-образовательных практик с целью повышения роли образовательных процессов в социальных преобразованиях. Обосновывается необходимость комплексного изучения широкого спектра социально-культурных аспектов социализации и профессионального роста личности в системе современного украинского высшего профессионального образования согласно задач и ориентиров области профессионального образования и разработки целостного концепта социальной активности по отношению к специалистам социэкономических профессий на основе личностно-ориентированной направленности современного профессионального образования с учетом потребности разноразовного, постоянно обновляемого содержания обучения, воспитания, применения различных технологий и источников информации, позволяющих будущему специалисту сознательно формировать собственную индивидуальную профессиональную, социокультурную и образовательно-культурную базу знаний.

Ключевые слова: социальная активность, социальное взаимодействие, социальная коммуникация, социальная ответственность, социальная самореализация личности, специалист социэкономической профессии, профессиональное образование.

KATERYNA AVERINA

PhD, Associate Professor
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Melitopol, 20 Hetmanska Str.

SOCIO-COMMUNICATIVE ASPECTS OF THE SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT OF A FUTURE SPECIALIST IN THE SOCIOECONOMIC PROFESSION

The article considers modern approaches to studying the processes of socialization of the modern specialist in the socioeconomic profession through the prism of the social activity category as a qualitative characteristic of the pro-social personality orientation and a significant result of the development of the personality social qualities. Theoretical and methodological approaches to the study of social activity are analyzed, based on a number of concepts of modern socio-humanitarian science and implemented on the basis of a theoretical (sociocultural) understanding of the interaction between the subjects of the educational process. The directions of the implementation of tasks to improve the quality of education, the individual determinism of career guidance and high-quality social professional self-realization of a future specialist in the process of higher professional education are determined. The creative potential of applying the category of social activity to the representatives of socio-economic professions is determined. It is the possibility of significantly expanding the spectrum of development of individual and group social activity of the future specialist's personality by involving in the scientific tools of pedagogical education methodological developments of social interaction theory, social communication, social responsibility to the consideration of modern social and vocational educational practices to enhance the role of education processes in social changes.

The need to comprehensively study a wide range of socio-cultural aspects of socialization and professional growth of the individual in the system of modern Ukrainian higher professional education is substantiated in accordance with the tasks and orientations of the field of vocational education and development of a holistic concept of social activity in relation to professionals of socioeconomic professions on the basis of the personality-orientation of modern vocational education, taking into account the need for a multi-level, constantly updated content of training, education, application of a variety of technologies and sources of information that would allow the future specialist to consciously and actively create their own individual professional, socio-cultural, educational and cultural knowledge base.

Keywords: social activity, social interaction, social communication, social responsibility, social self-realization of a personality, specialist in the socioeconomic profession, professional education.

Сьогодні активно досліджуються соціально-культурні аспекти соціалізації, культурного й професійного зростання особистості в системі сучасної української вищої професійної освіти. Це завдання сформульовано в основних концептуальних положеннях, що визначають зміст і організацію освіти в Україні, окреслюють перспективи розвитку і регламентовані в найважливіших методологічних і законодавчих документах. У Законі України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. (№ 2145-VIII), стверджується: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу» [14]. Разом з тим, дані новітніх соціологічних джерел вказують, що багато випускників закладів вищої освіти (ЗВО) через недостатню практичну підготовку не витримують конкуренції на ринку праці [24], а більше половини випускників працевлаштовуються не за своєю прямою спеціальністю: найчастіше це здійснюється через відсутність упевненості у власній професійній спроможності [16].

Суспільний запит на фахівців, які володіють цілісною системою особистісно-професійних якостей: освіченістю, заповзятливістю, самостійністю, рішучістю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, відповідальністю [19, с. 14], потребує детальнішого підходу до проблеми з огляду на те, що значна частина випускників ЗВО характеризується несталістю професійної позиції, низьким рівнем рефлексії, організаторських, комунікативних, прогностичних здібностей, побоюванням приймати самостійні рішення тощо [18, с. 64]. В зв'язку з цим розгляд процесу становлення сучасного фахівця крізь призму категорії соціальної активності як якісної характеристики просоціальної спрямованості особистості і значущого результату розвитку соціальних якостей особистості дозволяє віднести проблему розвитку соціальної активності фахівця соціономічних професій до найактуальніших для корпусу гуманітарних наук і вимагає комплексного вивчення широкого спектра соціально-культурних аспектів соціалізації й професійного зростання особистості в системі сучасної української вищої професійної освіти. Оскільки соціальна активність майбутнього фахівця відповідно до завдань і орієнтирів галузі професійної освіти розглядається як базова якість розвитку особистості громадянина незалежної України, то видається очевидною актуальність потреби розробки цілісного концепту соціальної активності стосовно фахівців соціономічних професій.

Метою статті є визначення перспективних теоретико-методологічних спрямувань педагогічно-освітньої концептуалізації категорії соціальної активності фахівця соціономічної професії.

Соціальна активність особистості є базовою характеристикою сучасної людини і означає її потребу в свідомій реалізації багатьох особистих, групових і суспільно значимих інтересів в соціумі. Найбільш ґрунтовно нині варто вважати опрацьованою тему самореалізації активної особистості в нових умовах суспільного буття. Проблеми управління й самоуправління процесами самореалізації особистості, а також умови їхньої оптимізації, були досліджені в класичних працях з проблем особистісного становлення А. Маслоу, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна та інших дослідників.

Соціально-психологічні джерела наводять різні підходи до визначення поняття «самореалізація». Дослідники констатують, що прагнення до самореалізації властиве кожній людині, але соціальні і культурно-середовищні обставини можуть і не сприяти активному й змістовному становленню особистості, що є соціально-психологічною та педагогічною проблемою [4, с. 77]. Тому проблема вивчення соціальної активності майбутнього фахівця у контексті завдання формування його готовності до професійної самореалізації підтверджує тезу про те, що термін «самореалізація» є предметом міждисциплінарного наукового аналізу в контексті наявності маркерів міри результативності безпосередньо освітнього впливу, що має характеризуватися позитивними змінами у взаємодії фахівця з навколишнім світом. Як зазначає Т. Титаренко, вказаний підхід до самореалізації не варто вважати дискретним у тому сенсі, що існує несамореалізоване існування, бо потім відбувається (ситуативний акт), коли людина «вчиняє» (самореалізується), після чого «повертається» до невчинкового існування у «повсякденність» [20, с. 68].

Теоретичні засади формування особистості фахівця, досліджені у культурологічних, філософсько-освітніх, соціально-психологічних, соціологічних, педагогічних працях та галузевих концепціях О. Гуменюк [2], О. Дубасенюк [3], О. Величко, О. Гуренко, Н. Захарової [15], Т. Титаренко [20], та багатьох інших вчених надають чітку картину соціальних спрямувань еволюції професійної свідомості фахових педагогів та потребу активізації чинників самоактуалізації зворотнього зв'язку фахівця соціумом у процесі професійного становлення. Так, О. Гуменюк зазначає, що усталена система національного виховання сьогодні посутньо формує знайому та відповідальну особистість, котра, на жаль, не знаходить належної підтримки й подальшого розвитку як індивідуальність та універсум, тобто не досягає вищих проявів соціально-духовної досконалості і самобутньо-творчої самореалізації власного «Я» [2, с. 3], що загалом і призводить до суттєвих прорахунків, які мають місце як при формуванні професійної готовності до діяльності, так і у попередній процесуальній взаємодії з іншими суб'єктами процесів навчання та фахових практиках майбутніх фахівців соціономічних професій.

Оскільки успішність професійно-особистісного становлення студентів соціономічних професій прямо залежить від рівня їх мотивацій і спрямування цілепокладань, соціальна активність особистості у контексті завдань сучасної системи професійної освіти передбачає розгляд надзвичайно широкого кола аспектів цього феномена, до яких науковці відносять насамперед активність духовну, пізнавальну, навчальну, творчу, громадянську, комунікативну, трудову, інноваційну, правову тощо.

В сучасних соціально-психологічних джерелах соціальна активність розглядається значимим чинником формування основних складових професійної зрілості – спеціальної, соціальної, особистісної та індивідуальної:

- професійно-фахова складова соціальної активності формується під час навчальної та трудової активності і характеризується оволодінням спеціальними знаннями та вмінням реалізовувати їх на практиці;

- соціальна складова формується за допомогою комунікативної активності в процесі активних соціальних комунікацій особистості і характеризується певним рівнем володіння особистістю певними способами співробітництва і прийомами професійного спілкування;

- особистісна складова розвивається у пізнавальній, інноваційній та творчій активності і містить характеристики здатності і рівнів володіння особистістю фахівця засобами самовираження і саморозвитку, розуміння проблеми, самостійного прийняття рішень та планування діяльності;

- індивідуальний елемент формується у пізнавальній та навчальній активності і передбачає наявність стійкої професійної мотивації, готовність до професійного зростання та володіння особистістю прийомами саморегуляції [7].

Вказане свідчить про надзвичайну значимість етапу професійного навчання у процесі становлення характеру й інтелекту, формування персональних чинників і мотивацій соціально-професійної активності особистості майбутнього фахівця, оскільки на цьому етапі відбувається переорієнтація системи ціннісних орієнтацій особистості на професійну і соціальну діяльність та інтенсивне формування специфічних професійних здібностей.

Разом з тим аналіз наукових праць дає змогу констатувати, що соціальні та індивідуальні складові формування фахової компетентності фахівця соціономічних професій інтегрально проявляються в процесі соціальної активності насамперед в актах самоактуалізації і самореалізації. Тому перед системою професійної освіти закономірно виникає проблема адаптації майбутніх фахівців до нових реалій життя суспільства засобами наукового і освітнього супроводу процесу професійного становлення і адаптації майбутніх фахівців.

Дослідження проблематики соціальних аспектів фахової освіти як комплексу наукових і практичних проблем засвідчує, що їх опрацювання відбувається в рамках двох груп: загальнонаукових (методологічних) і наукових (дисциплінарних), а інтенсивність зв'язку пов'язаних між собою підходів виразно відстежується наявними в науковому обігу соціологічними даними. Очевидно, що для освоєння і прийняття індивідом суспільних цінностей та ідеалів, на яких має ґрунтуватися будь-яка соціально значима діяльність у контексті розвитку соціальної активності майбутнього фахівця певної професійної групи, важливою є проблема готовності особистості до поєднання індивідуальних та колективних аспектів соціальної дії (взаємодії) у професійній практиці. Тому для діагностики соціального

характеру соціальної взаємодії, в якій власне і проявляється соціальна активність, в освітянських контекстах проблеми розвитку соціальної активності особистості фахівців соціономічних професій доречним є звернення до типологічного аналізу проблем взаємодії в соціологічній науці, що ґрунтується на виокремленні видів колективної діяльності або ж відштовхуються від певних типів раціональності.

О. Хижняк, вказуючи на відсутність певної усталеної типології в соціальних науках, виокремлює наступні поширені критерії характеристики соціальної взаємодії індивідів в колективах і професійних групах:

- за критерієм нормативності (соціальна дія як індивідуальна, так і колективна), зазвичай, унормована, що задає їй певні межі, накладає на соціальну поведінку її учасників певні обмеження);
- за мірою інституціоналізації (соціальна дія як інституціоналізована і неінституціоналізована);
- за ступенем включеності – реальна та віртуальна колективна дія (з урахуванням залежності віртуальної дії від зростання інформаційних потоків);
- за цільовою орієнтацією – інструментальна та комунікативна дія (з орієнтацією інструментальної дії переважно на успіх, а комунікативної на взаєморозуміння та досягнення консенсусу);
- за масштабом поширення – з урахуванням групових цінностей, потреб, інтересів, уподобань, уявлень про необхідне і належне;
- за прогнозованістю наслідків – передбачувана та непередбачувана колективна дія (з розподіленням на наслідки для суб'єктів дії і наслідки, що опосередковано вплинуть на інших через соціальну структуру, культуру та цивілізацію);
- за суб'єктністю – суб'єктна, безсуб'єктна, псевдосуб'єктна дія;
- за характером та практикою реалізації (економічна, політична, професійна дія тощо);
- за керованістю – керована та стихійна;
- за наслідками – конструктивна, нейтральна, деструктивна.

З проведеного аналізу випливає, що соціальна взаємодія може бути універсальною характеристикою соціальної активності особистості, адже охоплює як суб'єктні, так і інституціональні ефекти, а також те, що у трансформації соціальних практик вагому, якщо не визначальну роль відіграють суб'єктні соціальні дії, які великою мірою залежать від суб'єктності колективного діяча, що відповідно визначається рівнем самоактуалізації і реалізації креативного потенціалу окремих індивідів [22, с. 16].

Важливим, на нашу думку, є віднесення автором до базових характеристик контрольованої колективної дії не лише певної спільної мети (системи цілей), не тільки інституціоналізованої колективної дії у вигляді соціальної організації того чи іншого виду, де контрольованість підтримується ієрархічною структурою, системою вертикальних комунікацій, ланцюгом команд, нормами тощо.

Актуальним для моделювання дослідження соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій є висновок щодо взаємодій у суспільних рухах, колективних акціях, колективних ініціативах, регульованих за допомогою норм, правил, процедур (як формальних, так і неформальних), підтримуваних з боку певних лідерських структур (формальних і неформальних), що включають можливість технологізації, коригування і зміну параметрів дії (окремих її елементів, процесу її реалізації загалом), зокрема щодо зумовленості ефективності контрольованої дії мірою інтегрованості індивідуальних дій у колективні й механізмами цієї інтеграції (примус, вільний соціальний вибір тощо) [22, с. 18].

Дослідження освітніх чинників розвитку соціальної активності особистості в контексті значної трансформації соціальних практик виявляє потребу більш детального вивчення соціально-комунікативного аспекту проблеми. Складність вивчення соціальної активності як соціально-комунікаційної діяльності зумовлюється насамперед тим, що вона пронизує майже всі суспільні відносини, а розмаїття соціально-комунікаційних відносин, як правило, відтворюється в різних класифікаціях, формах та моделях [23, с. 33].

Розгляд соціальної комунікації як змістового елементу соціальної взаємодії та інтегрованого погляду на її структурно-системну організацію, яка виявляє функціональну і

змістовну взаємодоповнюваність комунікаційної сфери діяльності [6, с. 98], на праксеологічному рівні підтверджує, що комунікаційний процес і комунікаційна діяльність взаємопов'язані певними умовами, учасниками та їх характеристиками, засобами зв'язку і передачі інформації, формою взаємообміну, предметом комунікації, технологіями та операціями комунікації [10, с. 186]. Разом з тим, вона є цілеспрямованою діяльністю соціально-активної особистості, і з необхідністю доповнюється індивідуальними, професійними, груповими тощо тактиками комунікаційної поведінки із залученням різних засобів взаємодії, а тому має розглядатися через призму комунікативних стратегій тих, хто комунікує.

Н. Моїсєєва наголошує на потребі врахування засад проявів професійного спілкування як виду соціальної взаємодії щодо питань взаємопов'язаності спілкування з розвитком засобів суспільної взаємодії, технологій, масштабу та його соціокультурних залежностей [10, с. 108]. Оскільки соціальна взаємодія в сучасному освітньому просторі відображає певний рівень ідеологічних та аксіологічних вимог з боку суспільства у вихованні молоді, то закономірно постає питання реалізації певних її комунікаційних функцій системи освіти, що властиві різним її видам, формування її нових структур, соціального контенту, цілей, форм взаємодії як освітньо-комунікаційного процесу, що проявляються в особливостях передачі і сприйняття інформації та знань в процесі комунікації [11, с. 56 – 57]. Тому закономірною є потреба розглядати соціальну активність в освітньому комунікаційному середовищі і як результат інтеріоризації еволюційних форм соціальної структурності та обміну між структурними елементами освітнього простору становлення фахівця, і як цілісний феномен [23, с. 35].

Ще одним аспектом, що потребує розширення методологічних підходів до вивчення соціальної активності в контексті етичних аспектів розвитку комунікативного середовища, як це впливає з концепту соціальної комунікації, зокрема етичних засад в теорії дії [21, с. 121–123], є потреба розгляду структури соціально-психологічної адаптації соціально активної особистості до штучних середовищ, що виникають в процесі суспільної діяльності.

До важливих складових соціально-психологічного адаптаційного процесу особистості традиційно відносяться насамперед адекватне сприйняття дійсності; соціально-компетентна особиста поведінка в колективі, професійній групі, спільноті; розвинена соціальна толерантність і гнучкість поведінки з огляду на соціальні очікування оточення.

Фахівці зауважують і потребу чуттєво-емоційної адаптації сучасного студента до освітнього середовища з урахуванням комунікаційних впливів на людину. Очевидно, що формування сучасного інформатизованого соціально-комунікаційного простору освітнього середовища актуалізує проблему адаптації суб'єктів освітньої взаємодії до нових умов здійснення соціальних і професійних зв'язків, принципів організації, управління, техносфери комунікаційного простору сучасного ЗВО тощо. Оскільки система сучасної професійної освіти, у тому числі фахівців соціономічних професій, є інституційною структурою, на неї розповсюджується вимога створення регуляторних механізмів, функція яких полягає в узгодженні принципів адаптації особистості в комунікативних освітянських процесах.

Комунікаційний підхід дозволяє структурувати розгляд значимих компонент соціальної активності особистості майбутнього фахівця в контексті соціальної взаємодії в наступних площинах:

- «суспільство – соціальна діяльність фахівця» (соціальна активність є рушієм модернізації і всебічного громадського узгодження нормативно-правових актів взаємин у професійній сфері, де інформація – засіб формування знань і світогляду особистості);

- «особистість – соціальна діяльність професіонала» (регуляторними чинниками особистої соціальної активності професіонала є галузеві і корпоративні усталені норми й вимоги до рівня соціальної відповідальності фахівців, зокрема соціономічних професій, як фахових комунікаторів, – за змістову ґрунтовність інформації та її цивілізаційно-гуманістичне наповнення);

- «суспільство – освіта фахівця соціономічної професії» (чинниками розвитку соціальної активності фахівця соціономічної професії є неодмінне дотримання основоположних принципів педагогічного впливу та суспільної вимоги переформатування інтелектуально-гуманістичного змісту сучасної професійної освіти згідно зі стандартами демократичного суспільства на засадах загальнолюдських цінностей).

Зазначена структура розгляду соціальної активності на різних рівнях соціальної взаємодії дозволяє виокремити важливі чинники впливу на процес становлення особистості фахівця механізми громадського контролю щодо змісту концепцій та науково-дослідницьких програм розвитку соціально-комунікаційної сфери сучасної системи освіти. Найважливішим моментом вивчення специфіки такої взаємодії, на нашу думку, є педагогічний аналіз впливів на процеси інституалізації соціально-комунікаційної сфери системи професійної освіти з урахуванням процесів, що відбуваються в професійній науці, освіті, на ринку праці фахівців соціономічних професій і у відповідному правовому забезпеченні функціонування освітніх структур різного рівня.

Оскільки у реалізації адаптаційного механізму соціально-активної особистості до нової соціокультурної реальності знаходиться як потенціал її саморозвитку, так і потенціал гармонізації взаємин суб'єктів соціальної дії, проблема адаптації майбутнього фахівця соціономічної професії в процесі фахової освіти до соціально-комунікаційної реальності, зокрема в аспекті соціального контролю щодо дотримання інформаційної безпеки особистості майбутнього фахівця є важливим спрямуванням освітнього концепту розвитку соціальної активності у сучасному суспільстві.

Потреба розгляду адаптаційних механізмів соціально-активної особистості до нової соціокультурної реальності як потенційного чинника її саморозвитку зумовлює звернення до аналізу принципів залучення суб'єктного підходу на засадах теорії мотивації. Традиційно в розгляді основних видів потреб людини, задіяної в колективній діяльності, дослідники виокремлюють наступні моменти:

- кожен майбутній фахівець має власну ієрархію потреб, що визначається його місцем в професійній групі, набутих раніше досвідом, конкретними обставинами життя;
- кожен майбутній працівник використовує власні способи задоволення потреб залежно від конкретних професійних і життєвих ситуацій та у кожного працівника може змінюватись оцінка значущості певних потреб.

Тенденції, виявлені у педагогічних і психологічних дослідженнях І. Зубкової [5], Т. Канівця [7], О. Москалюк [12] та інших українських і зарубіжних науковців дозволяють конкретизувати чинники, що зумовлюють проблему професійного зростання фахівця, та визначити засоби її подолання сучасною системою фахової освіти.

Зазначені вище обставини дозволили дослідникам конкретизувати важливу роль в забезпеченні ефективності діяльності якостей, набутих в процесі професійної освіти, як умови професійної адаптації, професійного становлення та набуття відповідних компетентностей для ефективного виконання професійних ролей і здійснення професійної кар'єри. Так, К. Поселецька доречно зазначає, що самореалізація особистості як суб'єкта втілює якісно інший рівень роботи над собою з обов'язковим формуванням суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, включаючи й самоперетворення [13, с. 17]. О. Матвієнко вважає, що досягнення особистістю професійної самореалізації більшою мірою залежить від того, наскільки швидко та інтенсивно особистість реалізує власний потенціал у процесі оволодіння професією та пристосовується до її вимог і умов, зазначаючи зокрема принципове значення взаємодії, ефективність якої «визначається реакціями учасників діяльності, які коригують ефективність отримання кінцевого результату» [9, с. 74]. Інакше кажучи, самоактуалізація професійних потенцій особистості розглядається в наукових джерелах насамперед як процес розгортання якостей в ситуації впливу інших особистостей з урахування засад самореалізації на суб'єктному рівні, тому важливим, на нашу думку, є інтеграційно-діяльнісний підхід до аналізу структури і змісту професійного самовизначення студентів. Таке спрямування на подолання суперечностей та інтеграцію різноманітних особистісних компонентів на рівні навчально-професійної діяльності як психологічної дійсності та спрямування професійної діяльності як «психологічного майбутнього», на думку І. Зубкової, означає передусім констатацію факту, що без цього процес формування соціальної активності фахівця соціономічної професії буде неповним [5, с. 10]. Тож дослідження суб'єктних потенцій розвитку особистості варто віднести до найбільш запитуваних освітньою практикою – як щодо засобів її задіяння, так і щодо організаційних моментів її реалізації у навчальних процесах.

Вказане свідчить про надзвичайну значимість етапу професійного навчання у процесі становлення характеру й інтелекту, формування персональних чинників і мотивацій професійної активності особистості майбутнього фахівця, адже саме в цей період відбувається перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій на соціальну діяльність та інтенсивне формування специфічних здібностей у зв'язку із професіоналізацією. Рівень суспільної зацікавленості в цілеспрямованому формуванні соціально-професійної активності та ініціативи особистості майбутнього фахівця ґрунтується на очевидній залежності від результату ефективного переходу до професійної діяльності та успішному впровадженні індивідом тих суспільних цінностей та ідеалів, що власне й визначають соціальну значимість його діяльності. Саме тому І. Сингаївська зазначає, що лише наявність акмеологічних компетенцій свідчить про сформовану систему особистісних та професійно значущих якостей фахівця. У ракурсі досліджуваної нами проблеми важливою вважаємо також думку дослідниці про те, що сформована акмеологічна компетентність вказує на такі значимі параметри просоціальної орієнтації майбутнього фахівця, як:

- високий рівень особистісного переосмислення та переживання набутих знань та їх трансляція в ціннісному сенсі та значенні;
- переважання в психологічній структурі професійної мотивації готовності реалізувати стратегії досягнення успішності згідно з ціннісними настановами та переконаннями;
- розвиненість емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних здібностей, позитивного мислення;
- узгоджена особистісно-професійна єдність теоретичних знань, особистісного світогляду, професійного досвіду та поведінки фахівця [17, с. 89].

Окремо зазначимо роль позитивної самооцінки та бачення перспективи саморозвитку особистості в процесі професійного навчання ЗВО. Так, Є. Головаха у дослідженні самореалізації в контексті життєвої перспективи особистості розглядає ці категорії як найзначніші, оскільки саме вони дають змогу формувати «цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку програмованих й очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність й індивідуальний сенс свого життя» [1, с. 38], причому усвідомлення перспективи особистістю, зауважує вчений, є найважливішим чинником її розвитку й самореалізації, оскільки особистість не отримує готової життєвої перспективи, а вибудовує її, змінюючи й уточнюючи впродовж життя, долаючи суперечливі альтернативи.

Вищенаведене дозволяє зробити висновок про необхідність комплексного підходу до розгляду проблеми розвитку соціальної активності фахівців соціономічного профілю на засадах особистісно – орієнтованої спрямованості сучасної професійної освіти з урахуванням потреби різномірного, постійно оновлюваного змісту навчання, виховання, застосування різноманітних технологій і джерел інформації, які б дозволяли майбутньому фахівцю свідомо й активно формувати власну індивідуальну фахову, соціокультурну та освітню – культурну базу знань.

Розглянуті теоретичні та методологічні підходи до вивчення соціальної активності, що ґрунтуються на низці концептів сучасної соціо-гуманітарної науки і здійснюються на основі теоретичного (соціокультурного) осмислення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, є неодмінною умовою реалізації в сфері вищої професійної освіти завдань підвищення рівня якості освіти, індивідуальної детермінованості профорієнтації, більш ранньої та якісної соціальної – професійної самореалізації фахівця в контексті завдань, що стоять перед сучасною професійною освітою.

Застосування принципів комунікаційного підходу до розгляду структури соціальної активності особистості майбутнього фахівця в контексті соціальної взаємодії дозволяє виявити регуляторні чинники особистої соціальної активності згідно з нормами та вимогами до рівня соціальної відповідальності фахівців соціономічних професій, деталізувати змістове наповнення концепту соціальної активності майбутнього фахівця на різних підструктурних рівнях розгортання соціальної активності особистості в контекстах взаємодії «суспільство – освіта» на сучасному етапі розбудови професійної освіти в Україні та залучити соціально-комунікативні принципи реалізації адаптаційного механізму соціально-активної особистості до нової соціокультурної реальності як потенціал її саморозвитку та ресурсу гармонізації взаємин суб'єктів соціальної дії.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що креативний потенціал застосування категорії соціальної активності щодо представників соціономічних професій полягає у можливості значного розширення спектру індивідуальної і групової соціальної активності особистості майбутнього фахівця через залучення до наукового інструментарію педагогічної освіти напрацювань теорії соціальної взаємодії, соціальної комунікації, соціальної відповідальності до розгляду сучасних соціальних і професійно-освітніх практик з метою підвищення ролі освітніх процесів у соціальних змінах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К., 1988. – 143 с.
2. Гуменюк О. Є. Я-концепція: монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль, 2003. – 186 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДПУ, 2003. – 193 с.
4. Загальна психологія / за ред. С. Д. Максименка. – Вінниця, 2004. – 704 с.
5. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі / І. Ю. Зубкова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 5. – С. 4–11.
6. Ільганаєва В. О. Теоретико-методологічний синтез соціально-комунікаційного знання / В. О. Ільганаєва // Філософія спілкування: філософія, психологія, комунікація. – 2009. – № 2. – С. 96–101.
7. Канівець Т. М. Особливості формування психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри / Т. М. Канівець // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2015. – № 1. – С. 69–77. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_1_9
8. Маркова А. К. Психология профессионализма: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. К. Маркова. – М.: Высшая школа, 1996. – 456 с.
9. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: монографія / О. В. Матвієнко, Ю. В. Цвенгер. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384 с.
10. Моїсєєва Н. І. Соціально-комунікаційна діяльність як історико-суспільна практика: монографія / Н. І. Моїсєєва. – Харків: ХНТУСГ, 2015. – 392 с.
11. Моїсєєва Н. Особливості філософії спілкування сучасної студентської молоді / Н. Моїсєєва, А. Губар // Сучасні аспекти виховання студентської молоді: матеріали III Міжнар. науково-практ. конф., 7–8 квіт. 2013 р. – Х.: ХНАМГ, 2013. – С. 56–57.
12. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
13. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / К. А. Поселецька. – Вінниця, 2016. – 20 с.
14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
15. Професійна підготовка соціального педагога: теоретико-практичний контекст: монографія / О. М. Величко, О. І. Гуренко, Н. М. Захарова та ін. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. – 331 с.
16. Скільки українців змінили професію після закінчення вишу: результати опитування Дослідницького центру Міжнародного кадрового порталу hh.ua у липні 2016 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://expres.ua/news/2016/08/29/200018-skilky-ukrayinciv-zminyly-profesiyu-zakinchennya-vyshu>
17. Сингаївська І. В. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності / І. В. Сингаївська // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2015. – № 2. – С. 86–93.
18. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: монография / Л. Г. Сокурская. – Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 575 с.
19. Терентьева И. О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток: монографія / І. О. Терентьева. – Черкаси, 2005. – 191 с.
20. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
21. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие; пер. с нем. Д. В. Складнева / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2000. – 377 с.
22. Хижняк О. В. Колективні дії в умовах трансформації соціальних практик: автореф. дис. ... д-ра соціолог. наук: 22.00.01 / О. В. Хижняк. – Запоріжжя, 2018. – 40 с.

23. Холод О. М. Структура і види соціальних комунікацій / О. М. Холод // Соціальні комунікації. – 2010. – № 3. – С. 32–36.
24. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді / Н. Дмитрук, Г. Падалка, С. Кіреєв та ін. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://dsmsu.gov.ua/media/2016/11/03/23/Zvit_doslidjennya_2016.pdf

REFERENCES

1. Holovakha E. Y. Zhyznennaia perspektyva y professyonalnoie samoopredelenie molodezhy [Youth Life Perspectives and Professional Determination]. Kyiv, 1988. 143 p.
2. Humeniuk O. Ye. Ya-kontseptsia: monohrafia [Self-concept: monograph]. Ternopil: Nauk. dumka, 2003. 186 p.
3. Dubaseniuk O. A., Semeniuk T. V., Antonova O. Ye. Profesiyna pidhotovka maybutnoho vchytelia do pedahohichnoi diyalnosti: monohrafia [Professional Training of the Future Teacher to the Pedagogical Profession: monograph]. Zhytomyr: Zhytomyrskiy derzh. ped. un-t. 2003. 193 p.
4. Zahalna psykholohia [General Psychology] / za red. S. D. Maksymenka. Vinnytsia, 2004. 704 p.
5. Zubkova I. Yu. Psykholohichni osoblyvosti Ya-obrazu vchytelya-profesionala za strukturnymy komponentamy tsilisnoi modeli [Psychological Peculiarities of I-image of the Professional Teacher by Structural Components of the Holistic Model]. Praktychna psykholohia ta sotsialna robota. 2003. # 5. PP. 4–11.
6. Ilhanayeva V. O. Teoretyko-metodolohichniy syntez sotsialno-komunikatsiynoho znannya [Theoretical and Methodological Synthesis of Social and Communication Knowledge]. Filosofia spilkuвання: filosofiya, psykholohiya, komunikatsiya. 2009. # 2. PP. 96–101.
7. Kanivets T. M. Osoblyvosti formuvannya psykholohichnoi hotovnosti studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv do zdiysnennya maybutnoyi profesiynoi kariery [Features of Forming of Psychological Readiness of Students of Higher Education Institutions for Realization of the Future Professional Career]. Orhanizatsiyna psykholohia. Ekonomichna psykholohia. 2015. # 1. PP. 69–77. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_1_9
8. Markova A. K. Psihologia professionalizma: uchebnik dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Psychology of Professionalism: a Textbook for University Students]. M.: Vyssh. shkola, 1996. 456 p.
9. Matvienko O. V., Tsvenher Yu. V. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do pedahohichnoi vzayemodii: monohrafia [Training Future Teachers for Pedagogical Engagement: Monograph]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. 384 p.
10. Moisyeyeva N. I. Sotsialno-komunikatsiyna dialnist yak istoriko-suspilna praktyka: monohrafia [Socio-communication Activity as a Historical and Social Practice: Monograph]. Kharkiv: KhNTUS-H Publ., 2015. 392 p.
11. Moisyeyeva N. I. A. Hubar Osoblyvosti filosofii spilkuвання suchasnoi studentskoi molodi [Features of the Philosophy of Communication of Contemporary Student Youth]. Suchasni aspekty vykhovannya studentskoi molodi: materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 7–8 kvit. 2013 r. Kharkiv: KhNAMH Publ., 2013. PP. 56–57.
12. Moskaliuk O. I. Formuvannya profesiynoyi spryamovanosti u maybutnikh sotsialnykh pedahohiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. [Formation of Professional Orientation in Future Social Educators]. Kirovohrad, 2007. 20 p.
13. Poseletska K. A. Pidhotovka majbutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do profesiynoi samorealizatsii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. [Training of Future Teachers of Philological Specialties for Professional Self-Realization]. Vinnytsia, 2016. 20 p.
14. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 # 2145-VIII. [Education Law]. Rezhym dostupu: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
15. Profesiyna pidhotovka sotsialnoho pedahoha: teoretyko-praktychni kontekst: monohrafia [Professional Training of Social Educator: Theoretical and Practical Context: Monograph] / O. M. Velychko, O. I. Hurenko, N. M. Zakharova [ta in.] (avt. kol); O. I. Hurenko (zah. red); V. P. Kotlar (nauk. red.). Donetsk: LANDON-KhKhI Publ., 2013. 331 p.
16. Skilky ukrainty zminyly profesiynu pislja zakinchenia vyshu: rezultaty opytuvannya Doslidnytskoho tsentru Mizhnarodnoho kadrovoho portalu hh.ua u lypni 2016 r. [How Many Ukrainians Have Changed Their Profession After Graduating: The Results of the July 2016 Research Center of the International Human Resources Portal hh.ua]. Rezhym dostupu: <http://expres.ua/news/2016/08/29/200018-skilky-ukrainty-zminyly-profesiynu-zakincheniya-vyshu>
17. Synhayivska I. V. Osobystisni yakosti vykladacha yak peredumova yoho profesiynoyi uspishnosti [Teacher's Personal Qualities as a Prerequisite for his Professional Success]. Orhanizatsiyna psykholohiya. Ekonomichna psykholohiya. 2015. # 2, pp. 86–93.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

18. Sokurjanskaja L. G. Studenchestvo na puti k drugomu obshchestvu: cennostnyj diskurs perehoda: monografia [Students on the Way to Another Society: The Value Discourse of Transition: Monograph]. Kharkov: KhNU ym. V. N. Karazyna Publ., 2006. 575 p.
19. Terentieva I. O. Vyshcha (universytets'ka) osvita: stanovlennia i rozvytok: monohrafia [Higher (University) Education: Formation and Development: Monograph]. Cherkasy, 2005. 191 p.
20. Tytarenko T. M. Zhyttyevyy svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [The Personal Life of the Individual: Within and Beyond Everyday Life]. Kyiv: Lybid, 2003. 376 p.
21. Habermas Yu. Moralnoe soznanie i kommunikativnoe dejstvie [Moral Consciousness and Communicative Action]. SPb.: Nauka, 2000. 377 p.
22. Khyzhnyak O. V. Kolektyvni dii v umovakh transformatsii sotsialnykh praktyk [Collective Actions in the Conditions of Transformation of Social Practices] avtoref. dys. ... d-ra sotsiolohichnykh nauk: 22.00.01. Zaporizhzhia, 2018. 40 p.
23. Kholod O. M. Struktura i vydy sotsial'nykh komunikatsii [Structure and Types of Social Communications]. Sotsialni komunikatsii. 2010. # 3. PP. 32-36.
24. Dmytruk N., Padalka H., Kiryeiev S. Tsinnosti ukrayinskoï molodi. Rezultaty reprezentatyvnoho sotsiolohichnoho doslidzhennya stanovyscha molodi [Values of Ukrainian Youth. Results of a Representative Sociological Survey of the Young People's Situation]. Ministerstvo molodi ta sportu Ukrainy. 2016. Rezhym dostupu: dsmsu.gov.ua/media/2016/11/03/23/Zvit__doslidjennya_2016.pdf

Стаття надійшла в редакцію 22.11.2019 р.

УДК 316.621-053.6-047.37:061.2

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.9

ОКСАНА СТУПАК

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6732-4569>

stupak.oksana.ua@gmail.com

кандидат педагогічних наук, докторант

Донбаський державний педагогічний університет

м. Слов'янськ Донецької обл., вул. Батюка, 19

ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ

Представлено результати діагностування вихідного стану сформованості соціальної активності молоді відповідно до розроблених критеріїв та показників. Якісний та кількісний аналіз рівнів сформованості соціальної активності молоді за мотиваційно-ціннісним компонентом показав низький рівень показників зацікавленості громадським, соціальним життям, самоактуалізації особистості, ціннісних орієнтацій, прагнення самореалізації в громадській діяльності. Характеристика вихідного стану змістовно-когнітивного компонента соціальної активності молоді за рівнем вияву критерію «громадсько-політична обізнаність» показала низький рівень громадсько-політичної грамотності, обізнаності щодо структури та діяльності громадських об'єднань, використання можливостей громадської діяльності як інструменти саморозвитку. Аналіз результатів діагностики вихідного стану соціально-діяльнісного компонента соціальної активності молоді за рівнем прояву критерію соціальної компетентності дав можливість констатувати дуже низькі дані за показниками: сформованість умінь будувати міжособистісні відносини, здатність планувати та організовувати соціально-громадську діяльність, готовність досягати результатів дій, рівень сформованості самоорганізації. Характеризуючи рівень вихідного стану наступного компонента соціальної активності молоді – рефлексно-оціночного – за критерієм самооцінки, можна констатувати переважно низький та середній рівень його сформованості в молоді за показниками: здатність аналізувати, оцінювати процес і результат громадської діяльності, здатність до самооцінки, ступінь задоволення самореалізації в громадській діяльності.

Ключові слова: *молодь, соціальна активність, діагностика, рівень, компонент.*

ОКСАНА СТУПАК

stupak.oksana.ua@gmail.com

кандидат педагогических наук, докторант

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ**

Представлены результаты диагностики исходного уровня сформированности социальной активности молодежи в соответствии с разработанными критериями и показателями. Качественный и количественный анализ уровней сформированности социальной активности молодежи по мотивационно-ценностному компоненту показал низкий уровень показателей заинтересованности общественной, социальной жизнью, самоактуализации личности, ценностных ориентаций, стремления к самореализации в общественной деятельности. Характеристика исходного состояния содержательно-когнитивного компонента социальной активности молодежи по уровню проявления критерия «общественно-политическая осведомленность» показала низкий уровень общественно-политической грамотности, осведомленности о структуре и деятельности общественных объединений, использования возможностей общественной деятельности как инструменты саморазвития. Анализ результатов диагностики исходного состояния социально-деятельностного компонента социальной активности молодежи по уровню проявления критерия социальной компетентности дал возможность констатировать достаточно низкие данные по показателям: сформированность умений строить межличностные отношения, способность планировать и организовывать социально-общественную деятельность, готовность достигать результатов действий, уровень сформированности самоорганизации. Характеризуя уровень исходного состояния следующего компонента социальной активности молодежи – рефлексно-оценочного – по критерию самооценки, можно констатировать преимущественно низкий и средний уровень его сформированности у молодежи по показателям: способность анализировать, оценивать процесс и результат общественной деятельности, способность к самооценке, степень удовлетворения самореализации в общественной деятельности.

Ключевые слова: молодежь, социальная активность, диагностика, уровень, компонент.

OKSANA STUPAK

stupak.oksana.ua@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, doctoral student

Donbas State Pedagogical University

Slaviansk, Donetsk region, 16 Batuka Str.

DIAGNOSIS OF THE YOUTH SOCIAL ACTIVITY LEVEL

The issue of civil society development with the participation of various institutes has always interested scientists in political, philosophical and public administration, with the pedagogical aspect in the vast majority of scientific research concerned with a particular institute: either public organizations, youth movement, or volunteer organizations. However, the problem of the youth social activity formation in civil society institutes has not been the subject of research into leading pedagogical intelligence, which has made the relevance and novelty of our research. The purpose of the article is to present the results of diagnosis of the initial state of formation of the youth social activity in accordance with the developed criteria and indicators. In the context of our study, youth social activity is defined as an integrated personal activity of a young person to initiate and realize a socially useful function in the social environment, taking into account the requirements of society and personal values. Qualitative and quantitative analysis of the levels of social activity of young people in the motivational-value component showed a low level of interest in social and social life; self-actualization of personality; value orientations; aspiration of self-realization in public activity. Characterization of the initial status of the content-cognitive component of the youth social activity by the level of expression of the criterion «socio-political awareness» showed a low level of socio-political literacy; awareness of the structure and activities of public associations; use of social activity opportunities as tools of self-development. The analysis of the results of diagnostics of the initial state of the social-activity component of social activity of young people by the level of manifestation of the criterion of social competence gave an opportunity to state rather low data on the indicators: the ability to build interpersonal relationships; ability to plan and organize social and social activities; willingness to achieve results of actions; the level of self-organization formation. Describing the level of initial status of the next component of youth social activity – reflexive-evaluation – by the criterion of self-esteem, it is possible to state mainly low and average level of its formation in youth by the indicators: ability to analyze, evaluate the process and result of social activity, ability to self-esteem, degree of satisfaction community activities.

У період розбудови громадянського суспільства супроводжується стабільністю та результативною активністю його інститутів (зокрема, громадських організацій, молодіжних центрів і рад, благодійних фондів ін.), що в Україні інтенсивно досліджується з 2014 р. Цей факт підтверджується результатами аналізу діяльності вказаних об'єднань, що демонструють свою різноманітність механізмів, інструментів впливу на процес прийняття рішень на локальному, регіональному та національному рівнях. Водночас спостерігається високий потенційний вплив цих інституцій на молодь, їхню соціалізацію, професійне зростання, формування соціальної, громадянської, відповідальної позиції та активності.

Питання розвитку громадянського суспільства за участі різних суспільних інститутів завжди цікавила вчених у політичній, філософській сферах, державного управління. При цьому педагогічний аспект у переважній більшості наукових розвідок стосувався певного інституту: громадських організацій, молодіжного руху чи волонтерських об'єднань. Проте проблема формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства (ІГС) не була предметом розгляду й аналізу у педагогічних дослідженнях, що й обумовило актуальність та новизну нашої розвідки. Після обґрунтування теоретичних засад структурно-компонентного складу соціальної активності молоді важливим етапом ми вважали здійснення діагностики її вихідного рівня.

Мета статті – представлення результатів діагностування вихідного стану сформованості соціальної активності молоді відповідно до розроблених критеріїв та показників.

Дослідження формування соціальної активності молоді в ІГС передбачає розробку авторської системи, що засновано на теоретико-методологічних підходах. Для цього були використані провідні розвідки науковців щодо важливих науково-практичних завдань: система соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань [4]; система інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх вчителів (В. Прошкін); система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України [2]; система формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників [3] тощо.

У контексті нашого дослідження соціальна активність молоді визначається як інтегрована особистісна діяльність молодої людини щодо ініціювання та реалізації суспільно-корисної функції в соціальному середовищі з урахуванням вимог суспільства та особистісних ціннісних орієнтацій.

Визначення компонентної структури соціальної активності стало можливим після теоретичного аналізу фундаментальних досліджень О. Ануфрієвої, Г. Ареф'євої, Л. Божович, Т. Мальковської, Т. Саврасова-В'юн, В. Хайкіна, О. Харланової, О. Якуби, а також профільних розвідок В. Косовця (розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села), О. Безпалько (розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні), Л. Романовської (соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань України), Н. Клімкіної (формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи) та ін.

У структурі соціальної активності молоді були визначені наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний (інтерес до громадської, соціально важливих проєктів, політичних процесів та реформ, волонтерства, заходів неформальної освіти для молоді, молодіжної політики); змістовно-когнітивний (знання основ проєктного менеджменту, управління та організації проєктів, командної роботи, проблем та потреб молоді; особливостей функціонування ІГС та державних органів, сфери діяльності ІГС); соціально-діяльнісний (уміння і навички визначати проблему, ставити цілі та завдання проєктів, налагоджувати співпрацю з різними інститутами, домовлятися та делегувати повноваження); рефлексивно-оціночний (оцінка результатів, моніторинг, самоаналіз).

У межах експериментального дослідження вибіркоку сукупність становила молодь віком від 18 до 30 років із студентів закладу вищої освіти, представників громадських організацій, молодіжних центрів, волонтерів, з яких 300 осіб склали експериментальну групу (ЕГ), а 326 осіб – контрольну групу (КГ).

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

Для кількісного обрахування рівнів сформованості соціальної активності молоді, використовуючи методи математичної статистики обробки даних та враховуючи дослідження А. Губи [1], ввели загальний рівень сформованості соціальної активності молоді (C) як інтегральний показник, що визначається через середнє арифметичне значень рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного (M_C), змістовно-когнітивного (K_C), соціально-діяльнісного (D_C) та рефлексно-оціночного (R_C) компонентів соціальної активності молоді і обчислюється за формулою:

$$C = \frac{M_C + R_C + D_C + R_C}{4}.$$

Оцінка рівня сформованості кожного з компонентів соціальної активності молоді визначалася за формулою:

$$P_f = \frac{K_f}{n} \cdot 100\%,$$

де P_f – частка студентів із загальної кількості, яким притаманний відповідний f -рівень;
 K_f – кількість молодих осіб за f -рівнем; f – рівень сформованості соціальної активності молоді за певним рівнем (високий, середній, достатній, низький); n – загальна кількість молодих осіб, які взяли участь в констатувальному експерименті.

Представимо кількісні показники та якісний аналіз рівнів сформованості соціальної активності молоді за мотиваційно-ціннісним компонентом (табл. 1) і показниками її сформованості: зацікавленість громадським, соціальним життям, самоактуалізація особистості, ціннісні орієнтації, прагнення самореалізації в громадській діяльності.

Таблиця 1

Рівні сформованості соціальної активності молоді за мотиваційно-ціннісним компонентом за показниками

(П1 – зацікавленість громадським, соціальним життям, П2 – самоактуалізація особистості;
 П3 – ціннісні орієнтації; П4 – прагнення самореалізації в громадській діяльності)

Рівень	Групи	Показники			
		П1	П2	П3	П4
низький	ЕГ	25,51	34,78	31,51	29,53
	КГ	24,56	31,44	32,47	27,12
середній	ЕГ	38,11	41,06	44,81	43,82
	КГ	34,89	36,66	39,23	46,58
достатній	ЕГ	22,82	22,13	22,11	25,56
	КГ	21,39	28,78	25,74	24,01
високий	ЕГ	13,56	2,03	1,57	1,09
	КГ	19,16	3,12	2,56	2,29

Якісний аналіз результатів діагностики рівня сформованості соціальної активності молоді за ціннісно-мотиваційним компонентом показав, що молодь має недостатній рівень зацікавленості суспільним та громадським життям: середній рівень продемонстрували 38,11 % учасників ЕГ та 34,89 % – КГ. Цей факт, на нашу думку, з одного боку, зумовлений недостатньою інформованістю молодих осіб в закладах освіти про проекти та заходи, що відбуваються в громадах, містах, регіоні та країні загалом, а з іншого – незацікавленістю змістом діяльності громадських об'єднань. Дещо кращі, але не значно, результати в порівнянні з попереднім має показник самоорганізації молоді: середній рівень в ЕГ 41,06 % і в КГ 36,66 %. Отже, молодь відчуває свою спрямованість до незалежності, самостійності в діях, цінність здобуття досвіду самоорганізації під час громадської діяльності. Натомість молодь недостатньо чітко уявляє перспективи і можливості самореалізації у цій сфері громадського життя: середній

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

рівень демонструє 43,82 % ЕГ і 43,82 % КГ. Водночас більше третини опитуваних (ЕГ – 44,81 %, КГ – 39,23 %) молодих учасників показали середній рівень зорієнтованості на формування власних цінностей задоволення потреб, при цьому не переймаючись проблемами в соціумі: політичними та суспільними реформами, низькою громадською обізнаністю про можливості імплементації державотворчих змін.

Аналіз та узагальнення результатів діагностики соціальної активності молоді за критерієм соціальної обізнаності дали можливість розподілити учасників за рівнем вихідного стану ціннісно-мотиваційного компоненту, що представлено на рис. 1.

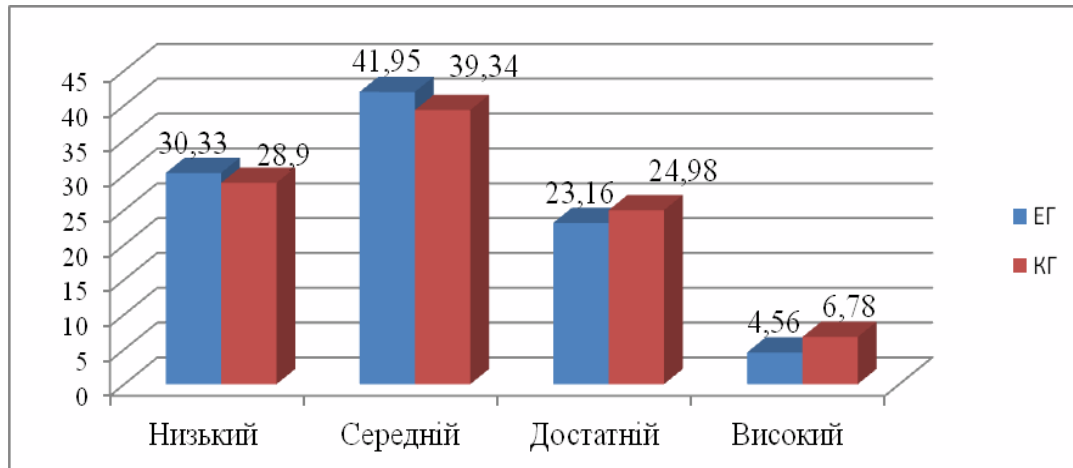


Рис. 1. Рівні сформованості соціальної активності молоді за мотиваційно-ціннісним компонентом (у %).

Наведена графічне зображення рівнів сформованості соціальної активності молоді за мотиваційно-ціннісним компонентом демонструє, що кількість молодих осіб з високим рівнем соціальної обізнаності (систематична участь в організації громадських заходів, незалежність в своїх діях, прагнення керуватися особистісними цілями та принципами, високий прояв прагнень до соціального престижу та досягнення мети) становить в ЕГ 4,56 % та в КГ 6,78 %. Кількість респондентів з достатнім рівнем (участь в громадських заходах, відносна самостійність в прийнятті рішень, формування ціннісних принципів та орієнтирів, помірний прояв досягнення мети та соціального престижу) становить 23,16 % в ЕГ і 24,98 % в КГ. Середній рівень (ситуативна зацікавленість громадською діяльністю, спрямованість до незалежності, самостійності в діях, що обумовлена ситуаціями, ситуативний прояв досягнення мети та соціального престижу) продемонстрували в ЕГ 41,95 % і в КГ 39,34 %. Кількість респондентів з низьким рівнем (відсутність інтересу до громадської діяльності, висока ступінь залежності, конформності, несамотійності; прояв прагнення до суперництва, низький вияв спрямованості на досягнення мети) становить 30,33 % в ЕГ і 28,9 % в КГ.

Характеристика вихідного стану змістовно-когнітивного компонента соціальної активності молоді за рівнем вияву критерію «громадсько-політична обізнаність» дала можливість представити кількісні дані в табл. 2 за показниками її сформованості – громадсько-політична грамотність, обізнаність щодо структури та діяльності громадських об'єднань, використання можливостей громадської діяльності як інструменту саморозвитку.

Якісний аналіз результатів діагностики рівня сформованості соціальної активності молоді за змістовно-когнітивним компонентом показав переважно низький та середній рівні за усіма показниками. Якщо громадсько-політична грамотність молоді має середні показники для 26,97 % молоді в ЕГ та 27,32 % в КГ, що свідчить про ситуативну поінформованість процесами реформування в країні та регіоні, то обізнаність щодо структури та діяльності громадських об'єднань має низькі показники: в ЕГ 80,25 % і в КГ 81,65 %. З'ясовано, що молодь має недостатній рівень знань про діяльність та можливості молодіжних, громадських, студентських об'єднань, тому рівень використання можливостей громадської діяльності як інструменту саморозвитку використовує досить незначна частина молоді: високий рівень цього показника проявили в ЕГ 1,65 % і в КГ 1,5 %.

Рівні сформованості соціальної активності молоді за змістовно-когнітивним компонентом за показниками

(П1 – громадсько-політична грамотність, П2 – обізнаність щодо структури та діяльності громадських об'єднань; П3 – використання можливостей громадської діяльності як інструменту саморозвитку)

Рівень	Групи	Показники		
		П1	П2	П3
низький	ЕГ	65,31	80,25	85,36
	КГ	60,55	81,65	87,23
середній	ЕГ	26,97	12,38	10,87
	КГ	27,32	13,45	7,76
достатній	ЕГ	4,2	5,6	2,12
	КГ	5,81	3,59	3,51
високий	ЕГ	3,52	1,77	1,65
	КГ	6,32	1,31	1,5

Узагальнені результати діагностики критерію громадсько-політичної обізнаності представлені на рис. 2.

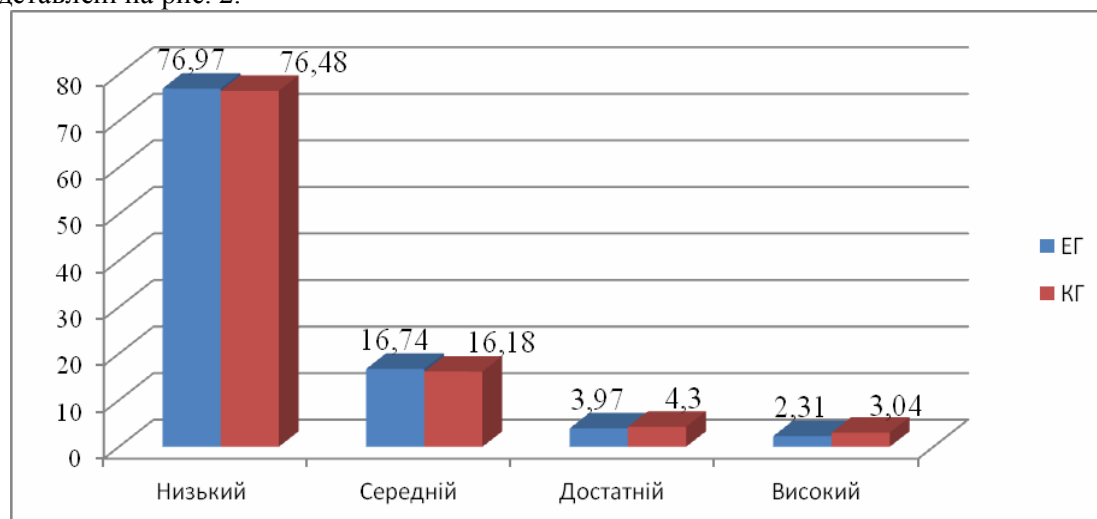


Рис. 2. Рівні сформованості соціальної активності молоді за змістовно-когнітивним компонентом (у %).

Як бачимо на рис. 2, за результатами констатувального експерименту молодих осіб з високим і достатнім рівнями соціальної активності за змістовно-когнітивним компонентом є дуже незначна кількість, а саме: високий рівень (досвід в поширенні знань про громадсько-політичний устрій та роль молоді в розвитку громадянського суспільства, стійкий інтерес до саморозвитку та залучення молоді до громадської діяльності) проявили в ЕГ 2,31 % і в КГ 3,04 %, тоді як достатній рівень (наявність знань про основні засади громадсько-політичного устрою та можливості, структуру громадських об'єднань, молодіжних рад і центрів, їхньої діяльності, ситуативне використання можливостей громадського сектора для саморозвитку) продемонстрували в ЕГ 3,97 % і в КГ 4,3 %. Незначна кількість респондентів виявили і середній рівень (наявність базових знань про громадсько-політичний устрій, діяльність громадських організацій, молодіжних рад і центрів, визнання необхідності розвиватися в громадському просторі) виявили в ЕГ 16,74 % і в КГ 16,18 %. Натомість усі інші мають низький рівень (недостатній рівень знань про громадсько-політичний устрій, діяльність громадських об'єднань, невикористання можливостей громадської діяльності для саморозвитку): в ЕГ 76,97 % і КГ 76,48 %.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

Аналіз результатів діагностики вихідного стану соціально-діяльнісного компонента соціальної активності молоді за рівнем прояву критерію соціальної компетентності дав можливість констатувати дуже низькі дані за показниками: сформованість умінь будувати міжособистісні відносини; здатність планувати та організовувати соціально-громадську діяльність; готовність досягати результатів дій; рівень сформованості самоорганізації (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні сформованості соціальної активності молоді за соціально-діяльним компонентом за показниками

(П1 – сформованість умінь будувати міжособистісні відносини; П2 – здатність планувати та організовувати соціально-громадську діяльність; П3 – готовність досягати результатів дій; П4 – рівень сформованості самоорганізації)

Рівень	Групи	Показники			
		П1	П2	П3	П4
низький	ЕГ	23,56	78,95	52,87	87,22
	КГ	20,68	80,23	54,52	88,14
середній	ЕГ	52,31	10,25	40,55	10,25
	КГ	48,79	11,65	39,98	8,78
достатній	ЕГ	18,78	5,23	5,36	1,5
	КГ	21,39	6,6	3,66	2,01
високий	ЕГ	5,35	5,57	1,22	1,03
	КГ	9,14	1,52	1,84	1,07

Якісний аналіз результатів діагностики рівня сформованості соціальної активності молоді за соціально-діяльним компонентом показав переважно низький рівень за більшістю показників. Так, середній рівень сформованості умінь будувати міжособистісні відносини в колективі мають 52,31 % в ЕГ і 48,79 % в КГ, що свідчить про наявність навичок спілкування, проте недостатній рівень якостей ефективної комунікації для досягнення поставлених цілей чи вирішення проблем в колективі. Здатність планувати й організовувати соціально-громадську діяльність на низькому рівні продемонструвала більшість респондентів: 78,95 % в ЕГ і 80,23 % в КГ. Рівень сформованості самоорганізації на низькому рівні показали 87,22 % в ЕГ і 88,14 % в КГ. Цей факт пояснюється відсутністю або незначним досвідом в сфері громадської діяльності, участі в розробці, реалізації проектної діяльності респондентів із молоді.

Узагальнений результат діагностики критерію соціальної компетентності соціально-діяльнісного компонента соціальної активності молоді представлений на рис. 3 із розподіленням за рівнями сформованості.

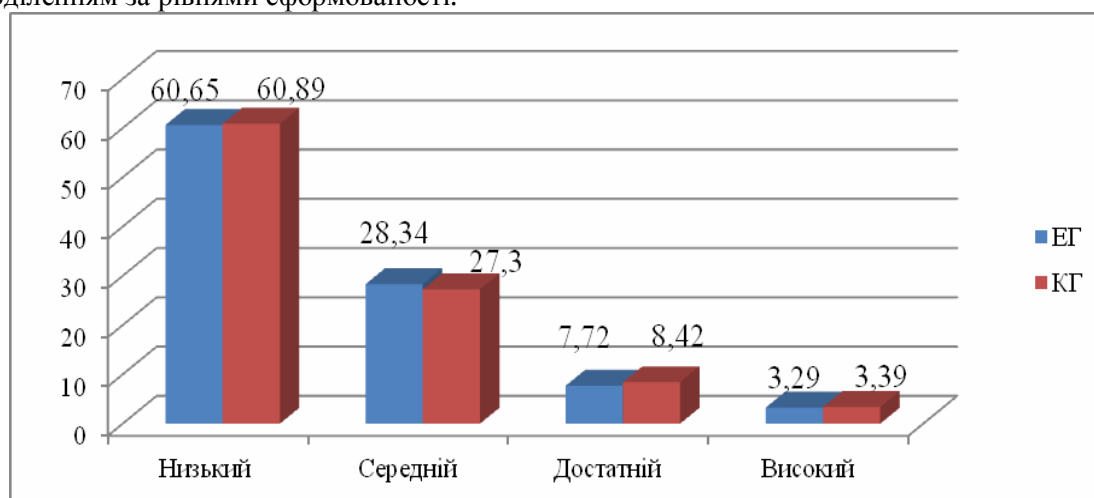


Рис. 3. Рівні сформованості соціальної активності молоді за соціально-діяльним компонентом (у %).

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

Як бачимо з рис. 3, за результатами констатувального експерименту переважна більшість респондентів має низький рівень соціальної компетентності, зокрема, в діяльності ІГС. Високий рівень соціально-діяльнісного компонента соціальної активності (високий рівень навичок самоорганізації, планувати, організації, контролю своє діяльності, встановлення міжособистісних відносин) проявили лише 3,29 % в ЕГ і 3,39 % в КГ. Достатній рівень (часткові уміння планувати, організовувати та контролювати діяльність, достатній рівень сформованості умінь будувати міжособистісні відносини та досягати результатів) продемонстрували в ЕГ 7,72 % і в КГ 8,42 %. Середній рівень (часткові уміння планувати, організовувати та контролювати діяльність, достатній рівень сформованості умінь будувати міжособистісні відносини та досягати результатів) становить в ЕГ 28,34 % і в КГ 27,3 %. Натомість низький рівень (недостатній рівень умінь і навичок самоорганізації, планування своєї роботи, складність в спілкуванні з оточуючими, низький рівень прагнення досягати результатів) переважає в 60,65 % в ЕГ і 60,89 % в КГ.

Характеризуючи рівень вихідного стану наступного компонента соціальної активності молоді – рефлексно-оціночного – за критерієм самооцінки, можна констатувати переважно низький та середній рівень його сформованості в молоді за показниками: здатність аналізувати, оцінювати процес і результат громадської діяльності, здатність до самооцінки, ступінь задоволення самореалізації в громадській діяльності. Кількісні результати діагностики за кожним показником критерію самооцінки наведені в табл. 4.

Таблиця 4

Рівні сформованості соціальної активності молоді за рефлексно-оціночним компонентом за показниками

(П1 – здатність аналізувати, оцінювати процес і результат громадської діяльності; П2 – здатність до самооцінки; П3 – ступінь задоволення самореалізації в громадській діяльності)

Рівень	Групи	Показники		
		П1	П2	П3
низький	ЕГ	87,16	48,36	90,23
	КГ	88,14	46,88	90,12
середній	ЕГ	11,14	30,54	8,21
	КГ	10,44	25,67	8,55
достатній	ЕГ	1,2	15,23	1,56
	КГ	1,12	19,22	1,33
високий	ЕГ	0,5	5,87	0
	КГ	0,3	8,23	0

Якісний аналіз результатів діагностики рівня сформованості соціальної активності молоді за рефлексно-оціночним компонентом показав дуже низький рівень сформованості самооцінки у переважної більшості респондентів. Підтверджується той факт, що молодь, не маючи вагомого досвіду в громадській діяльності, не може аналізувати та оцінювати роботу громадських організацій та об'єднань: низький рівень продемонстрували 87,16 % в ЕГ і 88,14 % в КГ. Водночас здатність до оцінки власних дій, зіставлення з реально очікуваними результатами у респондентів трохи кращі: середній рівень показали 30,54 % в ЕГ і 25,67 % молоді в КГ. Натомість низький ступінь задоволення самореалізації в громадській діяльності проявили 90,23 % в ЕГ і 90,12 % в КГ, що свідчить про недостатню залученість до діяльності в ІГС.

Узагальнені результати сформованості самооцінки в респондентів представлені на рис. 4.

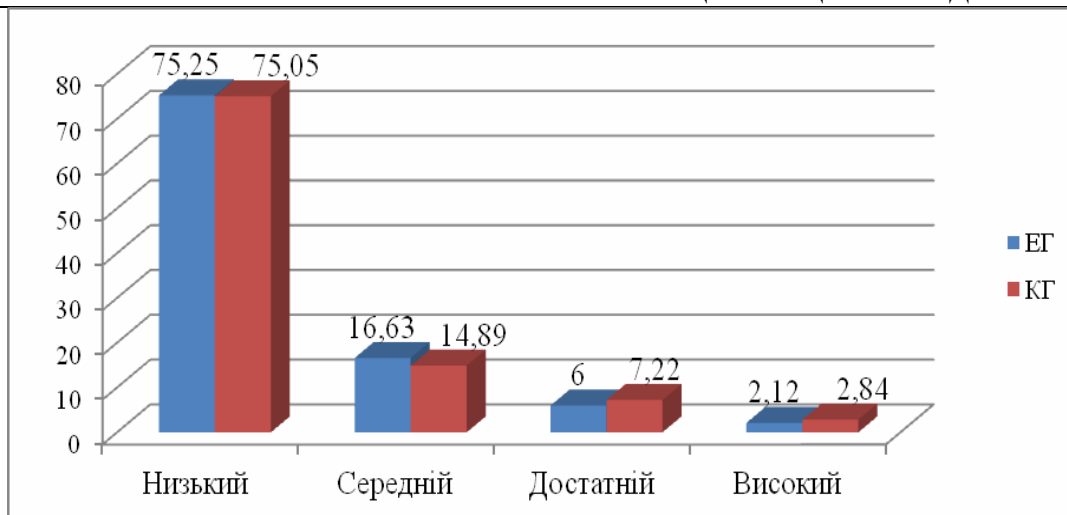


Рис. 4. Рівні сформованості соціальної активності молоді за рефлексно-оціночним компонентом (у %).

Як бачимо з рис. 4, переважна більшість молоді має низький рівень соціальної активності за рефлексно-оціночним компонентом (низький рівень здатності до аналізу та самоаналізу, занижена самооцінка, недооцінка власних сил): в ЕГ 75,25 % і в КГ 75,05 %. Незначна частина молоді продемонструвала середній рівень (завищена самооцінка, невміння правильно оцінювати результати своєї діяльності та результати громадської діяльності, порівняння себе з іншими): в ЕГ 16,63 % і в КГ 14,89 %. Натомість достатній рівень (достатній рівень самооцінки, достатній рівень здатності аналізувати, оцінювати процес і результат громадської діяльності, помірний ступінь задоволення самореалізації в громадській діяльності) виявлено лише 6 % в ЕГ і 7,22 % в КГ. Значно нижчі показники високого рівня (адекватний рівень самооцінки, високий рівень здатності аналізувати, оцінювати процес і результат громадської діяльності, високий ступінь задоволення самореалізації в громадській діяльності): в ЕГ 2,12 % і КГ 2,84 %.

Отримавши результати вихідного рівня сформованості соціальної активності молоді за кожним компонентом, доцільним вбачалося розрахувати значення комплексного критерію як інтегрального індикатора рівня сформованості соціальної активності молоді. Відзначимо, що комплексний критерій розраховувався як середнє арифметичне окремих критеріїв соціальної активності молоді за формулою:

$$KK = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4},$$

де КК – комплексний критерій рівня сформованості соціальної активності молоді; K_1 – K_4 – значення окремих критеріїв соціальної активності молоді.

Результати встановлення комплексного критерію рівня сформованості соціальної активності молоді представлені на рис. 5.

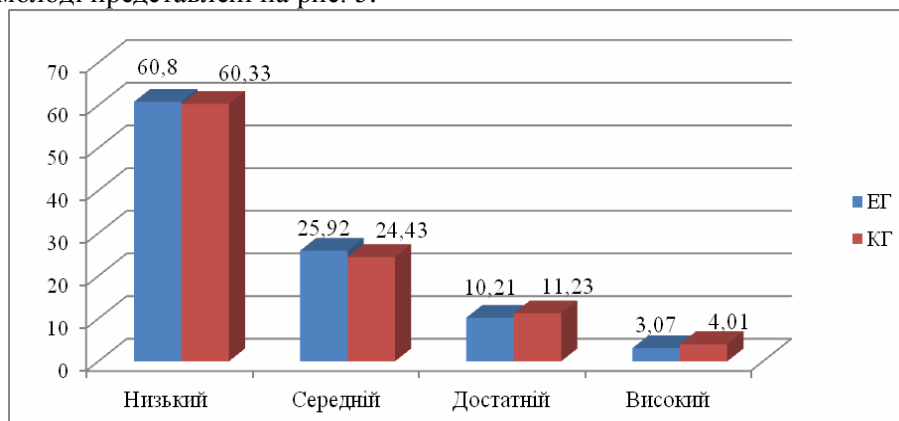


Рис. 5. Рівні вихідного стану соціальної активності молоді за результатами констатувального експерименту.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

Проаналізувавши стан вихідного рівня соціальної активності молоді за результатами констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що переважна більшість респондентів має низький та середній рівні соціальної активності. Цей факт підтверджує актуальність досліджуваної проблеми та доцільність впровадження системи формування соціальної активності молоді в ІГС під час експериментальної роботи.

Поставлене завдання нашого дослідження було виконано, а саме: представлені результати діагностування вихідного стану сформованості соціальної активності молоді відповідно до розроблених критеріїв та показників. Якісні та кількісні результати дослідження показали переважно низький рівень соціальної активності молоді за мотиваційно-ціннісним, змістовно-когнітивним, соціально-діяльним і рефлексно-оціночним компонентами. Наступним кроком нашої роботи буде впровадження названої системи та повторне діагностування рівня соціальної активності для підтвердження ефективності запропонованих технологій, форм і методів формування соціальної активності молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А. В. Губа. – Харків, 2010. – 512 с.
2. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / О. Л. Караман. – Луганськ, 2013. – 570 с.
3. Лісовець О. В. Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / О. В. Лісовець. – Слов'янськ, 2018. – 575 с.
4. Романовська Л. І. Соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань України: історія і сучасність: монографія / Л. І. Романовська. – Вінниця: Меркюрі-Поділля, 2012. – 420 с.

REFERENCES

1. Guba A. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya upravlinskoyi kultury vchytelya – majbutnogo menedzhera osvity: diss. ... dokt. ped. nauk [Theoretical and methodological foundations of forming the managerial culture of the teacher – the future manager of education]. Kharkiv, 2010. 512 p.
2. Karaman O. L. Teoriia i metodyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z nepovnolitnimy zasudzhenymy v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy: diss. ... dokt. ped. nauk [Theory and methodology of social and pedagogical work with juvenile prisoners in penitentiary institutions of Ukraine]. Luhansk, 2013. 570 p.
3. Lisovets O. V. Teoria ta praktyka formuvannia sotsialno-pravovoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoï osvity: diss. ... dokt. ped. nauk [Theory and practice of formation of social and legal competence of future social workers in the conditions of university education]. Sloviansk, 2018. 575 p.
4. Romanovska L. I. Sotsialno-pedahohichna pidtrymka diialnosti dytiachykh hromadskykh obiednan Ukrainy: istoria i suchasnist [Social and pedagogical support for the activity of children's public associations of Ukraine: history and present]. Vinnytsia: Merkiuri-Podillia, 2012. 420 p.

Стаття надійшла в редакцію 19.11.2019 р

УДК 378.147

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.10

ВІКТОРІЯ БІЛИЦЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-5067-309X>

bilytskav@gmail.com

доктор філософії з галузі «Освіта/Педагогіка»

старший викладач

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут» імені Ігоря Сікорського

м. Київ, пр-т Перемоги, 37, корп. 7

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ,
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ, СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ, КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ,
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ТА КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Розглянуто культурне розмаїття та культурний плюралізм як інтегративні складники компетентнісного підходу в сучасному освітньому процесі підготовки фахівця, як необхідну умову ефективної взаємодії в процесі крос-культурної та міжкультурної комунікації. У цьому контексті активного поширення набули близькі за значенням, проте відмінні за своєю суттю і метою застосування поняття: загальнокультурна, соціокультурна, культурологічна, полікультурна, крос-культурна та культурна компетентність. Подано розгорнутий порівняльний аналіз зазначених термінів з урахуванням ключових аспектів для їх диференціювання та відповідного контекстуального вживання. З метою синтезу наукової думки проаналізовано джерельну базу останніх років у царині компетентнісних взаємостосунків окремих осіб та груп різних культур, розмежовано поняття компетентностей залежно від їх смислу та сфери вживання. У кожній з компетентностей вичленено знання, вміння і досвід, а також особистісні характеристики людини, набуття та розвиток яких є основними для формування тої чи іншої компетентності у сучасного фахівця з урахуванням світових глобалізаційних процесів. Визначення відмінних аспектів вказаних компетентностей дозволить чітко диференціювати вказані терміни у контексті реформування освітнього процесу в Україні та кваліфікованої підготовки майбутніх фахівців. Відзначено, що саме культурна компетентність постає у формі базової компетентності фахівця як умовно достатня міра його соціалізованості та інтеркультурованості. Цим зумовлена потреба її ширшого вивчення та аналізу в процесі професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Ключові слова: культурна компетентність, загальнокультурна компетентність, соціокультурна компетентність, культурологічна компетентність, полікультурна компетентність, крос-культурна компетентність.

ВИКТОРИЯ БИЛИЦКАЯ

доктор философии в области «Образование/Педагогика»
старший преподаватель

Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт» имени Игоря Сикорского
г. Киев, пр-т Победы, 37, корп. 7

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПРЕДЕЛЕНИЙ КУЛЬТУРНОЙ,
ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ, СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ,
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Рассмотрено культурное разнообразие и культурный как интегративные составляющие компетентностного подхода в современном образовательном процессе подготовки квалифицированного специалиста как необходимое условие эффективного взаимодействия в процессе кросс-культурной и межкультурной коммуникации. В этом контексте активно используются близкие по значению, однако различные по своей сути и целям применения понятия: общекультурная, социокультурная, культурологическая, поликультурная, кросс-культурная и культурная компетентность. Осуществляется развернутый сравнительный анализ указанных понятий с учетом ключевых аспектов для их дифференцирования и соответственного контекстуального употребления. С целью синтеза научной мысли проанализировано научную литературу последних лет в области компетентностных взаимоотношений отдельных лиц и групп различных культур, разграничены понятия компетентностей в зависимости от сферы их использования и смыслового значения. В каждой из компетентностей вычленены знания, умения и опыт, а также личностные характеристики человека, приобретение и развитие которых является основополагающим для формирования той или иной компетентности у современного специалиста с учетом мировых глобализационных процессов. Определение отличных аспектов названных компетентностей позволит четко дифференцировать указанные понятия в контексте реформирования образовательного процесса в Украине и квалифицированной подготовки будущих специалистов. Подчеркнуто, что именно культурная компетентность выступает в роли базовой компетентности специалиста как условно достаточная степень его социализированности и интеркультурности. Этим и обусловлена необходимость более широкого ее изучения и анализа в процессе профессиональной подготовки квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: культурная компетентность, общекультурная компетентность, социокультурная компетентность, культурологическая компетентность, поликультурная компетентность, кросс-культурная компетентность.

VIKTORIYA BILYTSKA

Dr. phil.
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
Kyiv, 37 Peremohy Ave, build. 7

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CULTURAL, COMMON-CULTURAL, SOCIOCULTURAL, CULTUROLOGICAL, MULTICULTURAL, CROSS-CULTURAL COMPETENCIES DEFINITIONS

Cultural diversity and cultural pluralism are integral components of a competent approach to training a qualified specialist in the modern educational process that allows effective interaction in the process of the cross- and intercultural communication. In this context, active expansion received close in meaning, but different in their essence and purpose concepts, namely: common cultural, sociocultural, culturological, multicultural, cross-cultural and cultural competencies. The article presents a comparative analysis of these terms, taking into account aspects crucial for their differentiation and important for the contextual application. To synthesize the scientific thought of the work, the recent years' sources in the field of competent interrelations of individuals and groups of different cultures were thoroughly analyzed, the said concepts of competence were separated from each other depending on the sphere of application. Each of the competencies identifies the knowledge, skills and experience, as well as the personal characteristics of an individual, the acquisition and development of which are essential for the formation of one or another competence of modern specialist in the light of globalization processes. It should be emphasized that cultural competence comes in the form of meta-competence as a conditionally sufficient measure of socialization and interculturalism of an individual. This allows them to independently understand and freely use at their discretion all the acquired competencies and skills concerning socio-cultural and social, institutional and conventional norms and regulators of behaviour in the process of mobile social communication, including in different languages. Identifying the different aspects of the mentioned competencies will allow us to differentiate the stated terms in the context of the educational process reformation in Ukraine and the qualified training of future specialists. Summarizing the results of the study, the article highlights the distinctive features of competencies, and the meaningful definitions emphasize their essence: Common cultural competence is based on the knowledge of the characteristics of the society culture, implies the possession of communication skills adopted in a particular society and as a key competence includes sociocultural and culturological competencies. Interpersonal interaction with the representatives of another culture reflects a level of intercultural competence, also called "intercultural and communicative competence". Multicultural competence allows finding those behaviours that promote mutual trust and effective interethnic interaction, eliminate intolerant attitude towards people of different skin colour, different language, culture or other values. Cross-Cultural competence implies an awareness of the differences (ideological, ceremonial, cult or traditional ones) inherent in a particular culture.

Keywords: cultural competence, common cultural, sociocultural competence, culturological competence, multicultural competence, cross-cultural competence.

У контексті світових глобалізаційних процесів напевно чи не кожна людина прагне бути професійно успішною в будь-якій країні, а культурне розмаїття та культурний плюралізм сприймаються нею як основа для творчого потенціалу, сприяють самовизначенню особистості у часі та просторі. З метою розуміння культури як у її глобальному прояві, так і в національно-специфічному варіанті сучасний освітній простір стає площиною перетину культур та має відповідати запиту суспільства на формування культурної компетентності фахівця. Культурна компетентність постає фактором зниження негативних впливів глобалізації та необхідною умовою для успішної інтеграції особистості у світовий соціум з метою ефективної взаємодії в процесі крос-культурної та міжкультурної комунікації.

Аналізуючи визначення змісту культурної компетентності, варто звернути увагу на те, що в науковій літературі існують близькі за значенням поняття, серед яких: загальнокультурна, соціокультурна, культурологічна, полікультурна, крос-культурна та власне культурна компетентність. Хоча всі названі компетентності підкреслюють аспекти компетентнісних

взаємостосунків осіб та груп різних культур, ці терміни мають різний зміст, і, відповідно, різні визначення, залежно від цілей та сфери їх застосування.

Феномен культурної, загальнокультурної, соціокультурної, культурологічної, полікультурної та крос-культурної компетентності переважно розглядається у працях культурологів, антропологів, рідше філософів і соціологів. Полікультурну компетентність досліджували Дж. Беннет і М. Беннет, Б. Татохов, Л. Перетяга, І. Соколова, Т. Радченко тощо. Соціокультурну компетентність розглядали серед інших С. Савіньон, Т. Фоменко, В. Сулейманова, Ян ван Ек, М. Байрам, Р. Мільруд. Формування та проблемні питання культурологічної компетентності вивчали О. Панкратова, М. Боровик, О. Федорцова та ін. Загальнокультурна компетентність була у фокусі праць А. Хуторського, Т. Браже, О. Березюка, О. Власенко, Т. Маркової. Дослідженням міжкультурної компетентності займалися Д. Браун, М. Байрам, М. Люстіг, Дж. Кестер, С. Ратьє, Б. Рей та ін. Проблема визначення крос-культурної компетентності було розглянуто в дослідженнях і публікаціях Г. Антипової, Ж. Войнової, О. Дем'яненко, Т. Колосовської, О. Лапшина, Г. Ферапонтова та ін. Особливостям формування міжкультурної компетентності присвячені праці Н. Алмазової, Р. Гришкової, І. Плужник, В. Сафонової та ін. Методологічною основою формування культурної компетентності науковці обирають принцип нерозривної єдності освіти і культури (О. Арнольд, Л. Городецька, П. Щедровицький) та ідеї про сенс освіти (М. Бердяєв, О. Коломієць, А. Флієр) як унікальний процес становлення особистості. С. Бондаренко, Н. Головіна, О. Лешер, С. Лур'є, О. Миролюбов, І. Плужник, О. Садохін, В. Сафонова, М. Беннет, М. Байрам, С. Бочнер, В. Кудікунст, Л. Самовар, С. Сторті, Е. Хірш займаються вивченням проблемних питань культурної компетентності.

Метою статті є аналіз понять загальнокультурна, соціокультурна, культурологічна, полікультурна, крос-культурна та власне культурна компетентність; визначення тих аспектів названих компетентностей, які дозволять чітко диференціювати вказані терміни у контексті реформування освітнього процесу в Україні та кваліфікованої підготовки майбутніх фахівців.

Полікультурна компетентність. У контексті проблем із взаємостосунками різних культурних груп використовують найчастіше поняття «полікультурна компетентність», що охоплює знання та навички, прагнення їх набути, а також афективний аспект взаємовідносин (занепокоєння, тривога під час зіткнення з новим оточенням). Ця компетентність належить до сфери загальносоціальних компетентностей та передбачає унікальність та логічність культурного контексту, відсутність переваги над іншою, оскільки кожна культура володіє своєю системою взаємопов'язаних елементів; життєздатність культури протягом її функціонування та розвитку [11, с. 24-25]. Науковці визначають полікультурну компетентність як усвідомлення людиною культурного різноманіття світу, доброзичливе, відкрите і неупереджене ставлення до будь-якої культури та її носіїв. Полікультурно компетентна особистість допускає принцип плюралізму, має знання про інші народи та їх культури, розуміння їх своєрідності й цінності, та, на думку Л. Перетяги [7] є активним носієм досвіду в галузі міжособистісної взаємодії з представниками різних культур. Через уміння, навички і моделі поведінки, сприятливі ефективному міжнаціональному взаєморозумінню і на основі толерантного ставлення до них знаходять свою реалізацію її «теоретичні знання та об'єктивні уявлення про етнокультурне різноманіття світу» [7, с. 16]. С. Лук'янчук додає до компетентності усвідомлення етнічної ідентичності, національної належності, знання про етнічну й культурну різноманітність регіону проживання, країни та світу загалом, вміння взаємодіяти з представниками різних етносів і культур, толерантне ставлення до них, а також досвід міжкультурної комунікації [4, с. 182].

І. Васютенкова, Л. Воротняк, І. Соколова, Т. Радченко, С. Лук'янчук витлумачують поняття полікультурної компетентності як інтегративну якість особистості, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії та відображає здатність особистості:

- здійснювати політику полілінгвізму в полікультурному просторі;
- інтегруватися в іншу культуру за умови збереження взаємозв'язку з рідною мовою, культурою;
- до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення протягом життя;

• застосовувати набуті знання й уміння для взаємодії з представниками інших культур на основі толерантності й прийняття етнічного різноманіття.

Соціокультурна компетентність разом з мовною та мовленнєвою входить до змісту комунікативної компетентності як її діяльнісний компонент у процесі навчання іноземної мови, а її рівень визначається рівнем знань соціокультурного контексту використання іноземної мови та досвідом спілкування та використання її в різноманітних соціокультурних ситуаціях [19, с. 9]. В. Сулейманова [10] виокремлює знання з культури, історії, релігії; знання традицій, норм та правил спілкування, взаємодії, етикет, а також засоби застосування цих знань на основі актуалізації як когнітивний компонент соціокультурної компетентності. Окрім цього, дослідниця називає ще два компоненти: мотиваційно-ціннісний (мотиви, які спонукають людину до організації діяльності; мотивація до взаємодії; толерантність; переконання та принципи, якими особистість оперує в процесі спілкування та в поведінці; емоційне ставлення до етнічних груп) та діялісно-поведінковий (соціокультурні вміння: регуляція вольової сфери; конкретні мовленнєві дії; досвід спілкування в полікультурному суспільстві). Т. Фоменко [14, с. 153] вважає за доцільне додати до складу когнітивного компонента соціокультурної компетентності знання та вміння користуватися невербальними засобами комунікації, а мотиваційно-ціннісного компонента – культурне самовизначення особистості.

На думку Т. Фоменко та В. Сулейманової, соціокультурна компетентність включає здатність особистості:

- до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного життя, підтримки соціальних контактів;
- до саморозвитку;
- до діалогу культур, прояв адекватної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування у випадку сформованості діялісно-поведінкового компонента.

Отже, соціокультурна компетентність – це якісна характеристика особистості, що включає взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів компоненти та базується на набутих знаннях про певний народ щодо його соціальних і культурних сфер життя, а також на відповідних соціальних умовах спілкування. Компетентність реалізується через здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур.

Культурологічна компетентність. Під цією компетентністю здебільшого розуміють сукупність знань про культуру в широкому та вузькому значеннях цього слова, які дозволяють визначити місце людини у світі та способи зміни світу з урахуванням отриманих знань [6]. На думку М. Боровика, розвиток культурологічної компетентності «розглядається як здатність орієнтуватися в питаннях культури як цілісного феномена, сформованість умінь вписувати явища в її контекст, усвідомлювати взаємозв'язок між різними галузями культури та відтворювати взірці тієї чи іншої епохи в безпосередній творчій діяльності» [1, с. 14]. На основі аналізу наукових праць О. Федорцова [12, с. 40] визначає поняття «культурологічна компетентність»: це якісна, інтегративна професійно-особистісна характеристика, що визначається наявністю загальнокультурних та національно-культурних знань і вмінь виокремлювати спільне й відмінне, духовно-моральні властивості та мотиваційно-ціннісні орієнтації в культурах різних країн, світосприйнятті їх носіїв; здатності до національної самоідентифікації, інтеграції й рефлексії, навички соціокультурного спілкування, правильного орієнтування в сучасному соціокультурному просторі, готовності здійснювати культуротворчу діяльність, вести міжкультурний діалог в умовах культурних відмінностей між народами; уміння застосовувати отримані знання у процесі творчого вирішення практичних завдань у професійній діяльності, критичне мислення і прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Загальнокультурна компетентність, відповідно до принципів Євросоюзу, є наскрізною ключовою компетентністю, оскільки формується у процесі становлення особистості та включає соціокультурну та культурологічну компетентності. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, що став чинним у частині повної загальної середньої освіти з 1 вересня 2018 р., загальнокультурна компетентність визначена як здатність аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності. За визначеннями науковців розвиток зазначеної компетентності передбачає формування культури міжособистісних відносин; знання культурної спадщини

світу та особливостей культури окремих народів, знання культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, ролі науки та релігії в житті людини, їх вплив на світ; принципи толерантності і плюралізму з метою аналізу й оцінки найважливіших досягнень національної та світової науки і культури, застосовування засобів й технологій інтеркультурної взаємодії; досвід засвоєння картини світу з його розумінням з культурологічного й загальнолюдського боку; знання рідної й іноземних мов, застосовування навичок мовлення та норм відповідної мовної культури, інтерактивне використання мови, символіки та текстів; наявність активних стратегій конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей; компетентності в побутовій і культурно-дозвілєвій сфері [15, с. 86].

Міжкультурна компетентність. Термін «міжкультурна компетентність» з'явився у ході вивчення особливостей міжкультурної комунікації та виведення її в окрему наукову галузь. Формування цієї компетентності було ключовим в Інституті дипломатичної служби США, а його провідний антрополог Е. Холл [17] вперше в 1959 р. визначив поняття «міжкультурна комунікація» та першим сформулював її парадигму та виклав свої погляди у книзі «Тиха мова».

А. Садохін визначає міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних і лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на усіх рівнях міжкультурної взаємодії, а володіння міжкультурною компетентністю дозволяє особі в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати ситуацію, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри та перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку [8, с. 133]. Д. Мацумото додає до компетентності в міжкультурній комунікації аспект комунікативності та називає міжкультурно-комунікативною компетентністю і визначає її як здатність індивіда здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному контексті. Головними ознаками міжкультурної компетентності є:

- усвідомлення ролі культурних відмінностей;
- володіння комунікативними засобами та їх відповідний вибір залежно від ситуації;
- відкритість до пізнання чужої культури й сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей;
- психологічна настроєність на кооперацію з представниками іншої культури;
- дотримання норм етикету у процесі комунікації;
- вміння розмежовувати колективне та індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур;
- відсутність етноцентризму;
- культурна емпатія [5, с. 133].

Окрім цього, Д. Мацумото та М. Байрам відносять до міжкультурної компетентності здатність особистості:

- долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи, непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії;
- пристосовуватися до різних культур, приймаючи специфіку чужої культури, критично оцінювати свою;
- діяти в різних суспільних системах;
- налагоджувати міжособистісні відносини;
- пояснювати помилки міжкультурної взаємодії;
- отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, проникати в іншомовну культуру;
- встановлювати і підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою;
- визначати рівень етноцентризму та долати етноцентричні установки та забобони.

Про міжособистісну взаємодію з представниками іншої культури говорять німецькі дослідники К. Кнапп і А. Кнапп-Поттхофф, визначаючи міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, котрі розширюють інтерпретаційний спектр особистості». Вони виокремлюють у компетентності три групи елементів: афективні, когнітивні й процесуальні [18, с. 133–134]. Психологічну основу ефективної міжкультурної взаємодії створюють такі афективні елементи, як емпатія і толерантність, що не обмежуються

лише довірливим ставленням до іншої культури. До процесуальних елементів міжкультурної компетентності відносять стратегії, які застосовуються у випадку міжкультурного контакту. До когнітивних елементів дослідник відносить культурно-специфічні знання, що формують основу для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури з метою запобігання непорозуміння та є підставою для зміни власної комунікативної поведінки в процесі інтеракції. К. Кнапп і А. Кнапп-Поттхофф виділили наступні компоненти міжкультурної компетентності: афективні (емпатія, толерантність), специфічні (знання своєї та чужої культури), загальні (знання про культуру та комунікацію), міжкультурна обізнаність.

Саме компонент обізнаності у контексті різних культур передбачає усвідомлення залежності людських суджень від культурної специфіки та меж, в яких можливі міжкультурні відмінності, розуміння принципів міжособистісної комунікації, а також навчальні і дослідницькі стратегії, спрямовані на розширення і диференціацію знань про чужу культуру.

Крос-культурна компетентність. Головною особливістю цієї компетентності є здатність побачити спільне та відмінне, непорозуміння, «зіткнення» або конфлікт в культурах країн. Цей термін увійшов у науковий вжиток на початку 70-х років XX ст., у час особливої актуальності питань стосовно ставлення до представників іншої культури. Саме як «здатність суб'єкта культурного розвитку орієнтуватися в культурах різних етносів» визначає Г. Ферапонтов [13, с. 56] крос-культурну компетентність та вважає, що вивчення іноземної мови одночасно з отриманням фонетичних, лексичних і граматичних знань, умінь і навичок повинно також передбачати засвоєння культурологічної інформації. Усвідомлення відмінностей (ідейних, обрядових, культових і традиційних), що властиві тій чи тій культурі, здатність визначити спільні та відмінні риси в різних культурах і поглянути на традиції власного народу очима іншого етносу є, на думку О. Лапшина [3], визначальним у розумінні поняття крос-культурної компетентності. А. Солодка [9] відносить до показників компетентності культурну обізнаність, широту комунікативного діапазону, стратегії мислення і тактики соціально-ціннісної поведінки та характеризує її синтезом спеціальних знань (країнознавчих, соціокультурних, психологічних), умінь (вербальних, невербальних і паравербальних комунікативних умінь); соціально-ціннісної поведінки відповідно до іншомовних норм і цінностей (володіння механізмами імітації, ідентифікації, стереотипізації, узагальнення та ціннісні орієнтації на іншомовну культуру).

Культурна компетентність. Термін «культурна компетентність» увели в науковий обіг у 2003 р. науковцями П. К. Ерлі і Сун Анг [16] і визначили її як здатність людини функціонувати в культурно різних умовах. Наразі цей термін широко застосовується в економіці, освіті, політиці та академічних дослідженнях. Поняття «культурна компетентність», яке є похідним від культурної обізнаності та культурного сприйняття, широко використовують українські соціологи, які впроваджували його для пояснення понять міжкультурної комунікації та залучення населення до участі в культурному житті. У контексті формування культурної компетентності у ході навчального процесу у закладах освіти варто виділити її міждисциплінарність та комплексність.

На думку Н. Головіної [2, с. 151] культурна компетентність включає:

- компетентність стосовно інституціональних норм соціальної організації;
- компетентність щодо конвенціональних норм соціальної і культурної регуляції; повсякденна ерудиція в соціальних і гуманітарних сферах;
- компетентність стосовно короткочасних, проте актуальних зразків соціальної престижності;
- рівень володіння мовами соціальної комунікації: природною розмовною (усною й письмовою), спеціальними та соціально-професійними мовами, мовами етикету і церемоніалу суспільства, політичною, релігійною, соціальною й етнографічною символікою, семантикою атрибутики престижності, соціального маркірування та ін.

У результаті аналізу наукової джерельної бази щодо визначення сутності компетентісних взаємостосунків осіб та груп різних культур у контексті компетентісного підходу до освітнього процесу та навчання майбутнього фахівця були виділені окремі аспекти близьких за значенням понять загальнокультурної соціокультурної, культурологічної, полікультурної, крос-культурної та власне культурної компетентностей, які залежно від цілей

та сфери їх застосування максимально підкреслюють відмінності змісту та відповідно формують різні визначення.

Культурну компетентність як рівень визначення горизонтів сприйняття об'єктивної реальності варто віднести до базових компетентностей особистості. Вона дозволяє людині самостійно зрозуміти і вільно використовувати на свій розсуд увесь обсяг здобутих компетентностей та компетенцій щодо соціально-культурних та суспільних, інституціональних та конвенціональних норм і регуляторів поведінки у процесі мобільної соціальної комунікації, у т. ч. різними мовами. Полікультурна компетентність є однією з ключових компетентностей, якими повинні володіти фахівці сучасності незалежно від спеціальності, оскільки її формування та виховання з урахуванням полікультурних принципів може пом'якшити міжетнічні й міжрасові непорозуміння. Вона дозволяє знайти ті моделі поведінки, які сприяють взаємній довірі та ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі, усувають нетерпиме ставлення до людей іншого кольору шкіри, іншої мови та культури, інших цінностей. Соціокультурна компетентність забезпечує можливість орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовного середовища, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування і способи їх усунення, адаптуватися до іншомовного середовища, слідуючи канонам ввічливості в середовищі іншої культури, проявляючи повагу до традицій, ритуалів і стилю життя представників іншого культурного співтовариства. Культурологічна компетентність – це якісна, інтегративна професійно-особистісна характеристика, що визначається: наявністю загальнокультурних і національно-культурних знань та вмінь виокремлювати духовно-моральні властивості та мотиваційно-ціннісні орієнтації у власній культурі та культурах різних країн, світосприйняттям їх носіїв, здатністю до національної самоідентифікації, інтеграції й рефлексії, готовністю до конструктивної культуротворчої діяльності в умовах культурних відмінностей між народами. Загальнокультурна компетентність побудована на знанні особливостей культури соціуму, передбачає набуття мовних знань, соціокультурних (контекстних) знань та володіння навичками спілкування, прийнятими в певному соціумі і певній культурі. Знання мови дозволяють індивіду сформувати особистісні якості суб'єкта міжкультурної комунікації — відкритість, терпимість і готовність до спілкування з представниками іншої культури, а також більш високий рівень здатності до адекватного взаєморозуміння з ними. Соціокультурні (фонові) знання формуються в результаті соціального та особистого досвіду індивіда. Комунікативні навички та вміння є сукупністю способів вираження ідей, думок, почуттів, переживань, способів впливу на партнерів та співрозмовників та використовуються з метою досягнення цілей комунікації. Мовні знання слугують інструментом пізнання іншої культури та забезпечують адекватне розуміння культурних особливостей певної країни. Зауважимо, що в сучасній науковій літературі все частіше у контексті міжкультурної компетентності вживається термін «міжкультурна сенситивність», яка охоплює психологічні знання індивіда як вираження його реакції на чужу культуру та передбачає комунікабельність, відкритість і здатність легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію зі співрозмовником. Крос-культурна компетентність є сукупністю аналітичних і стратегічних здібностей, що збільшують інтерпретаційне поле суб'єкта під час міжкультурного спілкування; застосування набутих знань, умінь і навичок сприйняття, розуміння та відтворення особливостей іншомовної культури на практиці під час крос-культурних контактів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боровик М. Г. Системно-культурологические основы изучения гуманитарных предметов в школе: на примере литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Г. Боровик. – СПб., 1997. – 19 с.
2. Головіна Н. І. Проблеми формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи / Н. І. Головіна // Філософські обрії. – 2015. – № 33. – С. 147–156. [Електронний ресурс], – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FiloFilo_2015_33_16
3. Лапшин О. Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности / О. Г. Лапшин // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии: сб. ст. – Владимир, 1999. – 45 – 50 с.
4. Лук'янчук С. Ф. Полікультурне виховання учнів в американській середній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Ф. Лук'янчук. – Житомир, 2012. – 200 с.

5. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото – М.; СПб.: Питер, 2003. – [Електронний ресурс], – Режим доступу: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/index.php
6. Панкратова О. М. Культурологическая компетентность учителей и ее формирование в системе взаимодействия ИПК ПРО и гимназии № 65 / О. М. Панкратова. [Електронний ресурс], – Режим доступу: pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.doc.
7. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Л. Є. Перетяга. – Харків, 2008. – 247 с.
8. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. XI. – М., 2007 – С. 86–98.
9. Солодка А. К. Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика: монографія. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 204 с.
10. Сулейманова П. В. Национально-культурные центры как средство формирования социокультурной компетентности студентов / П. В. Сулейманова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.science-education.ru/113-11137.
11. Татохов Б. А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов / Татохов Б. А., Богатых Н. А. // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 24–26.
12. Федорцова О. Г. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Г. Федорцова. – Житомир, 2016. – 311 с.
13. Ферапонтов Г. А. Понятийный аппарат социо-кросс-культурного гражданского воспитания / Г. А. Ферапонтов // Кросс-культурный поход в науке и образовании.: материалы ежегодного семинара. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – Вып. 5. – С. 56–58.
14. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць; за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – Вип. 42. – С. 149–156.
15. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. – 73 с.
16. Earley P.C. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures / P. C. Earley, S. Ang. – Stanford, CA: Stanford Business Books. – 2003. – 400 p.
17. Hall E. T. The Silent Language. – Garden City, N.Y.: Doubleday. – 1959. – 240с. [Електронний ресурс], – Режим доступу: https://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf
18. Knapp K. Interkulturelle Kommunikation / K. Knapp, A. Knapp-Potthoff // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 1990. – № 1. – S. 62–93.
19. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. / S. J. Savignon. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicative-language-teaching2.pdf>

REFERENCES

1. Borovik M. G. Sistemno-kulturologicheskie osnovy izucheniya gumanitarnykh predmetov v shkole: Na primere literatury. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Systemic and cultural studies of the study of humanitarian subjects at school: On the example of literature: Dr. ped. sci. author. dis.]. SPb., 1997. 19 p.
2. Holovina N. I. Problemy formuvannia kulturnoi kompetentnosti osobystosti v konteksti reformuvannia vyshchoi shkoly. [Problems of personality cultural competence formation in the context of higher education reform]. Filosofski obrii, 2015. Vol. 33, pp. 147-156. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FiloFilo_2015_33_16
3. Lapshin O. G. Mezhdunarodnoie sotrudnichestvo v oblasti gumanitarnogo obrazovaniia: perspektiva kross-kulturnoi gramotnosti [International cooperation in the field of humanitarian education: the prospect of cross-cultural literacy]. Kross-kulturnyi dialog: komparativnye issledovaniia v pedagogike i psikhologii: sb. st. Vladimir, 1999. PP. 45–50.
4. Lukyanchuk S. F. Polikulture vykhovannia uchniv v amerykanskiy sredniy shkoli. Dys. kand. ... ped. nauk [Multicultural upbringing of students in an American high school: Dr. ped. sci. dis.]. Zhytomyr, 2012. 200 p.
5. Matsumoto D. Psikhologia i kultura. [Psychology and Culture]. M.; SPb., 2003. Available at: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/index.php
6. Pankratova O. M. Kulturologicheskaiia kompetentnost uchitelei i yeyo formirovanie v sisteme vzaimodeistvia IPK PRO i gimnazii № 65 [Cultural competence of teachers and its formation in the system of interaction IPK PRO and gymnasium №65]. Available at: <https://ulstu.ru/seminar/archive/29report.doc>.

7. Peretiaha L. Ye. Dydaktychni umovy formuvannia polikulturnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv. Dys. ... kand. ped. nauk [Didactic Conditions for Forming Multicultural Competence of Younger Students. Dr. ped. sci. dis.]. Kharkiv, 2008. 247 p.
8. Sadokhin A. P. Mezhekulturnaya kompetentnost: ponyatie, struktura, puti formirovaniya [Intercultural competence: concept, structure, ways of formation]. Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i sotsialnykh nauk. Vol. XI. M., 2007. PP. 86–98.
9. Solodka A. K. Kroskulturna vzayemodiya: teoria, metodolohia, praktyka: monohrafiya. [Cross-cultural interaction: theory, methodology, practice: monograph]. Mykolayiv: Ilion, 2014. 204 p.
10. Suleimanova P. V. Natsionalno-kulturne tsentry kak sredstvo formirovaniya sotsiokulturnoi kompetentnosti studentov. [National-cultural centers as a means of forming students sociocultural competence]. Available at: www.science-education.ru/113-11137
11. Tatokhov B. A. Polikulturnaia kompetentnost – faktor razvitiia tolerantnosti studentov [Multicultural competence – a factor in the development of student tolerance]. Vysshee obrazovanie segodnya, 2008, Vol. 3. PP. 24–26.
12. Fedortsova O. H. Formuvannya kulturolohichnoyi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv enerhetykiv u protsesi vyvchennya humanitarnykh dystsyplin. Dys. ... kand. ped. nauk. [Formation of cultural competence of future energy engineers in the process of studying humanities: Dr. ped. sci. dis.] Zhytomyr, 2016. 311p.
13. Ferapontov G. A. Poniatiini apparat sotsio-kross-kulturnogo grazhdanskogo vospitania. [The conceptual apparatus of socio-cross-cultural civic education]. Kross-kulturnyi pokhod v nauke i obrazovanii: materialy ezhegodnogo seminaru. Vol. 5/ Novosibirsk: NGPU, 2010. PP. 56–58.
14. Fomenko T. M. Vyznachennia poniattia «sotsiokulturna kompetentnist» u suchasnyi paradyhmi vyshchoi osvity. [Defining the concept of “sociocultural competence” in the modern paradigm of higher education]. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty: zb. nauk. prats / za zah. red. prof. V. I. Yevdokymova i prof. O. M. Mykytiuka, Vol. 42. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. PP. 149–156.
15. Khutorskoi A. V. Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii: nauch.-metod. posib. [Competency-based approach in training: scientific method. allowance]. M.: Izd-vo «Eidos»; Izd-vo Inst-ta obrazovaniya cheloveka, 2013. 73 p.
16. Earley P. C. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2003. 400 p.
17. Hall E. T. The Silent Language. Garden City, N. Y.: Doubleday. 1959. 240 p.
18. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation [Intercultural communication]. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1990. Vol. 1. PP. 62–93.
19. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. Available at: <http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicative-language-teaching2.pdf>

Стаття надійшла в редакцію 26.11.2019 р.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

УДК: 378.011

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.11

ІННА ШОРОБУРА

e-mail: shorobura@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-3728-7968

доктор педагогічних наук, професор
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, вул. Проскурівського Підпілля, 139

ОЛЕКСАНДРА ЧУБРЕЙ

e-mail: zarivnal@ukr.net

ORCID ID 0000-0003-4276-1396

кандидат історичних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича
м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Визначено та обґрунтовано психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. До них віднесено: формування в майбутніх вчителів географії системи ціннісних орієнтацій; оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів географії; використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів географії; формування й розвиток алгоритмічного мислення. Завдяки формуванню системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність й саморозвиток, майбутні вчителі географії будуть більш активно навчатися, здобувати знання, формувати вміння і навички, які важливі для подальшої професійної діяльності. Реалізація другої психолого-педагогічної умови сприятиме формуванню належної теоретичної і практичної бази підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Реалізація третьої психолого-педагогічної умови сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх вчителів географії за рахунок забезпечення доступності, гнучкості та врахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного студента. Крім цього, використання змішаного навчання сприятиме підвищенню мотивації, самостійності, активності та активізації самоаналізу, а також забезпечить формування в них тих компетентностей, які необхідні для ефективної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Реалізація четвертої психолого-педагогічної умови забезпечить ефективне формування підготовленості майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за визначеними складовими, зокрема: самоорганізаційною, самоосвітньою, організаційною та технологічною.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, майбутні вчителі географії, компетентнісний підхід, професійна складова, змішане навчання, вміння, навички.

ІННА ШОРОБУРА

доктор педагогических наук, профессор
Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии
г. Хмельницкий, ул. Проскуровского Подполля, 139

кандидат исторических наук, доцент
Черновицкий национальный университет им. Ю. Федьковича
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Определены и обоснованы психолого-педагогические условия подготовки будущих учителей географии к профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода. К ним отнесены: формирование у будущих учителей географии системы ценностных ориентаций; обновление содержания профессиональной подготовки будущих учителей географии; использование смешанного обучения в процессе подготовки будущих учителей географии; формирование и развитие алгоритмического мышления. Благодаря формированию системы ценностных ориентаций, направленных на профессиональную деятельность и саморазвитие, будущие учителя географии будут более активно учиться, приобретать знания, формировать умения и навыки, которые важны для дальнейшей профессиональной деятельности. Реализация второй психолого-педагогического условия способствовать формированию надлежащей теоретической и практической базы подготовки будущих учителей географии к профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода. Реализация третьей психолого-педагогического условия способствовать повышению эффективности подготовки будущих учителей географии за счет обеспечения доступности, гибкости и учета индивидуальных образовательных потребностей и возможностей каждого студента. Кроме этого, использование смешанного обучения будет способствовать повышению мотивации, самостоятельности, активности и активизации самоанализа, а также обеспечит формирование у них тех компетенций, которые необходимы для эффективной профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода. Реализация четвертой психолого-педагогического условия обеспечит эффективное формирование подготовленности будущих учителей географии к профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода по определенным составляющим, в частности: сознательная, самообразовательную, организационной и технологической.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, будущие учителя географии, компетентностный подход, профессиональная составляющая, смешанное обучение, умения, навыки.

INNA SHOROBURA

Doctor of Pedagogical Sciences
Professor of Khmelnytski Humanities and Pedagogical Academy
Khmelnytskyi, 139 Proskurivske Pidpillia Str.

OLEKSANDRA CHUBREI

Doctor of Philosophy in History, Associate Professor
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Chernivtsi, 2 Kotsyubynskiy Str.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY PREPARATION FOR FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY

The article defines psychological and pedagogical conditions of preparation of future teachers of geography for professional activity on the basis of competence approach. These features are: the formation of a system of value orientations aimed at effective professional activity and self-development in future teachers of geography; updating the content of vocational training for future teachers of geography in accordance with the requirements of the information society and education reform; the use of blended learning in the preparation of future teachers of geography; formation and development of algorithmic thinking of future teachers of geography. Values orientations determine the vector of activity of the future teacher of geography and determine the efforts that the teacher can make to its implementation. An important role in this structure is given to the motives, aspirations and values of the future teacher of geography. Due to the formation of a system of value orientations aimed at effective professional activity and self-development for future teachers of geography, future teachers of geography will be more active in learning, acquiring knowledge, forming skills that are important for further professional activity. The implementation of the second psychological and pedagogical condition will help to form an independent theoretical and practical base for the preparation of future teachers

of geography for professional activity on the basis of a compensatory approach. The implementation of the third psychological and pedagogical condition will increase the efficiency of training of future teachers of geography by providing accessibility, flexibility and taking into account the individual educational needs and capabilities of each student. In addition, the use of blended learning will enhance the motivation, independence and intensification of future teachers of geography, as well as provide them with the skills necessary for effective professional activity. The main tool that can be used to deliver blended learning to future teachers of geography is a content management system that provides an online (distance) component of learning. Information technologies may also be useful for creating visual aids (presentations, diagrams, maps, etc.), teaching materials for students (instructions, manuals, guidelines, etc.), as well as electronic diagnostic tools (electronic testing and on-line systems, online testing. The implementation of the fourth psychological and pedagogical condition will provide an effective process of formation of future geography teachers' readiness for professional activity on the basis of a competent approach on certain roadmaps.

Keywords: *psychological and pedagogical conditions, future teachers of geography, competence approach, professional component, blended learning, soft skills.*

Результативність підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу досягається завдяки створенню комплексу відповідних психолого-педагогічних умов. Поняття «психолого-педагогічні умови» нами розуміються як сукупність внутрішніх та зовнішніх обставин досліджуваного феномена, реалізація яких забезпечить ефективне функціонування процесу підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності. Для формування готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності вважаємо необхідним визначення та обґрунтування психолого-педагогічних умов ефективного здійснення цього процесу в умовах сучасної вищої школи, що сприятиме подальшому підвищенню якості професійної підготовки педагогів до роботи з учнями в умовах трансформації освіти.

Характеристиці психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності присвячені праці Т. Барболіна [1], К. Бугайчук [2], В. Вдовенко [3], І. Дьяконов [5], Н. Жабінець [6], В. Кухаренко [7].

Мета статті – визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Для кращого розуміння сутності психолого-педагогічних умов як наукової категорії здійснимо аналіз сутності понять «умови» та «педагогічні умови», які є родовими поняттями для цієї категорії. Так, у словниках поняття «умови» розглядається як: «особливості реальної дійсності за якими відбувається або здійснюється що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [8, с. 617]; «необхідні обставини, що уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [4, с. 1506]. Таким чином, умови виступають рушійними силами будь-якого процесу, без яких його існування є неможливим.

Психолого-педагогічні умови мають відповідати наступним вимогам: враховувати особливості досліджуваного феномена і позитивно впливати на ефективність процесу підготовки майбутніх вчителів географії та бути необхідними й достатніми.

На основі проведеного аналізу, практичного досвіду та авторського бачення досліджуваного феномена до комплексу необхідних й достатніх психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, нами включено:

- 1) формування в майбутніх вчителів географії системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність і саморозвиток;
- 2) оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти;
- 3) використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів географії;
- 4) формування та розвиток алгоритмічного мислення майбутніх вчителів географії.

Проте, кожна з визначених психолого-педагогічних умов забезпечує ефективність досліджуваного процесу тільки у випадку їх комплексного застосування.

Перша психолого-педагогічна умова спрямована на формування в майбутніх вчителів географії ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність і саморозвиток. Це дозволить кожному майбутньому вчителю географії активно включитися у професійну діяльність та суспільне життя.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття ціннісні орієнтації тлумачиться по-різному. Так, на думку Н. Жабінець, «ціннісні орієнтації» характеризують спрямованість смислової сторони у свідомості особистості. При цьому вони з усього, що здобує особистістю в процесі соціалізації, фіксують тільки те, що для неї є важливим та істотним [6, с. 132].

Ціннісні орієнтації відображають: загальні інтереси особистості, ієрархію її пріоритетів, зразки для наслідування, уявлення про очікувані результати, механізми відбору за критеріями значимості, ступінь готовності і впевненості особистості до реалізації проекту власного життя. Вони стосуються надання переваги чи заперечення певних смислів організації життя та неготовності або готовності поводитися відповідно до них.

Відтак, важливу роль у структурі ціннісних орієнтацій відіграють мотиви, прагнення та цінності особистості майбутнього вчителя географії в професійній сфері. Ефективне формування ціннісних орієнтацій особистості детерміноване певними факторами, серед яких найважливішими є: потреби особистості, які визначаються шляхом суб'єктивного розуміння її об'єктивних інтересів; існуючі норми, правила та способи дій у конкретній сфері діяльності; соціальні умови, в яких реалізується життєдіяльність особистості (І. Дьяконов) [5, с. 17].

Реалізація першої психолого-педагогічної умови відбувається завдяки:

- ознайомленню майбутнього вчителя географії із завданнями професійної діяльності та вимогами фаху;
- усвідомленню майбутнім вчителем географії соціальної значущості, матеріальних і соціальних умов подальшої професійної діяльності;
- усвідомленню майбутнім вчителем географії власних особистісних характеристик та їх відповідності вимогам подальшої професійної діяльності;
- усвідомленню майбутнім вчителем географії перспектив і можливостей особистісного й професійного розвитку в закладі освіти;
- створенню ситуацій успіху для майбутніх вчителів географії під час проходження теоретичної і практичної підготовки;
- застосуванню комплексної оперативної мотивації до стимулювання майбутніх вчителів географії у процесі навчання.

Очікуваними результатами реалізації цієї психолого-педагогічної умови передбачає, що у майбутніх вчителів географії необхідно сформувати такі ціннісні орієнтації, які мають: забезпечити саморегуляцію, самоконтроль та самовдосконалення у професійній діяльності; визначити власні особистісні професійні якості та їх значення у професійній діяльності; задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності; сприяти досягненню високого рівня професійної компетентності; забезпечити здатність протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя в умовах реформування освіти.

Другою психолого-педагогічною умовою визначено оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти. Реалізація цієї умови має за мету формування знань та вмінь майбутніх вчителів географії, необхідних для ефективної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відповідно до визначеної нами структури підготовленості.

Відповідно до авторського бачення у змісті підготовленості майбутніх вчителів географії до професійної діяльності в зазначених умовах нами виділено особистісно-розвивальні структурні складові (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня) та соціально-педагогічні структурні складові (організаторська, лідерська і технологічна), кожна з яких включає відповідні змістові компоненти.

Відтак, оновлений зміст професійної підготовки повинен забезпечити формування і розвиток знань та вмінь майбутніх вчителів географії щодо: змісту і показників автопсихологічної компетентності та її впливу на ефективність майбутньої професійної діяльності; здійснення самодіагностики, особистісної саморегуляції, й самовдосконалення; здійснення саморегуляції власної діяльності та емоційної сфери; економного розподілу власних сили та засобів; планування своєї діяльності і часу на професійний розвиток; здійснення самомотивації та самоспонування у професійній діяльності; здійснення самоконтролю й самодисципліни; рольових функцій та організацію взаємодії у колективі; процесів актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів

мислення; виявлення та аналізу допущених помилок, розкриття психолого-педагогічних причин їх виникнення; самоаналізу, самоконтролю й самооцінки у педагогічній діяльності. методів пізнання, володіння прийомами самонавчання; планування, організацію та реалізацію самоосвітньої діяльності; роботи з навчальною й науковою літературою за фахом; використання інформаційних технологій та ресурсів мережі Інтернет; організаторської діяльності вчителя географії; організації учнівського колективу та взаємовідносин у ньому; роботи з активом класу та координації його дій; вирішення конфліктів, які виникають у екскурсіях та походах; встановлення партнерства в учнівському колективі у походах та екскурсіях; підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути у походах та екскурсіях; алгоритмів та їх ролі для професійної діяльності; сутності технологічного підходу при викладанні географії; суті, змісту та особливостей технологій та вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність та професійний розвиток; розкладення на складові процесу досягнення бажаного освітнього результату; прогнозування і проєктування власної діяльності у технологічному середовищі, яке перебуває в умовах постійних змін.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови відбувається у ході оновлення змісту таких дисциплін як: «Вступ до спеціальності», «Історія географії в Україні», «Суспільна географія», «Педагогіка з основами педагогічної майстерності», «Методика викладання географії», «Методика і проблеми викладання географічного українознавства», «Ознайомлювальна педагогічна практика», «Педагогічна практика», «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі» (соціально-педагогічні структурні складові: організаторська, лідерська та технологічна) а також спецкурсів «Новітні технології навчання» та «Особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя географії на засадах компетентнісного підходу» (особистісно-розвивальні структурні складові: автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня).

Використання змішаного навчання є третьою умовою, що спрямована на поєднання традиційних та інноваційних форм, методів і засобів підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Загалом змішане навчання розглядається як відносно новий підхід до організації навчання, який поєднує традиційну систему освіти та інноваційну цифрову освіту.

На сьогодні у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях поняття «змішане навчання» ще не набуло однозначного тлумачення.

Так, за визначенням В. Кухаренка, змішане навчання – це «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за умови самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [7, с. 56]. На думку К. Бугайчука, поняття «змішане навчання» варто розглядати як «різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [2, с. 2].

Змішане навчання може бути реалізоване на кількох рівнях:

- змішування на рівні діяльності – навчальна діяльність студента складається як з очних, так і з комп'ютерно опосередкованих елементів;

- змішування на рівні дисципліни (курсу) може бути реалізовано у двох варіантах: 1) дисципліна складається з комп'ютерно-опосередкованих та очних розділів (модулів), які перетинаються в часі; 2) навчальна дисципліна структурована хронологічно, але очні та дистанційні часові блоки не обов'язково перетинаються;

- змішування на рівні програм – студенти можуть обрати поєднання окремих очних та он-лайн-курсів або обрати повністю очний чи повністю он-лайн-курс.

Для кращого його розуміння сутності змішаного навчання ми порівняли з традиційним навчанням за чотирма основними аспектами: подання змісту, діяльність студента, навчально-методичні матеріали та необхідні компетентності (див. табл. 1).

Порівняння традиційного та змішаного навчання за основними аспектами

Традиційне навчання	Змішане навчання
Подання змісту	
- обмежене за часом; - усні лекції.	- он лайн; - вибіркові факультативні заняття; - вільний графік; - за вимогою; - он лайн- лекції; - на основі ІКТ; - наявність інструкцій тьютора.
Діяльність студента	
- очна взаємодія; - пасивне навчання; - активне навчання; - інтерактивне навчання; - робота в групах; - індивідуальні проекти.	- очна взаємодія; - отримання он лайн- інструкцій; - доступ у веб-режимі; - індивідуальні проекти; - робота в он лайн: e-mail, чат, форум; - необмежена взаємодія та критичні дискурси; - використання ІКТ; - е-навчання; - он лайн-модулі; - он лайн-семінари.
Навчально-методичні матеріали	
- презентації усних лекцій; - тексти усних лекцій; - паперові тести з відстроченими результатами.	- презентації он лайн-лекцій; - тексти он лайн-лекцій; - веб-сайти; - он лайн форум для групових дискусій; - аудіо-, відео- та мультимедія; - он лайн-тести з негайними результатами.
Необхідні компетентності	
- навчальна компетентність на достатньому рівні; - комунікативна компетентність.	- високий рівень навчальної компетентності; - комунікативна компетентність; - ІКТ компетентність; - самоосвітня компетентність; - автопсихологічна компетентність; - рефлексивна компетентність; - самоорганізаційна компетентність; - технологічна компетентність.

Основним засобом, який можна використати для реалізації змішаного навчання майбутніх вчителів географії є система управління навчальним контентом, яка забезпечує он-лайн (дистанційну) складову навчання. Також можуть бути корисні інформаційні технології для створення наочних засобів навчання (презентацій, схем, карт та ін.), навчально-методичних матеріалів для студентів (інструкцій, посібників, методичних рекомендацій тощо), а також електронних засобів діагностики (системи електронного тестування та он-лайн тестування).

Четвертою умовою, що забезпечує ефективність підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є формування й розвиток їх алгоритмічного мислення.

Цільовими орієнтирами реалізації вказаної умови є:

- формування і розвиток дивергентності, оригінальності та асоціативності мислення, які є основою алгоритмічного мислення;
- ознайомлення майбутніх вчителів географії з алгоритмізацією, алгоритмами, теоретичними основами побудови алгоритмів у будь-якій сфері діяльності;

– актуалізація та систематизація набутих студентами знань професійно-педагогічного й фахового спрямування;

– створення передумов для розробки і застосування майбутніми вчителями географії власних інноваційних технологій у будь-якому аспекті професійної діяльності та професійного розвитку;

– створення передумов для ефективного використання майбутніми вчителями географії інноваційних технологій викладання географії, організації професійної діяльності.

Алгоритмічне мислення слід розуміти як здатність особистості здійснювати визначення чіткої доцільної послідовності дій, яка забезпечить одержання наперед визначеного результату. Воно характеризується дискретністю («покроковим» виконанням, конкретизацією дій та структуруванням процесу їх виконання) та абстрактністю (абстрагуванням конкретних вихідних даних та переходом до вирішення загального завдання) [3, с. 25].

Процес побудови алгоритму у певній діяльності може бути реалізований за такі етапи: 1) формулювання очікуваних результатів діяльності; 2) виокремлення дій, які необхідно виконати для отримання бажаних результатів; 3) встановлення послідовності дій та визначення їх результатів; 4) виконання розробленого алгоритму; 5) порівняння отриманих результатів з очікуваними та корегування алгоритму в разі потреби [1, с. 20].

Реалізація цієї умови передбачала спонукання майбутніх вчителів географії до ретельного продумування послідовності виконання різних завдань теоретичного чи практичного характеру з наступним формулюванням алгоритму його виконання.

Формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх вчителів географії охоплювало практично всі форми навчальної роботи, зокрема: виконання лабораторних та практичних робіт; виконання індивідуальних завдань з елементами наукового пошуку; вирішення нетипових завдань, які виникали під час проходження педагогічної практики; написання рефератів та коротких наукових повідомлень; розробка планів-конспектів уроків з географії тощо.

Отже, нами визначено та охарактеризовано психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. До психолого-педагогічних умов нами віднесено: оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства; формування в майбутніх вчителів географії системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність й саморозвиток; формування й розвиток алгоритмічного мислення та використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів географії.

Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти сприятиме формуванню належної теоретичної і практичної бази підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Ціннісні орієнтації задають вектор діяльності майбутнього вчителя географії та визначають величину зусиль, які педагог може прикласти для її реалізації. Завдяки формуванню в майбутніх вчителів географії системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність й саморозвиток, майбутні вчителі географії будуть більш активно навчатися, здобувати знання, формувати вміння і навички, які важливі для подальшої професійної діяльності.

Формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх вчителів географії забезпечить ефективне формування підготовленості майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за такими складовими як: самоорганізаційна, самоосвітня, організаційна та технологічна.

Використання змішаного навчання сприятиме підвищенню мотивації, самостійності, активності та активізації самоаналізу майбутніх вчителів географії, а також забезпечить формування в них тих компетентностей, які необхідні для ефективної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі технології підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барболіна Т. М. Розвиток алгоритмічного й операційного мислення у процесі вивчення прикладного програмного забезпечення / Т. М. Барболіна // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 1. – С. 19–22.
2. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів / К. Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 54– Вип. 4. – С. 1–18.
3. Вдовенко В. В. Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики / В. Вдовенко // Наукові записки. Кропивницький. 2017. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Ч. 4. – Вип. 11. – С. 23–27.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
5. Дзяконов І. Зміст поняття «ціннісна орієнтація» / І. Дзяконов // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2004. – № 43. С. 93–101.
6. Жабінець Н. В. Зміна цінностей в умовах трансформації українського суспільства / Н. В. Жабінець // Нова парадигма: альманах наукових праць. Вип. 20. – Запоріжжя, 2001. – С. 129–134.
7. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання // Інформаційні технології в освіті. – Херсон, 2015. – № 24. – С. 53–67.
8. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 3 / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко – К.: Аконт, 2005. – 863 с.

REFERENCES

9. Barbolina T.M. Rozvytok alhorytmichnogo i operaciinogo myslennya u protsesi vyvchennya prykladnogo programnogo zabezpechennia. Kompiuter u shkoli ta simi. K., 2010. № 1. S. 19–22.
1. Bugaichuk K. L. Zmishane navchannia: teoretychnyi analiz ta strategiiia vprovadzhenia v osvittii proces vyshchikh navchalnykh zakladiv. Informaciini tekhnologii i zasoby navchannia. 2016. T. 54. Vyp. 4. S. 1–18.
2. Vdovenko V. V. Formuvannia alhorytmichnogo myslennia molodshykh shkoliariv na urokakh informatyky. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnologichnoi osvity. Ch. 4., Vyp. 11. Kropyvnytskyi, 2017. S. 23–27.
3. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoyi ukraiynskoyi movy (z dod. i dop.) / uklad. i gol. red. V. T. Busel, K.; Irpin:VTF “Perun”, 2005. 1728 s.
4. Diakonov I. Zmist poniattia «tsinnisna oriyentacia». Multyversum. Filosofski almanakh. K.: Tsentr dukhovnoyi kultury. 2004, №43. S. 93-101.
5. Zhabinets N. V. Zmina tsinnosteï v umovakh transformatsii ukrainskogo suspilstva. Nova paradygma: Almanakh naukovykh prac. Vyp. 20. Zaporizhzhya, 2001. S. 129–134.
6. Kukharenko V. M. Systemni pidkhid do zmishanogo navchannia. Informaciini tekhnologii v osviti. Kherson, 2015., № 24. S. 53–67.
7. Novyi tлумachnyi slovnyk ukraiynskoi movy: u 3 t. T. 3 / uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko. K.: Akonit, 2000. 863 s.

Стаття надійшла в редакцію 27.11.2019 р.

УДК378:373.091.12.011.3–051:373.3]:811.161.2

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.12

НАДІЯ ВАСИЛЬКІВСЬКА

ID ORCID 0000-0002-3372-7682

vasulkivska8@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Обґрунтовано актуальність проблеми формування творчої особистості, розвитку творчих здібностей учнів на сучасному етапі. Вказано на розвиток літературно-творчої діяльності молодших

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

школярів. У зв'язку з цим наголошено на необхідності приділення належної уваги підготовці майбутнього вчителя на етапі його професійного становлення у закладах вищої освіти, доведено доцільність і можливість забезпечення підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до розвитку літературно-творчої діяльності молодших школярів. Зазначено, що багато можливостей для реалізації окресленої мети має курс «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі». Охарактеризовано методи і прийоми літературно-творчої діяльності, з якими доцільно ознайомлювати майбутніх учителів початкової школи. Акцентовано на такому ефективному методі навчання, як сторітеллінг, приділено увагу одному з інноваційних методів навчання – створенню коміксів, охарактеризовано теорію вирішення винахідницьких завдань Генріха Альтшуллера, зокрема розроблені ним типові прийоми фантазування, проаналізовано прийоми розвитку творчої уяви, творення казок, запропоновані Дж. Родарі, охарактеризовано методику навчання творенню казок, запропоновану В. Сухомлинським.

Ключові слова: творчість, літературно-творча діяльність, молодші школярі, майбутні фахівці початкової освіти.

НАДЕЖДА ВАСИЛЬКИВСКАЯ

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

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Обоснована актуальность проблемы формирования личности, развития творческих способностей учащихся на современном этапе. Акцентируется внимание на развитии литературно-творческой деятельности младших школьников. В связи с этим отмечено необходимость уделять должное внимание подготовке будущего учителя на этапе его профессионального становления в вузах, доказана целесообразность и возможность обеспечения подготовки будущих специалистов начального образования к развитию литературно-творческой деятельности младших школьников. Указано, что много возможностей для реализации намеченной цели имеет курс «Методика обучения литературно-языковой образовательной отрасли». Охарактеризованы методы и приемы литературно-творческой деятельности, с которыми целесообразно знакомить будущих учителей начальной школы. Акцентируется на таком эффективном методе обучения, как сторителлинг, уделено внимание одному из инновационных методов обучения – созданию комиксов, характеризуется теория решения изобретательских задач Г. Альтшуллера, в частности разработанные им типичные приемы фантазирования, анализируются приемы развития творческого воображения, создание сказок, предложенные Дж. Родари, дана характеристика методики обучения созданию сказок, предложенная В. Сухомлинским.

Ключевые слова: творчество, литературно-творческая деятельность, младшие школьники, будущие специалисты начального образования.

NADIYA VASYLKYVSKA

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University
Ternopil, 2, Maxyma Kryvonosa Str.

FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE ACTIVITY IN LITERATURE

The article substantiates the importance of forming a creative personality, developing students' creative abilities at the current stage of education development. The enhancement of primary students' creative activity in literature is focused on. Therefore, the author emphasizes the necessity to pay due attention to the preparation of the future teachers at the stage of their professional formation at higher institutions. The feasibility and possibility to provide training for future primary education specialists on the development of primary students' creative activity has been demonstrated. The author states that in order to achieve the mentioned aim, the course «The methodology of teaching the educational domain of language and literature» has been designed for the

students of the specialty «Primary Education», 013 of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. The course consists of the following main parts (modules): «Methodology of teaching literacy», «Methodology of teaching language theory», «Methodology of speech development», «Methodology of teaching literature». Each module is dedicated to train teachers to develop primary schoolchildren's creative activity in literature. The article describes the methods and techniques of creative activity in literature which future primary school teachers should be familiarized with. The author focuses on such an effective method of teaching as story-telling; pays attention to one of the innovative teaching techniques, namely, the comics creation; characterizes the theory of solving the inventive problems of Henry Altshuller, in particular, developed by him typical fantasizing techniques; analyzes the techniques of creative imagination, the creation of fairy tales, proposed by Gianni Rodari; describes the method of teaching how to make up fairy tales, invented by Vasil Sukhomlinsky. The article draws relevant conclusions and outlines prospects for further research.

Keywords: *creativity, creative activity in literature, primary schoolchildren, future specialists in primary education.*

Рушійним фактором розвитку сучасного суспільства, особливо у такий складний період, який характеризується стрімкими змінами політичного, соціально-економічного і духовного устрою, є творча особистість, здатна гнучко використовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях, діяти в нестандартних умовах. Викликами часу зумовлено розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти – документа, «який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей» [6, с. 11].

Розвиток творчих здібностей учнів в різних сферах діяльності є однією з найактуальніших проблем для сучасної школи. На цьому аспекті модернізації освітньої галузі України акцентовано в законодавчих, концептуальних документах нашої держави: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закон України «Про освіту» (2017), Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018) та ін.

За визначенням В. Сухомлинського, творчість у прямому розумінні цього слова – створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості – є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі [10, с. 278]. Творчих людей, на думку О. Савченко, відрізняє особливе вміння бачити і чути те, чого не помічають інші, тонше відчувати, яскравіше висловлюватися тому треба змалку пробуджувати у дітей невід’ємні якості творчої людини [8, с. 110]. «У початковій школі розвиток здібностей дітей, їх творче ставлення до виконання різних завдань визначено як передумову всебічного розвитку і виховання, творчого самовираження дитячої особистості», – пише науковець [7, с. 194].

Особливе місце серед видів художньо-творчої діяльності посідає літературно-творча діяльність. Це зумовлено своєрідною, неповторною роллю мовлення в житті індивіда і людства загалом. Літературна творчість у дитячі роки є необхідною умовою та ефективним засобом, який допомагає розкрити творчі здібності школярів. На цьому неодноразово акцентували у своїх працях Я. Коменський, К. Ушинський, О. Духнович, О. Потебня, С. Русова, В. Сухомлинський та інші. Дослідженням художньо-творчої діяльності дітей займалися такі науковці, як А. Богуш, І. Волощук, Н. Гавриш, Н. Миропольська, О. Музика та інші науковці. Розвитку духовно-творчого потенціалу учнів початкової школи надають значної уваги провідні українські методисти М. Вашуленко, Н. Комарівська, С. Луців, Л. Рондяк, О. Савченко, М. Явоненко та інші провідні українські методисти.

Як стверджує М. Коновальчук, літературна творчість дітей визначається науковцями як самостійний, специфічний та унікальний вид художньої творчості, що втілюється у процесі мовлення. Він характеризується проявом бажання і здібностей «сказати своє слово» (В. Сухомлинський), виразити своє світобачення через художній текст. Літературно-творча діяльність молодших школярів – це спеціально організована, зумовлена мотивацією діяльність, в якій через створення різних типів текстів відповідно до літературно-мовленнєвих норм дитина відображає почуття, уявлення, враження, образи уяви, що виникли під час сприймання довкілля, читання художніх творів тощо [5, с. 16].

Щоби кожна дитина могла реалізувати свої творчі можливості, необхідним є розумне керівництво з боку вчителя. Він повинен бути підготовленим до формування і розвитку творчої особистості дитини. С. Сисоєва характеризує творчого вчителя як особистість з високим ступенем розвинутої мотивації, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і котра внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самоудосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває фаховими вміннями щодо формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі [9, с. 197]. Саме тому варто приділяти належну увагу підготовці майбутнього вчителя на етапі його професійного становлення у ЗВО.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що вивченню проблеми педагогічної освіти надавалася належна увага. Зокрема, дослідження таких науковців, Л. Варзацька, М. Вашуленко, В. Моляко, К. Пономарьова, О. Савченко, Т. Сущенко та ін., присвячені діяльності педагога, спрямованій на творчий розвиток учнів у навчально-виховному процесі. Однак проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до літературно-творчого розвитку молодших школярів ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і в методичному аспектах.

Мета статті полягає у визначенні методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до розвитку літературно-творчої діяльності молодших школярів.

Багато можливостей для реалізації окресленої мети має курс «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі», який викладається студентам спеціальності 013 Початкова освіта в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Інформаційний обсяг цієї навчальної дисципліни передбачає розгляд таких основних розділів (модулів): «Методика навчання грамоти», «Методика навчання мовної теорії», «Методика розвитку мовлення», «Методика навчання літературного читання», кожен з яких має певні можливості для того, щоб готувати студентів до розвитку літературно-творчої діяльності молодших школярів.

Ефективним методом навчання і виховання, з яким варто ознайомлювати майбутніх учителів початкової школи, є сторітеллінг (англ. storytelling – розповідання історій). Це технологія створення та передавання інформації у вигляді цікавої історії. Сторітеллінг – це мистецтво розповідати історії, засіб розвитку (мовлення, мислення, уяви), навчання (допомагає легко, доступно, цікаво засвоїти програмовий матеріал), виховання (сприяє розвитку особистісних якостей, посилює ефективність спілкування у класі та ін.).

На заняттях із зазначеного курсу студенти дізнаються, що сторітеллінг може бути пасивним (коли, приміром, на початку вивчення теми учитель у формі розповіді подає нові правила) і активним (коли, наприклад, учні самостійно створюють історії на етапі закріплення знань). Майбутні педагогидовідаються про складові написання історії, алгоритм (правила) складання, варіанти сюжетів, ознайомлюються з методикою використання сторітеллінгу на уроках.

Опрацьовуючи модуль «Методика навчання грамоти», студенти знаходять цікаві історії про звуки і букви, слова і речення, які можна розповісти першокласникам, на заняттях з модуля «Методика вивчення мовної теорії» використовують у фрагментах уроків історії про Країну морфологію, синтаксис тощо. З метою навчання майбутніх учителів самостійного творення історій у «Робочих зошитах з методики навчання мовної теорії» їм пропонують завдання скласти для учнів початкової школи відповідні казки, як от: про типи текстів, про країну звуків [1, с. 6, 16].

Новим явищем у нашій дидактиці є створення коміксів, які можна розглядати одним з інноваційних методів навчання. Створення коміксів є засобом підвищення мотивації до навчання, посилення ініціативності та самостійності учня, сприяє розвитку творчості, самореалізації та самоствердження дитини.

На заняттях з методики навчання української мови майбутні вчителі початкової школи дізнаються, що учнів можна навчити творити комікси за мотивами казок, оповідань, а можна навчати створювати комікси самостійно. З цією метою практикують такі види робіт: 1) до послідовності малюнків дописати в порожніх «хмаринках» речення, щоб утворилось зв'язне висловлювання; 2) доповнити комікси завершальними «кадрами»; 3) придумати власні комікси:

а) працюючи у групах, створювати частини сюжету, які потім об'єднують і прочитують;
б) творити комікси самостійно тощо.

Звичайно, щоб майбутній учитель зміг навчати дітей творити комікси, треба, щоб він не лише знав методику навчання учнів початкової школи, а й пробував виконати цю роботу самостійно. Творчі завдання такого виду студентам пропонують під час вивчення модуля «Методика навчання літературного читання».

Розвитку творчої особистості великого значення надавав учений-дослідник, письменник-фантаст Г. Альтшуллер. Його теорія вирішення винахідницьких завдань (ТРВЗ) ставить пріоритетною метою розвиток творчих здібностей і може бути використана в галузі психології, педагогіки, культури. Розроблені ученим прийоми фантазування (ТПФ) мають «навчити дітей робити фантастичні перетворення об'єкта за певною ознакою» [11, с. 45].

Студенти ознайомлюються з типовими прийомами фантазування, які можна використати з метою розвитку літературно-творчої діяльності молодших школярів. Ось деякі з них: 1. Прийом «збільшення – зменшення», суть якого полягає у зміні будь-якої ознаки об'єкта в бік її збільшення чи зменшення, як-от: збільшення чи зменшення ознаки розміру (Хлопчик-Мізинчик, Велетень) чи кількості, чи специфічної ознаки. 2. Прийом «Оживлення – скам'яніння», коли неживе стає живим, а живе – нерухомим. Приміром, прийом «оживлення» матеріалу: живе дерево – Буратіно, живе тісто – Колобок, живий сніг – Снігуронька, живий метал – Дроворуб..., а прийом статичності – спляча царівна [11, с. 51]. Студенти пробують також використовувати прийоми «Ділення – об'єднання», «Перетворення ознак часу», «Спеціалізація – універсалізація», «Навпаки» у процесі опрацювання модуля «Методика навчання літературного читання».

Великої уваги розвитку фантазії, «творчого начала в дітей» надавав відомий дитячий письменник-фантаст Дж. Родарі, який вважав, що всі повинні вільно володіти словом: «Не для того, щоб усі були художниками, а для того, щоб ніхто не був рабом» [4, с. 15].

Автор «Граматики фантазії» розробив багато прийомів, які можна використовувати для розвитку творчої уяви. На заняттях з методики розвитку мовлення і методики навчання літературного читання студенти дізнаються про найголовніші з них, як-от: «Довільний префікс» (довільне додавання до слова префікса, який деформує слово, стимулює мовленнєву свободу, включає фантазію). Наприклад: мелоручка (ручка грає мелодію), відеостілець (показує відео, коли сісти на нього) та ін.; 2) «Що було б, якби...?» – техніка «фантастичних гіпотез» виражається у формі цього запитання. Для його постановки поєднують будь-які два слова, наприклад, *будинок, літати*. Утворюємо гіпотезу: «Що було б, якби будинок почав літати?» та ін.

Дж. Родарі надавав великого значення творенню лімерика (англ. варіант нісенітниці), конструюванню загадки, творенню казок. Він вважав, що казка допомагає виховати розум людини, збагатити її уяву. Автор рекомендував цікаві прийоми фантазування, які можна використати для навчання учнів творити казки. Цікавими прийомами творення казок, які можна використовувати з учнями початкових класів, є, наприклад: «Казка навиворіт», «Салат із казок», «Казка-калька», «А що було потім?» та багато інших.

На заняттях курсу студенти вправляються у використанні згаданих прийомів фантазування, пишучи фрагменти уроків чи конспекти. Приміром, опрацьовуючи модуль «Методика розвитку мовлення», майбутні учителі вчаться складати конспекти уроків за зошитом розвитку мовлення, використовуючи прийом «Біном фантазії» [3, с. 52–55], пробують складати з учнями вірші [3, с. 39–41], загадки [3, с. 42–44]. А в ході вивчення модуля «Методика навчання літературного читання», опрацьовуючи книгу Дж. Родарі «Граматика фантазії», пишуть анотацію до книги, виписують прийоми фантазії [2, с. 15], намагаються придумати і записати якусь чарівну казку для учнів початкових класів [2, с. 19].

Щоб підготувати студентів до розвитку літературно-творчої діяльності молодших школярів, ознайомлюємо майбутніх фахівців початкової освіти з творчістю В. Сухомлинського – видатного українського педагога, майстра педагогічної публіцистики, який неодноразово звертав увагу у своєму творчому доробку на розвиток дитячої творчості. Він вважав творчість «діяльністю, в яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа» [10, с. 507]. Особливої ваги у розвитку дитячої особистості Василь Олександрович надавав словесній творчості. Красу слова він порівнював з іскрою, яка запалює вогник думки, а поетичне слово вважав еліксиром для дитячого мозку, повітрям для крил

думки [10, с. 183]. Невичерпним джерелом натхнення великий педагог вважав спілкування з природою. Навчити дитину бачити і відчувати прекрасне в ній, стимулювати розповіді про красу довкола – учений визначав одним із найважливіших завдань учителя. «Ведіть дітей до першоджерела радості мислення. Ждіть тієї щасливої хвилини, коли натхнення оволодіє душею найслабкішого й несміливого. За найбільшу творчу знахідку в своїй педагогічній майстерні вважайте ту мить, коли дитина сказала *своє* слово», – писав він [10, с. 509].

Наукові роздуми, методичні рекомендації В. Сухомлинського щодо організації сприятливого для розвитку дитячої творчості навчання і сьогодні мають величезне значення для теоретичного і практичного вирішення проблем дитячої творчості. Одним із важливих засобів розвитку літературно-творчої діяльності дітей, на якому науковець акцентував особливу увагу педагогів, є використання казки. За словами вченого, краса рідного слова, його чарівна сила розкривається передусім у казці. Педагог називав казку колискою думки, радістю мислення. «Поетичне звучання рідного слова стає музикою для дитини тоді, коли вона сама бере в руки інструмент, сама творить музику, бачить, відчуває, як її музика впливає на інших людей», – зазначав він [10, с. 520]. В. Сухомлинський наголошував на тому, що створюючи казку дитина переживає радість творення, може вільно висловлювати свої думки і почуття, виявити свої мовленнєві здібності. Звичайно, діти не зможуть самостійно оволодіти необхідними прийомами складання казок, цього їх треба навчати у процесі творчої діяльності під керівництвом дорослого. Як вказував педагог, творчість учителя, думка, втілена в художнє слово, є іскринкою, що запалює вогник дитячої творчості [10, с. 512].

На заняттях з «Методики навчання мовно-літературної освітньої галузі», зокрема в ході опрацювання модулів «Методика навчання літературного читання» і «Методика розвитку мовлення» студенти, наслідуючи великого педагога, враховуючи його настанови і рекомендації, творять казки на основі спостережень за природою, різними життєвими ситуаціями. Наведемо приклад казки, написаної студенткою на занятті після прослухання казок, які творив Василь Олександрович.

Подаємо оригінал викладу, без правок.

Жила-була дівчинка. Не було в неї ні мами, ні тата, ні сестри, ні брата. Тільки старенька бабуся, яка вже давно лежала хвора. Важко жилося дівчинці й бабусі. Правда, добрі люди не залишали їх у біді: час від часу навідувались, приносили поїсти, рубали дрова, щоб у печі нагріти. А були такі дні, що й не було що поїсти, то й онучка з бабцею сиділи голодні.

Одного разу дівчинка пішла до лісу назбирати якихось плодів, ягідок. Довго йшла, аж натрапила на стареньку напіврозвалену хатину. Заходить, а там ... багато золота, коштовного каміння, дорогого вбрання... А в самому куточку хатини на старенькому стільчику стояв аркуш паперу, на якому було написано: «Вкажи, що хочеш для себе, але тільки одне...». І поруч лежала ручка. Але не проста, а чарівна, яка бажання виконує. Взяла дівчинка ту ручку, а що писати – не знає. І діамантів хотіла б, і вишуканого вбрання, і золота... Але враз згадала про хвору бабусю і вже, не задумуючись, написала: «Хочу, щоб моя бабуся була здорова».

З порожніми руками поверталася дівчинка додому, а прийшовши до хати, не повірила своїм очам. У домі було повно всякого добра: і золота, і коштовностей, і одягу... А головне – на неї чекала найдорожча в її житті людина – бабуся – жива і здорова. Вона клопоталась у приготуванні їжі. Дівчинка дуже зраділа, підбігла до бабусі, обняла і поцілувала рідненьку.

З того часу онучка з бабусею живуть-поживають і біди не знають.

Наталя Д.

Студентський вік є сприятливим періодом для розвитку професійних якостей майбутнього фахівця, його самореалізації, що є вищим рівнем розвитку особистості. Це стає можливим завдяки творчій діяльності і життєтворчості особистості. З огляду на це формування освіченої, творчої особистості є одним з найважливіших завдань реформування освіти в Україні. Від професійної майстерності вчителя, його підготовки до формування і розвитку творчої особистості дитини залежить ефективність творчого розвитку учнів. Тому така велика увага приділяється дослідженню творчої діяльності вчителя, розвитку його особистості на етапі вузівської професійної підготовки.

Дослідження сприяло виявленню нових перспективних проблем, що заслуговують спеціального вивчення. До них належить, зокрема, розробка методики розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів засобами малих фольклорних форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильківська Н. А. Робочий зошит з методики навчання мовної теорії: навч. посібник / Н. А. Васильківська. – Тернопіль: Вектор, 2019. – 44 с.
2. Васильківська Н. А. Робочий зошит з методики навчання літературного читання: навчальний посібник / Н. А. Васильківська. – Тернопіль: Вектор, 2019. – 60 с.
3. Вашуленко М. С., Васильківська Н. А. У світі рідного слова. Зошит із розвитку мовлення. 3 клас / М. С. Вашуленко, Н. А. Васильківська. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2014. – 64 с.
4. Джанни Родари. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс, 1978. – 216 с.
5. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів: Система літературних завдань / М. Коновальчук. – К.: Шкільний світ, 2010. – 120 с.
6. Нова українська школа: поради для вчителя / За заг. ред. Н.М. Бібік. – К.: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
7. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. – 2-ге вид., доп., перероб. / О. Я. Савченко. – К.: Богданова А. М., 2009. – 226 с.
8. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
9. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. – К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.
11. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада +», 2007. – 112 с.

REFERENCES

1. Vasykivska N. A. Robochi zoshyt z metodyky navchannia movnoi teoriiyi: navch. posibnyk. [Workbook on methods of teaching language theory]. Ternopil: Vektor Publ., 2019. 44 p.
2. Vasykivska N. A. Robochyy zoshyt z metodyky navchannia literaturnoho chytannia: navchalnyy posibnyk. [Workbook on methods of teaching literary reading]. Ternopil: Vektor Publ, 2019. 60 p.
3. Vashulenko M. S., Vasykivska N. A. U sviti ridnoho slova. Zoshyt iz rozvytku movlennya. 3 klas. [In the world of the native word. Workbook on speech development. Grade 3]. Kiev: Osvita Publ., 2014. 64 p.
4. Dzhanni Rodari. Gramatika fantazii. Vvedenie v iskustvo pridumyvanie istorii. [Grammar of fantasy. Introduction to the art of inventing stories]. Moscow: Progress Publ., 1978. 216 p.
5. Konovalchuk M. Rozvytok tvorchosti molodshykh shkolyariv: systema literaturnykh zavdan. [Development of creativity of younger students: system of literary tasks]. Kiev: Shkilnyy svit Publ., 2010. 120 p.
6. Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya. [New Ukrainian School: Teacher's Advisor]. / Za zah. red. Bibik N. M. Kiev: Litera LTD, 2018. 160 p.
7. Savchenko O. Y. Vykhovnyy potentsial pochatkovoyi osvity: posibnyk dlya vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia. [Educational potential of primary education]. 2-he vyd., dopovn., pererob. Kiev: Bohdanova A. M., 2009. 226 p.
8. Savchenko O. Y. Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh: Posibnyk dlya vchytelya. [Methods of reading in primary grades]. Kiev: Osvita Publ., 2007. 334 p.
9. Sysoyeva S. O. Pidhotovka vchytelya do formuvannia tvorchoyi osobystosti uchnya. [Preparing the teacher for the formation of the student's creative personality]. Kiev: Polyhraknyha Publ., 1996. 406 p.
10. Sukhomlynsky V. O. Vybrani tvory. [Selected works]. V 5-ty t. T. 1. Kiev: Radyanska shkola Publ., 1976. 654 p.
11. Skhodynkamy tvorchosti. Metodyka TRVZ v pochatkovii shkoli [Steps of creativity. The methodology TRVZ in primary school] / Avtory uporyadnyky: O. V. Lesina, V. P. Telyachuk. Kharkiv: Osnova Publ: Triada + Publ, 2007. 112 p.

Стаття надійшла в редакцію 18.11.2019 р.

ЕЛЕОНОРА ПАЛИХАТА

karpa24@ukr.net

orcid.org/0000-0003-4995-1184

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

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Висвітлено актуальну проблему сучасного соціуму – формування лінгвістичної естетичної культури майбутнього вчителя української мови і літератури під час здобуття професійної освіти у процесі вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова». Окреслено межі мовних норм, що впливають на естетику лінгвістичної культури. Зосереджено увагу на актуальних порушеннях: лексичних норм, які полягають у використанні стилістично невмотивованих мовних варіантів, що стосуються тавтології, плеоназму, багатослів'я, слів, ужитих у невласливому значенні, інтерференційних явищ; фразеологічних, що торкаються правил уживання стійких словосполучень без спотворення їхнього змісту і граматичної будови; морфологічних, що стосуються міжмовної інтерференції, ненормативних утворень, що не відповідають граматичним категоріям роду, числа, відмінка, ступеня, особи, часу, способу, стану, виду; синтаксичних норм – у словосполученнях з неправильними формами узгодження, ненормативними безприйменниковим і прийменниковим керуваннями, вживанні одного прийменника у значенні іншого. Окреслено синтаксичні помилки: у простих реченнях при неправильній координації підмета і присудка, порушенні однорідності ряду і побудові речень із дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотами; у складних реченнях при відриві підрядного означального речення від пояснюваного слова і невмотивованій парцеляції. Запропоновано методи навчання і систему вправ для удосконалення мовних норм з метою формування лінгвістичної естетичної культури майбутнього вчителя-філолога.

Ключові слова: професійна освіта, естетична культура, учитель-філолог, мовні норми, методи, вправи.

ЭЛЕОНОРА ПАЛЫХАТА

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Освещена актуальная проблема современного социума – формирование лингвистической эстетической культуры будущего учителя украинского языка и литературы при получении профессионального образования в процессе изучения дисциплины «Современный украинский литературный язык». Определены пределы языковых норм, влияющих на эстетику лингвистической культуры. Сосредоточено внимание на актуальных нарушениях: лексических норм, которые заключаются в использовании стилистически немотивированных языковых вариантов, касающихся тавтологии, плеоназма, многословия, слов, употребленных в несвойственном значении, интерференционных явлениях; фразеологических, касающихся правил употребления устойчивых словосочетаний без искажения их содержания и грамматического строя; морфологических, касающихся межъязыковой интерференции, ненормативных образований, которые соответствуют грамматическим категориям рода, числа, падежа, степени, лица, времени, способа, состояния, вида; синтаксических норм – в словосочетаниях с неправильными формами согласования, ненормативными беспредложным и предложным управлениями, употреблении одного предлога в значении другого. Определены синтаксические ошибки: в простых предложениях при неправильной координации подлежащего и сказуемого, нарушении однородности ряда и построении предложений с причастным и

деепричастным оборотами; в сложных предложениях при отрыве подчиненного определительного предложения от объясняемого слова и немотивированной парцелляции. Предложены методы обучения и систему упражнений для совершенствования языковых норм с целью формирования лингвистической эстетической культуры будущего учителя-филолога.

Ключевые слова: профессиональное образование, эстетическая культура, учитель-филолог, языковые нормы, методы, упражнения.

ELEONORA PALYKHATA

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

FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS- PHILOLOGISTS

The article deals with the actual problem of the modern society – the formation of the linguistic aesthetic culture of the future teacher of Ukrainian language and literature during the acquisition of professional education in the process of studying the subjects of the linguistic cycle. A cultural-language excursion was made on the program material of the course «Modern Ukrainian Literary Language». We focus on the provision of linguistic aesthetic culture has been explored by observing linguistic norms – orthographic, punctuation, orthoepic, accentual, lexical and phraseological, grammatical (morphologic and syntactic), stylistic. Attention is paid to the most current violations of linguistic norms and variants of their correction, in particular: lexical ones, which consist of the use of stylistically unmotivated linguistic variants concerning tautology, pleonasm, verbosity, words used in an intrinsic sense, interference phenomena and words that are not match the depicted era, etc.; phraseological, concerning rules of use of persistent phrases without distortion of their content and grammatical structure for influence on the interlocutor; morphological concerning interlingua interference, non-normative formations that do not correspond to the grammatical categories of genus, number, case, degree, person, time, method, condition, tense. Disorders of noun, adjective, numeral, pronoun, adverb and verbal disorders that have the ability to distort the aesthetic culture of Ukrainian verbal and written speech are highlighted and the ways of overcoming them are indicated. Violations of syntactic norms in phrases that are expressed by incorrect forms of matching, non-normative without the preposition control, incorrect control in an atypical combination of a noun and a numeral, non-normative prepositional control when choosing a preposition, the use of one preposition in the meaning of another. The focus is on syntactical errors in simple sentences with incorrect coordination of subject and predicate, violation of the homogeneity of the series, incorrect construction of sentences with participle and adverbial turns; in complex sentences that indicate the detachment of a subordinate signifier from an explanatory word and unmotivated parceling as unjustified sentence breaks. Methods of teaching for the prevention of mistakes are offered, the system of exercises for improvement of linguistic norms with the purpose of formation of linguistic aesthetic culture of the future teacher-philologist is grounded.

Keywords: professional education, aesthetic culture, teacher-philologist, linguistic norms, methods, exercises.

Проблема формування естетичної культури майбутніх учителів-словесників зумовлена потребами виховання всесторонньо і гармонійно розвиненої особистості школяра. Засоби навчання і виховання у процесі формування особистості відділяти нерационально, позаяк вони перебувають у тісному взаємозв'язку. Формування естетичної культури є процесом вироблення в особистості здатності повноцінно сприймати прекрасне, правильно розуміти його, творити і дотримуватися у процесі вивчення лінгвістичних і педагогічних (зокрема, лінгводидактичних) дисциплін.

Ідеї естетики представлені ще в давньогрецькій філософії, зокрема у творах Арістотеля, і належать до періоду пізньої класики, наприклад, праці «Про прекрасне», «Мистецтво риторики», «Поетика» й ін. З того часу і донині учені всього світу намагаються різними засобами збагатити теоретичні і практичні аспекти естетики. Проблему формування естетичної культури студентів досліджували Н. В. Гатеж, В. О. Кудін, Г. І. Кутузова, Н. Є. Миропольська, Л. В. Петько, О. П. Рудницька, Лю Сінтін та багато інших, але формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури має значні прогалини. Незважаючи на значний доробок учених у царині формування естетичної культури майбутніх учителів, враховуючи потреби соціуму, професійної лінгвістичної та лінгводидактичної освіти,

неповноту дослідження зазначеної проблеми, формування естетичної культури майбутніх учителів-філологів потребує ґрунтовнішого опрацювання, що зумовлює актуальність нашого студіювання.

Мета статті – дослідити окремі теоретичні аспекти формування естетичної культури майбутніх учителів-словесників у процесі вивчення лінгвістики під час здобуття вищої педагогічної освіти.

Досягнення поставленої мети відбувається за допомогою розв'язання таких завдань: виділити навчальні дисципліни лінгвістичного спрямування, що вивчаються на філологічному факультеті і мають потенційні можливості формувати естетичну культуру студентів-словесників; актуалізувати увагу на поняттях «естетика», «культура» і «естетична культура» в курсі сучасної української літературної мови; визначити й охарактеризувати актуальні в усному спілкуванні норми сучасної української літературної мови, яких часто не дотримуються, як засобу формування лінгвістичної естетичної культури майбутніх учителів-філологів.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у продовженні наукових студіювань з лінгвістичної естетики, започаткованої О. О. Потебнею та Д. М. Овсянико-Куликовським, які зосередили увагу на співвідношенні категорій «краса» та «істина», естетична насолода та міра інтелектуального в естетичному почутті; вперше зробили системний науково обґрунтований опис мовних норм, що впливають на формування естетичної культури усного спілкування.

Формування лінгвістичної естетичної культури у педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ) ґрунтується на засвоєнні програмного матеріалу з мовних предметів, передбачених відповідними навчальними планами. З метою естетичного впливу на студента-філолога кожна мовна навчальна дисципліна володіє багатогранними можливостями, спрямованими на культурний розвиток особистості.

Навчальні дисципліни мовного спрямування «Практикум з української мови», «Сучасна українська літературна мова», «Культура мовлення», «Стилістика», «Риторика», а також мовні вибіркові дисципліни, зокрема, «Онови діалогічного спілкування», «Орфографія і пунктуація української мови» та інші мають значні професійно спрямовані можливості (засоби і способи) формування естетичних смаків та естетичної культури мовлення майбутніх учителів-словесників для отримання естетичної насолоди у процесі спілкування мовців.

Поняття «естетична культура» складається з двох компонентів «естетика» і «культура», кожен з яких має своє значення і призначення. Естетика у перекладі з грецької означає «здатність відчувати» і тлумачиться як «наука про загальні закономірності, суть і форми відображення дійсності людиною, про перетворення життя за законами краси та роль мистецтва у розвитку суспільства» [2, с. 119], про формування естетичних смаків. Слово «культура» у перекладі з латинської означає «виховання, освіта, розвиток» і пояснюється як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства» загалом і кожної людини зокрема, що відображають рівень розвитку, освіченості, «оволодіння якоюсь галуззю знань» чи діяльності [4, с. 182]. Естетична культура – це «ознака розвинутого естетичного сприймання» особистості. Істотним критерієм естетичної культури людини є особливі естетичні відчуття насолоди суб'єкта, який «сприймає прекрасне», пов'язане з дотриманням моральних якостей, вираженням «моральних оцінок» [3, с. 119]. Але, крім сприймання прекрасного, суб'єкт здатний створювати високоестетичний мовленнєвий продукт і за допомогою мовних засобів впливати на окремого співрозмовника чи аудиторію під час монологічного, діалогічного чи полілогічного спілкування. Саме ці уміння і навички мають здобувати студенти-філологи у процесі професійної освіти під час навчання у педагогічному ВНЗ. Естетична культура мовлення – це дотримання сучасних літературних норм української мови на всіх мовних рівнях, системи комунікаційних якостей мовлення як показників мовленнєвої культури, правил ввічливості і мовленнєвого етикету, що відповідають ситуаціям спілкування, та засобів логіко-емоційної виразності.

Сучасній українській літературній мові властиве дотримання передусім певних мовних норм як компонентів естетичної культури усного і писемного мовлення студентів-філологів. Формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури відбувається за допомогою дотримання сучасних мовних норм. Мовні норми – це «мовні варіанти, прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей, які вважаються зразковими і найкраще виконують свою роль у мові як засобі спілкування» [5, с. 111]. Мовні

норми здебільшого складаються стихійно. Проте велику роль у їх становленні відіграють письменники, майстри слова, наділені даром мовної інтуїції у виборі кращих мовних варіантів, відчуттям естетики слова. З наукового погляду, мовні норми обґрунтовуються мовознавцями, які розрізняють мовні норми, що регулюють правильність, підвищують мовно-мовленнєву, а відповідно й естетичну культуру сучасного українського усного і писемного мовлення (лексико-фразеологічні, граматичні (морфологічні і синтаксичні), стилістичні), тільки усного (орфоепічні та акцентуаційні) і тільки писемного (каліграфічні, орфографічні та пунктуаційні) мовлення. Усі перелічені мовні норми забезпечують формування естетичної культури мовця.

Лексичні норми допомагають розрізнити: значення і семантичні відтінки слів, закономірності лексичної сполучуваності; співвідношення термінології і професіоналізмів; явища синонімії (*бік є правий чи лівий, лицьовий чи виворітний, а сторони є потеплілими, договірними чи рідними*), омонімії та паронімії (*приводити* (кудись, до чогось) *до школи, додому, у світ – призводити до біди, до поганих наслідків*) у професійному мовленні; правила вживання слів іншомовного походження тощо. Порушують естетичну культуру української мови лексичні помилки, які полягають у використанні стилістично невмотивованих мовних варіантів, що стосуються:

1) тавтології, коли зміст слова частково або повністю дублюється (*школярі провели флешмоб на шкільному подвір'ї* – замість *школярі – учні або діти; учні створили цікавий твір* – створили замінили написали; *студенти студіюють нову проблему* – слово *студіюють* замінили *вивчають, досліджують*);

2) плеоназму – дублювання значень двох слів (*пам'ятний сувенір* – правильно *пам'ятну річ* або *сувенір* без слова *пам'ятний*; *мій автопортрет* – правильно *мій портрет* або *портрет*);

3) багатослів'я – вживання зайвих слів (*у грудні місяці, головний пріоритет, період часу, моя власна думка* – правильно *у грудні, пріоритет, моя думка* або *власна думка*);

4) слів, ужитих у невласливому значенні (*корисливі вітаміни* – треба *корисні, компаньйони коктейлю* – треба *компоненти*; *завдяки пожежі* – треба *внаслідок пожежі*; *задати питання* – треба *поставити запитання, запитати*; *штори, що заважають бачити все, що охоплює зір* – треба *шори*);

5) інтерференційних явищ (*думки співпадають* – замість *збігаються, слідувати звичаям* – треба *дотримуватись звичаїв, нанести удар* – замість *завдати удару, ви праві* – замість *ваша правда* чи *маєте рацію*); *приймати участь* – замість *брати участь* тощо;

6) слів, невласливих зображувань епосі: *солдати князя, радянська армія перемогла білогвардійців*.

Фразеологічні норми стосуються правил вживання фразеологізмів без спотворення їхнього змісту і граматичної будови для впливу на співрозмовника. Наприклад, під час некоректного вживання фразеологізмів неправильно вживати *всипати дубової каші* (правильно – *всипати березової каші*); *під відкритим небом* (рекомендовано – *просто неба*).

Формуванню естетичної культури мовлення сприяє граMATика як розділ мовознавства, що вивчає граматичну будову мови, закономірності побудови правильних змістовних мовленнєвих відрізків (словоформ, синтагм, речень, текстів), формулює загальні граматичні правила дотримання морфологічних і синтаксичних норм. При цьому морфологічні норми передбачають вибір варіантів морфологічних форм слова і поєднання їх з іншими словами. Порушення морфологічних норм української мови і є переважно результатом міжмовної інтерференції, що негативно впливає на культуру українського мовлення. Морфологічні помилки розглядаються як ненормативні утворення, що не відповідають граматичним категоріям роду, числа, відмінка, ступеня, особи, часу, способу, стану, виду [2, с. 24]. Морфологічні порушення поділяються на іменникові, прикметникові, числівникові, займенникові, прислівникові та дієслівні. Вони мають здатність спотворювати естетичну культуру українського усного і писемного мовлення.

До іменникових порушень належать:

1) неправильна кваліфікація родових форм: *мучить різка біль* (треба – *різкий біль*), *здати п'ять гривнів, один гривень* (правильно – *здати п'ять гривень, одну гривню*), *лікувальна шампунь* (треба – *лікувальний шампунь*);

2) помилкове вживання числових форм: *гарна мебель, бути на похоронах, який час, густі волоси* (потрібно – *гарні меблі, бути на похороні, котра година, густе волосся*);

3) порушення вживання відмінкових форм: *по полям, вулиця Тараса Шевченко, конів, виплата по боргам* (правильно – *по полях, на полях, полями; вулиця Тараса Шевченка, коней, виплата відповідно до боргів*); ненормативно – *процеса, аналіза, лексикона, метода, сезона, графіку, терміну/а; статтів*, нормативно – *процесу, аналізу, лексикону, методу, сезону, графіка, терміна (слово), терміну (часу), статей*.

Прикметникові порушення естетичної культури мовлення стосуються неправильного утворення:

а) форм ступенів порівняння якісних прикметників: *найбільш уживаніший, менш уразливіший* (правильно – *найбільш уживаний, менш уразливий*);

б) відмінкових форм прикметників: *на природніх угіддях, дружний потиск руки* (правильно – *на природних угіддях, дружній потиск руки*).

Числівникові помилки спостерігаються у неправильних утвореннях відмінкових форм з буквою **и**: *п'ятидесяти, шестидесяти, семидесяти, восьмидесяти ялинок* (правильно – без **и**: *п'ятдесяти, шістдесяти, сімдесяти, вісімдесяти ялинок*); *тисячу дев'ятсот чотирнадцятий рік* (треба – *тисяча дев'ятсот чотирнадцятий рік*); *на п'ятсотому гектарі* (правильно – *на п'ятисотому гектарі*); *з п'ятистами учнями* (правильно – *з п'ятьмастами або з п'ятьомастами учнями*); *заплатила півтора гривня* (треба – *заплатила півтори гривні*); *двохквартирний будинок, двотисячний кілометр, для трьохрічної програми* (правильно – *двоквартирний будинок, двохтисячний кілометр, для трирічної програми*) [7].

Негативно впливають на формування естетичної культури мовлення займенникові недоречності, які допускаються під час:

а) неправильного утворення відмінкових форм займенників, наприклад: *тіх проблем, зобов'язаний усім матері, звернувся до його, на її покладена відповідальність, це була їх робота, з других джерел* (правильно – *тих проблем, зобов'язаний усім матері, звернувся до нього, на ній покладена відповідальність, це була їхня робота, але це їх не цікавило, з інших джерел*); *чому і як вчити школярів* (правильно – *що і як учити школярів*);

б) використання займенника, нееквівалентного змінюваній формі або неадекватного контексту, наприклад: *Я привітала з Новим роком своєю маму й тата. Діти продавали їхні вироби* (правильно: *Я привітала з Новим роком своїх маму й тата. Діти продавали свої вироби*);

в) уживання займенника, що нееквівалентний змінюваній формі, або неадекватний контексту. Це стосується займенників третьої особи *він, вона, воно* і вказівних займенників *цей, ця, це*. Найчастіше помилка полягає в тому, що з тексту незрозуміло, якого слова стосується займенник, що вносить у текст двозначність, наприклад: *Якщо Василько буде займатися з тренером, він навчиться виконувати специфічні фізичні вправи* (правильно – *Василько навчиться виконувати специфічні фізичні вправи, якщо буде займатися із тренером*);

г) перелічування, де не рекомендується використовувати вказівний займенник *це*, наприклад: *Учитель запропонував позбавити Василька обов'язків старости і запропонував вибрати Михайлика. Це (?) не сподобалося учням. Що не сподобалося учням, позбавлення Василька обов'язків старости чи пропозиція вибрати старостою Михайлика? Студенти говорили про неуспішність і досягнення. Це (?) слід врахувати у подальшій навчальній роботі. Незрозуміло, що потрібно врахувати – неуспішність чи досягнення*;

г) уживання присвійного займенника *свій*, який може дублювати наявне у реченні слово з указаним змістом, наприклад: *Марчук не справився зі своїми обов'язками керівника проблемної групи. Слово свій дублює слово обов'язки і спричиняє двозначність у сприйманні змісту речення*;

д) сприймання змісту тексту речення, в якому потрібно доцільно вживати займенники *усякий (всякий), будь-який, кожний (кожен)*. Вони є синонімічні за значенням, але не тотожні. Займенник *усякий (всякий)* має відтінок узагальнення (*Всякий матеріал є важливим*), *будь-який* – не надає переваги (*Будь-який громадянин села міг стати старостою*), *кожний (кожен)* означає виділення предмета, особи чи явища з однорідних (*Кожний учень має пройти медогляд*). Є випадки, коли займенники *усякий (всякий), будь-який, кожний (кожен)* у реченнях

можуть замінювати один одного, наприклад: *У всякого (кожного, будь-кого) своя доля і свій шлях широкий* (Т. Шевченко);

е) застосування займенників, нееквівалентних змінюваній формі або неадекватних контексту, наприклад: *Кожна людина має уміти послуговуватися усіма мовними нормами, і замість використання діалектних слів, вони (треба – вона) мають прагнути до естетичного продукування і сприймання мовлення*. Важливо, щоб замість будь-який не вживати любий, наприклад: *Мені підійде любя (треба – будь-яка) оцінка, бо я на платному* [7]. В українській мові вживаємо займенник їхній (а не їх, як в російській мові), наприклад: *їхні вчинки, їхні казки, їхні перекази*. Переважно займенник який (яка, яке, які) використовується для означення особи (осіб), наприклад: *учень, який став відмінником*, тоді як займенник **що** – для означення неістот, наприклад: *твір, що написаний відмінником*.

Прислівникові хиби з'являються під час неправильного утворення ступенів порівняння якісних прислівників, наприклад: *більш досконаліше, найбільш акуратніше* – правильно має бути *більш досконало, найбільш акуратно*. Прислівники *по-моєму, по-вашому, по-нашому* можуть замінюватися особовими займенниками, що стоять у знахідному відмінку з прийменником *на*: *як на мене, на ваш розсуд, на нашу думку*.

Дієслівні огріхи стосуються:

1) вживання слів *дати, їсти, відповісти, доповісти* (та всі слова на *-вісти*), які в другій особі однини мають форми: *даси, їси, відповіси, розповіси, доповіси* (ненормативно – *даш, їш, відповіш, розповіш, доповіш*);

2) утворення станових форм: *я вибачаюся* (правильно – *вибач, вибачте*);

3) використання особових форм дійсного способу: *виконуєм, розучуєм, даєм* (правильно – *виконуємо, розучуємо, даємо*); *звільнюють, купляйте, викличіть, хочать, ходе* (потрібно – *звільняють, купуйте, викличте, хочуть, ходять*);

4) застосування форм умовного способу: *якби б сказали, якби думали би, коли би* (правильно – *якби сказали, якби думали, коли б мені черевики, то пішла б я на музику*);

5) утворення форм наказового способу за допомогою слова *давайте*: *давайте заспіваємо* (правильно – *заспіваймо пісню...*);

6) ненормативних форм активних дієприкметників теперішнього часу на *-ачий (-ячий), -учий, (-ючий)*, яких потрібно уникати або замінювати іменниками, прикметниками, підрядними означальними реченнями, наприклад: *виступаючий на конференції магістрант* (нормативно – *магістрант, який виступає на конференції*); *головуючий на засіданні* (нормативно – *голова засідання*); *відповідаючий на запитання студент* (нормативно – *студент, який відповідає на запитання*);

7) неправильного вживання форм дієприслівників: *Читая текст, він постійно лузав насіння* (правильно – *читаючи*);

8) ненормативне утворення форм на *-но, -то*, наприклад: *Запит здійснито* (правильно – *здійснено*).

Порушення, пов'язані з уживанням службових частин мови, кваліфікуються залежно від контексту як синтаксичні або орфографічні (ненормативно – *як небудь, абож, всеж-таки*, нормативно – *як-небудь, або ж, все ж таки*) чи лексичні (*так як* буде правильно – *оскільки, тому що, позаяк*) [7].

Естетична культура усного і писемного мовлення порушується в результаті синтаксичних помилок, пов'язаних із побудовою словосполучень, речень, надфразових єдностей відповідно до усталених моделей синтаксичних зв'язків і відношень. Порушення синтаксичних норм у словосполученнях вбачаємо у:

а) неправильних формах узгодження, наприклад: *біла тюль, запашина шампунь* (правильно – *білий тюль, запашиний шампунь*);

б) ненормативному безприйменниковому керуванні: *не пробачив єдину доньку, подякувала вас, навчання українській мові, навчання математиці* (правильно – *не пробачив єдиній доньці, подякувала вам, навчання української мови, навчання математики*);

в) неправильному керуванні в нетипових поєднаннях іменника з числівником, наприклад: *написати двоє листів, побачити троє товаришів* (правильно – *написати два листи, побачити трьох товаришів*);

г) ненормативному прийменниковому керуванню при виборі прийменника, наприклад: *знування над тваринами, над однокласниками, зошит по математиці* (треба – *знуватися з тварин, з товаришів, зошит з математики*) і при вживанні одного прийменника у значенні іншого: *побачила у сні* (правильно – *побачила уві сні*) [6, с. 17].

Синтаксичні помилки спостерігаємо у простих реченнях за умов:

1) неправильної координації підмета і присудка, наприклад: *Священник казали прийти вчасно. Кожної неділі моя бабуся ходили до церкви. Ви дала правильне зауваження* (правильно: *Священник казав прийти вчасно. Кожної неділі моя бабуся ходила до церкви. Ви дали правильне зауваження*);

2) порушення однорідності ряду, наприклад: *Микола Іванович зробив обґрунтований і справедливий висновок* (правильно: *Микола Іванович зробив обґрунтований висновок*). Пояснення: логіко-сміслова нерівноправність мотивована тим, що поняття *обґрунтований* є ширшим і містить у своєму значенні уточнювально-наслідковий компонент *справедливий*;

3) неправильної побудови речень із дієприкметниковим зворотом: *Втомлений Василько важкою працею, дивився під ноги й нічого не бачив довкола себе* (треба: *Василько, втомлений важкою працею, дивився під ноги й нічого не бачив довкола себе*);

4) неправильної побудови речень із дієприслівниковим зворотом, наприклад: *Ідучи до школи, почався дощ* (правильно: замінюємо це речення на складнопідрядне: *Коли ми йшли до школи, почався дощ*);

5) порушення необхідного порядку слів, наприклад: *Членів батьківського комітету запрошуємо на конкурс «Знаємо українську мову» з нагоди відзначення Дня писемності та мови* (треба – *Запрошуємо членів батьківського комітету на конкурс «Знаємо українську мову» з нагоди відзначення Дня писемності та мови*) [7].

У складних реченнях спостерігаються синтаксичні помилки, що вказують на:

1) відрив підрядного означального речення від пояснюваного слова, наприклад: *Учителька порадила учням бути уважнішими під час використання синонімів, що вчать у п'ятому класі* (правильно: *Учителька порадила учням, що вчать у п'ятому класі, бути уважнішими під час використання синонімів*);

2) невмотивовану парцеляцію як невиправдані розриви речень, наприклад: *По-перше, природа завжди виліковує нас і направляє на правильний шлях. Допомагає забути повсякденні проблеми. Відволіктись на щось приємне* (правильно: *По-перше, природа завжди виліковує нас і направляє на правильний шлях, по-друге, вона допомагає забути повсякденні проблеми, відволіктись на щось приємне*) [7].

На формування естетичної культури студентів-словесників впливає дотримання стилістичних норм. Звернемо увагу на окремі види стилістичних помилок граматичного рівня, які потребують опрацювання:

1) використання слів, властивих одному стилю, у текстах іншого, наприклад: *Учителька балакала з учнями про героїв роману* (правильно – *розмовляла*);

2) уживання мовних штампів – кальок, кліше, що роблять мову важкою для сприйняття, нечіткою, тому їх необхідно уникати, наприклад: *вирішити проблеми, питання, завдання* (краще – *розв'язати проблеми, питання, завдання*); *в кінцевому рахунку* (краще – *в остаточному підсумку, врешті-решт, зрештою*); *від несподіванки* (треба – *з несподіванки*); *у більшості випадків* (правильно – *здебільшого*); *відноситься до більшості* (треба – *належати до більшості*); *взаді* (треба – *ззаду*); *більше всього* (треба – *понад усе, найбільше*) [1];

3) нагромадження в одному реченні слів однієї частини мови, наприклад: *У творах учнів є помилки з усіх розділів мови: граматики (морфології, синтаксису), орфографії, пунктуації, стилістики* – переважають іменники;

4) недоречне використання у реченнях сполучних засобів (*і, що, також, по-перше, з другого боку, але, а, бо, тому що*), наприклад: *Учитель повинен знати причини неуспішності тих учнів, яких* (правильно – *які*).

Оскільки нині в суспільстві відбувається прогресивний розвиток різних форм публічного мовлення (промови, доповіді, обговорення, бесіди, дискусії, полеміки, дебати тощо), то активно збільшується питома вага усного спілкування. Формуванню естетичної культури усного мовлення сприяють не тільки граматичні, а й орфоепічні та акцентуаційні норми.

Орфоепічні норми [8] стосуються дотримання сукупності правил вимови голосних і приголосних звуків і звукосполучень, що є в словах у різних позиціях. Наприклад: *сказаф, використаф, написаф, кроф, любоф* (треба – *сказав, використав, написав, кров, любов*); *хвакт, хварба, хвахівець* (правильно – *факт, фарба, фахівець*); *за ґратами, ганок, гудзик* (треба – *за ґратами, ганок, гудзик*); *звоник, зеркало, кукуруза* (треба – *дзвоник, дзеркало, кукурудза*); *дзякую, бацьківщина, кобзарь, перевірати, робе* (треба – *дякую, батьківщина, кобзар, перевіряти, робить*), *пять, мясо, вязати* (має бути роздільна вимова – *п'ять, м'ясо, в'язати*); *чую, чяс, чясто* (правильно – *чую, час, часто*).

Акцентуаційні норми як один із компонентів естетичної культури усного мовлення стосуються правильності наголошування слів. Рухомість і нерухомість наголосу в різних словах української мови є неоднаковою, тому наголошення будь-якого складу (першого, другого чи третього) створює певні труднощі у запам'ятовуванні місця його використання. У різних формах одного і того ж слова наголос може бути різним, наприклад, у словах *брати* – *беремо, берете* – наголос рухомий, а в словах *грівня* – *грівні* – *грівнями* наголос нерухомий, падає на один і той же склад. Відповідно до акцентуаційних норм одна і та ж форма слова може наголошуватися по-різному, наприклад: *директорі* і *два дирéктори, вчителі* і *три вчі́тели*. Різні наголоси мають форми родового відмінка однини числівника *один*: *о́дного, всі до о́дного, один за о́дного, одні за о́дних* й орудного відмінка однини числівника *одні́м*: *один за о́дним, один з о́дним, одні з о́дними*.

Близькоспоріднений білінгвізм сприяє розвитку змішаного мовлення і високого ступеня інтерференції, що негативно впливає на всі норми української мови, зокрема й на акцентуаційні. У результаті впливу російської мови в українській мові спостерігаються акцентуаційні порушення: *чотірнадцять, одінадцять, бі́зький, вёрба, кро́піва, кúхонний, спі́вбесідник, ко́сий* (правильно – *чотирна́дцять, одина́дцять, близький, верба, кропива, кухо́нний, ко́сий*). Позбавитися акцентуаційних помилок можна за допомогою використання орфографічного словника, в якому подаються як правильні написання, так і нормативні наголошення слів.

Робота над засвоєнням мовних норм відбувається за допомогою теоретичних, теоретично-практичних і практичних методів навчання «як упорядкованих способів організації діяльності вчителя й учнів на уроці, спрямованих на досягнення навчальної мети» [3, с. 46], запропонованих відомими педагогами (А. М. Алексюк, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, Є. Я. Голант та ін.) і лінгводидактами (О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. П. Рожило й ін.). До них належать такі методи навчання української мови: розповідь (пояснення), евристична бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ, методи проблемного та програмованого навчання, метод наочності тощо. Функції кожного методу забезпечуються прийомами навчання як компонентами навчального методу, функцією якого є спрямування студентів на розв'язання часткових дидактичних завдань під час практичного заняття за допомогою ілюстрування чи демонстрування.

Лекційний і практичний курси сучасної української літературної мови у педагогічному ВНЗ сприяють формуванню естетичної культури мовної особистості внаслідок взаємозв'язку естетичної функції з комунікаційною [5, с. 6–13]. У процесі студіювання проблеми формування естетичної лінгвістичної культури у майбутніх учителів-філологів визначено і коротко охарактеризовано мовні норми, актуальні для правильного усного спілкування, що сприятиме підвищенню їхньої психолого-педагогічної та соціально-етичної підготовки. Удосконалення і поглиблення знань про мовні норми естетично впливатимуть на лінгвістичну культуру студентів, що позначиться на ефективності їхньої професійно-мовленнєвої підготовки як фахівців в оволодінні українською мовленнєвою культурою.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні системи комунікаційних якостей мовлення як показників естетичної культури, застосуванні правил ввічливості і мовленнєвого етикету у відповідних комунікаційних ситуаціях, дотриманні інтонації та інших паралінгвістичних засобів логіко-емоційної виразності у процесі вивчення риторики як навчальної дисципліни п'ятикурсниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити: посібник / за ред. О. Сербенської. – Львів: Світ, 1994. – 152 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 324 с.
3. Беляєв О. М. Сучасний урок української мови: навч.-метод. посібник / О. М. Беляєв. – К.: Рад. школа, 1981. – 177 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 366 с.
5. Кучерук О. А. Програма мовно-естетичного виховання учнів (5–12 кл.) / О. А. Кучерук // Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови: навч. посібник. – Житомир, 2006. – С. 6–13.
6. Палихата Е. Я. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник для студентів / Е. Я. Палихата. – Тернопіль: Лідер, 2009. – 321 с.
7. Граматичні помилки. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5771335/page:5/>
8. Орфоепічні норми української літературної мови. Вимова голосних і приголосних у мовному потоці. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://studfile.net/preview.5598004.page:6>.

REFERENCES

1. Antysurzhik. Vchymosia vvichlyvo povodytys i pravylnu hovoryty. Posibnyk. Za red. O. Serbenskoi [Anti-dialect mixing. We learn to act politely and speak fluently] Lviv: Svit, 1994. 152 p.
2. Babych N. D. Osnovy kultury movlennia [Fundamentals of Speech Culture] Lviv: Svit, 1990. 324 p.
3. Bieljaiev O. M. Suchasnyi urok ukrainskoi movy. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Modern lesson of the Ukrainian language: teaching method. manual] Kyiv: Rad. shkola, 1981. 177 p.
4. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] Kyiv: Lybid, 1997. 366 p.
5. Kucheruk O. A. Prohrama movno-estetychnoho vykhovannia uchniv (5–12 kl.) // Osnovy estetychnoho vykhovannia v shkilnomu kursi ukrainskoi movy: Navchalnyi posibnyk [Program of language and aesthetic education of students (5-12 class)] Zhytomyr, 2006. pp. 6–13.
6. Palykhata E. Ya. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam. Pidruchnyk dlia studentiv [Professional language Ukrainian] Ternopil: Lider, 2009. 321 p.
7. [Grammar mistakes]. Hramatychni pomylky. Available at: <https://studfile.net/preview/5771335/page:5/>
8. [Orthoepic norms of the Ukrainian literary language. Pronunciation of vowels and consonants in the language stream]. Orfoepichni normy ukrainskoi literaturnoi movy. Vymova holosnykh i pryholosnykh u movnomu pototsi. Available at: URL. <https://studfile.net/preview.5598004>. 6 p.

Стаття поступила в редакцію 15.11.1919 р.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

УДК 378.147:811.111

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.14

ВИКТОРІЯ МІЗЮК

<https://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

mizjukviktoria@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Відзначено, що нині постійно зростає вплив цифрових технологій на розвиток суспільства, економіки, культури й освіти, діти вправляються з цифровими гаджетами змалечку, в закладах освіти впроваджують технологію змішаного навчання, яка стає все більш популярною, однак не всі педагоги правильно розуміють сутність цього поняття. Проведено аналіз наукової літератури, який показав, що зарубіжні вчені трактували змішане навчання як новий підхід в організації дистанційної освіти і розпочали вивчати його з метою оптимізації перепідготовки робітників підприємств, а в працях українських авторів змішане навчання співвідносять з такими поняттями, як «процес», «система», «технологія», «поєднання методів» тощо. Наведено авторське визначення поняття «змішане навчання», розкрито основні його компоненти та переваги для освітнього процесу, запропоновано схему поєднання традиційного й електронного навчання у змішане. Вказано, що до сучасного вчителя збільшуються вимоги, для роботи в інформаційному освітньому просторі він повинен вміти розробляти цифрові ресурси та організовувати навчання із застосуванням інтернету та його сервісів. Зроблено висновок, що підготовлений вчитель інформатики у школі має бути фахівцем, який спроможний ефективно використовувати нові цифрові технології та навчити цьому інших.

Ключові слова: цифрове суспільство, змішане навчання, інтеграція традиційного і електронного навчання, компоненти і переваги змішаного навчання, вимоги до вчителя інформатики.

ВИКТОРИЯ МИЗЮК

кандидат педагогических наук, доцент
Измаильский государственный гуманитарный университет
г. Измаил, ул. Репина, 12

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Доказано, что цифровые технологии с каждым днем увеличивают влияние на развитие общества, экономики, культуры и образования, дети используют цифровые гаджеты с детства, в учебных заведениях внедряют технологию смешанного обучения, которая становится все больше популярной, однако не все педагоги правильно понимают сущность этого понятия. Проведен анализ научной литературы, который показал, что иностранные ученые начали изучать смешанное обучение как новый подход в организации дистанционного образования с целью переподготовки работников предприятий, а в работах отечественных ученых смешанное обучение соотносится с такими понятиями как «процесс обучения», «система обучения», «образовательная технология», «объединение методов» и т. д. Представлено авторское определение смешанного обучения, раскрыты основные его компоненты и преимущества для учебного процесса, предложена схема объединения традиционного и электронного обучения в смешанное. Указано, что к современному учителю увеличиваются требования, для работы в информационном образовательном пространстве он должен уметь разрабатывать цифровые ресурсы и организовывать обучение с применением интернета и его сервисов.

Подготовленный учитель информатики в школе должен быть специалистом, который способен эффективно использовать новые цифровые технологии и научить этому других.

Ключевые слова: цифровое общество, смешанное обучение, интеграция традиционного и электронного обучения, компоненты и преимущества смешанного обучения, требования к учителю информатики.

VIKTORIYA MIZYUK

mizjukviktoria@gmail.com

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Izmail State University Of Humanities

Izmail, 12 Repin Str.

BLENDDED LEARNING TECHNOLOGY IN MODERN PARADIGM OF EDUCATION

The impact of digital technologies on the society, economy and education increases every day. Children are using digital gadgets from preschool age, and the younger generation who cannot imagine their lives without the Internet starts school. The virtual technologies penetrating modern school, teachers must be prepared not only for the awareness of the fact, but to be ready to use them. Before higher education there is the task of training specialists who can use a computer for the organization of interactive training and testing, video conferencing, participation in telecommunication projects, webinars, forums, etc. Although the popularity of blended learning increases in modern educational institutions, not all teachers understand the essence of this concept. The conducted analysis of the publications of foreign scientists showed that blended learning being a new approach in the organization of distance education began to be introduced at the end of the twentieth century in order to optimize the retraining of employees of enterprises. The development of computer technologies with which pupils and students can freely use the Internet services has contributed to the implementation of blended learning for the organization of educational activities of general and higher education institutions. A generalized analysis of works by domestic scholars has shown that the notion of "blended learning" relates to such concepts as "learning process", "learning system" "educational technology", "educational methodology", "combination of methods", "modernization tool", etc. On the basis of the analysis of literature on the concept of "blended learning" by foreign and domestic researchers, the author presents her own definition, showing the main components of blended learning and its benefits in organizing educational activities in institutions of general secondary education. A scheme of combining traditional and e-learning in a mixed one is suggested. Digital technologies have a significant impact on the nature and the character of training and students' activities. It allows the implementation of fundamentally new forms and methods of learning, and consequently, increases the efficiency of educational process in a digital society. It is noted that modern teacher has to develop independent educational content in text, video, multimedia and hypermedia format, to use digital and educational resources, to set up educational content management systems and to organize training with the use of the Internet and its services. A computer science teacher at school should be a specialist who can effectively use the new technologies and teach others.

Keywords: digital society, blended learning, integration of traditional and e-learning, the components and the benefits of blended learning, requirements for teachers of computer science.

Цифрова революція з її швидкими темпами невинно входить в освітній простір. З кожним роком цифрові технології стають більш доступними й досконалішими, а діти включаються в цифровий світ майже від першого року життя. Сьогоднішні школярі – це «цифрове покоління», яке не може жити без інтернету. Їм до вподоби гейміфікація, 3D-моделі й віртуальна реальність, вони вправно справляються з планшетами, смартфонами та VR-окулярами.

Система освіти має стати джерелом цифрових змін, флагманом цифрових рішень і технологій. Як зазначає президент Міжнародної корпорації «Гранд», автор Українського освітнього проекту «EdEra», цифрових систем «7W» і «Гіпермаркет Знань» В. Співаковський, «сучасні підручники нудні, консервативні методи подання інформації учням вже віджили своє... Сучасна школа не задовольняє потребу дітей швидко засвоювати інформацію, а, значить, потребує апгрейду... Головне питання в системі освіти сьогодні – це «переупаковка» інформації: дані треба зробити цікавими і доступними...» [11].

Розвиток технологій призвів до появи таких нових технологій навчання як електронне (e-learning), мобільне (m-learning), всепроникаюче (ulearning), «перевернуте» (f-learning), які інтегруються з традиційною системою освіти і утворюють технологію змішаного навчання (blendedlearning), яка поступово, але безупинно стає популярною як у закладах вищої, так і загальної середньої освіти. Однак не всі педагоги правильно розуміють це поняття.

Метою статті є аналіз поняття «змішане навчання» у працях зарубіжних та українських дослідників та визначення співвідношень змішування різних технологій у новій формі навчання.

За останні роки чимало вітчизняних дослідників вивчали зміст поняття «змішане навчання», зокрема: О. В. Барна, К. Л. Бугайчук, М. Ю. Кадемія, В. М. Кухаренко, О. В. Коротун, К. В. Копняк, О. О. Рафальська, Н. В. Рашевська, А. М. Стрюк, Г. В. Ткачук, Ю. В. Триус, Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Т. С. Шроль та ін. Варто вказати на здобутки вчених і у висвітленні питань, пов'язаних з вивченням особливостей застосування окремих моделей змішаного навчання у закладах вищої освіти під час підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей у системі підвищення кваліфікації освітян (Є. В. Долинський, О. Г. Захар, М. Ю. Кадемія, К. А. Лісецький, І. В. Михайленко, Н. Ю. Олейник, Н. С. Ручинська, Ю. В. Триус, Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран тощо). Натомість у працях науковців змішане навчання розглядається здебільшого загально або з позиції викладання певної навчальної дисципліни «мовного» спрямування, або розкриваються особливості окремих моделей змішаного навчання при вивченні певних навчальних курсів. Практично орієнтовані здобутки вчителів інформатики щодо застосування змішаного навчання на уроках у закладах загальної середньої школи поодинокі й несистемні. Тому вважаємо за доцільне провести більш ретельний аналіз наукових праць і визначити власне трактування поняття «змішане навчання».

Зважаючи на те, що змішане навчання прийшло до нас із зарубіжжя, передовсім звернемося до аналізу робіт іноземних вчених. Так, Е. Розетт і Р. В. Фразе стверджують, що при змішаному навчанні поєднуються протилежні підходи – як формального, так і неформального навчання, навчання «віч-на-віч» і спілкування онлайн, керовані дії з боку педагога і дії, які самостійно обираються особою для досягнення особистих цілей і цілей організації [19]. Погоджується з попередніми авторами і П. Валітан, яка, досліджуючи моделі змішаного навчання, поєднує тільки три складові: аудиторне спілкування (face-to-face), «живе» онлайн спілкування (live-learning) і самостійне навчання (self-pacedlearning) [18]. Однак авторка зауважує, що немає жодної формули, яка би гарантувала досягнення цілей в організованій певним чином моделі навчальної діяльності, адже багато додаткових аспектів можуть внести свої корективи у заплановані дії [18].

С. Вайбельцаль і С. Мобсі, узагальнюючи досвід міжнародних провайдерів щодо впровадження змішаного навчання на ІТ-підприємствах малого і середнього бізнесу Німеччини та Ірландії, звертають увагу на те, що змішане навчання потребує не тільки поєднання дистанційного і традиційного спілкування, а й конструювання інтегрованого освітнього середовища, тобто навчання має здійснюватися і підтримуватися електронними технологіями для досягнення поставленої організацією мети навчання [17].

Б. Аккоюнлу і М. І. Соїлу, досліджуючи створення студентів на впровадження змішаного навчання у середовищі університетів, зауважують, що змішане навчання – це не лише поєднання традиційного і дистанційного навчання, а це використання різних методів шляхом поєднання особистісного навчання та технологій дистанційного навчання при роботі в аудиторії для найкращого досягнення цілей курсу. Автори вказують, що розвиток комп'ютерних технологій і засобів, за допомогою яких учні та студенти можуть вільно користуватися інтернет-послугами, значно підвищив можливість дистанційної освіти, однак замінити викладача поки що повністю не вдалося [13].

А. Хайнце і К. Проктер, висвітлюючи власний досвід організації освітнього процесу в Університеті Салфорда (Велика Британія) за допомогою змішаного навчання, зробили висновки, що – це навчання, яке полегшується ефективним поєднанням різних способів надання послуг, моделей і стилів навчання, проте для найбільшого ефекту від застосування цієї технології у підготовці майбутніх фахівців варто дотримуватися принципу прозорого спілкування між усіма сторонами, що беруть участь в навчанні [16].

Нашу увагу привернуло дослідження М. Канер, який визначає змішане навчання як поєднання онлайн-доступу до навчального контенту з кращими методиками безпосередньо в класі й «живого» пояснення, що дозволяє персоналізувати навчання, вистроїти побудову уроку для різних груп учнів [14, с. 24]. Вчений пропонує під час змішаного навчання для досягнення поставленої мети поєднувати: різні веб-технології (наприклад, живий віртуальний клас, самостійне комп'ютерне навчання, потокове відео, аудіо текст); різні педагогічні підходи (наприклад, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм, коннективізм) для отримання оптимального результату навчання з цифровими технологіями або без них; будь-яку форму цифрових технологій (наприклад, відеозапис, веб-навчання, фільм) із живим словом вчителя; цифрові технології з реальними практичними завданнями, щоб утворити гармонійний ефект навчання та набути практичного досвіду [14, с. 25]. Така думка автора підтверджує той факт, що цифрові технології значно впливають на характер, форму навчальних занять, різновид діяльності учнів і студентів. Проте головне місце, на нашу думку, має відводитися особистій взаємодії між учасниками освітнього процесу, хоча при цьому змінюється характер використання інформаційних технологій для опосередкованих взаємодій.

Місце змішаного навчання у сучасному і майбутньому освітньому процесі яскраво показав Ч. Грехан за допомогою діаграми (див. рис. 1). На думку вченого, змішане навчання поступово займе передові позиції у порівнянні з традиційним, а комп'ютерні технології стануть основою для організації навчання загалом. Саме ж змішане навчання автор розуміє як комбінацію навчальних систем «віч-на-віч», тобто традиційного з електронним (комп'ютерним) навчанням [15, с. 27].

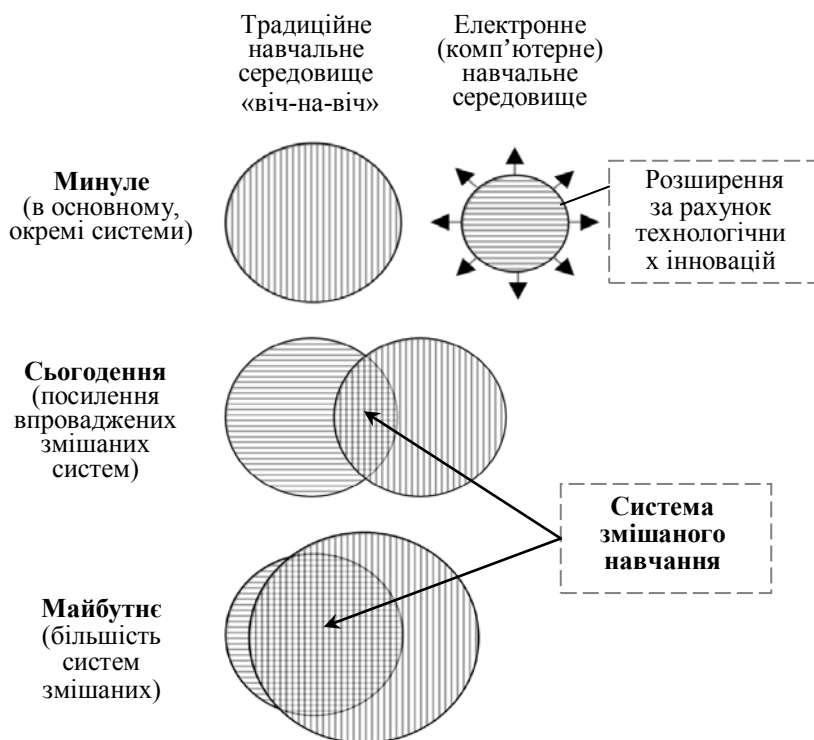


Рис. 1. Прогресивна конвергенція традиційних та електронних середовищ у часі (за [15, с. 28]).

У працях українських науковців і педагогів-практиків також відзначається значна ефективність змішаного навчання для Нової української школи, хоча не всі автори однаково розтлумачують це поняття. Так, К. Л. Бугайчук вказує на вузький і широкий підходи в розумінні змішаного навчання. У вузькому сенсі змішане навчання – це «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення). У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [2, с. 5]. Отже, вчений розмежовує організацію безпосередньо освітнього процесу за допомогою поєднання різних форм і методів навчання за концепцією «навчання протягом життя».

Інші визначення поняття «змішане навчання» у працях вітчизняних науковців нами подано у таблиці 1.

Як бачимо, в поданих тлумаченнях вчені, визначаючи «змішане навчання», застосовують такі поняття, як «процес навчання» (К. Л. Бугайчук, Н. В. Рашевська, Г. В. Ткачук, Ю. В. Триус), «система навчання» (Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран), «освітня технологія» (О. В. Барна, К. В. Копняк), «навчальна методологія» (В. М. Кухаренко), а також застосовують опис поняття через «поєднання методів» (К. Л. Бугайчук), «інструмент модернізації» (О. М. Кривонос, О. В. Коротун) або «інновацію» (О. О. Рафальська).

Таблиця 1

Тлумачення сутності поняття «змішане навчання» українськими науковцями

Автор	Тлумачення сутності поняття «змішане навчання»
О. В. Барна [1, с. 26]	«освітня технологія, в рамках якої особа, що навчається, отримує знання, набуваючи навичок формує компетентності й самостійно он-лайн. Відбувається це очно із вчителем та іншими учасниками процесу навчання. Такий підхід дає можливість контролювати час, місце, темп та шлях опанування навчальним матеріалом, ... дозволяє поєднувати традиційні методики та актуальні технології»
Н. В. Рашевська [9, с. 8]	«процес навчання, за якого традиційні технології навчання поєднуються з інноваційними технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання з метою створення гармонійного поєднання теоретичної і практичної складових процесу навчання»
М. Ю. Кадемія [5, с. 331]	«навчання, в межах якого студент одержує знання, очно і самостійно он-лайн, воно передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють інформацію»
В. М. Кухаренко [7, с. 50]	«навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує в собі традиційні методи в класі з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання. Сильними сторонами навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний процес підхід»
Г. В. Ткачук [10, с. 11]	«цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання»
О. О. Рафальська [8, с. 133]	«інновація в системі дистанційної освіти. ... Завдання змішаного навчання не в тому, щоб витиснути традиційне навчання «викладач-студент», а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього»
О. М. Кривонос, О. В. Коротун [6, с. 19].	«інструмент модернізації сучасної освіти на практиці представляється в створенні нових педагогічних методик, що засновані на інтеграції традиційних підходів організації навчального процесу, де здійснюється передача знань та технології електронного навчання»
Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран [12]	«систему навчання, яка поєднує в собі найбільш ефективні аспекти та переваги викладання в аудиторії та інтерактивного або дистанційного навчання, ... є системою, що складається з рівних частин, які функціонують у постійному взаємозв'язку одна з одною, утворюючи певне ціле ... за умови, що всі ці компоненти методично організовані»

Виступаючи на конференції у Львові у 2017 р. тодішній міністр освіти і науки України Л. Гриневич сказала, що «суть нової української школи полягає в тому, щоб перейти від школи,

де дітей напихають знаннями, до школи компетентностей ХХІ століття, школи для життя. ... Школа має складися не лише зі знань, а й умінь ці знання застосовувати у практичних ситуаціях, для особистісного, професійного розвитку, а також цінностей, які допомагають орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі» [4]. А відповідно до педагогічного словника С. Горчаренка «процес взаємопов'язаних діяльностей учителя і діяльностей учня, спрямований на оволодіння учнями системою знань з основ наук, умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей учнів – це процес навчання» [3, с. 276]. Тож, в нашому дослідженні ми будемо розуміти змішане навчання як процес набуття учнями знань, умінь і навичок, що супроводжується раціональним поєднанням традиційних та електронних технологій, доцільно організований і планомірно здійснюваний учителем на основі інноваційних технологій. Інтеграцію традиційного і електронного навчання можна представити у виді схеми (див. рис. 2).

Отже, поєднання традиційних та електронних технологій дозволяє в організації освітнього процесу активізувати їх найсильніші сторони і мінімізувати слабкі. Сучасні інформаційно-комунікативні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації у різних формах, налагоджують ефективну взаємодію суб'єктів навчання, підвищують ефективність самостійної роботи, надають нові можливості для творчості, дозволяють реалізувати принципово нові форми й методи навчання, а застосування інноваційних педагогічних технологій активізує процес набуття знань, формування вмінь і розвиток компетенцій.

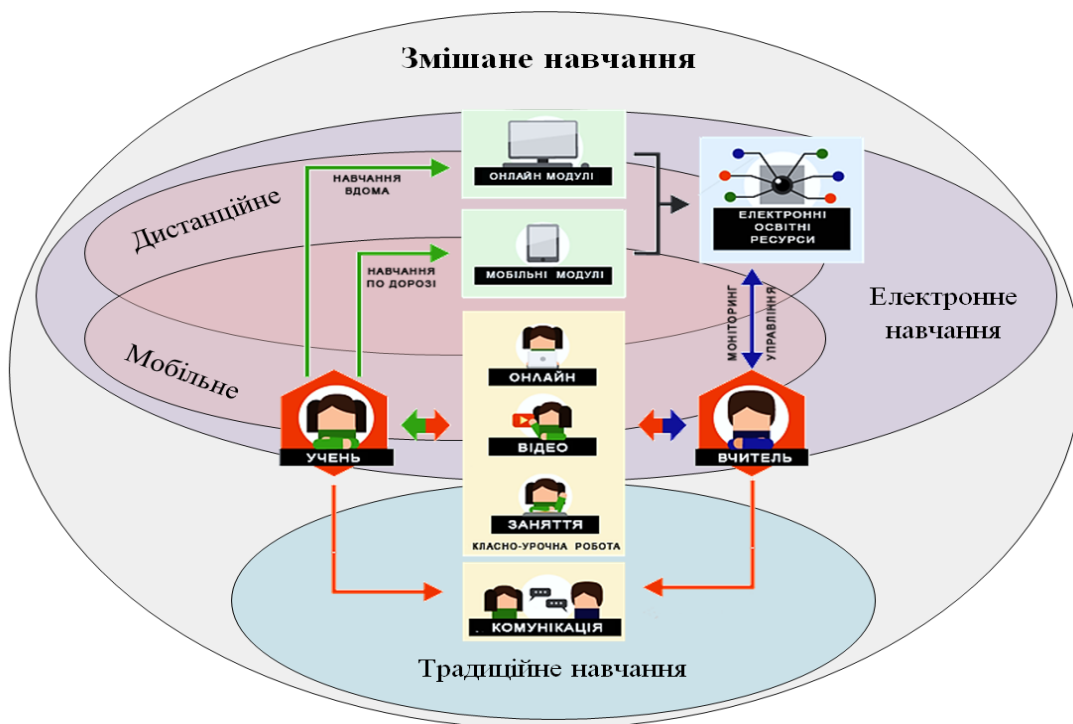


Рис. 2. Інтеграція традиційного та електронного навчання у змішаному навчанні

На підставі узагальнення наробок вчених [2; 6; 8; 9; 12; 13] у структурі змішаного навчання в умовах загальної середньої школи можливо виокремити такі основні компоненти:

- класно-урочне навчання, яке передбачає традиційну форму спілкування в класі у напрямках «вчитель – учень», «учень – вчитель» або «учень (група учнів) – учень (група учнів)»;
- самостійна роботи учнів, яка включає індивідуальну роботу учнів як на уроці, так і вдома або в будь-якому зручному місці;
- онлайн навчання – це робота учнів з онлайн документами (текстами, енциклопедіями, пошуковими системами тощо) або робота в онлайн режимі (інтернет-конференція, Skype тощо).

Переваги змішаного навчання у закладах середньої освіти складаються з переваг технологій, які входять до його структури, і дозволяють вирішити головні завдання, що ставляться перед сучасною освітою, а саме:

1) розширити освітні можливості учнів за рахунок збільшення доступності й гнучкості освіти, врахування їх індивідуальних освітніх потреб, темпу й ритму засвоєння навчального матеріалу;

2) стимулювати формування суб'єктної позиції учнів, а саме підвищити рівень його мотивації, самостійності, рефлексії й самоаналізу, соціальної активності, і, як наслідок, підвищити ефективність освітнього процесу загалом;

3) трансформувати стиль діяльності вчителя, а саме перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями, змінити роль вчителя на помічника й консультанта;

4) персоналізувати освітній процес, спонукавши учня самостійно визначати свої навчальні цілі, способи їх досягнення відповідно до власних освітніх потреб, інтересів і здібностей.

Відповідно до цього перед вищою освітою постає завдання підготовки майбутніх фахівців, здатних не лише використовувати комп'ютери в інтерактивному навчанні та тестуванні, а й в таких його формах, як телекомунікаційні проекти, віртуальні екскурсії, відеоконференції, вебінари, чат-бесіди, форуми тощо.

У школи поступово проникають такі технології, як технології віртуальної і доповненої реальності, і вчителі мають бути готові не тільки до їх розуміння, а й використання. Крім того, сучасний вчитель має самостійно розробляти навчальний контент у текстовому, відео-, мультимедіа- і гіпермедіаформаті, цифрові освітні ресурси, налаштовувати системи керування освітнім контентом та організовувати навчання із застосуванням інтернету та його сервісів.

Переконані, що саме вчитель інформатики у школі є фахівцем, який спроможний ефективно використовувати нові технології та навчити цьому інших. Наші подальші дослідження будуть присвячені підготовці майбутніх учителів інформатики до впровадження змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна О. В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики / О. В. Барна // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електрон. наук. журн. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка / гол. ред. Н. В. Морзе. – К., 2016. – Вип. 2. – С. 24–37/ [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_4
2. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів / К. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. В. Ю. Биков. – К., 2016. – Т. 54. – Вип. 4. – С. 1–18 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3
3. Горчаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Горчаренко. – К.: Либідь 1997. – 366 с.
4. Гриневич Л. Нова школа має складатися не лише зі знань, а й з умінь ці знання застосувати / Л. Гриневич. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://zik.ua/news/2017/05/12/liliya_grynevych_nova_shkola_maie_skladysya_ne_lyshe_zi_znan_a_vmi_nnya_tsi_znannya_1095051
5. Кадемія М. Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць / гол. ред. Р. С. Гуревич. – К. –Вінниця, 2016. – Вип. 44. – С. 330–333.
6. Кривонос О. М. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя / О. М. Кривонос, О. В. Коротун // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти: Зб. наук. праць / гол. ред. С. П. Величко. – 2015. – Вип. 8 (II). – С. 19–23. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf>.
7. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В. М. Кухаренко, С.М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська. – Харків: «Міськдрук»; НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
8. Рафальська О. О. Технологія змішаного навчання як інновація дистанційної освіти / О.О. Рафальська // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво: фах. наук. журнал Луцького НТУ / гол. ред. В. Д. Рудь. – 2013. – Вип. 11. – С. 128–133. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ki.lutsk-ntu.com.ua/node/127/section/22>.

9. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Н.В. Рашевська. – К., 2011. – 21 с.
10. Ткачук Г. В. Теоретичні і методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Ткачук. – К., 2019. – 42 с.
11. Цифрова шкільна освіта: за і проти: сайт інтернет-видання «Моя школа OBOZREVATEL» (Дата розміщення 12.06.2019). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.obozrevatel.com/ukr/moyashkola/news/tsifrova-shkilna-osvita-tak-chi-ni.htm>
12. Чередніченко Г. А. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран // Moodle Moot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle: тези доповідей III міжнар. наук.-практ. конференції (Київ, КНУБА, 21-22 травня 2015 р.). – К.: КНУБА, 2015. – 68 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83&lang=en>.
13. Akkoyunlu Buket & Yilmaz Soylu, Meryem. (2006). A Study on Students' Views On Blended Learning Environment. The Turkish Online Journal of Distance Education. 7. Vol. 7, Num. 3, pp. 43–56. Available at: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/274-published.pdf>
14. Caner Mustafa. (2012). The definition of blended learning in higher education. Available at: 10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002.
15. Graham Charles. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Chapter 1.1. pp.3–21. Publ. San Francisco, CA. 2006. Available at: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf.
16. Heinze A., Procter C. (2004) Reflections on the use of blended learning [Conference or Workshop Item]. Available at: usir.salford.ac.uk/id/eprint/1658/1/.
17. Weibelzahl S. (2006). Towards a Good Mix in Blended Learning for Small and Medium-Sized Enterprises – Outline of a Delphi Study. European Conference on Technology Enhanced Learning. Publ. Crete, Greece, 2006. PP 1–6. Available at: <https://www.academia.edu/12713397>.
18. Purnima V. (2002) Blended Learning Models: American Society for Training & Development, 2002. Available at: <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>.
19. Rossett A., Vaughan F. (2003) Blended learning Opportunities. Publ. CEO Epic Group, Brighton. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities.

REFERENCES

1. Barna O. V. Tekhnolohiia zmishanoho navchannia v kursy metodyky navchannia informatyky [Blended learning technology in the course of computer science teaching methods]. Vidkryte osvritnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, Kiev, 2016, Vol. 2, pp. 24–37. Available at: nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2016_2_4.
2. Buhaychuk K. L. Zmishane navchannia: teoretychnyy analiz ta stratehiya vprovadzhennia v osviti protses vyshchykh navchalnykh zakladiv [Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions]. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannia, Kiev, 2016, T. 54, Vol. 4, pp. 1–18. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3.
3. Horcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kiev: Lybid Publ. 1997. 366 p.
4. Hrynevych L. Nova shkola maie skladatsia ne lyshe zi znan, a y z uminnia tsi znannia zastosuvaty [The new school should consist not only of knowledge, but also the ability to apply that knowledge]. Available at: https://zik.ua/news/2017/05/12/liliya_grynevych_nova_shkola_maie_skladysya_ne_lyshe_zi_znan_a_vminnya_tsi_znannya_1095051.
5. Kademiia M. Iu. Vykorystannia zmishanoi tekhnolohii navchannia u dystantsiinii osviti [Use of blended learning technology in distance education]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Kyiv, Vynnytsia Publ., 2016, Vol. 44, pp. 330–333.
6. Kryvonos O. M. Zmishane navchannia yak osnova formuvannia IKT-kompetentnosti vchytelia [Blended learning as a basis for building the teacher's ICT competence]. Naukovi zapysky KDPU imeni V.Vynnychenka, seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity, Kirovohrad, 2015, vol. 8 (II), pp.19–23. Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf>.
7. Kukharenko V. M., Berezenska S. M., Buhachuk K. L., Oliinyk N. Iu., Oliinyk T. O., Rybalko O. V., Syrotenko N. H., Stoliarevska A. L. Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia [Blended Learning Theory and Practice]. Kharkiv, «Miskdruk» Publ., NTU «KhPI» Publ., 2016. 284 p.
8. Rafalska O. O. Tekhnolohiia zmishanoho navchannia yak innovatsiia dystantsiinoi osvity [Blended learning technology as a distance learning innovation]. Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita,

- nauka, vyrobnytstvo, Lutsk, 2013, Vol. 11, pp. 128–133. Available at: <http://ki.lutsk-ntu.com.ua/node/127/section/22>.
9. Rashevskaya N. V. Mobilni informatsiino-komunikatsiini tekhnologii navchannia vyshchoi matematyky studentiv vyshchikh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.10 [Mobile information and communication technologies of learning calculus (higher mathematics) students' in higher technical institutions]. Kyiv, 2011. 21 p.
10. Tkachuk H. V. Teoretychni i metodychni zasady praktychno-tekhnichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannia. Avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. [Theoretical and methodical principles of practical training of future teachers of computer science in conditions of blended learning]. Kyiv, 2019. 42 p.
11. Tsyfrova shkilna osvita: za i proty [The digital school education: pros and cons]. Available at: www.obozrevatel.com/ukr/moyashkola/news/tsifrova-shkilna-osvita-tak-chi-ni.htm.
12. Cherednichenko H. A., Shapran L. Iu. Model zmishanoho navchannia i yii vykorystannia u vykladanni inozemnykh mov [Blended learning model and its use in teaching foreign languages]. Moodle Moot Ukraine 2015. Teoriia i praktyka vykorystannia systemy upravlinnia navchanniam Moodle. Kyiv, KNUBA Publ., 2015, 68 p. Available at: <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83&lang=en>.
13. Akkoyunlu, Buket & Yilmaz Soylu, Meryem. A Study on Students Views On Blended Learning Environment. The Turkish Online Journal of Distance Education, 2006. 7. Vol. 7, Num. 3, pp. 43–56. Available at: <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/274-published.pdf>.
14. Caner, Mustafa. The definition of blended learning in higher education. 2012. Available at: 10.4018/978-1-4666-0939-6.ch002.
15. Graham, Charles. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Chapter 1.1. pp. 3–21. San Francisco Publ., 2006. Available at: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf.
16. Heinze A., Procter C. (2004). Reflections on the use of blended learning. Conference or Workshop Item, 2004. Available at: usir.salford.ac.uk/id/eprint/1658/1/.
17. Weibelzahl, S. Towards a Good Mix in Blended Learning for Small and Medium-Sized Enterprises – Outline of a Delphi Study. European Conference on Technology Enhanced Learning. Crete Publ., Greece, 2006. pp. 1–6. Available at: <https://www.academia.edu/12713397>.
18. Purnima V. Blended Learning Models: American Society for Training & Development, 2002. Available at: <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>.
19. Rossett A., Vaughan F. Blended learning Opportunities. Publ. CEO Epic Group, Brighton, 2003. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities.

Стаття надійшла в редакцію 12.11.2019 р.

УДК 378.091.33: [355.23:356.13] (043.3)

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.15

СВІТЛАНА ШУМОВЕЦЬКА

ORCID ID 0000-0001-5419-1576

sv_shumovetska@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Національна академія Державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького
м. Хмельницький, вул. Шевченка, 46

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ВІЙСЬКОВОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Висвітлено перебіг експериментальної перевірки технології формування професійної культури офіцера-прикордонника у військовому вищому навчальному закладі (ВВНЗ). Визначено, що концепція як провідна ідея дослідження становить сукупність взаємопов'язаних закономірностей, принципів, ідей і способів діяльності, що необхідні для формування професійної культури офіцера-прикордонника, та розкривається на трьох рівнях: методологічному, теоретичному і технологічному. Технологію формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ запропоновано розглядати як сукупність прийомів, способів педагогічних дій і засобів, що визначають організацію інноваційної діяльності, цільову орієнтацію освітнього процесу, специфіку взаємодії педагога і суб'єктів

навчання та необхідні в освітньому процесі для формування належного рівня професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Ця технологія є своєрідним алгоритмом впровадження концепції формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у практику. Детально охарактеризовано технологічний рівень концепції стосовно визначення та експериментальної перевірки технології формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, який передбачає поетапне впровадження педагогічних умов, відповідного змісту, форм і методів формування та діагностики професійної культури. Висвітлено роботу щодо формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників протягом чотирьох етапів: ознайомлювального; етапу становлення; етапу актуалізації; етапу індивідуалізації.

Ключові слова: професійна культура, офіцер-прикордонник, експеримент, технологія.

СВЕТЛАНА ШУМОВЕЦКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент

Национальная академия Государственной пограничной службы им. Б. Хмельницкого
г. Хмельницкий, ул. Шевченко, 46

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ В ВОЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Освещены особенности экспериментальной проверки концепции и технологии формирования профессиональной культуры офицера-пограничника в военном высшем учебном заведении (ВВУЗ). Определено, что концепция как ведущая идея исследования представляет собой совокупность взаимосвязанных закономерностей, принципов, идей и способов деятельности, необходимых для формирования профессиональной культуры офицера-пограничника, и раскрывается на трех уровнях: методологическом, теоретическом и технологическом. Технологию формирования профессиональной культуры будущих офицеров-пограничников в ВВУЗ предложено рассматривать как совокупность приемов, способов педагогических действий и средств, определяющих организацию инновационной деятельности, целевую ориентацию образовательного процесса, специфику взаимодействия педагога и субъектов обучения, необходимых в образовательном процессе для формирования надлежащего уровня профессиональной культуры будущих офицеров-пограничников. Эта технология является своеобразным алгоритмом внедрения концепции формирования профессиональной культуры будущих офицеров-пограничников в практику. Подробно охарактеризован технологический уровень концепции относительно определения и экспериментальной проверки технологии формирования профессиональной культуры будущих офицеров-пограничников и предусматривающий поэтапное внедрение педагогических условий, форм и методов формирования и диагностики профессиональной культуры. Освещена работа по формированию профессиональной культуры будущих офицеров-пограничников в течение четырех этапов: ознакомительного; этапа становления; этапа актуализации; этапа индивидуализации.

Ключевые слова: профессиональная культура, офицер-пограничник, эксперимент, технология.

SVITLANA SHUMOVETSKA

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Bohdan Khmelnytsky National Academy
of the State Border Guard Service
Khmelnytsky, 46 Shevchenka Str.

THE TECHNOLOGY OF FORMING THE BORDER GUARD OFFICERS' PROFESSIONAL CULTURE IN A MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: EXPERIMENTAL RESULTS

The article highlights the course of the experimental verification of the concept and technology of forming the professional culture of the border guard officer in a higher military educational institution. It has been identified that the concept as the leading idea of the research is a set of interrelated laws, principles, ideas and activities that are necessary for the formation of the professional culture of the border guard officer, and is revealed at three levels: methodological, theoretical and technological. The technology of forming the professional culture of future border guards in a higher military educational institution is proposed to be considered as a set of techniques, methods of pedagogical actions and means that determine the organization of innovative activities, the target orientation of the educational process, the specifics of the interaction of a teacher and teaching subjects which are necessary in the educational process to form the proper level of the

professional culture of future border guards. This technology is a unique algorithm to put the the concept of professional culture of future border guards into practice. The technological level of the concept is described in details, concerning the identification and experimental verification of the formation technology of the professional culture of future border guards, which presupposes the gradual introduction of the pedagogical conditions, relevant content, forms and methods of formation and diagnosis of the professional culture. The article outlines the content and procedural part of forming the future border guards' professional culture at each stage, including the introduction phase, the formation phase, the actualization phase and the individualization phase. Enhancing the cadets' motivation to learn the professional culture of the border guard officer, acquainting them with the values of the border service, the border guard's mission and the historical principles of the border security is provided with the help of the special elective course «Professional culture of the border guard officer: history and nowadays». The course aims at developing cadets' skills necessary for professional communication with the citizens at checkpoints, forming cadets' skills in dealing with the information and counteraction enemy propaganda, improving knowledge on issues of leadership and management of the border units using research methods and others.

Keywords: professional culture, border guard officer, experiment, technology.

Володіння високим рівнем професійної культури необхідне офіцерові-прикордоннику для ефективного вирішення завдань з охорони та захисту державного кордону. Професійна культура виявляється у ступені освоєння необхідних професійних знань, навичок, умінь, набутті професійного досвіду, дотриманні вимог професійної етики під час міжособистісної професійної взаємодії, ставленні до колег та роботи, використанні найбільш раціональних способів, прийомів роботи і результативності праці.

Визначення шляхів формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників є важливим завданням педагогіки вищої школи. Окремі аспекти цієї проблеми досліджували І. Балицький, С. Білявець, В. Мірошніченко, І. Почекалін, В. Царенко, В. Хома, Т. Щеголева та ін. Невирішеним на сьогодні залишається питання щодо формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників з урахуванням нових викликів національній та прикордонній безпеці.

Метою статті є висвітлення результатів експериментальної перевірки результативності технології формування професійної культури офіцера-прикордонника у ВВНЗ.

Концепція формування професійної культури має вирішальне значення, оскільки визначає основний задум, головну ідею дослідження. Мета авторської концепції полягає в обґрунтуванні педагогічної системи формування професійної культури офіцерів-прикордонників – складової їх професійної підготовки, що забезпечує відповідність її рівня вимогам сучасного суспільства. Концепція як провідна ідея дослідження становить сукупність взаємопов'язаних закономірностей, принципів, ідей і способів діяльності, які необхідні для формування професійної культури офіцера-прикордонника, та розкривається на трьох рівнях: методологічному, теоретичному і технологічному.

Методологічний рівень визначає необхідність формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників на засадах системного, діяльнісного, культурологічного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, компетентнісного і контекстного підходів. Теоретичний рівень ґрунтується на провідних філософських теоріях культури, ціннісних підходах до пояснення сутності культури, теоріях культурних основ націй, дослідженнях з історії української історії та культури, теоріях національного виховання й міжособистісної комунікації. Технологічний рівень концепції стосується визначення та експериментальної перевірки технології формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, передбачає поетапне впровадження педагогічних умов, відповідного змісту, форм і методів формування і діагностики професійної культури.

Технологію формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ можна розглядати як сукупність прийомів, способів педагогічних дій і засобів, що визначають організацію інноваційної діяльності, цільову орієнтацію освітнього процесу, специфіку взаємодії педагога і суб'єктів навчання та необхідні у вказаному процесі для формування належного рівня професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Ця технологія є своєрідним алгоритмом упровадження концепції формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у практику.

Технологію впроваджено в освітньому процесі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Дослідженням було охоплено 247 курсантів чотирьох факультетів академії та 32 представники науково-педагогічного складу. Формувальний етап педагогічного експерименту тривав з вересня 2015 р. до травня 2019 р.

Розглянемо змістову та процесуальну частину технології формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників щодо кожного етапу. На етапі ознайомлення під час викладання навчальних дисциплін «Історія України та української культури» та «Українська мова за професійним спрямуванням» було звернено увагу на мотивацію майбутніх офіцерів-прикордонників до вивчення проблематики професійної культури. Для цього було передбачено ознайомлення курсантів із значенням професії прикордонника в історії України та в сучасній системі національної безпеки, суспільною значущістю діяльності прикордонного відомства, місією прикордонника; формування у курсантів науково обґрунтованого розуміння місії та значущості професії захисника кордонів і високого рівня його професійної культури; розвиток переконання в необхідності професії офіцера-прикордонника, нагальної потреби підвищувати рівень своєї професійної культури. Щоби майбутні захисники кордонів ідентифікували себе з певною професійною моделлю, усвідомили свій ціннісний життєвий і простір, побачили його зв'язок з обраною професією, викладачі ознайомлювали з їх професійною місією, майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей офіцера-прикордонника. Далі на цьому етапі було проведено спеціальний факультатив «Професійна культура офіцера-прикордонника: історія і сучасність», зокрема його перший модуль «Професійна культура офіцера-прикордонника: історія, традиції, цінності». Серед завдань семінару варто вказати на формування у курсантів вірності Військовій присязі, Бойовому Прапорові, традиціям військового товариства, гордості за приналежність до Державної прикордонної служби України; виховання і розвиток у курсантів професійно значущих якостей, необхідних для управління прикордонними підрозділами; формування історичного мислення, навичок науково-історичного аналізу військово-історичних подій; розширення військово-теоретичного кругозору; формування патріотизму, національної гідності, гордості за українську історію.

Курсанти вивчали основні етапи історії прикордонної служби, історію створення прикордонної служби України, визначні історичні події, пов'язані з нею, діяльність відомих полководців і воєначальників, традиції і цінності прикордонної служби України. Майбутні офіцери-прикордонники вчилися аналізувати, узагальнювати і критично оцінювати події воєнної історії та діяльність полководців, орієнтуватись у науковій періодизації історії прикордонної служби України, самостійно знаходити історичну інформацію з теми, працювати з першоджерелами.

Відповідно до наступної педагогічної умови під час викладання навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» використання діалогічних методів дозволило підготувати майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної комунікації з громадянами в пунктах пропуску через державний кордон. З урахуванням значенням комунікативного компонента професійної культури офіцера-прикордонника для розвитку навичок професійної взаємодії та комунікації майбутніх офіцерів-прикордонників викладачі використовували діалогічні форми взаємодії, формували уміння курсантів вести діалог та узгоджувати зусилля для досягнення спільних цілей.

На основі діалогу було побудовано евристичні бесіди, презентації, метод «мозкового штурму», метод «круглого столу», метод «ділової гри», практичні групові й індивідуальні вправи, обговорення відеозаписів тощо [4, с. 39]. До прикладу, під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» викладачі проводили евристичні бесіди щодо стратегії і тактики фахового спілкування, звернення до співрозмовника, правил знайомства і представлення, використання слів-індексів і слів-регулятивів для називання осіб та ін. Методом «ділової гри» курсанти вивчали тему «Встановлення ділових контактів», «Прикордонно-представницькі зустрічі», «Управлінське спілкування». Було проведено, зокрема, такі ігри: «Зустріч делегації для прикордонно-представницької зустрічі», «Вітання і прощання у пункті пропуску», «Дисциплінарна бесіда», «Розпорядження», «Звертання до співрозмовника у пункті пропуску» та ін.

На другому етапі – етапі становлення (II курс) було акцентовано увагу на формуванні основ професійної культури, насамперед через вивчення другого модуля «Професійна культура офіцера-прикордонника: ідеологія та світогляд» факультативу «Культура офіцера-прикордонника: історія і сучасність». Було передбачено, що в результаті вивчення модуля курсанти повинні знати основні події суспільно-політичної історії України, історію державницьких та національних ідей, визначні зразки інтелектуальної історії України. Крім цього, відповідно до програми факультативу було використано потенціал літератури для формування цілісної, інтелектуально багатой особистості захисника кордонів. Зокрема, тема «Сучасна українська історико-патріотична та мілітарна література» передбачала вивчення курсантами кращих зразків сучасної історичної та мілітарної літератури, насамперед творів В. Шкляра («Чорний ворон»), А. Кокотюхи («Червоний»), Ю. Горліса-Горського («Холодний Яр»), а також творів про війну Росії проти України з 2014 р. (публіцистики і репортажно-документальної прози, військової мемуаристики, історій про військових Збройних сил України). Ознайомлення майбутніх офіцерів-прикордонників з історією української суспільно-політичної думки, сучасною мілітарною літературою дозволило збагатити їх пізнавальний світ, ознайомити з інтелектуальною історією своєї країни, найважливішими суспільно-політичними ідеями і зразками сучасної мілітарної літератури, необхідними для засвоєння не радянської, а української мілітарної традиції.

Відповідно до наступної педагогічної умови через «діалог культур» було передбачено прилучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби. Зокрема, під час викладання навчальних дисциплін «Філософія», «Соціологія. Етика. Естетика. Релігієзнавство» першочергового значення викладачі надавали ознайомленню курсантів із сутністю європейської цивілізації, спадщиною якою є всі здобутки у сфері як технічних, так і гуманітарних наук. Було враховувало, що людина з обмеженим світоглядом та знанням не зможе забезпечити здійснення ефективної комунікації чи управлінського впливу. Саме тому акцент зроблено на пізнанні курсантами, за В. Біблером, суспільно-значущих ідеалів і цінностей різних історичних епох, що необхідно для формування майбутніх офіцерів-прикордонників як людей культури – людей з діалогічним мисленням [1, с. 6]. Викладачі намагалися будувати процес навчання як одночасне сполучення (діалог) різних форм культури, різних розумів культури: античного і середньовічного, середньовічного і новочасного, новочасного і сучасного, західного і східного [1, с. 167]. Використання дискусійних методів було необхідне для прилучення прикордонників до європейських цінностей прикордонної служби, спільного пошуку цінностей і норм, їх дослідження у специфічних видах професійної діяльності із захисту кордону.

Важливе значення для формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників на цьому етапі мало проведення тренінгу проблемної комунікації, що дозволив вчити курсантів долати труднощі міжособистісної комунікації. Метою тренінгу було поглиблення уявлень курсантів про особливості проблемної комунікації, типові деструктивні прояви у процесі професійної комунікації та правила протидії. Серед завдань тренінгу важливе значення мало ознайомлення курсантів із проблематикою труднощів у професійній комунікації; формування у них ментальної дисципліни для протидії деструктивним проявам у спілкуванні; ознайомлення з правилами та прийомами конструктивних та позитивних комунікативних впливів; поглиблення знань про позитивне мислення; розвиток комунікативної креативності, гнучкості в оцінці різних ситуацій. Важливе значення тренінг мав для підтримання командного духу в курсантському середовищі, свідченням чого стали готовність курсантів допомагати і приймати допомогу, безконфліктно працювати, розуміння ними того, що кожен член колективу вносить вклад в здобутки підрозділу.

На третьому етапі – етап актуалізації (III курс) було акцентовано увагу на формуванні у майбутніх офіцерів-прикордонників знань та умінь, що є складовими інформаційної безпеки. Одним із напрямів роботи було проведення третього модуля спеціального факультативу «Професійна культура офіцера-прикордонника: основи інформаційної безпеки». Курсанти вивчали основні російські міфи про Україну та її минуле, історію воєнних пропагандистських кампаній, особливості інформаційної політики на початку XXI ст., механізми російської пропаганди, специфіку інформаційної складової гібридної війни Росії проти України.

Предметом значної уваги були російські міфи про українську державність, українсько-російські відносини, українське козацтво, Крим та ін. [3, с. 37–42].

На цьому етапі під час вивчення навчальних предметів «Історія війн, конфліктів та охорони державного кордону», «Політичні та економічні системи» важливе значення мало використання проблемних методів. Проблемні ситуації викладачі пропонували у вигляді різноманітних професійних завдань, що обов'язково містили певну суперечність. Для вирішення проблемних ситуацій курсанти повинні були здійснити операції аналізу, формулювання проблем і визначення варіантів вирішення. До прикладу, під час вивчення з навчальної дисципліни «Історія війн, конфліктів та охорони державного кордону» курсанти аналізували таку ситуацію конфлікту: «За Катерини II велику увагу Російська імперія приділяла топоніміці та перейменуванню населених пунктів. Так, наприклад, одна з перших битв, у якій українці дали відсіч монгольським завойовникам, відбулась біля річки Синюхи. Це поле битви увійшло в історію як Бранне поле. За Катерини його було перейменовано у Баранне поле» [2, с. 278]. Курсанти повинні були дати відповідь на питання, чим це було обумовлено та які мало наслідки. Вони з'ясовували, що імперська традиція обмежувала право українців на свою історію, їх не прийнято було зображувати як мужніх воїнів. Перейменовуючи міста і села, Російська імперія стирала пам'ять колонізованих про їхню історію, силу чи мілітарну потугу, перетворюючи їх із народу борців на найманих слуг. Викладачі також пропонували курсантам проблемні завдання, що потребували з'ясування причин та наслідків подій, узагальнення, систематизації чи спростування. Методична цінність проблемного методу полягала у тому, що курсанти більш інтенсивно опановували професійні знання, вирішуючи проблеми, а не пасивно прослуховуючи викладача.

Для формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників було використано також потенціал комп'ютерної комунікації, передовсім технологій електронного «мозкового штурму» та e-mail дискусійних груп, що дозволило підвищити рівень їх теоретичних знань з навчальних предметів «Історія війн, конфліктів та охорони державного кордону», «Політичні та економічні системи» і власне рівень комунікативного компонента професійної культури.

На четвертому етапі – етапі індивідуалізації (IV курс) важливе значення мало вивчення курсантами історії українсько-російських відносин, насамперед воєн. Йдеться про впровадження четвертого модуля факультативу «Українсько-російські війни: військова компонента історія і сучасність». Важливість цієї умови обумовлена посиленням військової компоненти діяльності прикордонної служби України та реаліями сьогодення. Під час зазначеного модуля передбачено вивчення основних подій історії українсько-російських відносин, особливо агресивних воєн Росії проти України, визначних історичних подій, пов'язаних з відбиттям російської експансії, діяльність визначних українських полководців і воєначальників, традицій і цінностей українців-воїнів.

Курсанти вивчали такі теми, як «Перші російсько-українські війни (XII–XIII ст.)», «Російсько-українські війни за київську спадщину», «Російсько-українські війни в часи Гетьманщини», «Війни з більшовицькою Росією за незалежність 1917–1921 рр.», «Війни за незалежність: ОУН та УПА». Зокрема, під час вивчення теми «Вітчизняна війна за незалежність 2014–2019 рр.» курсанти з'ясовували коріння новітньої російської агресії, прояви російського націоналізму й імперіалізму, українофобії та ресталінізації. Загалом введення модуля спецкурсу «Українсько-російські війни: історія і сучасність» та вивчення української мілітарної історії, звияжних сторінок боротьби українців за свою державу мало велике значення огляду на необхідність формування патріотизму майбутніх захисників кордонів України, історичне мислення, розуміння ними ролі героїв за незалежність, відновлення традицій і звияжного духу славетних військових формувань Українських Січових Стрільців, Армії УНР, Української Галицької армії, Української Повстанської Армії, належної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до збройної протидії агресору.

Відповідно до наступної педагогічної умови формування професійної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників під час викладання навчальних дисциплін «Морально-психологічне забезпечення», «Педагогіка та психологія», «Основи управління» широко передбачено використання методу проектів і дослідницьких методів для вивчення проблематики лідерства й управління прикордонним підрозділом, а також використання

потенціалу навчально-творчих завдань для розвитку в майбутніх офіцерів-прикордонників творчого мислення. Зокрема, під час вивчення навчальних дисциплін «Морально-психологічне забезпечення» та «Основи управління» курсанти досліджували проблематику лідерства, насамперед такі теми, як «Система лідерства в армії США», «Підготовка лідерів у армії США», «Лідерський курс у військовій академії США (United States Military Academy) у Вест-Пойнті», «Лідерство, теорія і практика управління у професійній військовій освіті США». Щодо українських реалій передбачено такі теми: «Лідерство – душа армії (А. Зелінський)», «Військове лідерство як прийняття рішень», «Військове лідерство в умовах стресу», «Лідерство в умовах динамічної війни», «Військове лідерство і відповідальність», «Цінності військового лідерства», «Лідерство і нова українська військова культура», «Лідерство і шлях української армії до перемоги» та ін.

Важливими також були дослідження щодо лідерського потенціалу офіцера-прикордонника, лідерства в системі охорони кордону, характеристики офіцера як лідера прикордонного підрозділу, специфіки формування лідерських якостей офіцера-прикордонника, психологічних основ виховання лідера. Дослідницькі методи давали можливості для розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників, формування їх як національної інтелектуальної еліти України.

Відповідно виконання творчих завдань стало прикладом активної і творчої військової освіти, найкращою підготовкою до ситуації двозначності й невизначеності, яка може виникнути під час виконання службових (управлінських, організаційних, навчальних, дисциплінарних, виховних, екстремальних тощо) завдань з охорони кордону. Навчально-творчі завдання стали важливим дидактичним засобом професійної підготовки захисників кордону, допомогли розвивати у курсантів уміння нестандартно мислити, що необхідно для їх практичної діяльності та адекватного реагування на ймовірні виклики та загрози.

Отже, під час експериментального дослідження було впроваджено технологію, що передбачає сукупність педагогічних впливів та умов, практик і заходів, необхідних для належного формування професійної культури майбутніх захисників державного кордону України. Технологію побудовано на основі концептуальних положень методологічного і теоретичного концептів провідної ідеї дослідження. Вона відображає модель освітнього процесу у ВВНЗ, враховує його зміст, форми і засоби та передбачає системну послідовність методико-технологічних заходів з урахуванням особливостей професійної культури та специфіки професійної діяльності офіцерів-прикордонників. Визначення кількісних і якісних даних щодо сформованості професійної культури в курсантів експериментальних груп засвідчило суттєве підвищення рівнів їх професійно культури, підтвердивши тим самим результативність запропонованої технології формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біблер В. С. Культура. Діалог культур / В. С. Біблер. – К.: Дух і літера, 2018. – 368 с.
2. Білінський В. Україна-Русь: історичне дослідження: у 3-х кн. Кн. 1. Споконвічна земля / В. Білінський. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2015. – 384 с.
3. Брехуненко В. Війна за свідомість. Російські міфи про Україну та її минуле / В. Брехуненко. – К.: Ін-т української археології та джерелознавства ім. М. Грушевського НАН України, 2017. – 280 с.
4. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва. – К.: ЕКМО, 2011. – 320 с.

REFERENCES

1. Bibler V. S. Kultura. Dialoh kultur [Culture. Dialogue of cultures]. Kyiv: Dukh i litera, 2018. 368 p.
2. Bilinskiy V. Ukraina-Rus: istorychne doslidzhennia [Ukraine-Rus: Historical Research]: u 3-kh kn. Kn. 1. Spokonvichna zemlia [Primordial Land]. Ternopil: Bogdan Educational Book, 2015. 384 p.
3. Brekhunenko V. Viina za svidomist. Rosiiski mify pro Ukrainu ta yii mynule [War for Consciousness. Russian Myths about Ukraine and its History]. Kyiv: Instytut ukrainskoi arkhelohii ta dzhereloznavstva im. M. Hrushevskoho NAN Ukrain, 2017. 280 p.
4. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive Adult Learning Technologies]: navch.-metod. posib. Kyiv: EKMО, 2011. 320 p.

Стаття надійшла в редакцію 21.11.2019

МАРІЯ ЦУРКАН

ORCID ID 0000-0003-2866-1743

maria-ts77@ukr.net

кандидат філологічних наук, доцент

Вищий державний навчальний заклад України

«Буковинський державний медичний університет»

м. Чернівці, пл. Театральна, 2

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Теоретично обґрунтовано модель методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО. Вказано, що ця модель складається з чотирьох блоків: цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностувально-результативного. Цільовий блок відображає мету та ієрархію завдань, ґрунтується на основі соціальних запитів і потреб суспільства, відповідає освітнім програмам і нормативно-правовим актам, які регулюють процес навчання іноземців в Україні. Змістово-процесуальний блок спрямований на формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків і складається з трьох етапів: мотиваційно-цільового, інформаційно-когнітивного та професійно-моделюючого. У методологічному блоці запропоновані підходи до навчання і принципи навчання, що визначають вектори реалізації процесу навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО. Визначено основні функції діагностувально-результативного блоку: моніторинг, контроль, аналіз і корегування процесу навчання; визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика, його готовність до ведення фахової діяльності.

Ключові слова: модель методичної системи, структурний блок, українська мова як іноземна, іноземний студент-медик, професійно-комунікативна компетентність.

МАРІЯ ЦУРКАН

кандидат филологических наук, доцент

Высшее государственное учебное заведение Украины

«Буковинский государственный медицинский университет»

г. Черновцы, пл. Театральная, 2

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ЗАВЕДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретически обоснована модель методической системы обучения украинского языка иностранных студентов медицинских заведений высшего образования. Отмечено, что основным признаком любой модели является ее структура, то есть схематическое отображение компонентов, которые обеспечат эффективное функционирование созданной модели и достижение прогнозируемого результата. Указано, что эта модель состоит из четырех блоков: целевого, методологического, содержательно-процессуального и диагностико-результативного. Целевой блок отражает цель и иерархию задач, базируется на основе социальных запросов и потребностей общества, соответствует образовательным программам и нормативно-правовым актам, регулирующих процесс обучения иностранцев в Украине. Содержательно-процессуальный блок направлен на формирование профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков и состоит из трех этапов: мотивационно-целевого, информационно-когнитивного и профессионально-моделюющего. В методологическом блоке предложены подходы к обучению и принципы обучения, определяющие векторы реализации процесса обучения украинскому языку иностранных студентов медицинских вузов. Определены главные функции диагностико-результативного блока: мониторинг, контроль, анализ и корректировка процесса обучения; определение критериев, показателей и уровней сформированной профессионально-коммуникативной компетентности иностранного студента-медика, его готовность к ведению профессиональной деятельности. Установлено, что представленная в исследовании модель методической системы

обучения украинского языка как иностранного в медицинском вузе конкретизирует процесс формирования профессионально-коммуникативной компетентности студента путем синтеза ее структурных составляющих, отражает целостность явления и является средством реализации образовательного процесса.

Ключевые слова: модель методической системы, структурный блок, украинский язык как иностранный, иностранный студент-медик, профессионально-коммуникативная компетентность.

MARIYA TSURKAN

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,
Higher State Educational Establishment of Ukraine
«Bukovynian State Medical University»
Chernivtsi, 2 Theatralna sq.

MODEL OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING FOREIGN MEDICAL-STUDENTS UKRAINIAN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The model of methodological system of teaching foreign students of higher medical educational establishments Ukrainian language has been theoretically grounded, in particular, it has been noted that structure is the main feature of any model, namely schematic reproduction of components (aim, content, tasks, approaches, principles, methods, forms, means, technologies of education), which will provide the effective functioning of created model and the achievement of predicted result. It has been indicated that this model consists of four blocs: target, methodological, content-procedural and diagnostic-resultative. The Target block reflects the aim and hierarchy of tasks, it is based on the requests and needs of society, corresponds to educational programs and normative-legal acts, which regulate the process of education of foreigners in Ukraine. The Content-procedural block is directed into formation of professionally-communicative competency of the foreign students-medics and consists of three stages: motivational-target, informative-cognitive and professionally-modeling. The Motivational-target stage provides development of the stable motivation of a foreign student for the achievement of success in professional activity; desire of self-development and self-realization in the future profession; interest to search-exploratory work; desire to master skills of professionally-oriented communication. The aim of the informative-cognitive stage is formation of the system of special and communicative, theoretical and practical knowledge and abilities of a foreign student, which will enable the determination of efficient strategies of the professionally-oriented dialogue conduction and achievement of the desired result. Skills of organization and prognostication of the professionally-communicative activity form at the professionally-modeling stage in a foreign student, as well as the outlining of ways of realization of perspective plan of conduction of communicative actions with the aim of solving professional tasks. Approaches to the research and its principles have been proposed in the methodological block, which define the vectors of realization of the process of teaching foreign students of higher medical educational establishments Ukrainian language. The functions of diagnostic-resultative block – monitoring, control, analysis and correction of the process of education; definition of criteria, indicators and levels of formation of professionally-communicative competency of foreign students-medics, their readiness to conduction of professional activity. It has been established, that the model of the methodological system of teaching Ukrainian language as a foreign one at medical establishments of higher education, that is presented in the reserach, concretizes the process of formation of professionally-communicative competency of a student-medic through synthesis of its structured components, reflects integrity of the phenomenon and appears as means of realization of the educational process.

Keywords: model of methodological system, structured block, Ukrainian as a foreign language, foreign student-medic, professionally-communicative competency.

Пріоритетне завдання сучасної вищої освіти – формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Вважаємо, що професійна компетентність – це сукупність базових і спеціальних компетенцій, серед яких особливу роль відіграє комунікативна компетенція. Саме уміння спілкуватися є однією з важливих умов досягнення успіху в будь-якій сфері професійної діяльності, у тому числі медичної, адже «ні для кого не секрет, що слово лікаря є не меншим лікувальним засобом, ніж пігулки та процедури; воно, як той спис, може боляче вразити, чи, потрапивши точно в ціль, – допомогти пацієнту краще зрозуміти свою хворобу і мобілізувати всі зусилля на боротьбу з нею» [5, с. 3].

У нашому дослідженні вміння комунікувати слугує не лише засобом досягнення бажаного результату, а й стає інструментом подолання мовно-психологічного бар'єру, соціальної адаптації та оволодіння професією, оскільки іноземний студент, який здобуває медичну освіту в Україні, засвоює не тільки спеціальні теоретичні дисципліни, а й розвиває практичні навички ведення діалогу з пацієнтом і його родичами.

Ефективність підготовки іноземних фахівців в українських медичних ЗВО залежить від рівня викладання як фахових, так і неспеціальних дисциплін, у тому числі української мови як іноземної (УМІ). Тому розроблення методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО, зокрема нової моделі цієї системи є актуальною потребою вітчизняної лінгводидактики.

Формування комунікативних умінь і навичок іноземних студентів описали З. Бакум, Л. Біденко, А. Гадамська, О. Горошкіна, К. Гейченко, І. Кочан, С. Костюк, В. Куриленко, В. Ніколаєнко, Л. Паламар, О. Палка, О. Палінська, О. Пальчикова, Г. Онкович, О. Туркевич, Н. Ушакова, М. Цуркан та ін. Так, О. Пальчикова наголошує на залученні культурологічного матеріалу та дотриманні «крос-культурного підходу як важливого чинника в оволодінні українською мовою іноземними студентами, що передбачає зіставлення ціннісно-нормативної системи (традиції, звичаї, обряди, свята, мистецтво) і мовної, у межах якої розглядають відмінні та схожі риси на фонетичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному рівнях рідної та української мов» [9, 4]. С. Костюк вважає, що ще однією необхідною умовою «опанування української мови студентами-іноземцями задля повноцінної взаємодії в поліетнічному середовищі, формування особистості, готової до потреб міжнародної мобільності є формування компетентностей міжкультурної комунікації» [6, с. 21]. О. Горошкіна зазначає, що «успішне формування комунікативної компетентності іноземних студентів залежить від ознайомлення їх із національно-культурними особливостями соціальної та мовленнєвої поведінки українців, зокрема звичаями, традиціями, етикетними нормами, соціальними стереотипами, історією й культурою мови, що опановується» [3, с. 38]. А. Гадамська зауважує, що «мовленнєво-культурна адаптація іноземних студентів до українськомовного культурно-мовленнєвого середовища буде ефективною, якщо посилити лінгвокраєзнавчий аспект у курсі навчання української мови як іноземної, забезпечити занурення іномовних комунікантів в активну аналітико-пошукову діяльність з аналізу креолізованих текстів реклами й реалізацію методики мовленнєво-культурної адаптації студентів-іноземців, що ґрунтується на компонентах інтерактивного мовленнєво-адаптивного комплексу» [1, с. 7]. Як бачимо, лінгводидакти визначають різні шляхи навчання УМІ, спрямовані як на сприяння «входженню» іноземного студента в «чуже» мовне середовище, так і на удосконалення методики викладання порівняно нової дисципліни, мета якої – не лише забезпечити конкурентоспроможність іноземних фахівців, що здобувають освіту в українських ЗВО, на міжнародному ринку праці, а й підвищити рейтингову позицію наукової школи України в світовій системі освіти.

Подальше студіювання наукових джерел в аспекті окресленої проблеми свідчить про те, що викладачі, методисти та науковці активно досліджують, узагальнюють і розробляють методичні системи навчання УМІ та описують їх моделі з метою підвищення рівня надання освітніх послуг іноземним громадянам. Сьогодні створені різноаспектні моделі навчання української мови в медичних ЗВО як для вітчизняних студентів, зокрема структурно-функціональна модель підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації на засадах міждисциплінарної інтеграції (І. Гуменна), структурно-функціональна модель формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів (А. Варданян), так і для навчання іноземних студентів-медиків, а саме: лінгводидактична модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей ЗВО (Г. Іванишин), концептуальна модель формування готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування (Ж. Рагіна), лінгводидактична модель україномовної підготовки іноземних фахівців технічних спеціальностей (Н. Московчук), модель підготовки майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних ЗВО (Н. Авраменко) та ін.

Мета статті – презентувати авторську модель методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО.

Конструювання моделі методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО потребує насамперед з'ясування змісту концепту «модель» (від лат. *modus* – міра), яке трактують по-різному: «аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [13, с. 391]; «уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [4, с. 515]. О. Савченко визначає модель як «системний об'єкт, що створюється з метою отримання або зберігання інформації у формі «мисленого» образу, опису знаковими засобами або матеріальної системи, який відображає властивості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригіналу, сутнісні для вирішення завдань, які стоять перед суб'єктом-розробником» [10, с. 34]. Л. Мартинець вважає, що «модель – це відображення в схемі, формулі, взірці тощо характерних ознак об'єкта, який досліджується. Вона є спрощеною конкретно життєвою (управлінською) ситуацією, іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо» [7, с. 7].

Створення моделі передбачає застосування методу моделювання, який О. Бігич трактує як «загальнонауковий теоретичний метод дослідження, під час якого вивчається не сам об'єкт пізнання, а його відображення у вигляді моделі, але результат дослідження переноситься з моделі на об'єкт» [8, с.56]. Процес моделювання – це «створення деякого образу об'єкта-оригіналу, названого моделлю, що у визначених умовах може замінити сам об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості та характеристики оригіналу, що цікавлять дослідника, й одночасно забезпечуючи наочність, видимість, легкість оперування й інші переваги. Із визначення випливає, що модель має цільовий характер, тобто вона відображає не сам по собі об'єкт-оригінал, а формується, виходячи з поставленої мети відображення цілком конкретних властивостей об'єкта моделювання» [7, с. 7–8].

Суть моделювання, на думку С. Гончаренка, полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал), тому дослідник дістає можливість переносу даних за аналогією від моделі до оригіналу. Науковець зазначає, що механізм моделювання складається, зазвичай, із таких операцій: перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, який полягає в перенесенні результатів, одержаних при дослідженні, на даний предмет [2, с. 119–120].

Отже, основне завдання моделювання – побудова моделі, що уможливить оптимізацію навчального процесу, підвищення його ефективності та результативності. Моделювання є методом дослідження об'єктів, мета якого полягає в детальному аналізі етапів навчального процесу, його складників та організаційних умов, а модель – це засіб-репрезентант цих об'єктів.

Вважаємо, що основною ознакою будь-якої моделі є її структура, тобто схематичне відтворення компонентів (мети, змісту, завдань, підходів, принципів, методів, форм, засобів, технологій навчання), що забезпечать ефективне функціонування створеної моделі та досягнення прогнозованого результату. Аналіз наукових досліджень і власний науково-педагогічний досвід стали підґрунтям для виокремлення в авторській моделі методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностувально-результативного блоків (рис. 1), які взаємодіють між собою і дають можливість практично реалізувати освітній процес.

В унаочненій моделі методичної системи навчання УМІ цільовий блок є системоутворювальним. Він відображає мету та ієрархію завдань, ґрунтується на основі соціальних запитів і потреб суспільства, відповідає освітнім програмам і нормативно-правовим актам, що регулюють процес навчання іноземців в Україні. Ключовим поняттям цільового блоку є мета: «усвідомлене передбачення бажаного результату діяльності, яке зумовлює пошук засобів і шляхів його досягнення» [13., с. 371]; «результат передбачення, яке ґрунтується на зіставленні педагогічного ідеалу і потенціальних резервів перетворення реальних процесів і явищ педагогічної дійсності. Цілі наукових досліджень можуть бути найрізноманітнішими і спрямованими на виявлення залежностей, що існують між факторами; визначення зв'язків між певними явищами; визначення умов для усунення недоліків у процесах; розкриття можливостей удосконалення процесів; встановлення закономірностей та тенденцій розвитку тощо» [11, с. 52].

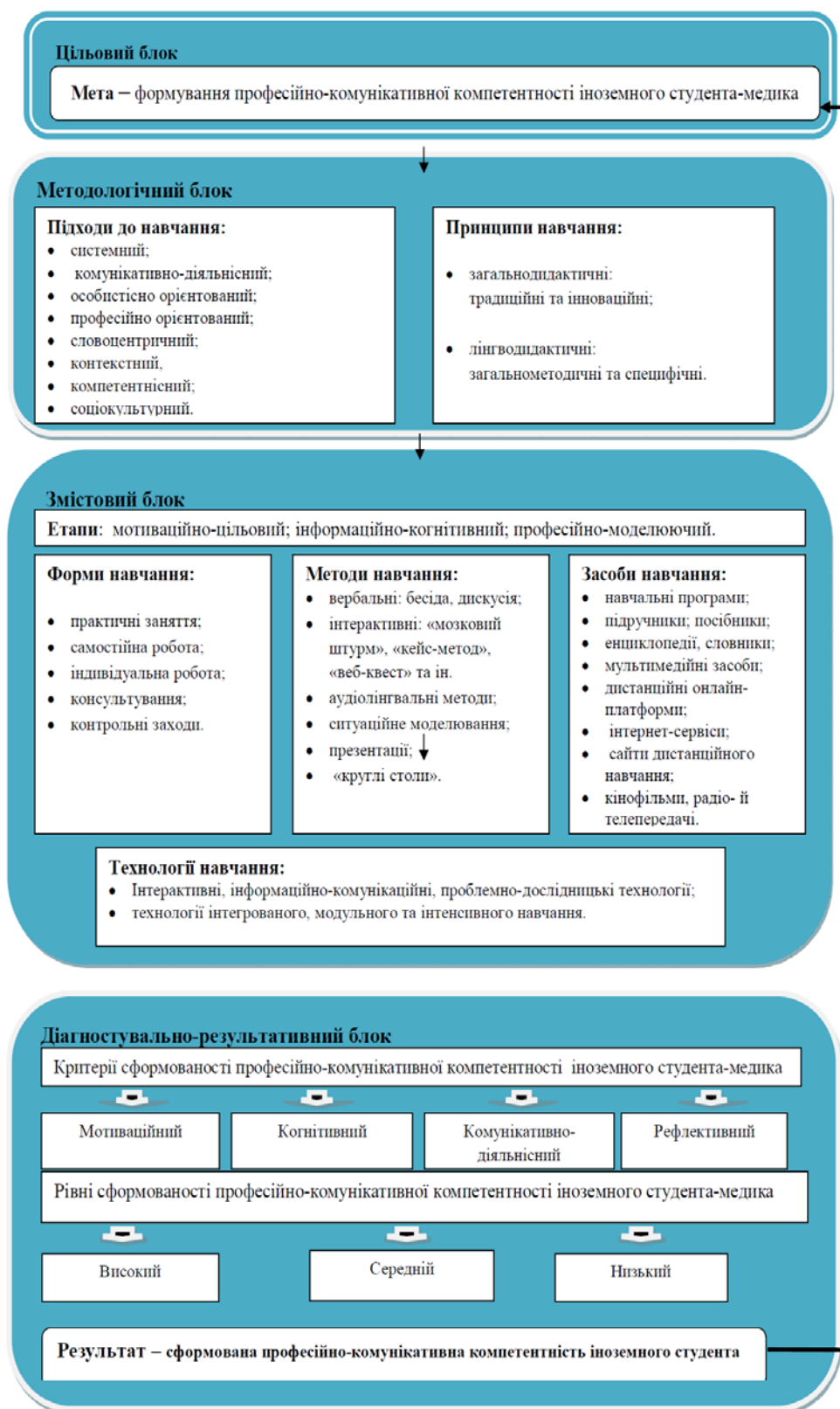


Рис. 1. Модель методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО.

Відповідно до Проекту концепції мовної освіти іноземців у ЗВО України «мета мовної підготовки іноземних громадян полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: освітньо-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом, виконання наукових

досліджень), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, яка здатна до міжкультурного діалогу» [12, с. 138].

Метою створення методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО є формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього лікаря. Для досягнення означеної мети необхідно окреслити основні завдання:

- вивчити комунікативні потреби іноземних студентів-медиків, які здобувають освіту в українських медичних ЗВО;
- розвивати позитивну мотивацію інокомунікантів до вивчення української мови шляхом пізнання історії та культури українського народу, його звичаїв і традицій;
- сприяти засвоєнню іноземцями мовних і мовленнєвих знань для оволодіння українською мовою;
- формувати уміння і навички доцільно і влучно застосовувати набуті знання відповідно до професійно-комунікативної ситуації;
- підготувати студентів до самостійної навчальної діяльності, самоконтролю та рефлексії в умовах освітнього процесу у вищій школі;
- створити умови для становлення гуманістичного світогляду і формування умінь міжкультурного спілкування;
- виховувати толерантне ставлення до представників інших культур і релігійних переконань.

У методологічному блоці моделі методичної системи навчання УМІ обґрунтовано основні підходи до навчання (системний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, професійно орієнтований, словоцентричний, контекстний, компетентнісний, соціокультурний) і принципи навчання (загальнодидактичні: традиційні та інноваційні; лінгводидактичні: загальнометодичні й специфічні). Запропоновані підходи і принципи визначають вектори реалізації процесу навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО.

Змістово-процесуальний блок є стрижневим у методичній системі. Він спрямований на формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків і складається з трьох етапів: мотиваційно-цільового, інформаційно-когнітивного та професійно-моделюючого.

Мотиваційно-цільовий етап передбачає розвиток стійкої мотивації іноземного студента для досягнення успіху в іншомовному середовищі, у тому числі професійній діяльності, прагнення до саморозвитку та самореалізації в майбутній професії, інтерес до пошуково-дослідницької роботи, бажання оволодіти навичками професійно орієнтованого спілкування. На цьому етапі відбувається формування образу лікаря-професіонала та усвідомлення пріоритетних напрямів професійної діяльності працівників охорони здоров'я, а також виховання ціннісного ставлення до комунікативних знань як засобу подолання мовно-психологічного бар'єру.

Метою інформаційно-когнітивного етапу є формування системи спеціальних і комунікативних, теоретико-практичних знань і умінь іноземного студента, що уможливають визначення дієвих стратегій ведення професійно орієнтованого діалогу та досягнення бажаного результату. Під час цього етапу студент актуалізує навички налагодження міжкультурного та міжетнічного взаєморозуміння, сприйняття життєвої точки зору представників інших віросповідань і рас, регулювання професійних і комунікативних дій, вирішення ймовірних конфліктних ситуацій, а також удосконалює уміння контролювати комунікативну ситуацію шляхом коректного реагування на висловлювання пацієнта чи його родичів.

Упродовж професійно-моделюючого етапу в іноземного студента формуються навички організації та прогнозування професійно-комунікативної діяльності, окреслення шляхів реалізації перспективного плану ведення комунікативних дій з метою вирішення професійних завдань, зокрема встановлення діагнозу, з'ясування причин захворювання, складання рекомендацій та призначення ефективного лікування. На цьому етапі іноземний студент

усвідомлює себе як фахівця, готового до подальшого самоудосконалення та набуття досвіду для надання якісної медичної допомоги пацієнтові.

Пропонована модель презентує ефективні форми організації навчального процесу (практичні заняття, самостійна робота, індивідуальна робота, консультування, контрольні заходи: опитування, тестування, модульні контрольні роботи, написання творчих висловлювань, заповнення медичної документації), методи навчання УМІ (вербальні: бесіда, дискусія; інтерактивні: «мозковий штурм», «кейс-метод», «веб-квест», «асоціативний куш», «рольова гра», «ділова гра», «дебати», «брифінг»; аудіолінгвальні методи; ситуаційне моделювання; презентації; круглі столи тощо), засоби навчання (навчальні програми, підручники, посібники, наочні матеріали, збірники вправ, довідники, енциклопедії, словники, мультимедійні засоби, дистанційні онлайн-платформи, інтернет-сервіси, сайти дистанційного навчання, кінофільми, радіо- й телепередачі), технології навчання (інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, проблемно-дослідницькі), а також технології інтегрованого, модульного та інтенсивного навчання.

Функції діагностувально-результативного блоку: моніторинг, контроль, аналіз і корегування процесу навчання; визначення критеріїв (мотиваційного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивного), показників та рівнів (високого, середнього, низького) сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика, його готовність до ведення фахової діяльності. Блок передбачає розроблення діагностичного інструментарію (анкет, тестів, завдань, вправ тощо) та узагальнює результати педагогічного експерименту, містить висновки про ефективність впровадження методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО.

Запропонована модель є освітньою системою, яка характеризується єдністю і взаємодією її структурних блоків (цільового, методологічного, змістово-процесуального та діагностувально-результативного), зокрема їх компонентів (мети, змісту, завдань, підходів, принципів, методів, форм, засобів, технологій навчання), і сприяє досягненню означеної мети – формуванню професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика.

Отже, представлена модель методичної системи навчання УМІ в медичному ЗВО конкретизує процес формування професійно-комунікативної компетентності студента шляхом синтезу її структурних складників, відображає цілісність явища та є засобом реалізації освітнього процесу. Вважаємо, що застосування запропонованої моделі забезпечить ефективність впровадження методичної системи і сприятиме успішному формуванню професійно-комунікативної компетентності іноземного студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гадомська А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів: дис. ... канд. пед. наук / А. Гадомська. – Одеса, 2017. – 257 с.
2. Гончаренко С. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. Гончаренко. – К.-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
3. Горюшкіна О. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної / О. Горюшкіна. *Studia Ukrainica Posnaniensia. Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej UAM*. Vol.: V. – Poznań. 2017. – С. 37–44.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер. 2008. – 1040 с.
5. Зливков В. Спів Гіппократа: основи психології спілкування для медичних працівників / В. Зливков, С. Лукомська. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.; К., 2017. – 208 с.
6. Зобнин Б. Моделирование систем: конспект лекций / Б. Б. Зобнин. Екатеринбург: Изд-во УГТГА, 2001. – 129 с.
7. Костюк С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук / С. Костюк. – Кривий Ріг, 2018. – 292 с.
8. Мартинець Л. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. та перероб. / Л. А. Мартинець. – Донецьк, 2015. – 102 с.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О., Бориско Н., Борецька Г. та ін. / за заг. ред. С. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
10. Пальчикова О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів: дис. ... канд. пед. наук / О. Пальчикова. – Кривий Ріг, 2016. – 255 с.

11. Савченко О. Варіативність організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі: монографія / О. Савченко. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 283 с.
12. Сисоєва С. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник / С. Сисоєва, Т. Кристопчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.
13. Ушакова Н. Концепція мовної підготовки іноземців ВНЗ України / Н. Ушакова, В. Дубінський, О. Тростинська. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. статей. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.
14. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.

REFERENCES

1. Hadomska A. Metodyka movlennievo-kulturnoi adaptatsii inozemnykh studentiv zasobamy kreolizovanykh reklamnykh tekstiv: dys. ...kand. ped. Nauk [Methodology of lingual-cultural adaptation of foreign students by means of creolized advertising texts...] / «Pivdenoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni K.D. Ushynskoho». – Odesa. – 2017. – 257 s.
2. Honcharenko S. Pedagogichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical investigation. Methodological tips for young scientists] – Kyiv-Vinnitsia: DOV «Vinnitsia». – 2008. – 278 s.
3. Horoshkina O. Realizatsiia sotsiokulturnoho aspektu navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Realization of sociocultural aspect of studying of Ukrainian as a foreign language]. Studia Ukrainica Posnaniensia. Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukrainkiej UAM. Vol.: V. Poznań. 2017. S. 37-44
4. Entsiklopediia osvity [Encyclopedia of education]. / Akad. ped. nauk Ukrainy, hol. red. V.H.Kremin. K.: Yurinkom Inter. 2008. 1040 s..
5. Zlyvkov V., Lukomska S. Spys Hippokrata: osnovy psykholohii spilkuvannia dlia medychnykh pratsivnykiv [Lance of Hippocrates: grounds of psychology of communication for medical workers] / V.Zlyvkov, S. Lukomska. – Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M.; K., 2017. – 208 s.
6. Zobnyn B. Modelyrovanye system: konspekt lektsyi / B. B. Zobnyn. Ekaterynburh. 2001. – 129 s.
7. Kostyuk S. Rozvytok kompetentnostei mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv na osnovnomu etapi navchannia ukrainskoi movy: dys. ...kand. ped. Nauk [Development of competencies of intercultural communication of students-foreigners at main stage of studying of Ukrainian language] / Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Kryvorizkyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet». – Kryvyi Rih. – 2018. – 292 s.
8. Martynets. L. Suchasni modeli osvity: navch.-metod. Posibnyk [Modern models of education: educationally-methodological manual]. – 2-e vyd., dopovn. ta pererobl. / Liliia Askhativna Martynets. – Donetsk, 2015. – 102 s.
9. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedagogichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methodology of studying of foreign languages and cultures: theory and practice : manual for students classic, pedagogical and linguistic universities] / Bihych O., Borysko N., Boretska H. ta in./ za zahal. red. S. Nikolaievoi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
10. Palchukova O. Realizatsiia kros-kulturnoho pidkhodu do navchannia ukrainskoi movy inozemnykh studentiv: dys. ...kand. ped. Nauk [Realization of cross-cultural approach to studying of Ukrainian language for foreign students] / DVNZ «Kryvorizkyi natsionalnyi universytet» Kryvorizkyi derzhavnyi pedagogichnyi instytut. Kryvyi Rih, 2016. 255 s.
11. Savchenko.O. Variatyvnist orhanizatsiinykh form kompetentnisno oriietovanoho navchannia u pochatkovii shkoli [Variability of organizational forms of competency oriented education at elementary school] Monohrafiia. Kyiv Pedagogichna dumka. 2016. 283 s.
12. Sysoieva S., Krystopchuk T.. Metodolohiia naukovopedagogichnykh doslidzhen: Pidruchnyk [Methodology of scientifically-pedagogical investigation: Manual] / S.Sysoieva, T.Krystopchuk. – Rivne: Volynski oberehy, 2013. – 360 s.
13. Ushakova N., Dubinskyi V., Trostynska O. Kontseptsiiia movnoi pidhotovky inozemtsiv VNZ Ukrainy. Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladyakh osvity na suchasnomu etapi [Teaching of languages at higher educational institutions of education at modern stage] Mizhpredmetni zviazky : zb. nauk. statei. Kharkiv : Kharkivskyi natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina. 2011. Vyp. 19. S. 136 – 146.
14. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary] / [za red. V. Shynkaruka]. – K. : Abrys, 2002. – 744 s

Стаття надійшла в редакцію 13.11.2019 р.

ДІДЖЕТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 372.8:377.1(045):004
DOI 10.25128/2415-3605.19.2.17

СЕРГІЙ ЄВСТРАТ'ЄВ

ID ORCID:0000-0003-0132-3410
sergejevstratjev@gmail.com
аспірант

Національний університет біоресурсів і природокористування України
м. Київ, вул. Смілянська, 11

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ АГРАРНОЇ ОСВІТИ І АНАЛІЗ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

Розглянуто процес діджиталізації сучасної аграрної освіти під впливом процесу глобальної комп'ютеризації і вимог сучасного інформаційного суспільства. Наведено приклади сучасних комп'ютерних VR-технологій, які вже сьогодні використовують в агровиробництві. Наведено схему реалізації міжнародного досвіду в українських закладах вищої освіти (ЗВО) завдяки участі у міжнародних освітніх проєктах. Представлено опис міжнародних проєктів, що їх виконують ЗВО аграрного профілю, перераховано партнерів. Наведено елементи Е-навчання, які впроваджують в освітній процес за результатами роботи проєктів, зокрема заходи, спрямовані на підвищення якості освітніх послуг і кваліфікації викладачів: серії тренінгів, пов'язаних зі сучасними методиками викладання в аграрній освіті, практичні семінари для викладачів і студентів, навчальні поїздки за кордон для ознайомлення з системою аграрної освіти і базами практичного навчання. Представлено структурну модель функціонування електронної платформи знань з органічного виробництва, описано складові платформи для забезпечення освітньої діяльності в галузі органічного виробництва в Україні. Описано функціонал модулів платформи, взаємодію між ними, а також інструментарій для забезпечення підвищення кваліфікації викладацького складу аграрних ЗВО, формування цифрових компетенцій шляхом запровадження освітньої дисципліни «Діджиталізація у сільському господарстві», створення сучасних електронних навчальних матеріалів, електронних курсів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, електронна платформа знань, рівень освітніх послуг, міжнародні освітні проєкти, підвищення кваліфікації, репозитарій, інформаційний ресурс, пошук інформації.

СЕРГЕЙ ЕВСТРАТЬЕВ

аспірант
Национальный университет биоресурсов и природоиспользования Украины
г. Киев, ул. Смелянская, 11

ДИДЖИТАЛІЗАЦІЯ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АНАЛИЗ ВНЕДРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Рассмотрен процесс диджитализации современного аграрного образования под влиянием процесса глобальной компьютеризации и требований современного информационного общества. Приведены примеры современных компьютерных VR-технологий, которые уже сегодня используют в агропроизводстве. Приведена схема реализации международного опыта в украинских вузах благодаря участию в международных образовательных проектах. Представлено описание международных проектов, которые выполняют вузы аграрного профиля, перечислены партнеры. Приведены элементы Е-обучения, которые внедряют в образовательный процесс по результатам работы проектов, в том числе меры, направленные на повышение качества образовательных услуг и квалификации преподавательского состава: серии тренингов, связанные с современными методиками преподавания в аграрном образовании, практические семинары для преподавателей и студентов, учебные поездки за

границу для ознайомлення з системою аграрного образования и базами практического обучения. Представлена структурная модель функционирования электронной платформы знаний по органическому производству, описаны элементы платформы для обеспечения образовательной деятельности в области органического производства в Украине. Описан функционал модулей платформы, взаимодействие между ними, а также инструментарий для обеспечения повышения квалификации преподавательского состава аграрных высших учебных заведений, формирование цифровых компетенций путем введения образовательной дисциплины «Диджитализация в сельском хозяйстве», создание современных электронных учебных материалов, электронных курсов.

Ключевые слова: інформаційно-комунікаційні технології, електронна платформа знань, рівень освітніх послуг, міжнародні освітні проекти, підвищення кваліфікації, репозитарій, інформаційний ресурс, пошук інформації.

SERHIY YEVSTRATYEV

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, 11 Smilyanska Str.

DIGITIZATION OF AGRICULTURAL EDUCATION AND ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROJECTS RESULTS

The international community is actively involved in the problems of creating and using modern e-devices in agricultural education. A specialist has to use modern information technology in his or her practical activity to realize the benefits of technology in any system. It should be noted that digital competence of teachers is an essential prerequisite for effective implementation of modern information technologies into the educational process. The work of international educational projects in agrarian area is focused on improving the methods and content of practical training, teaching and advanced training of already trained specialists. Teachers of agricultural universities and colleges, who study aspects in the fields of agriculture and teach agrarian disciplines are the target groups of the projects. The active participation of educational institutions in the work of the projects contributes to the implementation of modern information and communication technologies, the creation of quality e-resources on its base and the support of training of agricultural specialties. At seminars, trainings organized by projects teachers gain some experience in creating and implementing training materials, also they are involved in the development of quality educational material and the filling of electronic resources. The article discusses the process of digitization of modern agrarian education under the influence of the process of global computerization and the requirements of the modern information society. Here are some examples of modern VR technology that is already being used in agro-industry. The scheme of realization of the international experience in Ukrainian educational institutions through participation in international educational projects is presented. There is a description of international projects implemented by agrarian higher education institutions, partners, and e-learning elements that are implemented in the educational process based on project results, including measures aimed at improving the quality of educational services and teacher qualifications, such as trainings related to modern methods of teaching in agrarian education, practical seminars for teachers and students, study visits abroad to get acquainted with the agrarian education system, practical training bases. The structural model of functioning of the e-platform of knowledge on organic production is presented, the constituents of the platforms for providing educational activity in the field of organic production in Ukraine are described. Functionality of platform modules, interaction between them is described. The toolkit for providing advanced training of the teaching staff of agrarian institutions of higher education, formation of digital competences by introduction of the educational discipline "Digitalization in agriculture", creation of modern electronic educational materials, e-courses are described.

Keywords: information and communication technologies, electronic platform of knowledge, level of educational services, international educational projects, advanced training, repository, information resource, search for information.

Міжнародна спільнота активно опікується проблемами створення і використання сучасних е-засобів в аграрній освіті. Базові навички в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) полягають у використанні комп'ютерів для пошуку, оцінювання, збереження, виробництва, представлення і обміну інформацією, спілкування та участі в спільнотах мережі інтернет. Для реалізації переваг технологій у будь-якій системі фахівцям необхідно використовувати сучасні ІКТ у своїй практичній діяльності. Зауважимо, що цифрова

компетентність викладачів є необхідною умовою для ефективного впровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес.

У звіті Eurymdice за 2012 р. зазначено, що майже в усіх європейських країнах існує національна стратегія, пов'язана з цифровою компетентністю. Вже тоді у європейську традиційну освіту почали інтегрувати цифрові компетенції міждисциплінарно і як окремий навчальний предмет. Забезпечення викладачів достатнім рівнем цифрової компетенції, а далі, як похідна, і сучасних фахівців, яких вони готують, є сьогодні ключовим чинником подальшого економічного розвитку [1].

Мета статті: проаналізувати досвід впровадження міжнародних освітніх проєктів з діджиталізації аграрної освіти в Україні.

Роботу міжнародних освітніх проєктів аграрного напрямку зосереджено на поліпшенні методів і змісту практичного навчання, підготовки і підвищення кваліфікації вже підготовлених фахівців. З-поміж цільових груп у роботі проєктів є викладачі аграрних університетів і коледжів, які досліджують аспекти в галузях сільського господарства та викладають дисципліни аграрного спрямування. Активна участь ЗВО у роботі проєктів частково вирішує проблеми недофінансованості цих закладів для впровадження сучасних ІКТ, створення на своїй базі якісних е-ресурсів і супровід навчання аграрних спеціальностей. Отримуючи досвід зі створення і впровадження навчальних матеріалів на семінарах, тренінгах, організованих проєктом, викладачі долучаються до створення якісного навчального матеріалу і наповнення ним електронних ресурсів. Працюючи над завданнями проєктів, вони отримують доступ до новітніх технологій у сільському господарстві, що сприяє їх розвитку як науковців і педагогів. Результати такої роботи впроваджують в освітній процес ЗВО аграрного профілю. Беручи за основу сучасні аграрні ІКТ, спираючись на європейську освіту і міжнародний досвід, міжнародні освітні агропроєкти підвищують якість освітніх послуг у конкретних ЗВО, допомагаючи як методично, так і фінансово. Результатом є впровадження в освітній процес якісно нових форм і методів навчання. Викладачі, котрі пройшли закордонне стажування, здобувають знання які ґрунтуються на сучасних технологіях і мають практичну основу (рис. 1).



Рис. 1. Схема взаємодії у міжнародних освітніх проєктах.

Процес діджиталізації – сьогодні відоме явище, яке існує практично в усіх сферах людської діяльності. Діджиталізацію освіти висвітлено у великій кількості робіт вітчизняних та зарубіжних вчених, дослідженнях, проведених науковими і комерційними установами.

Загальний висновок таких досліджень зведено до ідеї, що в найближчому майбутньому роботи на основі штучного інтелекту замінять більшість професій. Д. Топорова стверджує що рівень діджиталізації та автоматизації певних професій досяг рівня 98% [5, с. 109–116].

А. Шаповаловим відзначає «Діджиталізація освіти – це процес поглинання, застосування та асиміляції інститутом освіти новітніх технологічних розробок на ниві комунікаційних технологій з подальшим використанням їх з навчальними, комунікаційними та виховними цілями». Процес діджиталізації у світі йде вже давно, але в Україні зараз це явище набуло значущості. Таким чином, маючи досвід, міжнародні проєкти впроваджують ІКТ в освітній процес [1]. І. Силадій стверджує, що досвід цивілізаційного розвитку найбільш передових країн світу засвідчує вирішальну роль освіти загалом у таких сферах, як модернізація виробництва, вдосконалення суспільних відносин, наука і культура, які забезпечують сталий розвиток суспільства [4, с. 34–38].

У суспільстві з інноваційною економікою важливе значення надається «виробництву знань» та працівнику, який застосовує ці знання. А сам працівник, окрім використання набутих знань, безпосередньо бере участь у виробництві нових знань, що підвищує ефективність його діяльності.

За результатами роботи міжнародного проєкту FABU «Сприяння розвитку професійної освіти в аграрних коледжах України», метою якого є поліпшення методів і змісту практичного навчання в таких закладах освіти, забезпечення їх використання учасниками проєкту та запровадження механізмів їх подальшого постійного удосконалення, в чотирьох аграрних коледжах розроблено і підготовлено до затвердження в МОН України навчальні плани, які передбачають формування у здобувачів професійних цифрових компетентностей [3].

Портрет сучасного фахівця будь-якого напрямку неодмінно має чіткі математичні і технічні компетенції в ІКТ. Для успішної роботи сучасному фахівцеві недостатньо володіти певним набором специфічних знань, бізнес потребує фахівця, який швидко зможе переорієнтуватися для виконання того чи іншого виробничого завдання. Для забезпечення таких освітніх потреб цікаво буде розглянути німецький досвід упровадження електронної освіти (E-learning) для забезпечення сучасних вимог бізнесу. Але зауважимо, що електронна освіта сьогодні не може бути обмежена електронними версіями друкованих підручників і електронними тестами. Поняття електронної освіти – це насамперед якісний методичний матеріал, навчальний контент, регламентований «Положенням про електронні освітні ресурси» і затверджений наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 р. № 1060 (останні зміни і доповнення датовано 22.12.2017р.) [2].

Діджиталізація освіти, розвиток ІКТ, вимоги до якості сучасного навчального контенту сприяє появі попиту серед освітян на оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями і роботи з програмним забезпеченням для створення нових електронних навчальних матеріалів.

Якщо мова йде про електронний навчальний контент, відразу спадають на думку навчальні презентації, відеоролики, електронні посібники, комп'ютерне тестування і як цілісний продукт — електронний навчальний курс. У роботі «Засоби e-learning в організації роботи з теоретичним контентом з технічних дисциплін» наведено таблицю «Вибір носія теоретичного матеріалу», де перераховано категорії, основні функції носія навчальної інформації і форми (вид) носія навчальної інформації. Саме форми носіїв навчальної інформації досі ускладнюють створення навчальних курсів, якісних навчальних відео, обробку зображень, інтегрування мультимедійних матеріалів в електронні курси, використання під час змішаного освітнього процесу.

У роботі Г. Ткачук, присвяченій змішаному навчанню, сказано про міжнародні проєкти, які працюють над впровадженням змішаного навчання, серед яких Comenius 2.1, Erasmus + «Curriculum for Blended Learning», Online4EDU, Horizon Project. Зокрема, роботу проєктів скеровано на впровадження в освітній процес нових засобів ІКТ, створення електронних ресурсів для забезпечення освітнього процесу різними методиками навчання та розробки інноваційних навчальних програм з усіх освітніх напрямів.

Проект (назва)	Партнери	Результат (е-матеріал)
Сприяння розвитку професійної освіти в аграрних коледжах України 	Науково-методичний центр ВФПО Глухівський агротехнічний інститут ім. А. С. Ковпака Сумського НАУ Липківатівський аграрний коледж Іллінецький державний аграрний коледж Мирогощанський аграрний коледж	Створення робочих груп для кожного напрямку навчання, перегляд/удосконалення освітніх стандартів і навчальних планів з метою впровадження в освітній процес інформаційних компетенцій. Підвищення кваліфікації викладачів коледжів для удосконалення освітнього процесу. Визначення та придбання устаткування для чотирьох пілотних коледжів у 2018-2019 роках. (Комп'ютерна техніка та інтерактивні дошки). Підготовка навчальних матеріалів і поширення знань і досвіду.
Німецько-українська співпраця в галузі органічного землеробства	Житомирський національний агроекологічний університет Сумський національний аграрний університет Білоцерківський національний аграрний університет Липківатівський аграрний коледж Іллінецький державний аграрний коледж	Проект на стадії накопичення і створення електронного репозитарію наукових і методичних робіт з органічного виробництва.
Еразмус+ Ag-Lab 	Національний університет м. Любляна (Словенія) Ліонська ветеринарна школа (Франція) Університет природничих наук м. Вроцлав (Польща) Університет м. Терамо (Італія) ISLE (Міжнародна асоціація з інновацій, навчання та популяризації сталого розвитку в Європі та світі) Науково-методичний центр ВФПО Державний інститут лабораторної діагностики та ветеринарно-санітарної експертизи Державний центр сертифікації і експертизи сільськогосподарської продукції Сумський національний аграрний університет Білоцерківський національний аграрний університет Одеська національна академія харчових технологій НУБіП України Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. З. Гжицького У проекті приймають участь партнери з Грузії та Молдови	Створення спеціалізованих курсів для післядипломного навчання працівників лабораторій. Оновлення навчання, яке проводять лабораторії. Розробка курсу для післядипломного навчання працівників лабораторій агропродовольчого сектора. Створення міжнародної Е-платформи для постійного обміну інформацією між фахівцями лабораторій і викладачами закладів освіти.

Головним поштовхом для запровадження нових форм навчання є процес глобальної інформатизації та комп'ютеризації суспільства, які затребували під час підготовки фахівців формування цифрових компетентностей, запровадження у робочих процесах різноманітних інновацій. Слід відзначити Університет центральної Флориди (США), який розпочав запроваджувати елементи дистанційного навчання у 1990-х роках, визначивши основну мету такої технології навчання – підвищення якості освіти, гнучкість і доступність курсів і більш раціональне використання грошових внесків та матеріально-технічних ресурсів. Аналіз досліджень, проведений у Стенфордському університеті, підтвердив ефективність використання елементів дистанційного навчання з використання електронних навчальних матеріалів у поєднанні з традиційними методами. Результатом досвіду з впровадження дистанційних форм навчання став відомий сьогодні проєкт Coursera – електронна платформа, що пропонує сотні безкоштовних онлайн-курсів [8].

Варто відзначити гнучку модель навчання в Європі, яка поєднує різні форми дистанційного навчання і спрямована на індивідуальний підхід до кожного (Flex Model) [9].

Сьогодні Україна і деякі інші країни беруть участь у проєкті Erasmus + «Curriculum for Blended Learning» [10]. Одним із напрямів роботи проєкту є впровадження сучасних ІКТ і електронних елементів навчання в освітні процеси закладів освіти різних рівнів.

У своїй роботі Д. Топоров зазначає, що діджиталізація освітнього процесу найбільш помітна в професійній освіті через максимальну наближеність до практики. Професійні школи здебільшого залежать від технологічних і економічних перетворень, зумовлених цифровою революцією. Повсючасне впровадження діджиталізації на виробничих процесах провокує зміщення трудового навантаження від традиційної форми в бік обробки і аналізу інформації. Також автор зазначає, що в останні десятиліття європейська освіта фокусує на конструюванні знань шляхом обробки інформації, і завдяки мобільним технологіям та інтернету, на думку автора, такий підхід призводить до зміни форм освітнього процесу та співпраці між викладачем і студентом у здобутті знань [5, с. 109–116].

У виступі керівника проєкту FABU «Сприяння розвитку професійної аграрної освіти в аграрних коледжах України» Х. Г. Хассенпфлюга зазначено: «Діджиталізація – це перетворення аналогової інформації або процесів у цифровий зручний формат».[6] Дослідник наголошує, що однією з актуальних сфер застосування діджиталізації є освіта та підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів, дорадництво. Постійний розвиток аграрних технологій вимагає від освітнього середовища динамічних змін для забезпечення виробничих потреб в якісних фахівцях, водночас обсяг нових знань та інформації щороку збільшуються, що ускладнює якісну підготовку у рамках традиційних форм навчання. Тому реформування традиційних форм навчання аграрної освіти сьогодні має враховувати необхідність індивідуалізації, самовідповідальності, здібностей і навчальних потреб студентів, орієнтацію на вирішення реальних завдань, самооцінювання. Названі характеристики ЗВО не в змозі забезпечити якісно, тож потрібно спрямувати освітній процес в бік практичної підготовки і застосування цифрових технологій. У найпростішому розумінні використання цифрових технологій можна представити як доступ до електронних навчальних матеріалів, специфічної довідникової інформації та електронних навчальних курсів.

Розширюючи застосування цифрових технологій, можна говорити про технології віртуальної і доповненої реальності, які сьогодні використовують для віртуального моніторингу врожаїв, керування обладнанням, передбачення погодних умов. Цікавим прикладом роботи є додаток «plant vision», який використовує технології доповненої реальності та штучного інтелекту. Використовуючи інфрачервоний спектр, додаток «PV» виявляє захворювання рослин у тепличних умовах на ранніх стадіях (рис. 2).



Рис. 2. Приклад роботи додатка «plant vision»

Цей додаток покликаний допомогти малим фермерським господарствам, в яких суттєво відчувається брак фахівців з агрономії, а в переважній більшості випадків такі господарства просто не можуть фінансово собі дозволити такого фахівця.

Серед напрямів роботи проекту Erasmus + є «Capacity Building – підготовка фахівців з наряду лабораторної справи для аграрного сектору. До проекту залучено університети, кожний з яких реалізує підготовку фахівців на рівні магістра відповідно до свого профілю. Білоцерківський НАУ і ЛНУВМтаБТ імені С. Гжицького реалізують проект у сфері ветеринарної медицини, Сумський НАУ – за напрямом агрономія, НУБіП України – тваринництво, Одеська національна академія харчових технологій – харчові технології.

Важливим елементом роботи зазначеного проекту є створення веб-порталу, де будуть розміщені сучасні електронні підручники, створені у співпраці університетів, це – теоретична складова, і двох вітчизняних лабораторій – практична складова: «Державний науково-дослідний інститут з лабораторної діагностики та ветеринарно-санітарної експертизи» і «Державний центр сертифікації і експертизи сільськогосподарської продукції». Станом на перший квартал 2019 р. проведено плідну роботу над підручниками і веб-порталом, створено навчальні відеоматеріали тощо, саму платформу презентовано у квітні 2019 року в Ліоні на засіданні координаційного комітету.

Варто зазначити про плани щодо створення електронної платформи знань для органічного сільського господарства в Україні, окреслені в рамках проекту «Німецько-українська співпраця в галузі органічного землеробства». Метою проекту є поліпшення освіти та підвищення кваліфікації фахівців і керівників підприємств у галузі органічного землеробства України. Проект діє з 2016 р., в січні 2019 р. було проведено зустріч-нараду з залученням представників Державної установи «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти» (ДУ НМЦ «Агроосвіта»), Житомирського НАУ, Федерації органічного руху України та інших організацій, що займаються органічним виробництвом. Метою зустрічі було визначення стану освітньої складової органічного виробництва, концепції електронної платформи, матеріалів для наповнення і шляхів реалізації ключових тем роботи проекту:

- поліпшення якості продукції органічного виробництва завдяки переданню практичних знань;
- підвищення фахової компетенції викладачів аграрних професійних шкіл та університетів, а також консультантів у галузі органічного землеробства;
- передання необхідної інформації співробітникам регіональних органів аграрного управління;
- підвищення компетенції Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України щодо підтримки й регулювання органічного виробництва.

Підготовка з органічного виробництва є дисципліною, яку викладають за вибором. Під час наради було представлено дані, що сьогодні підготовкою фахівців аграрного профілю з елементами органічного виробництва займаються 11 ЗВО серед яких 5 коледжів.

Як результат роботи було визначено технічні сторони реалізації електронної платформи, які передбачають чотири взаємозв'язані елементи (рис. 4), завдання яких – реалізувати наведену структурну схему «Електронна платформа знань з органічного виробництва» (рис. 3).

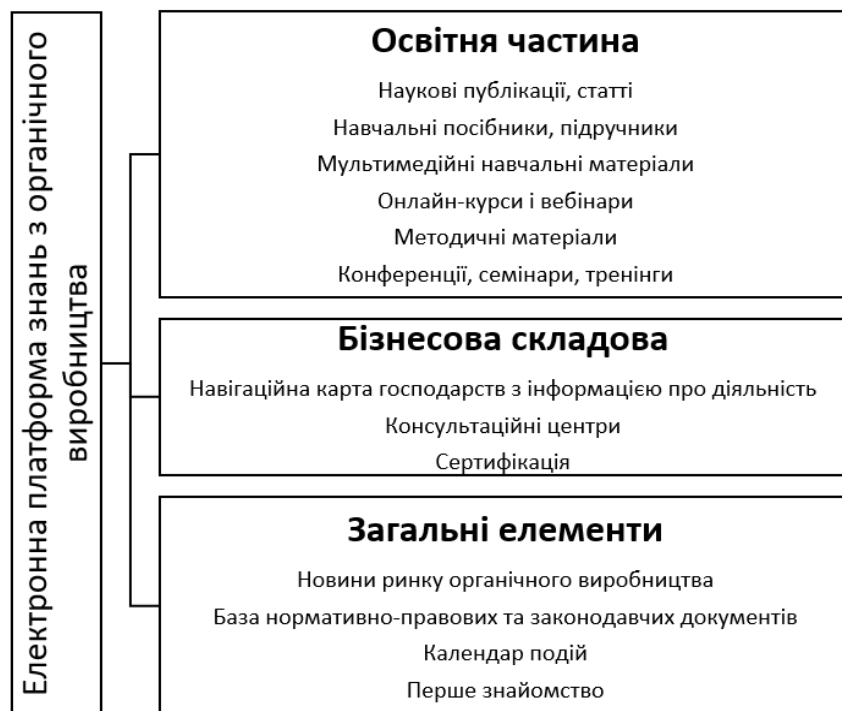


Рис. 3. Структурна схема «Електронної платформи знань з органічного виробництва».

Розглянемо більш детально схему, наведену на рис. 4. Керуючий сайт – головний елемент платформи, який комунікує між собою елементи платформи і реалізує бізнесову та комунікаційну функцію між зацікавленими і задіяними учасниками ринку послуг з органічного виробництва. Передбачений функціонал можливо реалізувати, застосувавши популярні системи управління контентом (CMS).



Рис. 4. Концептуальна схема електронної платформи знань.

Існують сайти організацій, які реалізують комунікаційну функцію, надаючи актуальну інформацію з органічного виробництва для представників бізнесу, науки і освіти. Сайти представляють інтереси бізнесу, освіти і науки в сфері органічного виробництва в Україні, але освітню складову можна розширити запровадженням електронних навчальних курсів, адже ефективне органічне виробництво – це широкопрофільний процес і потребує залучення фахівців не тільки аграрного профілю.

На основі викладеного доходимо висновку, що, зважаючи на зростаючий інтерес до органічного виробництва, постала необхідність забезпечення освітнього і наукового попиту, що реалізувати на звичайному сайті неможливо. Тому наступним логічним кроком є залучення до роботи керуючого сайту LCMS (learning content management system) для забезпечення освітнього процесу у різних формах (змішане навчання, дистанційне для самоосвіти, підвищення кваліфікації тощо) і використання бази знань, а саме репозитарію, де в електронній формі можна накопичувати науковий і методичний досвід.

Наповнення електронної платформи знань – питання, яке виходить на перший план, оскільки електронна платформа є динамічним освітнім елементом, який одразу має реакцію на освітні тенденції, а це – перехід від «пасивного» навчання до «активного», персоналізація навчання, збільшення практичної складової освітнього процесу, навчання, ґрунтоване на компетенціях.

Створення сучасних електронних навчальних матеріалів в українському освітньому середовищі сьогодні дуже актуальне. МОН України анонсувало створення Національної освітньої електронної платформи. Нині про повноцінну електронну освіту в Україні ще говорити зарано, але це великий крок на шляху розвитку вітчизняної освіти.

Робота міжнародних освітніх проєктів сьогодні допомагає українській професійній освіті набувати міжнародний досвід і впроваджувати його в освіту, економіку і виробництво нашої країни. Адже продуктивність людської праці має свою межу і розвиток будь-якої сфери людської діяльності можливий за умови вдосконалення і впровадження новітніх технологій, передовсім, за рахунок підготовки фахівців, готових до використання і реалізації сучасних технологій. Серед результатів роботи проєктів необхідно зазначити: удосконалення освітніх стандартів і навчальних планів, впровадження в освітній процес ІКТ компетенцій; підвищення кваліфікації викладачів ЗВО; визначення та придбання устаткування для коледжів-учасників проєктів; підготовка сучасних навчальних матеріалів, поширення знань і передового досвіду. Враховуючи позитивний досвід участі українських аграрних коледжів в міжнародних проєктах, доцільно ставити завдання про генерування ідей для реалізації в рамках вже існуючих проєктів або брати участь у конкурсах та грантах на фінансування нових освітніх проєктів. Долучення до роботи в міжнародних освітніх проєктах відкриває можливості для усіх учасників і насамперед для молодого покоління, яке отримає сучасну якісну освіту і має можливість реалізувати себе як затребуваного фахівця. Освітня спільнота отримує досвід, що вирішить проблеми невідповідності застарілих методів викладання і підготовки молодих фахівців вимогам ринку праці та невідповідності технічного устаткування ЗВО сучасним освітнім тенденціям і глобальній діджиталізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дигіталізація як сучасна тенденція розвитку інституту освіти: Матеріали I Міжнародної наукової конференції ІКС-2012, Львів, 25–28 квітня 2012 р. – Львів: Вид-во «НУ Львівська політехніка», 2012. – 384 с.
2. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси: наказ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060 Дата оновлення: № 749 29.05.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>
3. Результати роботи проєкту // Інтернет-сайт. – 2018. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://agrarusbildung-ukraine.net/projekt/?lang=uk>
4. Силадій І. Розвиток освіти в контексті основних викликів глобалізації / І. Силадій // Вища освіта України. – 2016. – № 4 – С. 34–38.
5. Топоров Д. А. Дигіталізація образования: за и против, перспективы / Д. А. Топоров // Сравнительная педагогика. – 2018. – № 8. – С. 109–116.
6. Цифрові технології в сільському господарстві – поточний стан та значення для освіти : матеріали V міжнародної наукової конференції [Цифрова освіта у природничих університетах], (Київ, 17-18 жовт. 2018 р.). – К.: НУБіП України, 2018. – 148 с.
7. EACEA; Eurydice; Eurostat. Key Data on Education in Europe 2012 / EACEA; Eurydice; Eurostat // Brussels: Eurydice. – 2012. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.saaic.sk/eurydice/publikacie/Key%20Data%20on%20Education%202012%20-%20Final%20Report.pdf>
8. Insights and Trends that Make MOOCs Matter. URL: <https://www.edsurge.com/news/2014-08-04-insights-and-trends-that-make-moocs-matter>.
9. Laine S., Myllymäki M., Hakala I. The Role of the Learning Styles in Blended Learning // EDULEARN15 Proceedings. 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (Barcelona, 6th-8th of July 2015). Barcelona, 2015. PP. 5016–5025.
10. Transnational Needs Analysis Report. URL: <http://blearning-project.eu/index.php/news/18-transnational-needs-analysis-report>.

REFERENCES

1. Digitization as a modern tendency of development of the Institute of Education: Proceedings of the 1st International Scientific Conference of IKS-2012, Lviv, April 25-28, 2012 - L'viv: Issue «NU L'vivs'ka politehnika», 2012. - 384 p.
2. On Approval of the Regulation on Electronic Educational Resources: Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine from 10.10.2012 № 1060 Date of updating: # 749 29.05.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.
3. Project results // Website. - 2018. [Electronic resource] - Access mode: <http://agrarusbildung-ukraine.net/projekt/?lang=uk>.
4. Syladiy I. Development of education in the context of the main challenges of globalization / I. Syladiy // Vyshcha osvita Ukrainy. - 2016. - # 4 - S. 34-38.
5. Toporov D. A. Digitalization of education: pros and cons, prospects / D. A. Toporov. // Sravnytel'naya pedahohyka. - 2018. - # 8. - S. 109-116.
6. Digital technologies in agriculture - current status and importance for education: materials of the 5th International Scientific Conference ["Digital Education in Natural Sciences"], (Kyiv, October 17-18, 2018) / MES of Ukraine, NUBiP Ukrainy, Wroclawski University of Natural Sciences. - Kyiv : NUBiP Ukrainy, 2018. - 148 p.
7. EACEA; Eurydice; Eurostat. Key Data on Education in Europe 2012 / EACEA; Eurydice; Eurostat // Brussels: Eurydice. - 2012. [Elektronnyy resurs] - Rezhym dostupu: <http://www.saaic.sk/eurydice/publikacie/Key%20Data%20on%20Education%202012%20-%20Final%20Report.pdf>.
8. Insights and Trends that Make MOOCs Matter. URL: <https://www.edsurge.com/news/2014-08-04-insights-and-trends-that-make-moocs-matter>.
9. Laine S., Myllymäki M., Hakala I. The Role of the Learning Styles in Blended Learning // EDULEARN15 Proceedings. 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (Barcelona, 6th-8th of July 2015). Barcelona, 2015. PP. 5016-5025.
10. Transnational Needs Analysis Report. URL: <http://blearning-project.eu/index.php/news/18-transnational-needs-analysis-report>.

Стаття надійшла в редакцію 28.11.2019 р.

УДК:37.013.3;378.016

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.17

ЮРІЙ СОКОТОВ

<https://orcid.org/0000-0002-8654-5882>

juriy2104@gmail.com

асистент

Тернопільський національний педагогічний
університет ім. В. Гнатюка

м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2

КОМП'ЮТЕРНЕ КОНСТРУЮВАННЯ МЕБЛЕВИХ ВИРОБІВ ЯК ПРОФЕСІЙНА ПОСЛУГА МАЙБУТНЬОГО ДЕРЕВООБРОБНИКА

Розкрито зміст комп'ютерного проектування меблевих виробів як професійної послуги майбутнього деревообробника. Охарактеризовано три способи здійснення проектування: ручний, автоматизований та автоматичний. Виокремлено як основний спосіб проектування автоматизований, реалізацію якого забезпечують САПР. Обґрунтовано критерії вибору оптимальної САПР меблевого виробництва. Встановлено, що комп'ютерне конструювання меблевих виробів, як майбутня професійна послуга деревообробника, несе в собі сутність дизайнерської діяльності з проектування (іноді створення) естетичних і функціональних речей на основі єдності художнього, наукового і технічного підходів. Визначено основний зміст дизайнерської діяльності з проектування меблів, що закладено у функціональні можливості САПР. Реалізацію етапів проектування меблів здійснено у програмному середовищі PRO 100. Комп'ютерне проектування меблевих виробів може відбуватися з дотриманням визначених підходів щодо розробки послуг: підхід «офіс/майстерня», підхід «покупець як робоча сила», підхід «гнучка робоча сила». Для перевірки ефективності комп'ютерного конструювання меблевих виробів як професійної послуги майбутнього деревообробника було проведено дослідно-експериментальну роботу за основу якої взято модель цінності послуги. Цінність послуги оцінювалася

за сприйнятою якістю і затраченим часом для отримання послуги. Виокремлено переваги застосування програмного забезпечення у процесі проектування меблевих виробів як професійної послуги майбутнього фахівця з деревообробки.

Ключові слова: комп'ютерне проектування, проектування меблів, зміст дизайнерської діяльності, програмне середовище PRO 100, модель цінності послуги, фахівець з деревообробки.

ЮРИЙ СОКОТОВ

асистент
Тернопільський національний педагогічний
університет ім. В. Гнатюка
г. Тернопіль, ул. Максима Кривоноса, 2

КОМПЬЮТЕРНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕБЕЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСЛУГА БУДУЩЕГО ДЕРЕВООБРАБОТЧИКА

Раскрыто содержание компьютерного проектирования мебельных изделий как профессиональной услуги будущего деревообрабатчика. Охарактеризовано три способа осуществления проектирования: ручной, автоматизированный и автоматический. Выделен как основной способ проектирования автоматизированный, реализацию которого обеспечивают САПР. Обосновано критерии выбора оптимальной САПР мебельного производства. Установлено, что компьютерное конструирование мебельных изделий, как будущая профессиональная услуга деревообрабатчика, несет в себе сущность дизайнерской деятельности по проектированию (иногда создания) эстетических и функциональных вещей на основе единства художественного, научного и технического подходов. Определено, что основное содержание дизайнерской деятельности по проектированию мебели заложено в функциональные возможности САПР. Реализацию этапов проектирования мебели осуществляется в программной среде PRO 100. Компьютерное проектирование мебельных изделий может происходить соблюдая выделенных подходов по разработке услуг: подход «офис / мастерская»; подход «покупатель как рабочая сила»; подход «гибкая рабочая сила». Для проверки эффективности компьютерного конструирования мебельных изделий как профессиональной услуги будущего деревообрабатчика было проведено опытно-экспериментальную работу за основу которой взята модель ценности услуги. Ценность услуги оценивали по воспринятом качестве и затраченным временем для получения услуги. Выделены преимущества применения программного обеспечения в процессе проектирования мебельных изделий как профессиональной услуги будущего специалиста по деревообработке.

Ключевые слова: компьютерное проектирование, проектирование мебели, содержание дизайнерской деятельности, программная среда PRO 100, модель ценности услуги, специалист по деревообработке.

YURI SOKOTOV

assistant
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University
Ternopil, 2 Maskyma Kryvonosa Str.

COMPUTER DESIGN OF FURNITURE PRODUCTS AS A PROFESSIONAL SERVICE OF A FUTURE WOODWORKER

The article reveals the content of computer design of furniture products as a professional service of intending woodworker. The following methods of design have been characterized: manual, automated and automatic. It is the automated method of design which has been defined to be the main one. Its realization is provided by CAD. The paper presents substantiation of criteria of choice of optimal CAD method as for furniture production. It has been defined, that as future professional service of a woodworker the computer constructing of furniture products carries in itself the essence of designer activity on planning (sometimes creation) of aesthetic and functional things on the basis of unity of artistic, scientific and technical approaches. The content of designer activity on furniture design which lies in functional possibilities of CAD has been studied. Realization of the stages of furniture design has been carried out in the specialized software environment of PRO 100. The computer design of furniture products is to take place in accordance with the following approaches to service development: "office/workshop" approach; "customer as labour force" approach; "flexible labour force" approach. Experimental work was conducted to verify the efficiency of the

computer constructing of furniture products as a professional service of a future woodworker. It has been based on the model of value of service, which was estimated in accordance with the perceived quality and time spent on receiving the service. Advantages of the use of software in the process of furniture products design as a professional service of future specialist on woodworking have been defined.

Keywords: *computer design, furniture design, content of designer's activity, PRO 100 program environment, model of service value, specialist in woodworking.*

Сьогодні не можна обмежитися передаванням лише елементів знань потрібна ґрунтовна підготовка до життя і практичної діяльності в умовах складної інформатизації суспільства. Система професійно-технічної освіти в сучасних умовах, як і система освіти загалом, перебуває у процесі подолання всього негативного, що було в минулому, та інтенсивного нарощування інтелектуального інформаційного потенціалу. Особливо актуальним є підготовка майбутніх фахівців з деревообробки до застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), комп'ютерної графіки і систем автоматизованого проектування (САПР) у процесі виконання своїх майбутніх професійних функцій. Розвиток та збільшення можливостей застосування ІКТ в усіх сферах виробництва та обслуговування потребують постійного збільшення обсягу знань. А це вимагає, щоб освіта стала ширшою, кориснішою, більш практичною та фундаментальною, пов'язаною з майбутньою професійною діяльністю фахівців і сприяла набуттю ними навичок вирішення професійних завдань, які висуває життя.

Перехід до етапу розвитку інформаційного суспільства зміщує дослідницькі акценти з галузей матеріального виробництва до сфери послуг, що обумовлено її швидким розвитком. Нині сучасний фахівець з деревообробки повинен не тільки володіти технологією виготовлення меблевих виробів, а й мати чітке уявлення про методологію та способи надання послуг з обслуговування клієнтів щодо створення нових сучасних проектів меблевих виробів з урахуванням матеріально-технічної бази, технічного оснащення, вимог і способів оформлення житлових і громадських приміщень.

Важелями, що забезпечать інноваційність розвитку регіонального ринку послуг з проектування меблів, повинні стати: сприяння проектуванню змісту навчання майбутніх фахівців з урахуванням інноваційного розвитку матеріально-технічної бази сучасних меблевих підприємств, що обслуговують пріоритетні для регіону напрями виробництва меблів; підтримка в перспективі на відповідній науково визначеній основі розвитку мережових та кластерних структур безпосередньо сервісного характеру; посилення взаємодії науково-дослідного сектора, закладів освіти, органів місцевого самоврядування та безпосередньо підприємств з метою впровадження новітніх продуктів меблевого виробництва на ринку послуг та прогнозування результатів їх реалізації. Вивчення структури, факторів та особливостей розвитку послуги з комп'ютерного проектування меблевих виробів дасть можливість виробити ефективну політику її розвитку в майбутньому.

Теоретико-методологічні та практичні аспекти щодо організації процесу надання послуг у ринкових умовах, їх класифікації, стандартизації і сертифікації розглянуто Л. А. Траченко [9] та іншими дослідниками. Аналіз процесу проектування та створення меблів, виявлення складності і суперечливості вимог до них, багатоманітність їх особливостей і взаємозв'язків з оточуючим світом здійснив Мигаль С. П. у праці [5]. Він зокрема, обґрунтував стадії розробки конструкторської документації на столярно-мебелі вироби, серед яких виділив: технічне завдання, технічну пропозицію, ескізний проект, робочу документацію. Проблема навчання учнів середньої школи та профтехосвіти конструкторській діяльності є актуальною та висвітлюється у декількох напрямках: методи проектної та конструкторської діяльності (О. М. Коберник, В. К. Сидоренко, Г. В. Терещука [4] та ін.); роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання (Цідило І. М. [10] та ін.); використання сучасних комп'ютерних програм для проектування меблів (Ю. М. Бабчук, Д. І. Коломієць, З. Ю. Макар [1] та ін.); поетапність розробки проекту тумби засобами графічної програми PRO 100 у процесі вивчення дисципліни «Системи автоматизованого проектування в деревообробній промисловості» (Герасименко О. А., Фещук Ю. В. [2] та ін.). Проте поза увагою залишається проблема підготовки майбутніх фахівців з деревообробки щодо дизайну меблів як надання професійної послуги.

Метою статті є наукове обґрунтування особливостей комп'ютерного конструювання меблевих виробів як професійної послуги майбутнього деревообробника, що виокремлюють сферу послуг від галузей матеріального виробництва.

Сфера послуг є тим динамічним сектором економіки, де попит постійно зростає, створюючи потенціал для довгострокового розширення виробництва. Досвід економічно розвинених країн показує для України приклад того, що реалізація потенціалу сфери послуг у системі економічних відносин дозволить досягти вищих економічних результатів [9, с. 9]. Підвищення продуктивності надання послуги з проектування меблів через заміну ручної праці ІКТ, які надають можливість урізноманітнити й одночасно спростити процес надання послуги.

Поняття «проектування» в нашій свідомості, зазвичай, асоціюється з конструкторами, але насправді воно набагато ширше. Сучасна наука під проектуванням розуміє певний ітераційний, повторюваний процес прийняття рішень з метою розробки плану, згідно з яким ресурси можуть бути перетворені в системи і пристрої, що задовольняють людські потреби. Стосовно меблевої справи проектуванням нових виробів займаються, крім конструкторів, керівники підприємств, технологи, дизайнери, економісти та інші фахівці підприємства. До речі, світовий досвід свідчить, що якість і технічний рівень нової техніки на 75-80% закладається на стадії проектування і лише на 20-25% на стадії виготовлення [8, с. 9].

Існують три способи реалізації проектування. Ручний (традиційний, неавтоматизований), коли весь процес проектування здійснюється людиною без використання обчислювальної техніки. Автоматизований, коли всі або більшість проектних рішень реалізуються в режимі діалогу людини з комп'ютером, при цьому рішення творчих завдань залишається за людиною, а рутинні завдання, пов'язані переважно з обробкою великих обсягів інформації, вирішуються за допомогою комп'ютера. Автоматичний, який здійснюється без участі людини.

Частка ручного проектування на сучасному етапі розвитку меблевого виробництва неухильно зменшується. Автоматичне проектування може бути реалізоване тільки для відносно вузького класу виробів. Основним є автоматизований спосіб проектування, реалізацію якого забезпечують САПР.

Абревіатура САПР є синонімом англійського поняття CAD (Computer Aided Design – проектування за допомогою ЕОМ). Існують й інші автоматизовані системи:

CAM (Computer Aided Manufacturing) або АСУТП – автоматизовані системи управління технологічною підготовкою виробництва;

CAD / CAM або ІАСУ – інтегровані автоматизовані системи управління;

CAE (Computer Aided Engineering) – системи автоматизації інженерних розрахунків;

CAD / CAM / CAE – комплексні системи автоматизації проектування, технологічної підготовки виробництва і виготовлення деталей з використанням ЕОМ.

САПР – це організаційно-технічна система, в рамках якої група проектувальників за допомогою спеціалізованого програмно-апаратного комплексу створює математичні моделі виробів і розраховує їх, формує необхідну документацію і здійснює експертні оцінки прийнятих рішень. Звернемо особливу увагу на виділені слова. Однією з основних причин невдач при впровадженні САПР і, як наслідок, скепсису ряду керівників меблевих підприємств щодо їх необхідності, є нерозуміння саме цього. Автоматизація підприємства – це не тільки і не стільки покупка комп'ютерів і програм, це передусім організація його роботи в нових умовах, що, зауважимо, якраз і залежить від керівника. Весь вітчизняний і зарубіжний досвід у сфері автоматизації проектування показує, що розробка, впровадження та ефективне використання САПР на базі сучасних комп'ютерів вимагають комплексного рішення широкого спектра проблем - як технічних, так і організаційних [8, с. 9]. Зокрема, впровадження САПР у навчальний процес підготовки майбутніх фахівців деревообробки, невід'ємною складовою їх професійної компетентності є надання послуги з комп'ютерного проектування меблів.

У процесі вибору оптимальної САПР можна використовувати такі критерії:

- достатній обсяг функціональних можливостей програмного засобу;
- дружній у ставленні до користувача (тобто інтуїтивно зрозумілий йому) інтерфейс;
- прийнятні вимоги до технічних засобів і програмного забезпечення комп'ютера;
- розвинені засоби адаптації, конфігурації і налаштування на конкретні вимоги користувачів;

- можливість сполучення з іншими програмами, наприклад: САПР, візуалізації та анімації, оптимізації розкрою, складського і бухгалтерського обліку, управління базами даних;
- відкритість програми, тобто можливість її використання як основи у процесі розробки спеціалізованих додатків;
- наявність комплексу програмної документації і його повнота;
- наявність технічної підтримки користувачів з боку розробників програмного засобу та її оперативність;
- прийнятність ціни;
- можливість придбання наступних версій програми зі значною знижкою, а також наявність прогресивних знижок при покупці кількох екземплярів (копій) програми або її мережових версій.

На сучасному етапі розвитку меблевого виробництва вже немає потреби обґрунтовувати доцільність застосування САПР у процесі створення дизайн проекту меблевого виробу. Нами здійснено добір спеціалізованого програмного забезпечення (PRO 100, bCAD-Мебельщик, Базис-Конструктор-Мебельщик, KitchenDraw, Astra, Woody), яке здатне вирішувати завдання на всіх етапах проектування меблевого виробу та охарактеризовано його функціональні можливості [6]. Зазначені пакети програм в різною мірою відповідають критеріям відбору, але, тим не менше, кожен з них забезпечує можливість автоматизації виконання багатьох рутинних операцій з проектування меблів [8, с. 8].

Конструювання меблевих виробів, як майбутня професійна послуга деревообробника, несе в собі сутність дизайнерської діяльності з проектування (іноді створення) естетичних і функціональних речей на основі єдності художнього, наукового і технічного підходів. Зміст такої діяльності передбачає: відбір і аналіз патентної та іншої науково-технічної інформації; вивчення вимог замовника і технічних можливостей підприємства; порівняльний аналіз аналогічної вітчизняної і зарубіжної продукції, оцінка її естетичного рівня; пошук найбільш раціональних варіантів рішень, конструкційно-оздоблювальних матеріалів і деталей зовнішнього оформлення; здійснення об'ємно-просторового і графічного проектування, деталізації форми виробів; розробка компоновальних і композиційних рішень; підготовка даних для економічних розрахунків; розробка і оформлення документації на вироби, супровідних документів, пакування і реклами виробів; здійснення авторського нагляду.

Основний зміст дизайнерської діяльності з проектування меблів закладено у функціональні можливості САПР, використовувати які має можливість майбутній фахівець з деревообробки для створення готового дизайн-проекту меблевого набору.

У процесі роботи над проектом необхідно дотримуватись трьох етапів. На першому етапі активно працює мозок, уява. Стоїть завдання щодо визначення потреб, чи це дизайн-проект для спальні, вітальні, кухні тощо, і які меблі повинні бути. Потім з урахуванням стилістики кімнати визначається колір корпусів меблів та їх фасадів і з якого матеріалу їх доцільно виготовляти. Далі, враховуючи площу кімнати, потрібно визначити приблизні розміри кожного виробу і місце, де він буде розташований. Також, необхідно передбачити й інші важливі моменти для замовника і їх також визначити. Як результат першого етапу проектування меблевого набору буде його уявлення, яке можна відтворити за допомогою олівця на папері зробивши ескізи, схеми, креслення, від руки. Також на цьому етапі можна переглянути фото в інтернеті з готовим варіантом необхідного типу меблів чи погортати меблеві журнали з картинками і т. д.

На другому етапі, коли зібрано всі воєдино і визначено, які вироби будуть, яких вони повинні бути розмірів, де будуть розміщені тощо, стоїть завдання перенести все це у готовий дизайн-проект зокрема виконаний за допомогою САПР. Після виконання усіх необхідних зображень потрібно ще раз уточнити відповідність розмірам і оптимальну розстановку у приміщенні. За необхідності треба внести корективи. Також на цьому етапі необхідно опрацювати фасади: їхній вигляд, вид фурнітури і т. д.

Третій етап передбачає перенесення в чистовий варіант схем, рисунків, ескізів, завдяки яким буде можливість точно уявити, як будуть виглядати меблі окремо і в інтер'єрі кімнати. Після цього можна підраховувати, скільки матеріалу буде потрібно, яку фурнітуру та які кріплення використовувати [3].

Реалізацію етапів проектування меблів здійснено нами у програмному середовищі PRO 100. Результат представлено на прикладі набору меблів для кухні (рис. 1). На рисунку 1. *а* показано вигляд зверху із заданими розмірами. На рисунку 1. *б* показано вигляд «Текстури», що є найбільш повним і складним режимом і відображає проект реалістично, враховуючи при цьому матеріали й інтер'єр.

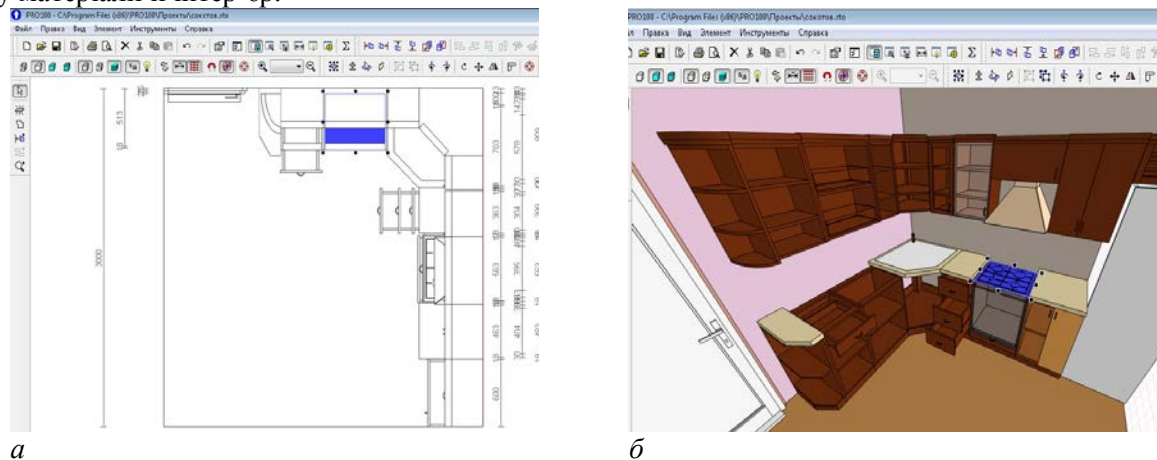


Рис. 1. Проект кухонного набору.

Проектування і підготовка виробництва меблів досить традиційні і включають в себе ряд типових проектних операцій, які несуттєво відрізняються один від одного на різних підприємствах. Відповідно можна сказати, що всі меблеві САПР функціонально ідентичні. Відмінність між ними існує на рівні організації інтерфейсу, швидкості і якісних характеристик виконання тих чи інших проектних операцій, можливості і трудомісткості адаптації до нових виробів.

З огляду на зміст комп'ютерного проектування меблевих виробів, як професійної послуги, у процесі підготовки майбутнього деревообробника необхідно враховувати особливості, що виокремлюють сферу послуг від галузей матеріального виробництва. Характеристика сфери послуг: споживач присутній у виробничому процесі, тобто є тісний контакт чи взаємодія зі споживачем; потрібен високий ступінь індивідуалізації продукту відповідно до вимог споживача; роботи у сфері послуг, звичайно, більш трудомісткі, ніж у матеріальному виробництві.

Ці особливості роблять управління операціями у сфері послуг важчим щодо забезпечення ефективності, ніж у виробництві товарів. Чим вища міра індивідуалізації продукції та вища трудомісткість процесу, тим важче забезпечити його високу економічну ефективність.

Майбутній фахівець з деревообробки у процесі розробки системи надання послуг з проектування меблевих виробів повинен враховувати такі фактори: місце розташування підприємства з надання послуг переважно визначається місцем розташування споживачів, а не вихідних матеріалів чи інших ресурсів; потреби і побажання споживачів важливіші за ефективність; календарне планування робіт залежить здебільшого від споживачів; визначити та виміряти якість може бути складно; працівники повинні володіти хорошими навичками спілкування зі споживачами; виробничі потужності, зазвичай, розраховуються за «піковим» попитом, а не за середнім рівнем попиту; створення запасів продукції у періоди низького попиту для їх використання під час «піку» попиту, як правило, не можливе; ефективність роботи службовця важко піддається вимірюванню, оскільки низька продуктивність може зумовлюватися браком попиту з боку споживачів, а не поганою роботою службовця; великі підприємства у сфері послуг не типові; маркетинг і виробництво іноді важко відрізнити одне від одного [9].

На відміну від товару, послуга представляє собою діяльність, користь або задоволення, які продаються окремо або пропонуються разом із продажем товарів.

Комп'ютерне проектування меблевих виробів може відбуватися з дотриманням визначених підходів щодо розробки послуг [9]:

– *підхід «офіс/майстерня»*. У цьому підході робляться зусилля виявити мінімально допустимий ступінь участі покупця і приписати відповідну діяльність «офісу». Вся інша діяльність ховається від очей клієнта в «майстерні», де можуть бути застосовані традиційні принципи організації виробництва;

– *підхід «покупець як робоча сила»*. На використанні покупців як робочої сили базується вся концепція самообслуговування. В цьому разі «виробнича потужність» з точністю впливає за попитом. Найчастіше при цьому застосовується і твердий розподіл на офіс і майстерню;

– *підхід «гнучка робоча сила»*. У сфері послуг дуже широко застосовується неповний робочий графік. Це дозволяє компаніям варіювати свої потужності залежно від попиту, не містити надлишок робочої сили в непіковий час. З іншого боку, така організація праці ставить перед керівництвом значні проблеми.

Для перевірки ефективності комп'ютерного конструювання меблевих виробів як професійної послуги майбутнього деревообробника було проведено дослідно-експериментальну роботу за основу якої взято модель цінності послуги.

Модель цінності послуги є модифікованою версією моделі Зейтамля, що фокусується на цінності покупця або ж у нашому випадку замовника меблевого набору. Цінність послуги складається з таких компонентів: якість, що сприймається; внутрішні властиві ознаки; зовнішні ознаки; ціна у вартісному вираженні; негрошова ціна; час [9, с. 96] (рис. 2).



Рис. 2. Модель цінності послуги Зейтамля.

Модель Зейтамля може бути доповнена дослідженнями А. Розумовською і В. Янченко, які показують, що загальну цінність послуги формують: комплексність і якість надання послуги (послуги надаються акуратно, надійно, на стабільному рівні і з хорошою результативністю); комфорт у процесі надання послуги; компетентність профільного та контактного персоналу (обслуговуючий персонал володіє необхідними навичками та знаннями); гарантії; розуміння/знання споживача (задоволення індивідуальних потреб і бажань); ввічливість (чуйність і люб'язність профільного та контактного персоналу); репутація та імідж фірми; доступність послуг і оперативність їх надання (можливість вибору фахівця, філії/представництва, часу для відвідування, додаткових послуг); комунікації (доступність інформації про послуги компанії, її виклад мовою, зрозумілою для споживача); відчутні чинники (зовнішній вигляд співробітників, приміщень фірми та інші чинники, що відображають імідж послуг високої якості); ціна та умови оплати; довірливість (як виконавці послуги та підприємство загалом дійсно прагнуть задовольнити будь-які запити споживачів) [9, с. 101].

Дослідно-експериментальну роботу було організовано для студентів професійно-технічної освіти за професією «столяр будівельний, паркетник» та «столяр (виготовлення

художніх меблів)» у Тернопільському вищому професійному училищі № 4 імені Михайла Парашука та державному навчальному закладі «Тернопільський центр професійно-технічної освіти».

У процесі дослідження, враховуючи специфіку надаваної послуги з проектування меблевого набору, ми оцінювали лише два показники цінності послуги: сприйнятна якість та час для отримання послуги. Для цього нами було роз'яснено студентам сутність цих понять з метою кращого розуміння ними, на що слід звернути увагу у процесі надання послуги з комп'ютерного проектування меблевого набору.

Щоб оцінити якість послуг або наданого обслуговування, споживачі зазнають великих труднощів, ніж при визначенні якості продукції, що має матеріальну форму. Якість часто визначається як «придатність до використання». Однак більш відповідним визначенням якості послуги може бути «задоволення покупця». Це визначення охоплює суть якості для послуг, підкреслюючи той важливий факт, що якість існує в очах покупця. Покупець є остаточним суддею якості. Тому оцінка якості повинна проводитися за допомогою критеріїв, які використовуються для цих цілей споживачем. Якщо споживацьке сприйняття того, що вони отримали, відповідає або перевершує їх очікування від послуги, вони будуть задоволені, а, отже, для покупця створена цінність. Чим вище сприймається якість, тим вище отримана цінність послуги. Разом з тим на очікування людей щодо якості послуг сильно впливає їх попередній споживчий досвід. Вони порівнюють послугу з подібною послугою, що надана іншою компанією; з послугами, пропонованими конкурентами компанії в даній галузі зі схожими послугами в іншій галузі; зазвичай, засновують свої очікування щодо якості послуги на таких факторах, як думка родичів і знайомих, відомості у засобах масової інформації. Таким чином, сприйняття споживачами якості обслуговування відбувається в результаті абстрактних попередніх очікувань і фактичних індикаторів рівня обслуговування після надання послуг. З часом у кожній окремій сервісній галузі виробляються певні норми споживчих очікувань [9, с. 97].

У створенні послуги час розглядається в трьох якостях. 1. Час для того, щоб отримати послугу. 2. Економія часу при використанні послуги. 3. Часовий горизонт, усередині якого послуга надає вигоди.

Вигоди, що надаються послугами, створюють цінність для покупців на різних відрізках часу. Л. А. Траченко виокремлює можливості: 1. Цінність зараз і на короткий проміжок часу. 2. Цінність зараз і на невизначений проміжок часу. 3. Цінність в майбутньому і на обмежений період часу. 4. Цінність у майбутньому і на невизначений період часу [9].

Для студентів експериментальної групи процес навчання комп'ютерного проектування меблевого набору здійснювався на основі запропонованих методичних рекомендацій з проектування [7] у програмному середовищі PRO 100. Студенти контрольної групи здійснювали проектування меблевого набору у довільно дібраному програмному середовищі та без використання систематизованих методичних навчальних матеріалів, або ж без використання комп'ютера у ручному режимі – олівець, лінійка, папір.

Побудова дизайн-проекту меблевого набору як у контрольній, так і в експериментальній групах проводилася модульно, тобто розроблялася конструкція кожної окремої тумби, що пізніше складалася для формування верхнього чи нижнього ряду, в нашому випадку, кухонного набору. Як і процес навчання, комп'ютерне проектування меблевого набору – це автоматичне або напівавтоматичне створення меблевих модулів (тумб), включаючи поєднання у взаємозв'язку у меблевий набір. Тому кожним студентом (експериментальної та контрольної групи) було побудовано один меблевий кухонний набір, який передбачав верхній і нижній ряди меблів різноманітної конструкції і функціонального призначення. Тому в результаті експерименту майбутніми фахівцями з деревообробки було спроектовано, кожним окремим студентом, по одному меблевому кухонному наборі. На рис. 3 показано середній час, що було затрачено на проектування окремого модуля – тумби, що і характеризує якість задоволення наданої послуги з проектування меблевого набору. Кількість об'єктів у меблевому наборі визначався зліва-направо, спочатку верхній ряд а потім нижній ряд меблів кухні (див. рис. 1, б). Витрати часу на окремий меблевий модуль свідчить про його складність проектування, яке здійснювалось до моменту задоволення показника якості надаваної послуги.

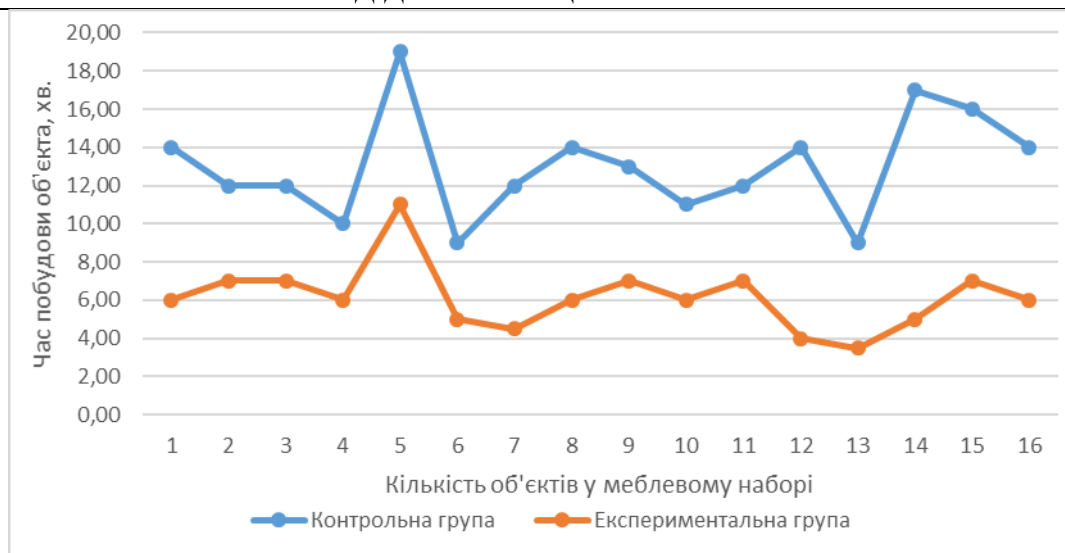


Рис. 3. Витрати часу на проектування модулів меблевого набору.

За результатами обговорення результатів проектування меблевого набору всі учасники експериментального дослідження виокремили ряд переваг застосування програмного забезпечення, зокрема PRO 100, у процесі конструкторсько-технологічної підготовки майбутніх фахівців з деревообробки: можливість проектування меблів «з нуля», якість візуалізації, склад стандартної бібліотеки, створення власних електронних бібліотек меблів, планування та контроль виробничих процесів, створення інтер'єрних композицій, що дозволяють найкращим чином презентувати продукцію, безпосередня робота з замовником, установка додаткового програмного забезпечення, експорт у програму розкрою, експорт у керуючу програму.

Комп'ютерне проектування меблевого набору є фактором, що відрізняє процес проектування і розробки послуги від розробки продукції. У цьому разі процес і продукт розробляються одночасно, оскільки у сфері послуг процес є продуктом. Пакет послуг з розробки дизайн-проекту містить тільки основний результат процесу розробки, на відміну від пакету товарів, що піддається точному визначенню. Якщо у сфері меблевого виробництва предметом діяльності є матеріали й устаткування, то у сфері надання послуг з проектування меблевих наборів – функціональні можливості програмного забезпечення і кінцевий дизайн проект. Також багато елементів процесу послуги з комп'ютерного проектування меблевого набору найчастіше визначається рівнем комп'ютерно-графічної підготовки фахівців з деревообробки, зміст якої становитиме перспективи наших подальших розвідок задля підвищення сервісної частини процесу меблевого виробництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабчук Ю. М. Навчання майбутніх учителів технологій проектуванню та виготовленню меблів / Ю. М. Бабчук, Д. І. Коломієць, З. Ю. Макар // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.- Київ.-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – Вип. 44. – С. 270–275.
2. Герасименко О. А. Розробка проекту тумби засобами графічної програми Pro 100 майбутніми вчителями технологій і профільного навчання / О. А. Герасименко, Ю. В. Фешук // «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». -Луцьк,- 2015. – Вип. 19. – С. 189–192.
3. Дизайн меблів своїми руками: безкоштовні онлайн програми для дизайну меблів.[Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://remontu.com.ua/dizajn-mebliv-svo%D1%97mi-rukami-bezkoshtovni-onlajn-programi-dlya-dizajnu-mebliv>
4. Кoberник О. М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посібник / О. М. Кoberник, Г. В. Терещук. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
5. Мигаль С. П. Проектування меблів / С. П. Мигаль – Львів: Світ, 1999. – 216 с.
6. Сокотов Ю. В. Добір програмного забезпечення для навчання майбутніх фахівців з деревообробки проектуванню меблевих виробів / Ю. В. Сокотов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць. Вип. 53. – К.-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2019. – С. 83–89.

7. Сокотов Ю. В. Дизайн меблів у середовищі Pro100. Методичні рекомендації для студентів спеціальності 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування) / Ю. В. Сокотов. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2019. – 50 с.
8. Стариков А. В. САПР мебели. Автоматизированное конструирование изделий корпусной мебели в САПР «Базис-Конструктор-Мебельщик»: методические указания к выполнению лабораторных работ для студентов специальности 250303 – Технология деревообработки (специализация «Дизайн и проектирование изделий из древесины») / А. В. Стариков. – Воронеж, 2006. – 80 с.
9. Траченко Л. А. Послуга як об'єкт товарознавства: організація та контроль за якістю: навч. посібник / Л. А. Траченко. – Одеса: ОНЕУ, Ротапринт, 2012. – 152 с.
10. Цідило І. М. Роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання учнів 8–9 класів / І. М. Цідило // Трудова підготовка в закладах освіти. – К. : Педагогічна преса, 2004. – № 3. – С. 37–39.

REFERENCES

1. Yu. M. Babchuk, D. I. Kolomiiets, Z. Yu. Makar. Navchannia maibutnikh uchyteliv tekhnolohiy proektuvannyu ta vyhotovlennyyu mebliv [Teaching furniture design and manufacturing to future teachers of technology]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Kyiv: Vinnitsa: TOV firma «Planer», 2016. Vol. 44. PP. 270–275.
2. O. A. Herasymenko, Yu. V. Feshchuk. Rozrobka proektu tumby zasobamy hrafichnoi prohramy Pro 100 maibutnimy vchyteliamy tekhnolohii i profilnoho navchannia [Development of the curbstone project by means of the Pro 100 graphic program by future technology and profile teachers]. Naukovyi zhurnal «Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo». Luts'k, 2015. Vol. 19. PP. 189–192.
3. Dizain mebliv svoimy rukamy: bezkoshtovni onlain prohramy dlia dizainu mebliv. [Designing furniture DIY: Free online furniture design software]. Available at: <http://remontu.com.ua/dizajn-mebliv-svo%D1%97mi-rukami-bezkoshtovni-onlajn-programi-dlya-dizajnu-mebliv>.
4. O. M. Kobernyk, H. V. Tereshchuk. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u trudovomu navchanni : navch.-metod. posibnyk [Innovative pedagogical technologies in crafts. Teaching manual]. Uman: SPD Zhovtyi, 2008, 212 p.
5. Myhal S. P. Proektuvannia mebliv [Furniture design]. Lviv: Svit, 1999, 216 p.
6. Yu. V. Sokotov. Dobir prohramnoho zabezpechennia dlia navchannia maybutnikh fakhivtsiv z derevoobrobky proektuvanniu meblevykh vyrobiv [Selection of software for training future woodworking specialists in furniture design]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy Zb. nauk. prats Vol. 53 redkol. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2019. PP. 83–89.
7. Sokotov Yu. V. Dizain mebliv u seredovyshchi Pro100. Metodychni rekomendatsii dlia studentiv spetsialnosti 015 Profesiina osvita (Sfera obsluhovuvannia) [Furniture design in Pro100 environment. Guidelines for the students of the speciality “015 Vocational Education (Services)”]. Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2019. 50 p.
8. Starikov A. V. SAPR мебели. Avtomatizirovannoe konstruirovanie izdelii korpusnoy мебели v SAPR «Basis-Konstruktor-Mebelshchik»: metodicheskie ukazaniia k vypolneniiu laboratornykh rabot dlia studentov spetsialnosti 250303 Tekhnologiia derevoobrabotki (spetsializatsiia «Dizain i proektirovanie izdelii iz drevesiny») [CAD furniture. Computer-aided design of cabinet furniture in CAD “Basis-Designer-Furniture Designer”: Guidelines for laboratory work for students of the speciality 250303 – Woodworking technology (specialization “Design and design of wood products”)]. Voronezh. 2006. 80 p.
9. Trachenko L. A. Posluha yak ob'iekt tovaroznavstva: orhanizatsiia ta kontrol za yakistiu: Navchalnyi posibnyk [Service as a subject of commodity science: organization and quality control: Tutorial]. Odessa, ONEU, Rotaprynt, 2012. 152 p.
10. Tsidylo I. M. Rol kompiuternykh tekhnolohii u formuvanni navychok konstruiuvannia vyrobiv na urokakh trudovoho navchannia uchniv 8–9 klasiv [The role of computer technology in the formation of product design skills of 8- and 9-formers]. Trudova pidhotovka v zakladyakh osvity. Kyiv: «Pedahohichna prasa», 2004. Vol. 3. PP. 37–39.

Стаття надійшла в редакцію 19.11.2019 р.

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

УДК 371-373.8

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.18

ТЕТЯНА ШЕСТАКОВА

orcid: 0000-0003-1283-8524

tvpedtvor@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Український гуманітарний інститут

м. Буча, вул. Інститутська 14

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК МЕХАНІЗМ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проаналізовано сучасні підходи до визначення самоменеджменту й самовдосконалення особистості, виявлено їхнє часте ототожнення та запропоновано розрізняти ці поняття за основним характером дій: управління й організація будь-якої активності людини (в ході самоменеджменту) та рух до досконалості (в процесі самовдосконалення). Вказано на їхні спільні ознаки: самостійність, самодетермінованість та спрямованість на самого суб'єкта дій (зафіксовані в частці «само-»). Самовдосконалення визначено як самостійну, самодетерміновану діяльність людини, спрямовану на вдосконалення самого себе, а самоменеджмент – як самостійну, самодетерміновану діяльність людини, що спрямовується на організацію та оптимізацію будь-якої активності людини. Зазначено, що у разі самостійної організації професійно-педагогічного самовдосконалення самоменеджмент розглядається як механізм самовдосконалення, що полягає в організації усіх його етапів завдяки реалізації продуктивних технологій самоуправління. Самоменеджмент забезпечує ефективність професійного самовдосконалення учителя початкових класів шляхом оптимального управління цією діяльністю на різних її етапах: від діагностування, цілепокладання й планування до виконання, контролю і корекції. Професійно-педагогічний самоменеджмент (самоорганізація, самоуправління) визначається як специфічна активність педагога, що базується на технологіях ефективного використання часу та цілеспрямованої регуляції поведінки і дій, спрямована на організацію власної діяльності в різних сферах життєдіяльності і розвитку, є важливим механізмом самовдосконалення, який забезпечує ефективну організацію усіх форм і етапів роботи вчителя над собою.

Ключові слова: самоменеджмент, професійно-педагогічне самовдосконалення, механізм, діяльність учителя початкових класів.

ТАТЬЯНА ШЕСТАКОВА

кандидат педагогических наук, доцент

Украинский гуманитарный институт

г. Буча, ул. Институтская 14

САМОМЕНЕДЖМЕНТ КАК МЕХАНИЗМ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Проанализированы современные подходы к определению самоменеджмента и самосовершенствования личности, выявлено их частое отождествление и предложено различать эти понятия по характеру действий: управление и организация любой активности человека (в ходе самоменеджмента) и движение к совершенству (в процессе самосовершенствования). Указано на их общие признаки: самостоятельность, самодетерминированность и направленность на самого субъекта действий. Самосовершенствование определено как самостоятельная, самодетерминированная деятельность человека, направленная на совершенствование самого себя, а самоменеджмент – как самостоятельная, самодетерминированная деятельность человека, направленная на организацию и

оптимизацию любой активности человека. Отмечено, что в случае самостоятельной организации профессионально-педагогического самосовершенствования самоменеджмент рассматривается как механизм самосовершенствования, который заключается в организации всех его этапов благодаря реализации эффективных технологий самоуправления. Самоменеджмент обеспечивает эффективность самосовершенствования учителя начальных классов путем оптимального управления этой деятельностью на разных ее этапах: от диагностики, целеполагания и планирования до исполнения, контроля и коррекции. Профессионально-педагогический самоменеджмент определяется как специфическая активность педагога, основанная на технологиях эффективного использования времени и целенаправленной регуляции поведения и действий, направленная на организацию собственной деятельности в различных сферах жизнедеятельности и развития, является важным механизмом самосовершенствования, который обеспечивает эффективную организацию всех форм и этапов работы учителя над собой.

Ключевые слова: самоменеджмент, профессионально-педагогическое самосовершенствование, механизм, деятельность учителя начальных классов.

TETIANA SHESTAKOVA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Ukrainian Humanities Institute
Bucha, 14 Institute Str.

SELF-MANAGEMENT AS A MECHANISM OF SELF-IMPROVEMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article analyzes modern approaches to the definition of self-management and self-improvement of the individual, reveals their frequent identification and proposes to distinguish these concepts by the basic nature of actions: management and organization of any human activity (during self-management), and the movement to perfection (in the process of self-improvement). They also point to their common features: autonomy, self-determination, and focus on the subject itself (recorded in the "self-" section). After all, self-improvement is defined as an independent, self-determined activity of a person aimed at improving oneself, and self-management is defined as an independent, self-determined activity of a person aimed at organizing and optimizing any human activity. In the case of self-organization of professional and pedagogical self-improvement, self-management is considered as a mechanism of self-improvement, which consists in the organization of all stages of self-improvement of the teacher-tutor, ensuring their effectiveness through the implementation of productive technologies of self-management. Self-management provides the effectiveness of self-improvement for primary school teachers by optimally managing this activity at its various stages: from diagnosis, goal setting and planning to implementation, control and correction. The basic functions of self-management, which traditionally determine goal setting, planning, decision-making, execution, control and correction, information and communication, fully correspond to the main stages of self-improvement of the teacher-educator, acting as mechanisms for their implementation. The correlation of the stages of self-improvement and the functions of self-management contributes to the awareness of their close interconnection and facilitates the use of basic methods and techniques of self-management due to their attachment to the corresponding stages of self-improvement. Selected specificity of pedagogical activity of primary school teachers, which is a frequent change of topics with the constancy of student and parental composition, is reflected in the peculiarities of their professional self-improvement, and needs to take into account in the process of self-management of this specific elementary school teacher. Thus, professional and pedagogical self-management (self-organization, self-management) we are considered as specific activity of the teacher, based on technologies of efficient use of time and purposeful regulation of behavior and actions, aimed at organizing their own activity in various spheres of life and development, acts as an important mechanism, which ensures the effective organization of all forms and stages of teacher's work on themselves.

Keywords: self-management, professional-pedagogical self-improvement, mechanism, activity of primary school teacher.

Сучасні освітні реформації традиційно починаються із суттєвих трансформацій початкової ланки освіти, спонукаючи учителів молодших класів до неперервного професійного удосконалення, реструктуризації й оновлення своєї діяльності. Це актуалізує питання оволодіння ефективними засобами самоменеджменту й професійного самовдосконалення учителів задля поліпшення якості освітнього процесу з урахуванням специфіки навчання початкових класів.

Теорія професійно-педагогічного самовдосконалення, що висвітлюється в роботах О. Антонової, С. Єлканова, О. Кучерявого, Н. Лосєвої, О. Пухира, Л. Сущенко, Т. Шестакової та інших вчених, концепції самоменеджменту, що розвиваються в працях В. Андрєєва, К. Варламова, М. Вудкока і Д. Френсіса, П. Друкера, Л. Зайверта, В. Карпичева, Н. Лукашевича, В. Мусієнко-Репської, А. Хроленка, Б. Швальбе і Х. Швальбе та інших науковців, хоча й допомагають, проте не вирішують проблеми підвищення якості освіти шляхом неперервного професійного зростання учителів початкової школи. Не висвітленими залишаються питання співвідношення і взаємозв'язку самоменеджменту й самовдосконалення професіонала. В деяких теоріях вони ототожнюються, в інших розглядаються незалежно один від одного. Проте, на нашу думку, ці явища є тісно взаємопов'язаними, але характер і особливості їх взаємозв'язку в діяльності вчителя початкових класів ще потребують наукового прояснення.

Метою статті є виявлення специфіки та закономірностей взаємодії професійного самовдосконалення і самоменеджменту вчителя початкових класів.

Розвиток сучасної теорії самоменеджменту характеризується розумінням його як технології досягнення успіху в діловій кар'єрі за рахунок ефективного використання наявних особистісних і часових ресурсів. Дослідники теорії самоменеджменту (Л. Зайверт та ін.) пропонують навчитися раціонально використовувати наявний у розпорядженні людини час, правильно його планувати і за рахунок цього позбутися стресів, набутти впевненості у собі, досягти вагомих успіхів у діловій та особистій сферах. У деяких особистісно орієнтованих та адаптивно-розвивальних концепціях самоменеджмент представлений як психологічний механізм саморозвитку особистості, здатної до неперервного саморозвитку і самореалізації в одному чи кількох видах професійної діяльності (В. Андрєєв); як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу (М. Лукашевич); як досягнення особистого ділового успіху через самопізнання і самовдосконалення своїх ділових якостей (Б. Швальбе і Х. Швальбе); як мистецтво саморозвитку особистості, що передбачає опанування навичками раціонального використання часу та ефективної організації власної трудової діяльності (Н. Буняк) та ін. Як бачимо, деякі науковці, підкреслюючи особистісно-розвивальний ефект самоменеджменту, ототожнюють його із самовдосконаленням, саморозвитком особистості.

Разом з тим окремі дослідники самовдосконалення вказують, що воно може бути розглянуто як самоуправління своїм професійним зростанням, оскільки, «самовдосконаленню властиві ті ж завдання, що й управлінню: необхідність вибору і досягнення мети, планування способу життя і діяльності, організація (самоорганізація) цієї діяльності, контроль та оцінка ходу і результатів, а за необхідності стимулювання чи коригування своєї поведінки» [11, с. 22].

Проте, на нашу думку, це два окремі явища, що потребують розрізнення у визначеннях. Їхня спільна початкова частина «само-» вказує на самостійність виконання цих процесів і на спрямованість дій на самого суб'єкта діяльності, а також на самодетермінованість цих дій (тобто обумовленість самим суб'єктом без додаткового зовнішнього стимулювання). Друга ж частина цих термінів «менеджмент» (як управління, організація) і «удосконалення» (як рух до досконалості, до «скону», до кінця, до мислимої вершини розвитку) є суттєво відмінною в цих обох дефініціях і вказує на основний вектор дій, що ними задається. Отже, якщо самовдосконалення – це самостійна, самодетермінована діяльність людини, спрямована на удосконалення самого себе, то самоменеджмент – це самостійна, самодетермінована діяльність людини, що спрямовується на організацію й оптимізацію будь-якої активності людини. В організації професійно-педагогічного самовдосконалення самоменеджмент є механізмом самовдосконалення учителя початкових класів, що забезпечує якісну організацію цієї специфічної діяльності педагога на усіх етапах її реалізації з метою досягнення її максимальної ефективності.

Ми визначаємо самоменеджмент учителя початкових класів як його активність, що базується на технологіях ефективного використання часу та цілеспрямованої регуляції поведінки і дій, скеровану на організацію власної діяльності в різних сферах життєдіяльності і розвитку педагога.

Професійне самовдосконалення учителя початкових класів як його неперервний рух до вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму забезпечується різноманітними

формами і прийомами його самоактивності, провідного значення серед яких набувають самовиховання, самоосвіта й самоактуалізація педагога. Маючи свої особливі зміст і завдання, кожна з них забезпечує досягнення спільної мети специфічними засобами та діє лише в тісному поєднанні з іншими.

Процесуально професійно-педагогічне самовдосконалення розгортається в таких етапах, як діагностування, цілепокладання, планування, виконання, контроль і корекція, визначених відповідно до загальної структури творчої діяльності й наявних класифікацій етапів самовдосконалення педагога [2, с. 258; 9, с. 235;] та співвідносно до базових функцій самоменеджменту професіонала [5; 6].

Успішність самовдосконалення залежить від ефективності реалізації кожного із вказаних етапів, що має специфічні функції і засоби та відіграє свою особливу роль в загальному процесі самовдосконалення педагога.

Діагностування педагогом реального стану сформованості професійно-значущих рис і якостей, негативних індивідуальних особливостей і проявів, а також усвідомлення їх причин досягається завдяки використанню різних прийомів самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самооцінка й ін.) та обумовлює прагнення учителя початкових класів до самовдосконалення.

Цілепокладання в процесі самовдосконалення здійснюється на основі перспективного самопроєктування педагога (визначення ознак власного Я-ідеального та Я-потенційного, що потребують актуалізації і розвитку), виявлення невідповідностей між бажаним і реальним особистісним проявом у професії, адже саме різниця між Я-ідеальним та Я-реальним, Я-потенційним та Я-актуальним задає позитивний потенціал руху учителя початкових класів до досконалості. В результаті аналізу та визначення особистісних проблем у професійній діяльності учитель приймає рішення про необхідність самовдосконалення, ставить і обґрунтовує його загальну мету, що конкретизується в ряді завдань, відповідно до пріоритетності окремих напрямків роботи над собою, реальних педагогічних умов та наявної ситуації професійного розвитку вчителя початкових класів. Результати такого цілепокладання фіксуються вчителем у програмі професійного самовдосконалення.

Планування виражається в розробці системи конкретних дій педагога із самовдосконалення, проєктування процесу та прогнозування наслідків самовдосконалення, досягнення яких засвідчить його ефективність. Результати планування дій педагога щодо самовдосконалення закріплюються в складених планах самовдосконалення.

Виконання безпосередніх дій із самовдосконалення як на основі розробленого плану і програми, так і обумовлених конкретною ситуацією, передбачає застосування учителем початкових класів окремих методів і прийомів, засобів і форм самовдосконалення, втілення у практику діяльності більш високих вимог до власної особистості і професійної діяльності, створення сприятливих умов для свого професійного зростання.

Контроль і корекція дій учителя щодо власного самовдосконалення базується на порівнянні досягнутих і запланованих самозмін, виявленні відхилень у реалізації запланованого та аналізі їх можливих причин. Контроль за дотриманням планів і реалізацією програми професійного самовдосконалення здійснюється учителем у формі регулярних самозвітів та нерідко доповнюється різними формами самозаохочення і самопокарання. «Поточний контроль реалізується в ході виконання дій із самовдосконалення та забезпечує їх оперативну регуляцію на основі виявлення невідповідностей між передбачуваними й реальними умовами і способами їх виконання; підсумковий же контроль, що застосовується після завершення окремих стадій самовдосконалення, визначає їх ефективність та доцільність подальшого використання застосованих методів і прийомів. За необхідності проводиться корекція самовдосконалення шляхом зміни певних його орієнтирів, планів та регуляції дій. Разом з тим виявлення ефективних форм і прийомів самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації сприяє їх закріпленню, а усвідомлення досягнутих результатів професійного самовдосконалення є вагомим стимулом для подальшої роботи педагога над собою» [12, с. 64–65].

Технологічна лінія професійно-педагогічного самовдосконалення від виникнення мотиву й постановки завдань до досягнення результату «не є прямолінійною і завершеною, а становить рух по спіралі» [4, с. 36]. Педагог постійно конкретизує цілі самовдосконалення, коригує

засоби, а, досягнувши певних результатів самовдосконалення, ставить нові цілі, уточнює головну мету.

Самовдосконалення вчителя як складний динамічний процес реалізується в ряді логічно взаємопов'язаних етапів, ефективність яких суттєво залежить від володіння педагогом технікою самоменеджменту. Відповідно самовдосконалення учителя початкових класів як цілеспрямований, свідомо організований процес вимагає залучення ефективних технологій і прийомів самоменеджменту педагога з метою досягнення успішної організації й реалізації усіх напрямків і етапів його професійного самовдосконалення.

Відповідно до цього ми розглядаємо самоменеджмент учителя початкових класів як провідний механізм самовдосконалення, що забезпечує ефективність усіх його етапів (діагностування, цілепокладання, планування, виконання, контроль і корекція) та форм реалізації (самоосвіта, самовиховання і самоактуалізація) «на основі застосування технологій оптимального використання часу та цілеспрямованої регуляції поведінки і дій педагога» [12, с. 99].

Зауважимо, що широке розуміння самоуправління педагога, закріплене в сучасній дефініції професійного самоменеджменту (В. Мусієнко-Репська, І. Альошина, Н. Матяш, В. Симоненко та ін.), відображає діяльність учителя початкових класів, спрямовану не на удосконалення себе, а на організацію своєї професійної діяльності та є процесуально забезпечуючим чинником цілеспрямованої самоактивності педагога, в т. ч. його самовдосконалення [1; 6].

Від володіння учителем технологією самоменеджменту суттєво залежить ефективність його професійного зростання, адже кожен етап самовдосконалення вимагає своїх специфічних технік і прийомів самоменеджменту, комплексно представлених такими функціями самоменеджменту, як цілепокладання, планування, прийняття рішень, виконання, контроль і корекція, інформація і комунікація. Таким чином, основні функції самоменеджменту співвідносяться з головними етапами самовдосконалення учителя початкової школи і забезпечують їхню ефективність.

Так, на етапі діагностування можна скористатися технікою самоконтролю для фіксації реального стану речей у різних сферах професійної та особистісної реалізації учителя початкових класів. Можна, наприклад, зафіксувати реальні витрати часового ресурсу на реалізацію типових, повсякденних завдань учителя, зробивши хронометраж використання часу на підготовку до уроків, перевірку зошитів, спілкування з батьками учнів та ін. В особистій сфері корисним є ведення щоденника харчування (із описом кількості і часу прийому їжі, пиття води), фізичної активності (виконаного комплексу вправ та ін.), читацького щоденника, журналу творчих успіхів та ін. Надалі отримані результати самоконтролю можуть бути використані для самоаналізу причин існуючих особистісних і професійних проблем, виявлення прихованих резервів оптимізації професійної діяльності й особистісного зростання і просто для усвідомлення власних стереотипних дій, поведінкових реакцій та ін. З урахуванням сучасних технічних можливостей доречно було б зробити відеозаписи власних уроків для подальшого їх самоаналізу з метою виявлення власних типових дій, рухів, слів, часто вживаних прийомів і навіть слів-паразитів тощо. Згідно з правилами ефективного самоменеджменту досягти суттєвих зрушень можна лише глибоко усвідомивши реальні стартові позиції та зафіксувавши вихідні дані, які потребують змін. Людина має знати, від чого вона відштовхується у своєму рухові уперед. Тому фіксація початкового стану є дуже важливою для подальшої роботи учителя над собою і своєю професійною діяльністю.

На етапі цілепокладання в процесі професійного самовдосконалення технологія самоменеджменту підкаже учителю початкових класів ефективні методики визначення мети (техніка SMART-формули та ін.), задасть критерії правильного формулювання мети (особистісна значущість, досяжність, конкретність, вимірюваність, часова обмеженість в реалізації, гнучкість, узгодженість з іншими цілями та ін.), допоможе розрізнити цілі і завдання самовдосконалення (ціль описує кінцевий результат, а завдання – дії, які необхідно виконати для його досягнення), а також класифікувати цілі за змістом, часом, повторюваністю, вимірюваністю, пріоритетністю тощо.

Для ефективного визначення і формулювання цілей власного професійного самовдосконалення учителю початкових класів необхідно на основі глибокого самоаналізу й самооцінки себе як педагога-професіонала, усвідомлення власних життєвих устремлінь,

професійних ідеалів та якостей, які їх забезпечують, виокремити основні особистісні проблеми, що стосуються професійної діяльності і потребують вирішення, визначити провідні цілі власного професійного зростання, проаналізувати, чи всіх основних сфер життя педагога вони стосуються, та зрештою скласти цілісну картину обраних орієнтирів особистісного професійного самовдосконалення, комплексно представлених у програмі самовдосконалення педагога.

Програма самовдосконалення складається на основі визначення провідних напрямків і цільових орієнтирів індивідуального самовдосконалення учителя початкових класів. Вона містить у собі як перспективні цілі самовдосконалення, так і передбачувані шляхи реалізації та прогнозовані терміни їх досягнення. Програми самовдосконалення бувають різних типів: у вигляді переліку принципів, пам'яток, заборон, актуальних особистісних і професійних проблем, що потребують вирішення, та ін. Іноді вони складається у формі практичних рекомендацій собі, переліку принципів, яких педагог намагається дотримуватися постійно в своєму житті і професійній діяльності, і які допомагають йому уникати багатьох проблем та долати наявні недоліки (ці принципи можуть стосуватися певних дій педагога чи проявлених ним рис та індивідуальних особливостей, наприклад, сором'язливість, дратівливість, агресивність тощо). Іноді в програмі зазначаються особистісні і професійні проблеми, що потребують вирішення, наводиться перелік шляхів їх подолання (до кожної проблеми окремо) та орієнтовні терміни досягнення намічених цілей самовдосконалення.

На етапі планування дій із самовдосконалення учителів початкових класів варто враховувати такі напрацювання з теорії і практики самоменеджменту, як впорядкування завдань відповідно до їхньої важливості, врахування біоритмів (періодичних коливань у працездатності), принципів часового менеджменту, планування на конкретні періоди часу, менеджмент за допомогою щоденника часу, АЛПЕН-метод та ін. Заплановані на будь-який період часу справи повинні займати не більше 60 % часу, залишаючи резерв на ситуативні справи. На основі ознайомлення із різними планами самовдосконалення та враховуючи основні вимоги до їх складання, учитель початкових класів розробляє власну систему заходів свого професійного самовдосконалення на певний період часу. Щоб із програми скласти план, необхідно перетворити свої цілі у конкретні завдання. План самовдосконалення є деталізацією, конкретизацією програми самовдосконалення з розрахунку на один рік, квартал, місяць, тиждень, день і містить перелік конкретних дій, які необхідно виконати у визначений термін, час (в ньому зазначається, які дії є обов'язковими, а які лише бажаними тощо) Планування забезпечує вчасне і в повному обсязі виконання наміченого, сприяє більшій концентрації на запланованих справах, знімає стресові стани, підвищує ефективність, створює резерви часу.

На етапі виконання дій із самовдосконалення учитель початкових класів, звичайно ж, не може виконати все й одразу, тому має визначитись із пріоритетами і значущістю кожного виду роботи. Використання таких принципів самоменеджменту, як принцип Паретто (дотримання співвідношення «80:20» для раціонального використання часу), принцип значущості (з проведенням ABC-аналізу задач), принцип Ейзенхауера (з відкладанням чи делегуванням неважливих задач для власного розвантаження), суттєво допомагає учителю початкових класів забезпечити успішність власного професійного самовдосконалення за рахунок ефективної організації своєї роботи над собою. Разом з тим є напрацьовані в практиці самовдосконалення дієві рекомендації щодо ефективної організації роботи над собою. Наприклад, у своїй автобіографії Б. Франклін писав: «Намагаючись досягти запланованих добродійностей, я вирішив не витратити час та зусилля на всіх їх одночасно, а працювати по черзі над кожною, досягнувши певної досконалості, переходити до наступної, і так до тих пір, доки не будуть досягнуті всі. А оскільки оволодіння однією з них може допомогти в роботі над іншою, я вирішив враховувати це при визначенні послідовності оволодіння кожною добродійністю» [13, с. 40].

Контроль за досягнутими результатами професійного самовдосконалення та за необхідності відповідна корекція дій і планів у роботі над собою здійснюються учителем початкових класів також на основі володіння технологією самоменеджменту, зокрема, прийомами проміжного і кінцевого контролю, письмового самозвіту, огляду проведених уроків і виховних заходів, аналізу пройденого дня, контроль за часом, за якістю виконання запланованого та ін. Серед різних форм самоконтролю контроль за часом є найбільш простим і використовується багатьма спеціалістами для вироблення загальної звички до самоконтролю.

Наступний за складністю рівень самоконтролю пов'язаний із контролем за результатами виконаної діяльності, лише після опанування якого рекомендується переходити до контролю за якістю виконання будь-якої активності (в т. ч. розумової) та за її провідними мотивами. Контроль передбачає не лише фіксування виду чи якості певної діяльності, а й співвіднесення реального її стану з бажаним, відповідно до чого найважливішою передумовою ефективності самоконтролю є сформованість певних правил, принципів особистості щодо реалізації нею певних аспектів власної життєдіяльності. Лише тоді самоконтроль стає невід'ємною основою успішного самопланування й саморегуляції вчителя початкових класів.

Функція інформації і комунікації пронизує усі функції самоменеджменту та етапи самовдосконалення учителя, забезпечуючи їхню ефективність шляхом насичення новими розробками у сфері оптимального самоуправління та самоорганізації.

Окрім того, в діяльності вчителів початкових класів є дуже важлива особливість, яка обов'язково має бути врахована в процесі професійного самовдосконалення. Якщо вчитель-предметник, працюючи в паралельних класах, має змогу вдосконалити якість донесення й опрацювання певної теми вже протягом одного робочого дня (викладаючи цю тему на першому уроці в класі «А», на другому в класі «Б» і т. д., роблячи собі висновки і випробовуючи різні педагогічні методи і прийоми), то у вчителя початкових класів така можливість щось удосконалити при викладанні певної теми з'явиться через чотири роки.

Самовдосконалення учителя початкових класів дуже специфічне, бо є багато складових професійної діяльності, які із-за частоті зміни унеможливають їх удосконалення. Особливістю діяльності цього вчителя є часта зміна тем, але постійність учнівського і батьківського складу, тоді як у вчителів-предметників при постійності тем велика змінність учнівського складу і зменшена залежність від батьківського впливу на навчання учнів. Тому якщо вчитель-предметник підвищує якість навчання переважно через удосконалення викладання певних тем, то вчитель початкових класів – через удосконалення взаємодії з учнями класу та співпраці з їхніми батьками (підбираючи методи і прийоми найбільш близькі і впливові для певних учнів). Ця особливість професійного самовдосконалення вчителя початкових класів обов'язково відобразиться на специфіці його самоорганізації.

У результаті порівняння самоменеджменту і самовдосконалення нами виділено їхні спільні ознаки: самостійність, самодетермінованість і спрямованість на самого суб'єкта дій (зафіксовані в частці «само-») та вказано на відмінний характер дій: управління й організація будь-якої активності людини (в ході самоменеджменту) і рух до досконалості (в процесі самовдосконалення).

Стосовно самостійної організації професійно-педагогічного самовдосконалення самоменеджмент визначається нами як механізм самовдосконалення, що полягає в організації усіх етапів самовдосконалення учителя, забезпечуючи їхню ефективність шляхом реалізації продуктивних технологій самоуправління. Самоменеджмент забезпечує ефективність самовдосконалення учителя початкових класів шляхом оптимального управління цією діяльністю на різних її етапах: від діагностування, цілепокладання і планування до виконання, контролю й корекції. Основні функції самоменеджменту, якими традиційно визначаються цілепокладання, планування, прийняття рішень, виконання, контроль і корекція, інформація і комунікація, повністю відповідають головним етапам самовдосконалення учителя, будучи механізмами їх реалізації. Співвіднесення етапів самовдосконалення і функцій самоменеджменту сприяє усвідомленню їх тісного взаємозв'язку та полегшує використання основних методів і прийомів самоменеджменту завдяки їх прив'язаності до відповідних етапів самовдосконалення.

Зазначена специфіка педагогічної діяльності вчителів молодших класів, що полягає у частій зміні тем за постійності учнівського і батьківського складу, відображається і в особливостях їхнього професійного самовдосконалення і потребує врахування в процесі самоменеджменту цієї специфічної самоактивності учителя початкової школи.

Таким чином, професійно-педагогічний самоменеджмент розглядається нами як специфічна активність педагога, що базується на технологіях ефективного використання часу та цілеспрямованої регуляції поведінки і дій, спрямована на організацію власної діяльності в різних сферах життєдіяльності і розвитку, є важливим механізмом самовдосконалення, який забезпечує ефективну організацію усіх форм і етапів роботи вчителя над собою.

Подальшого наукового аналізу і більш детального висвітлення потребують сучасні форми самоорганізації учителів початкових класів, обумовлені можливостями інформаційно-комунікативних технологій та реаліями нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винославська О. В. Самоменеджмент викладача технічного університету як складова психологічної культури / О. В. Винославська // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства. – К.: НПУ, 2000. – Ч. 1. – С. 161–164.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 416 с.
3. Дзюба Т. Самоменеджмент: уміння вчителя керувати часом / Т. Дзюба // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 33–37.
4. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие / С. Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
5. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учеб. пособие / Н. П. Лукашевич. – К., 1999. – 359 с.
6. Мусиенко-Репская В. И. Подготовка студентов к педагогическому самоменеджменту в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. И. Мусиенко-Репская. – Одесса, 2000. – 232 с.
7. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1999. – 240 с.
8. Пермінова Л. А. Формування основ самоменеджменту майбутніх вчителів початкових класів / Л. А. Пермінова // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2013. – Вип. 26. – С. 145–147.
9. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
10. Симодейко С. І. Самоменеджмент майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема / С. І. Симодейко // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2011. – Вип. 6. – С. 209–212.
11. Скворцова К. Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / К. Г. Скворцова. – Кострома, 1996. – 142 с.
12. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. В. Шестакова. – К., 2006. – 244 с.
13. Як Бенджамін Франклін удосконалював себе? // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 5. – С. 40.

REFERENCES

1. Vynoslavskaya O. V. Samomenedzhment vykladacha tekhnichnoho universytetu yak skladova psykholohichnoyi kultury [Self-management and technical education as a warehouse of psychological culture]. Psykholoho-pedahohichni problemy pidhotovky vchytelskykh kadrov v umovakh transformatsii suspilstva, K., 2000. Ch. 1. PP. 161–164.
2. Hrynova V. M. Formuvannya pedahohichnoyi kultury maybutnoho vchytelya: teoretychnyy ta metodychnyy aspekty [Formation of pedagogical culture of the future teacher: theoretical and methodical aspects]. Dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04, K., 2001. 416 p.
3. Dzyuba T. Samomenedzhment: uminnya vchytelya keruvaty chasom [Self-management: the teacher's ability to manage time]. Shlyakh osvity, 2003. Vol. 2. PP. 33–37.
4. Elkanov S. B. Osnovy professyonalnoho samovospytanyya budushcheho uchytelya [Basics of professional self-education of the future teacher]: Uch. pos. M., 1989. 189 p.
5. Lukashevych N. P. Teoryya y praktyka samomenedzhmenta [Self-management theory and practice]: Uch. pos. - K., 1999. - 359 s.
6. Musyenko-Repskaya V. Y. Podhotovka studentov k pedahohycheskomu samomenedzhmentu v professyonalnoy deyatel'nosti [Preparing students for pedagogical self-management in professional activity]. Dis... kand. ped. nauk: 13.00.04. O., 2000. 232 p.
7. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psikhologiya v nachal'noy shkole [Practical psychology in primary school]. M., 1999. 240 p.
8. Perminova L. A. Formuvannya osnov samomenedzhmentu maybutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of the basics of self-management of future primary school teachers] Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho universytetu : Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota / hol. red. I. V. Kozubovska. Uzhhorod: Hoverla, 2013. Vyp. 26. PP. 145–147.

9. Psykholohyya y pedahohyka [Psychology and Pedagogy]: Uch. pos. Pod red. K. A. Abulkhanovoy, N. V. Vasynoy, L. H. Lapteva, V. A. Slastenyna. M., 1998. 320 p.
10. Symodeyko S. I. Samomenedzhment maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak pedahohichna problema [Self-management of future primary school teachers as a pedagogical problem] Nauka i osvita: Naukovo-praktychnyy zhurnal Pivdennoukrayinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho. 2011. Vol. 6. PP. 209–212.
11. Skvortsova K.H. Formyrovanye u studentov pedahohycheskoho vuza hotovnosti k professyonalnomu samosovershenstvovanyyu: [Formation in students of a pedagogical university of readiness for professional self-improvement]. Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kostroma, 1996. 142 p.
12. Shestakova T.V. Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv do profesiynoho samovdoskonalennya. [Formation of future teachers' readiness for professional self-improvement.]. Dis.... kand. ped. nauk: 13.00.04. K., 2006. 244 p.
13. Yak Bendzhamin Franklin udoskonalyuvav sebe? [How was Benjamin Franklyn having mastered himself?]. Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. 1999. Vol. 5. PP.40.

Стаття надійшла в редакцію 15. 11.2019 р.

УДК 330.101.5

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.19

ІННА ЗАЙЦЕВА

ORCID:0000-0002-4149-2916

zivia@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Університет Державної фіскальної служби України
м. Ірпінь, вул. Університетська, 31

АЛЛА ГРУШЕВА

ORCID:0000-0002-7001-7292

gryshevska@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Університет Державної фіскальної служби України
м. Ірпінь, вул. Університетська, 31

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ОСНОВІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Проаналізовано проблему якості професійної підготовки менеджера інноваційного типу, здатного не тільки сумлінно виконувати функціональні обов'язки на виробництві, а й бути гнучким до змін суспільства, швидко орієнтуватися в ситуації, вміти прогнозувати майбутнє, вибирати ефективні шляхи реалізації потенційних можливостей. Актуальність дослідження зумовлена затребуваністю педагогічного знання про компетентнісний підхід навчання здобувачів вищої освіти як суб'єкт-суб'єктну взаємодію в мінливій та надзвичайно важливій системі освітніх послуг. Акцентовано на врівноваженні позицій викладача та здобувача, що виражається у спільному обговоренні актуальних навчальних, професійних для спеціальності 073 — Менеджмент проблем, застосуванні педагогом демократичного стилю управління освітнім процесом.

Ключові слова: управлінська компетентність, менеджер, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, ринок освітніх послуг.

ІННА ЗАЙЦЕВА

кандидат педагогических наук, доцент
Университет Государственной фискальной службы Украины
г. Ирпень, ул. Университетская, 31

кандидат педагогических наук, доцент
Университет Государственной фискальной службы Украины
г. Ирпень, ул. Университетская, 31

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Проанализирована проблема качества профессиональной подготовки менеджера инновационного типа, способного не только добросовестно выполнять функциональные обязанности на производстве, но и быть гибким к изменениям общества, быстро ориентироваться в ситуации, уметь прогнозировать будущее, выбирать эффективные пути реализации потенциальных возможностей. Актуальность исследования обусловлена востребованностью педагогического знания о компетентностном подходе обучения соискателей высшего образования как субъект-субъектное взаимодействие в меняющейся и чрезвычайно важной системе образовательных услуг. Акцентировано на уравнивании позиций преподавателя и соискателя, что выражается в совместном обсуждении актуальных учебных, профессиональных для специальности 073 — Менеджмент проблем, проблем, применении педагогом демократического стиля управления.

Ключевые слова: управленческая компетентность, менеджер, субъект-субъектное взаимодействие, рынок образовательных услуг.

INNA ZAITSEVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
National University of the State Fiscal Service of Ukraine
Irpın, 31 Universitetska Str.

ALLA HRUSHEVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
National University of the State Fiscal Service of Ukraine
Irpın, 31, Universitetska Str.

FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS BASED ON SUBJECT-SUBJECT INTERACTION

The authors analyzed the problem of qualitative training of an innovative manager, who is capable not only to thoroughly fulfill functional duties in the workplace, but also to be flexible to the changes in a society, quickly deal with situations, to be able to predict the future and choose effective ways to realize potential opportunities. Balancing the positions of a teacher and a student is emphasized, which is expressed by a joint discussion of topical educational and professional problems for speciality 073 – Management; the teacher's using democratic management style in the educational process is also highlighted. It was found out that the most important thing is to ensure compliance of the controlling subsystem and the subsystem that is controlled for modern management theory and practice, since only on condition of such conformity the dynamic development of the educational process in accordance with the purpose of the higher educational establishment is possible. It proves that in the educational management the philosophy of influence is changed by the philosophy of creating the conditions for interaction, cooperation, partnership; and in the practice of information society development, when money capital as a strategic resource on which profit depends is replaced by human resource, interdependence of the socio-economic and management activities is generally recognized. After all, as a result of inefficient management at all levels, the level of competitiveness of the country decreases, which reduces the possibilities of self-realization, self-improvement and self-development of a human. Therefore, the necessity to prepare higher education applicants for management activities and to form their management competence in terms of subject-subject interaction through mastering professionally oriented disciplines in the direction of their professional training emerges as the most important factor of the socio-economic development of the country and each of its regions.

Keywords: managerial competence, manager, subject-subject interaction, educational services market.

Проблема формування управлінської компетентності (УК) під час професійної підготовки кадрів вищої кваліфікації для України не нова. На недостатню зорієнтованість

структури й змісту вищої освіти, потреби ринку праці та сучасні економічні виклики вказано в багатьох стратегічних документах. На оновленій ролі сучасних закладів вищої освіти (ЗВО) наголошують документи міжнародного та національного рівнів, в яких актуальності набуває поняття компетентності випускника ЗВО, що визначається багатьма чинниками. Саме компетентності є тими «індикаторами, що дозволяють визначити готовність ... випускника до життя». Вони є каталізатором його подальшого особистого розвитку, громадської активності в житті суспільства [11, с. 7].

Готуючи молодь до нових ролей в суспільстві, необхідно не тільки передавати знання, а й вчити здобувача освіти швидко реагувати на зміни, тобто вивчати нове, формувати навички, якості і компетентності, що дозволяють гнучко адаптуватися до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, досягати життєвих цілей. Радикальні перетворення вітчизняної системи освіти пов'язані з інтеграцією українського суспільства із європейським освітнім простором, в якому побудова взаємовідносин між учасниками освітніх процесів ґрунтується на пріоритетних принципах особистісно зорієнтованої, гуманістичної, компетентнісної освіти, педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальній діяльності. Відтак у центрі уваги за будь-яких педагогічних процесів є особистість здобувача, формування суб'єктності якого передбачає цілеспрямований розвиток його громадянської життєвої позиції, ініціативності, самостійності у прийнятті рішень, здатності навчатись упродовж життя тощо. Цей процес загострив проблеми, з якими вища школа зіткнулася за роки державної незалежності. Серед них і проблема підготовки «вузьких» фахівців, яка сьогодні вирішується різними шляхами, в т. ч. через інтеграцію різних спеціальностей та реалізацію компетентнісного підходу.

У зв'язку з цим на ринку освітніх послуг особливого значення набуває суб'єкт-суб'єктна взаємодія під час професійної підготовки фахівця інноваційного типу. Тому потреба в розробці шляхів і засобів підготовки випускника ЗВО, який не тільки здобув знання, має професійні навички, а й здатний компетентно ними управляти, є актуальною. З огляду на сучасні вимоги до здобувачів вищої освіти вважаємо, що результатом процесу їхньої професійної підготовки варто розглядати набуту ними в процесі навчання систему компетентностей, що обов'язково містить і управлінську.

У здобувачів вищої освіти проблема формування УК актуалізується також у зв'язку з достатньо стрімкою зміною структури ринку праці. Якщо його модель кінця XIX – початку XX ст. мала три яскраво виражені сегменти (20 % – особи з вищою освітою, 30 % – кваліфіковані працівники і керівники, 50 % – робітники фізичної праці), то модель XXI ст. кардинально змінюється. За прогнозами аналітиків, більшість людей мусить стати господарями власного життя: самостійно діяти, самостійно навчатись упродовж життя, ставити цілі, самим себе мотивувати, розвиватися як підприємці [6, с. 26].

Отож, глобалізаційна нестабільність ринку праці та загальноосвітні тенденції щодо нових принципів організації виробництва і сфери послуг змусили роботодавця визнати, що сучасний фахівець з педагогіки чи економіки, юриспруденції чи журналістики тощо, крім суто професійних знань та технологічної кваліфікації, мусить бути професійно мобільним, оволодівати новими функціями та вирішувати нові завдання. Така здатність, безумовно, базується на більш широких теоретично-прикладних компетенціях, умовах і методах їх навчання. Тому, на нашу думку, зазначені зміни в орієнтації ЗВО, що зумовлені еволюцією світу праці, вимагають перегляду науково-педагогічних підходів до професійної підготовки сучасних здобувачів вищої освіти різних рівнів, зокрема зі спеціальності «Менеджмент», в бік суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою формування УК.

Аналіз наукового доробку з порушеної теми в Україні за останнє десятиліття засвідчив, що таких праць дуже багато. Проте науковий інтерес для нас становили дослідження, в яких висвітлюються проблеми формування і розвитку УК та суб'єкт-суб'єктної взаємодії у професійній підготовці. Серед них є праці Н. Баловсяк, І. Зайцевої, О. Зеліковської, Н. Житник, Є. Іванченко, Л. Калініної, Г. Копил, Т. Коваль, М. Коляди, Л. Паращенко, Л. Петренко М. Прадівляного, Г. Чаплицької тощо. Підвалини розроблення проблеми формування УК закладені в дослідженнях Л. Володарської-Золи, В. Мельник, В. Мусієнко-Репської, О. Романовського, Л. Сергєєвої.

Мета статті – визначення ролі теоретично-прикладних аспектів компетентнісного підходу формування УК здобувачів вищої освіти як суб'єкт-суб'єктної взаємодії у професійній підготовці майбутніх менеджерів.

Інтерес наукового пошуку зосереджено не лише на об'єкті навчального процесу, а й на його суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, що передбачає врівноваження позицій викладача та здобувача і виражається у спільному обговоренні актуальних навчальних, професійних до галузі знань проблем, застосуванні педагогом демократичного стилю управління [15].

Оскільки в сучасних умовах позачерговою є необхідність підготовки компетентних фахівців, здатних до ефективної управлінської діяльності, цінною є думка І. Аносова щодо використання суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі, коли здобувач освіти буде рівноправним його учасником [2, с. 185]. При цьому педагог здійснює педагогічну діяльність і переважно виконує лише роль координатора, а студент – освітню. Такі відносини можна вважати партнерськими, оскільки вони передбачають взаємний і плідний розвиток якостей, компетентностей особистості майбутнього фахівця, а також навчання і самого педагога у процесі їхнього спілкування та спільної діяльності під час професійної підготовки [15]. Партнерське сприйняття зовсім не означає панібратство, але дозволяє кожному поважати індивідуальну думку та відстоювати її в діалозі. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія характеризується поважною співпрацею, відносинами та рефлексивним типом діяльності заради мотивованого навчання і формування професійних компетентностей та управлінської як її складової.

У контексті порушеної теми є сенс розглянути семантику поняття «професійна підготовка», адже в межах її компетенції трансформуються зазначені вище процеси. Загалом професійна підготовка трактується як формування за певних умов знань і вмінь особи для швидшого, ніж за звичайного процесу, набуття навичок, що потрібні майбутньому фахівцеві в його професійній діяльності. Так, С. Гончаренко стверджує, що професійна підготовка – це сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу людині працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником [4, с. 275], тобто процес підготовки зумовлює певний рівень кваліфікації спеціаліста.

Під сутністю професійної підготовки В. Семиченко пропонує розуміти «одночасне забезпечення і виконання певного державного замовлення на спеціалістів», тобто діяльність, зорієнтовану на майбутнє, що є певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно значуща). Провідною цінністю професійної підготовки науковець вважає діяльність, яка засвоюється. Реальна дійсність вимагає гнучкого співвідношення зазначених пріоритетів [13, с. 179]. У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка тлумачиться як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [12].

Відтак професійну підготовку розглядаємо як процес, результатом якого є формування і збагачення настанов, знань, умінь і компетентностей з метою прискореного виконання професійних завдань, прийняття рішень, формування сукупності певних особистісних якостей, досвіду праці та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з обраної професії та подальшого професійного й особистісного розвитку. Якісно вищий рівень ефективності такого процесу становлять суб'єкт-суб'єктні педагогічні взаємовідносини [5].

Вітчизняна практика свідчить, що більше половини дипломованих спеціалістів працюють не за фахом, багато з них очолюють різні структурні підрозділи організацій, установ або розвиваються як підприємці, тобто виконують управлінські функції. Не секрет, що менеджер – це професія, діяльність, галузь знань і так само потребує певних управлінських знань, умінь, навичок, компетентностей.

Аналізуючи вимоги до основних характеристик підприємця та його економічної культури, О. Аксьонова вивчила їх в поєднанні з управлінською культурою, якостями менеджера і розглянула діяльність власника бізнесу й менеджера в одній особі. Такий підхід нині є надзвичайно актуальним, оскільки на ринку праці зростає роль самозайнятості населення. Вона дійшла висновку: «Інноваційні зміни в освіті, що відбуваються в контексті процесів загальної глобалізації, потребують створення нових підходів у загальній методиці викладання економічних дисциплін і професійній підготовці загалом», що сприятиме формуванню фахівців нової генерації [1, с. 169]. Науковець стверджує, що вдосконалення потребує не тільки програмно-методичне забезпечення а й методика навчання. Тому науково-

педагогічний працівник як суб'єкт навчально-виховного процесу також використовує у своїй діяльності менеджерські навички.

Для сучасної теорії та практики управління найголовнішим є забезпечення відповідності управляючої підсистеми та підсистеми, що управляється, оскільки лише за такої відповідності можливий динамічний розвиток навчального процесу згідно з метою ЗВО. Це вкотре підкреслює, що в менеджменті освіти на зміну філософії впливу прийшла філософія створення умов для взаємодії, співробітництва, партнерства.

Отож, послуговуючись визначеннями понять українських і зарубіжних учених і практиків управління, ставимо поняття «управління», «керівництво», «менеджмент», «менеджмент освіти», «управлінська компетентність» в один синонімічний ряд:

- Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Управляти можна системами, процесами – керувати – людьми, колективами, тобто управління та керівництво відрізняються об'єктами та суб'єктами. Управляти можна чим-небудь, а керувати – ким-небудь.

- Менеджмент – теорія та практика ефективного управління. Внутрішньошкільний (педагогічний) менеджмент – теорія та практика ефективного управління закладом освіти. Менеджер – керівник, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління.

- Менеджер освіти – керівник, який володіє професійними знаннями, вміннями для реалізації ефективного управління в освіті [16].

- Управлінська компетентність – сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати якість питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [9].

Доцільно розглянути питання змісту діяльності вчителя і менеджера. В. Крижко [10, с. 37] і інші науковці порівнюють основні компоненти змісту діяльності педагогічного працівника і менеджера для визначення загального, що дозволить посилити елементами ефективного управління педагогічну діяльність. Ми вважаємо ці компоненти універсальними й такими, що можуть співвідноситись і до викладача ЗВО, оскільки основні вміння менеджера, вчителя чи викладача передбачають наявність управлінських умінь і компетентності як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Важливим є дослідження Л. Сергєєвої з формування управлінських навичок в студентської молоді невиробничої сфери та отримані нею результати. Вона доводить, що «лише теоретичне ознайомлення з навчальними курсами економічних дисциплін, основ підприємницької та управлінської діяльності не забезпечують цілеспрямованого формування в учнів управлінських навичок». Цей висновок науковець підтверджує такими показниками: із 260 респондентів майже 62 % викладачів і 72 % майстрів виробничого навчання недостатньо уявляють собі шляхи та засоби формування в студентської молоді управлінських навичок. Із 400 студентів близько 65 % респондентів не володіють елементарними практичними навичками організації колективної справи, близько 75 % не змогли правильно скласти ділові папери. Крім того, у процесі навчання, отримуючи відповідні знання, молодь не набуває необхідних управлінських умінь і навичок [14]. Йдеться про підготовку молодших спеціалістів. Проте ми вважаємо, що отримані автором висновки є важливими й актуальними для професійної підготовки майбутніх менеджерів.

З метою виявлення інтересу студентів до формування УК серед здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «Менеджмент» було проведено опитування. Для цього ми використали анкету за аналогією анкети Є. Іванченко (табл. 1) [12].

Анкета на виявлення ставлення здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Менеджмент» до важливості і необхідності формування УК під час професійної підготовки

Питання	Відповідь
В чому Ви вбачаєте значущість управлінської компетентності в майбутній діяльності?	
Чи хотіли б Ви оволодіти управлінськими навичками у закладі вищої освіти?	а) так; б) ні, я зможу це зробити у процесі діяльності; в) ні.
Оцініть значущість управлінської компетентності в майбутній діяльності за такими критеріями:	а) дуже значуща; б) значуща; в) інколи значуща; г) незначуща.
Чи вбачаєте Ви доцільність у формуванні в ЗВО управлінської компетентності?	а) так; б) не можу відповісти; в) ні.
Якщо так, то в чому Ви вбачаєте цю доцільність, якщо ні – чому?	
Чи вважаєте Ви, що Ваша професійна кар'єра призведе Вас до керівної посади?	а) так; б) так, за сприятливих обставин; в) не можу відповісти; г) ні.
Який вид діяльності, на Вашу думку, сприяє формуванню управлінської компетентності:	а) виховна; б) навчальна; в) наукова; г) виробнича; д) не можу відповісти.
Чи вважаєте Ви можливим формування у студентів основ управлінської компетентності:	а) вважаю; б) не вважаю; в) не впевнений(а); г) не можу відповісти
Чи хотіли б Ви в майбутньому здійснювати менеджерську діяльність?	а) так; б) так, за сприятливих обставин; в) не можу відповісти; г) ні.

Результати анкетування уможливили зробити висновки, що у здобувачів освіти вже на початку професійної підготовки сформований інтерес до УК як складової їх майбутньої фахової діяльності. На запитання щодо значущості цієї компетентності в майбутній діяльності отримано відповіді, які ми поєднали за змістом у п'ять груп. Отже, УК: певною мірою забезпечує захищеність на ринку праці (10 %); розширює діапазон можливостей при влаштуванні на роботу (17 %); сприяє швидкому реагуванню на зміни щодо потреби конкретної професії і кваліфікації в суспільстві (47 %); практично унеможливорює позбавлення пристосуванню до дійсності засобів існування (26 %).

У ВЗО навичками УК хочуть оволодіти 76 % респондентів, 15 % вважають, що зможуть це зробити у процесі діяльності, а 9 % не вважають за потрібне оволодівати навичками цієї компетентності.

У наступному запитанні здобувачам було запропоновано оцінити значущість УК в менеджерській діяльності за такими рівнями: дуже значуща, значуща, інколи значуща, незначуща. Відповіді розподілились так (табл. 2).

Результати оцінювання рівнів значущості УК в майбутній менеджерській діяльності здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Рівні оцінювання	Кількість студентів (%)
дуже значуща	35
значуща	56
інколи значуща	9
незначуща	0
Всього	100

Надалі здобувачам було запропоновано оцінити свій рівень володіння УК, відповівши на запитання: Чи можете ви: виділяти найважливіше з важливого; відбирати і аналізувати інформацію; передбачати в незнайомій ситуації очікувану поведінку людей; дотримуватись встановлених норм і правил поведінки; планувати й організовувати власну діяльність; спонукати себе та інших до дії; самостійно приймати рішення; відповідати за результати; визнавати й виправляти помилки.

Здобувачі самостійно оцінювали свій рівень сформованості УК. Результати самооцінки такі: визначають свій рівень УК як низький 28 % опитаних, як середній – 61 %, як достатній – 11 %. Отож, тільки 11 % респондентів вважають, що УК в них сформована на достатньому рівні.

У наступному запитанні ми з'ясували, чи хочуть майбутні менеджери набувати управлінських навичок і компетентностей ще під час навчання в ЗВО. Ствердно відповіли 90 % респондентів, 7 % опитаних не змогли відповісти, а 3 % вважають, що ні. Відповіді на наступне запитання перекликаються з відповідями на друге: «Чи хотіли б ви оволодіти управлінськими навичками у закладі вищої освіти?». Ті здобувачі, які відповіли «так», вважають, що володіння УК певною мірою гарантує їм влаштування відразу після закінчення ЗВО, ширший вибір місця роботи, взаєморозуміння з роботодавцями, комфорт у новому колективі, можливість пристосування до будь-якої роботи. Інші респонденти не до кінця усвідомлюють значущість УК в подальшій своїй діяльності: 17 % опитаних вважають, що професійна кар'єра обов'язково призведе їх до керівної посади, 54 % сподіваються, що призведе тільки за сприятливих обставин, 23 % не змогли відповісти на запитання і тільки 6 % опитаних дотримуються стабільної поведінки в майбутній роботі.

На запитання щодо видів діяльності, які сприяють формуванню УК, респонденти надають перевагу комплексній діяльності. Отож, 10 % здобувачів вважають, що формуванню УК сприяє виховна діяльність, 20 % – навчальна, 20 % – наукова, 50 % – виробнича і лише 6 % респондентів не змогли відповісти на поставлені запитання. Зазначимо, що перевага студентської молоді все ж таки віддається навчально-науковій та виробничій діяльності. За таких умов можливим формування у здобувачів вищої освіти УК ще під час професійної підготовки вважає 80 % респондентів, 14 % не впевнені в цьому, 3 % вважають це неможливим і стільки ж не змогли відповісти на запитання.

Стосовно намірів здобувачів першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 073 «Менеджмент» в майбутньому працювати за фахом і здійснювати менеджерську діяльність, то ствердно відповіли 80 % респондентів, 18 % вважають, що здійснювати менеджерську діяльність вони зможуть за сприятливих обставин, не змогли відповісти 0 %, не мають наміру в своєму майбутньому здійснювати менеджерську діяльність 2 % опитаних.

Такі висновки є переконливим аргументом щодо необхідності посилення акценту професійної підготовки здобувачів вищої освіти до формування управлінських компетенцій на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії ще під час професійної підготовки в ЗВО.

Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх менеджерів в ЗВО розглядається нами в контексті сучасного рівня розвитку економіки країни та науки. На жаль, як зазначає О. Аксьонова, «шляхи і засоби реформування економіки в Україні залишаються малозрозумілими та низькоефективними» і висловлює занепокоєння, що за таких умов вища школа, що повинна працювати на випередження, може втратити свій «потенціал генератора інтелектуального ресурсу» держави [1, с. 55].

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що в практиці розвитку інформаційного суспільства, коли грошовий капітал як стратегічний ресурс, від якого залежить прибуток, витісняється людським ресурсом, загальноновизнаним є взаємозв'язок суспільно-економічної та

управлінської діяльності. Тому необхідність підготовки здобувачів вищої освіти до управлінської діяльності та формування в них УК в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії через опанування професійно-орієнтованих дисциплін з напрямку їхньої професійної підготовки можна констатувати як необхідність актуалізації уваги, яка порушується на численних вітчизняних і міжнародних науково-практичних комунікативних заходах. У більшості виступів спікери відзначають, що Україна – це держава з великим, але не реалізованим потенціалом конкурентоспроможності, який падає тому, що зменшуються можливості самореалізації, самовдосконалення і розвитку людини в результаті неефективного менеджменту на всіх рівнях [7]. Саме це вважаємо однією з багатьох інших причин того, що сьогодні Україна, маючи велику кількість дипломованих спеціалістів та управлінців, у світовому рейтингу посідає низькі показники рівня конкурентоспроможності. Знання є, а здатність до реалізації низька через відсутність компетентності, що є важливим показником ефективного результату.

Відтак проблема підготовки студентської молоді, як майбутнього нації з високим рівнем сформованої УК, готовності до здійснення управлінської діяльності і прийняття якісних управлінських рішень постає найважливішим чинником соціально-економічного і політичного розвитку країни.

Останнє десятиліття ЗВО працюють у форматі нової освітньої парадигми та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на прискорення і поглиблення реформи національної освітньої системи. У цьому сенсі прискіплива увага приділяється нероздільності навчального процесу і наукових досліджень. Не так швидко, як хочеться, однак поступово відбувається ревізія усталених і сформованих упродовж десятиліть традицій, які нині «стали вже гальмом для розвитку освіти» [3]. Успішна реалізація цих заходів всіма викладачами і керівниками ЗВО має великою мірою підвищити рейтинг ЗВО, рівень академічної культури та посилити їхню відповідальність перед суспільством за результати своєї діяльності.

Теоретичний аналіз змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх менеджерів першого (бакалаврського) рівня свідчить, що навчальні плани спеціальності 073 «Менеджмент» мають достатній резерв для посилення блоку професійних дисциплін за рахунок використання варіативної (вибіркової) частин навчальних планів і принципу міжпредметної координації, яку ми вважаємо разом із суб'єкт-суб'єктною взаємодією учасників навчального процесу та інтерактивними методами навчання основою формування УК під час професійної підготовки. Його сутність полягає у забезпеченні комплексності професійної підготовки здобувачів освіти шляхом органічного поєднання його фахової спрямованості та формування УК в процесі вивчення професійно значущих дисциплін і предметів загальнонаукового циклу, до яких належить навчальні дисципліни, що містять менеджерську складову.

Таким чином, формування УК в здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «Менеджмент» як суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічній теорії та практиці свідчать про сукупність інтегрованої професійної підготовки майбутнього фахівця, а головне – компетентної особистості фахівця.

Вирішення цієї проблеми дозволить визначити освітню траєкторію професійної підготовки здобувачів вищої освіти й з інших спеціальностей, адже управлінська складова посідає чільне місце в будь-якій сфері та дозволяє ефективніше реалізовувати особисті і загальні цілі, відкриваючи нові можливості для постійної самоосвіти, гнучкості в сучасних реаліях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін: навч. посібник / О. В. Аксьонова. – К.: КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Аносов І. П. Педагогічна антропологія: навч. посібник / І. П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2005. – 264 с.
3. Вандер-Венде М. К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе. Высшее образование в Европе. 2000. Т. XXV. № 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aha.ru/moscow64/educationalbook>.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

5. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. А. Грушева. – К., 2012. – 247 с.
6. Драйден Г. Революція в навчанні; пер. з англ. М. Олійник / Г. Драйден, Д. Вос. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
7. Зайцева І. В. Професійна компетентність як домінанта готовності майбутнього менеджера до фахової діяльності / І. В. Зайцева // Актуальні проблеми менеджменту та фінансів у сучасних глобалізаційних процесах: зб. мат. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ірпінь: Вид-во Ун-ту ДФС України, 2019. – С. 36–39.
8. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Є. А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 266 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.У.С., 2004. – 112 с.
10. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті: навч. посібник / В. В. Крижко. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
11. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія. – К., 2004. – С. 6–15.
12. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Урядовий кур'єр. – 2014. – С. 1–15.
13. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія; за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176–203.
14. Сергєєва Л. М. Формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ невиробничої сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. М. Сергєєва. – К., 2000. – 21 с.
15. Слюсаренко Н. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу / Н. Слюсаренко, М. Кульбацька. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/91936-195407-1-PB.pdf.
16. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: підручник / Ф. І. Хміль. – К.: Академвидав, 2005. 608 с.

REFERENCES

1. Aksionova O.V. Metodyka vykladannia ekonomichnyh dyscyplin: navch. posibnyk [Methods of teaching economic disciplines: manual], Kyiv, KNEU Publ., 2006. 708 p.
2. Anosov I. P. Pedagogichna antropologiya: navch. posibnyk [pedagogical anthropology: manual]. Kyiv, Tvim Inter Publ., 2005. 264 p.
3. Vander-Vende M.K. Bolonskaya deklaratsiya: rasshirenie dostupnosti i povyshenie konkurentosposobnosti vysshego obrazovaniya v Evrope [Bologna declaration; widening accessibility and increasing competitiveness of higher education in Europe]. Vysshee obrazovanie v Evrope – Higher Education in Europe. 2000. Vol. XXV. № 3 (In Russ.). Available at: : <http://www.aha.ru/moscow64/educationalbook>
4. Goncharenko S.U. Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary], Kyiv, Lybid Publ., 1997. 376 p.
5. Grusheva A. A. Formuvannya upravlinskoyi kompetentnosti bakalavriv ekonomichnyh specialnostej u procesi profesijnoyi pidgotovky. Dys. ... kand. ped. nauk [Forming managerial competence of Bachelors of economic specialties in the process of professional training. Cand. ped. sci. dys.]. Kyiv, 2012. 247 p.
6. Dryden G`. The Learning Revolution (Ukr. tr.: M. Olijnyk), Lviv, Litopys Publ., 2005. 542 p.
7. Zajceva I.V. Profesijna kompetentnist yak dominanta gotovnosti majbutnogo menedzhera do fahovoyi diyalnosti [Professional competence as the dominant of thew future manager's readiness to professional activity]. Aktualni problemy menedzhmentu ta finansiv u suchasnyh globalizacijnyh procesah: zb. mat. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Proc. Int. conf. "Topical problems of management and finance in modern globalization processes], Irpin, 2019, pp. 36–39.
8. Ivanchenko Ye.A. Formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnih ekonomistiv u procesi navchannya u vyshhyh navchalnyh zakladah. Dys. ... kand. ped. nauk [Forming professional mobility of future economists in the process of studying in higher educational establishments. Cand. ped. sci. dys.]. Odessa, 2005. 266 p.
9. Kompetentnisnyj pidhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrayinski perspektyvy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects] (ed. O.V. Ovcharuk), Kyiv, 2004. 112 p.
10. Kryzhko V.V. Teoriya i praktyka menedzhmentu v osviti: navch. posibnyk [Theory and practice of management in education: manual], Zaporizhzhya, Prosvita Publ., 2003. 272 p.

11. Ovcharuk O. Rozvytok kompetentnitsnogo pidhodu: strategichni oryentyry mizhnarodnoyi spilnoty [Development of competency approach: strategic guides of the international community]. Kompetentnisnyj pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukrayinski perspektyvy: monografiya [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: monograph]. Kyiv, 2004, pp. 6–15.
12. Pro vyshhu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 r. # 1556-VII [Law on Higher Education]. Uryadovyj kuryer, 2014, pp. 1–15.
13. Semychenko V.A. Priorytety profesijnoyi pidgotovky: diyalnisnyj chy osobystisnyj pidhid? [Priorities of professional training: action or personal approach?]. Neperervna profesijna osvita: problemy, poshuky, perspektyvy: monografiya; za red. I. A. Zyazyuna [Continuous professional training: problems, prospecting, prospects: monograph]. (ed. I.A. Ziaziun), Kyiv, 2000, pp. 176–203.
14. Sergejeva L.M. Formuvannya upravlinskyh navychok v uchniv vyshhyh profesijnyh uchylyshh nevyrobnychoyi sfery: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [Forming managerial skills of students of non-industry sector higher vocational schools. Cand. ped. sci. dys]. Kyiv, 2000. 21 p.
15. Slyusarenko N. Subyekt-subyektynyj pidhid do organizaciyi pedagogichnogo procesu [Subject-subject approach to organization of educational process]. Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/91936-195407-1-PB.pdf.
16. Khmil F. I. Osnovy menedzhmentu: pidruchnyk [Fundamentals of management: textbook], Kyiv, Akademvydav Publ., 2005. 608 p.

Стаття надійшла в редакцію 18.11.2019 р.

УДК 001.8: 37.014.5

DOI 10.25128/2415-3605.19.2.21

ТЕТЯНА СИЧ

ORCID ID 0000-0003-0230-3374

tatynasych@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Старобільськ, пл. Гоголя, 1,

КІЛЬКІСНИЙ ТА ЯКІСНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВОЇ ПРОДУКЦІЇ З МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Наведено результати кількісного та якісного аналізу наукової продукції з методології дослідження проблем управління освітою як критерію її розвитку. Формування вибірки наукової літератури здійснено з урахуванням особливостей розвитку методологічного знання та теорії методології досліджень проблем управління освітою в українській науці. Проаналізовано науково-методичну літературу, дисертації та статті з методології пізнання і методології педагогічних досліджень, які лежать в основі методології досліджень проблем управління освітою, а також деякі праці з методології досліджень інших наук, до предметного кола яких входить управління освітою. За періодами розглянуто співвідношення кількості одноосібних та колективних книг з методології досліджень. Охарактеризовано книжкову продукцію за типами, наведено динаміку зростання кількості книг та статей з методології досліджень, порівняно кількість наукової продукції з методології педагогічних досліджень та методології досліджень проблем управління освітою. Встановлено, що дослідження проблем управління освітою здійснюються переважно на засадах методології педагогічних досліджень. У вітчизняній науковій літературі недостатньо ґрунтовних праць, навчально-методичної літератури, в яких розкривається специфіка методології дослідження проблем управління освітою. Проте виявлена загальна динаміка зростання всіх типів наукової продукції з методології дослідження проблем управління освітою свідчить про поступовий розвиток теоретичного знання щодо методології досліджень у цій галузі.

Ключові слова: методологія досліджень, управління освітою, розвиток методології досліджень, наукова продукція.

ТАТЬЯНА СЫЧ

кандидат педагогических наук, доцент

**КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ПРОДУКЦИИ
ПО МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЕМ**

Изложены результаты количественного и качественного анализа научной продукции по методологии исследования проблем управления образованием в качестве критерия ее развития. Формирование выборки научной литературы осуществлено с учетом особенностей развития методологического знания и теории методологии исследований проблем управления образованием в украинской науке. Анализовалась научно-методическая литература, диссертации и статьи по методологии познания и методологии педагогических исследований, которые лежат в основе методологии исследований проблем управления образованием, а также труды по методологии исследования других наук, в предметное поле которых входит управление образованием. За периодами рассмотрено соотношение количества индивидуальных и коллективных книг по методологии исследований, характеризовано книжную продукцию по типам, приведена динамика роста и сопоставлено количество научной продукции по методологии педагогических исследований и методологии исследований проблем управления образованием. Установлено, что исследования проблем управления образованием осуществляются преимущественно на принципах методологии педагогических исследований. Недостаточно фундаментальных трудов, учебно-методической литературы, в которых раскрываться специфика методологии исследования проблем управления образованием. Однако выявленная общая динамика роста всех типов научной продукции по методологии исследования проблем управления образованием свидетельствует о постепенном развитии теоретического знания по методологии исследований в этой области.

Ключевые слова: методология исследований, управление образованием, развитие методологии исследований, научная продукция.

TETIANA SYCH

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Luhansk Taras Shevchenko National University
Starobilsk, 1 Gogol Square**QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTS
ON METHODOLOGY OF RESEARCH OF EDUCATIONAL MANAGEMENT
PROBLEMS**

The article deals with the quantitative and qualitative analysis of scientific products on the methodology of research of educational management problems as a criterion of its development. The selection of scientific literature is carried out according to the peculiarities of the development of methodological knowledge and the theory of methodology of research of educational management problems in Ukrainian science. The scientific and methodological literature, dissertations and articles on methodology of cognition and methodology of pedagogic research, which are on the basis of (underlie) methodology of research of educational management problems, are analyzed. The paper studies some works on methodology of research of other sciences that covers the aspects of educational management. The ratio of the number of individual and collective books on research methodology was examined according to the publication periods. The author explores the book production according to its types (monographs, educational literature, etc.). Data are given about the growth of the number of books and articles on research methodology. The number of scientific products on pedagogical research methodology and methodology of research of educational management problems was compared. It is found out that studies of problems of educational management are carried out mainly on the principles of methodology of pedagogical research. Since the 80s of the XX century there have been dissertations, educational literature, monographs, some sections of which touch upon the issues of the theory of methodology of research of educational management. The methodology of research of educational management problems develops as justification of methodological bases of specific studies on educational management. Ukrainian scientific researches are lack of fundamental works and educational literature that reveal the specifics of methodology of research of educational management. The paper shows the overall growth of all types of scientific products on methodology of research of educational management that indicates the gradual development of theoretical knowledge on research methodology in this field.

Keywords: *research methodology, educational management, development of research methodology, scientific products.*

Теорія управління освітою розвивалася тривалий час як складова педагогічної теорії. Формуванню вітчизняної теорії управління освітою як окремої наукової галузі сприяло підвищення ролі управління освітніми установами; накопичення інформації, наукової продукції з проблем управління освітою; збільшення кількості науковців, котрі спеціалізуються на дослідженні цих проблем; поява окремої спеціальності 13.00.06 з підготовки науковців, які досліджують теорію і методику управління освітою тощо. Поява складних об'єктів дослідження, особливо при формуванні нової наукової галузі, може призвести до виникнення таких завдань дослідження, які неможливо вирішити старими методами. Саме методологічні знання дослідника можуть служити керівництвом у виборі серед вже відомих засобів та методів, напрацьованих у відповідній науковій галузі, чи у здійсненні пошуку та запозиченні методів з інших наук, чи виробленні нових засобів наукового дослідження.

Положення наукознавства й методології науково-педагогічних досліджень розглянуто в працях українських вчених: Б. Гершунського, С. Гончаренко, О. Кириленко, О. Крушельницької, Ю. Сурміна, Є. Хрикова, Г. Цехмістрової, Д. Чернілевського та ін., а також російських дослідників: Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Кохановського, В. Краєвського, Н. Кузьміної, П. Образцова, О. Новікова, В. Полонського, В. Садовського, М. Скаткіна та ін. Проблема становлення і розвитку методології наукового пізнання в педагогіці присвячена монографія І. Бондаря [1]. Аналіз назв публікацій, змісту видань до 2000 року, у яких розглядається проблема методології педагогічних досліджень, здійснено О. Адаменко. Проте розвиток методологічних засад досліджень проблем управління освітою в українській науці ще не був об'єктом спеціального вивчення.

Теорія методології досліджень проблем управління освітою, на нашу думку, формується як у процесі здійснення наукових досліджень в галузі управління освітою, так і на теоретичному рівні у працях з методології досліджень. У працях на вказану тему узагальнюються, систематизуються знання щодо форм, прийомів, методів, понять та інших складових пізнавального процесу, здобуті у практиці наукових досліджень у галузі управління освітою. Головним джерелом вивчення розвитку методології дослідження у цих проблем управління освітою в українській педагогічній науці є наукова продукція вчених досліджуваного періоду: публікації і дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата чи доктора педагогічних наук.

Для оцінки рівня розвитку методології дослідження проблем управління освітою у історії педагогічної науки України нами виділено критерії. Одним із них є наявність наукової продукції з питань методології досліджень проблем управління освітою. Аналіз за цим критерієм передбачає якісну та кількісну характеристику монографій, дисертацій, статей, підручників, навчальних посібників, конспектів лекцій, методичних рекомендацій, збірників матеріалів конференцій, збірників нормативних документів та інформаційних матеріалів, тематичних словників, тези доповідей та виступів, тематичних збірників праць, звітів про наукові дослідження з питань методології наукових досліджень проблем управління освітою.

Мета статті: здійснити кількісний та якісний аналіз наукової продукції з методології дослідження проблем управління освітою як критерію її розвитку.

У ході дослідження встановлено, що більше 160 статей, 11 дисертаційних досліджень, 118 науково-методичних праць присвячено питанням методології наукових досліджень. До розгляду бралася науково-методична література, дисертації та статті з методології пізнання і методології педагогічних досліджень, що лежать в основі методології досліджень проблем управління освітою, а також деякі праці з методології інших наук, до предмета досліджень яких теж входить управління освітою. Такий підхід до формування вибірки спричинений як особливостями розвитку методологічного знання у вітчизняній науці, так і особливостями розвитку вітчизняної теорії методології досліджень проблем управління освітою.

Історично методологічне знання тривалий час розвивалося у межах філософії та логіки науки. Як самостійна наукова галузь методологія пізнання починає розглядатися науковцями наприкінці 1970-х років. Тому у назвах дисертацій з філософських наук в цей період відсутнє поняття «методологія», хоча питання методології пізнання розглядалися. Процес формування

методологічної теорії гальмувався жорсткими ідеологічними нормами щодо застосування марксистсько-ленінської методології досліджень. Методологічною основою для досліджень проблем управління освітою виступала методологія педагогічної науки. Її розвиток, хоча й починається у 1960-ті роки, але як самостійне наукове знання формується тільки наприкінці 1980-х років. У 1990-ті роки з'являються дисертації з питань методології досліджень на рівні конкретних наук, а саме: дисертації економічних, технічних спеціальностей, соціологічних досліджень, а також з методології педагогічних досліджень. З 2000-х років коло досліджень з питань методології конкретних наук поширюється дисертаціями з державного управління, історичних наук, з'являються перші дисертації з питань методології досліджень проблем управління освітою. У період з 2008–2018 рр. значно збільшується кількість дисертацій з проблем методології досліджень конкретних наук: педагогічних, юридичних, політологічних, економічних, технічних, соціологічних та ін. Виокремлення наукової спеціальності 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» відбулося у 2006 р., що спричинило зростання кількості дисертаційних досліджень за цією спеціальністю, перші з яких захищені у 2008 р. [4]. В обґрунтуванні методології досліджень уточнюється сутність понять, формуються нові поняття, підбираються методи дослідження відповідно до предмета в межах спеціальності, тобто відбувається розвиток методології досліджень проблем управління освітою. Також у паспорті спеціальності 13.00.06 [2] визначається напрям досліджень щодо вирішення методологічних проблем, що свідчить про увагу до цієї проблеми.

Відзначимо, що розробленням питань загальної методології, методології педагогічних досліджень займалися переважно науковці, котрі працювали у закладах вищої освіти (ЗВО). Упродовж 50-х–80-х років ХХ ст. видано щонайменше 27 книг і 43 статті. У цей період практично відсутня навчальна література з питань методології досліджень. Більшість книг представляють роботу колективів авторів (14 видань), співвідношення яких щодо одноосібних праць зростає з кожним десятиріччям. Мабуть, нами не охоплено повний перелік наукової продукції тих часів, в якій розроблялися питання методології науки, методології педагогічних досліджень як основ методології досліджень проблем управління. У зв'язку з тим, що до 1991 р. існував єдиний науковий простір, українські дослідники висвітлювали свій науковий доробок не тільки у виданнях УРСР, а й інших республік СРСР. Проте здійснений аналіз наукової продукції відображає певні особливості розвитку методологічного знання у радянський період.

Із кінця 1991 року методологічне знання розвивається у межах науки незалежної України. У 1990-ті роки видано 30 статей та 22 книг, присвячених як загальній методології пізнання, так і методології педагогічних досліджень. У зв'язку з реформуванням та розвитком системи освіти видається навчально-методична література студентам, аспірантам ЗВО. Із 22 книг майже половина (10 видань) – навчально-методичного призначення.

У 2000-ті роки значно зростає кількість наукової продукції з питань методології досліджень. У 2000–2007 рр. видано 135 книг та 75 статей. 80 % книг (108 видань) – це навчально-методична література з методології досліджень (підручники, посібники, програми, методичні вказівки, курси лекцій, збірники нормативних документів та ін.). Таке стрімке зростання кількості навчально-методичної літератури з методології досліджень для студентів та аспірантів ЗВО пов'язано з розвитком системи вищої освіти, закладів післядипломної освіти, відкриттям магістратур, навчання в яких передбачає написання та захист наукової магістерської роботи, розширенням підготовки наукових кадрів у аспірантурі та докторантурі та необхідністю забезпечення навчального процесу навчально-методичною літературою. З'являються перші статті (8 публікацій) з методології досліджень у галуззі управління освітою: Т. Рогової, Д. Горобця, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Ковальської, І. Єгорова, Б. Кияк.

У 2008–2018 рр. видано 155 книги і 220 статей з методології досліджень. Більшість книг (60 %) становлять видання у співавторстві та колективів авторів. 65 % загальної кількості виданих у цей період книг – це навчально-методична література з методології досліджень. Підручники, посібники з методології досліджень проблем управління освітою у каталогах Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського відсутні. Отже, якщо така література й розробляється науково-педагогічними працівниками ЗВО для забезпечення освітнього процесу, то вона не знаходить загального розповсюдження, обговорення, не виконує наукових функцій та слугує тільки задля досягнення вузьких навчальних цілей.

Навчальна методична література з методології досліджень проблем управління освітою представлена навчальними програмами щодо вивчення відповідних дисциплін. Спеціалізована навчально-методична література з методології досліджень проблем управління освітою розробляється для другого освітнього рівня «магістр» спеціальності «Управління навчальними закладами», освітня програма якого передбачає наявність дисципліни з методології досліджень в галузі управління освітою. Проте підготовка щодо методології досліджень за третім освітнім рівнем в аспірантурі за спеціалізацією 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» здійснюється без урахування специфіки предмета в межах методології педагогічних досліджень.

Необхідно відзначити зростання кількості монографій, в яких розглядаються питання методології досліджень, виданих у цей період (25 монографій – 16 % загальної кількості книг). У такому виді наукової продукції, як монографія, узагальнюються результати ґрунтовних досліджень. Зростання їхньої кількості у зазначений період свідчить про підвищення інтересу в науковців до питань методології, а також про розвиток методологічного знання та методології педагогічних досліджень. Поява розділів у монографіях, присвячених безпосередньо питанням методології досліджень проблем управління освітою, говорить про формування її як самостійного теоретичного знання.

Узагальнення результатів аналізу кількості книг з методології досліджень за періодами наведена у рис. 1 та 2, на яких 1-й період охоплює 1950–1960-ті роки; 2-й період – 1970-ті роки; 3-й період – 1980-ті роки; 4-й період – 1990-ті роки; 5-й період – 2000–2007 рр.; 6-й період – 2008–2018 рр. Період 2000–2007 рр. визначено у зв'язку з тим, що з 2008 р. з'являються дисертації, які захищаються під шифром нової спеціальності 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою».

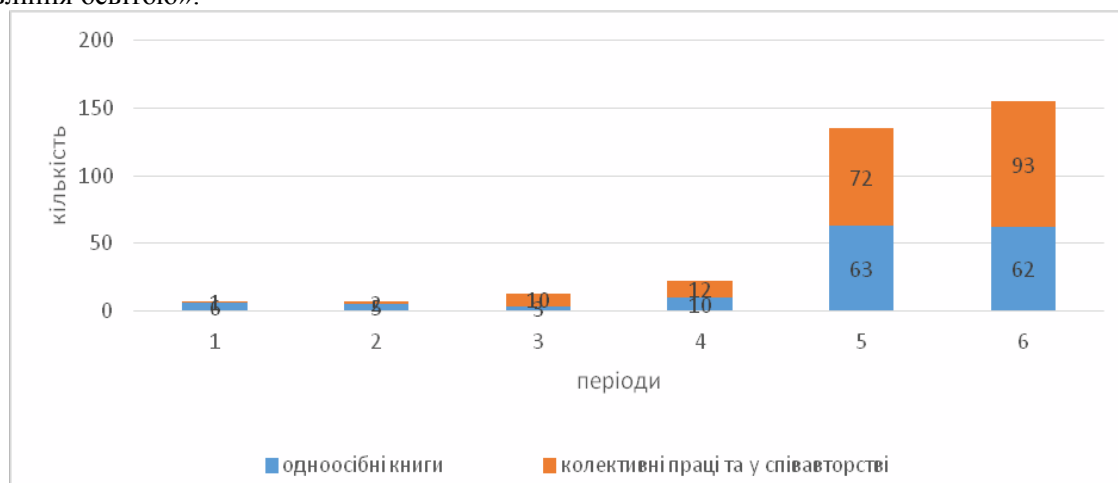


Рис. 1. Співвідношення кількості одноосібних та колективних книг з методології досліджень за періодами.

Поступове зростання кількості колективних праць та робіт у співавторстві свідчить про формування наукової спільноти, що займається розробленням теорії методології досліджень. За останній період збільшується кількість колективних монографій як результат спільної роботи науковців та навчально-методичної літератури, що розробляється науковцями у співавторстві (рис. 1).

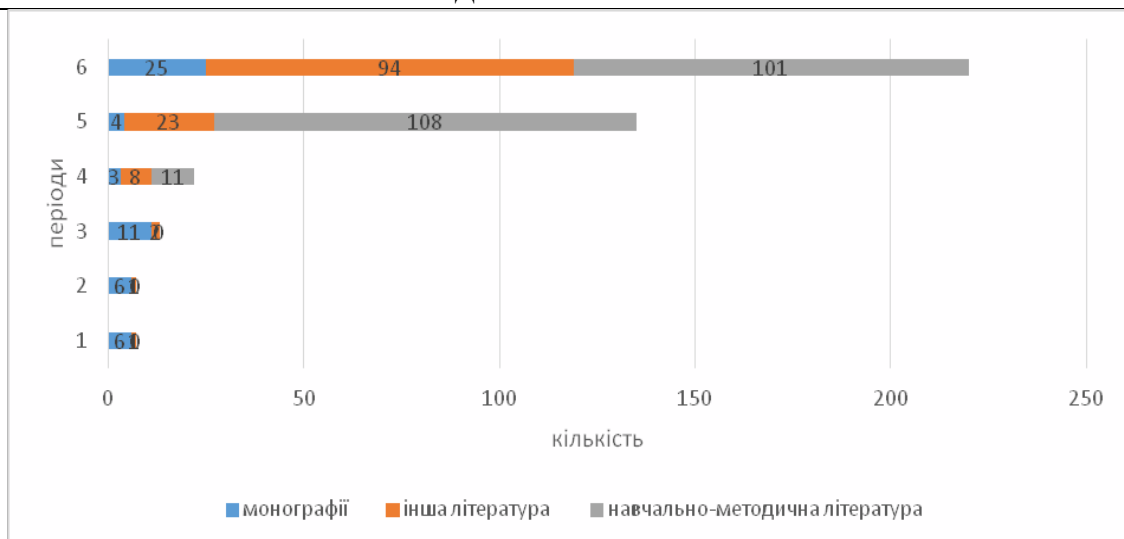


Рис. 2. Характеристика типів наукових книжкових видань з методології досліджень за періодами.

На рис. 3 наведено співвідношення зростання кількості книг та статей з методології досліджень за тими ж періодами.

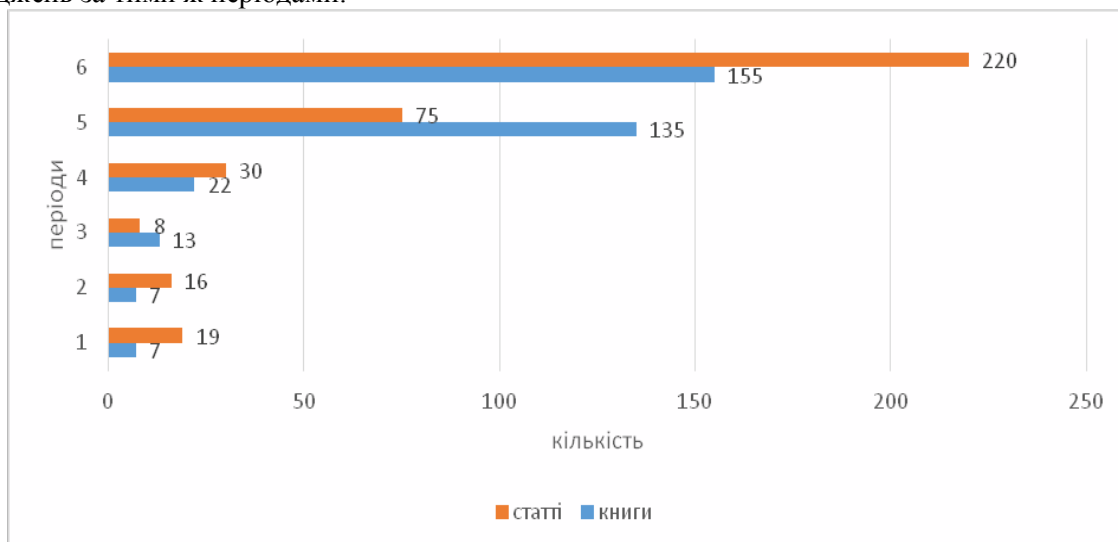


Рис. 3. Динаміка зростання кількості книг та статей з методології досліджень.

Можна відзначити, що у різні періоди співвідношення книг та статей змінюється. Так у 1980-ті роки та 2000–2007 р.р. кількість книг перевищує кількість статей. Проте, якщо повернутися до аналізу типів книжкової продукції (рис. 1), з'ясовується, що у 1980-ті роки була більша кількість монографій. Це свідчить про певний узагальнюючий етап розвитку методологічного знання, представлений переважно працями з питань загальної методології пізнання, які становлять 77 %, а інші 23 % – це книги з методології педагогічних досліджень. У 2000–2007 рр. відбувається збільшення науково-методичної літератури, що виконує навчальні задачі, і це спричинено змінами у системі освіти. Збільшення статей у останній період свідчить про розвиток нового наукового знання, яке проходить апробацію саме у цьому типі наукової продукції. Серед цих статей значна кількість присвячена саме питанням методології досліджень проблем управління освітою (рис. 4).

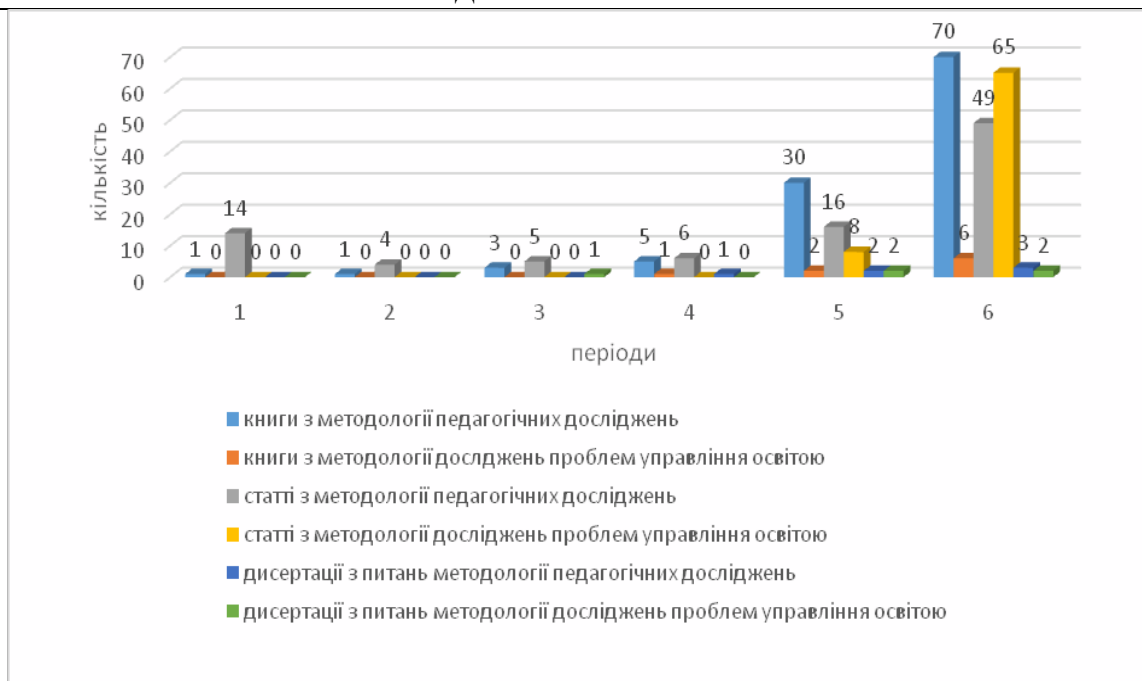


Рис. 4. Динаміка зростання кількості наукової продукції з методології педагогічних досліджень та методології досліджень проблем управління освітою.

Отже, на рис. 1, 2 і 3 наукова література з методології досліджень проблем управління освітою розглядалася у межах книг та статей з методології педагогічних досліджень; на рис. 4 наведено співвідношення їхньої кількості за визначеними періодами.

Зауважимо, що у дисертаціях, зазвичай, обґрунтовуються методологічні засади відповідно до конкретного предмету дослідження. Нами для аналізу виокремлювалися саме дисертації, назви яких свідчать про розгляд питань методології дослідження предмета спеціальності. Винятком є дисертація М. Черпінського, в якій автор розглядає методологію не тільки конкретного дослідження відповідно до його предмета, а й методи досліджень проблем управління школою, проте у назві це не простежується [3]. Ця наукова праця за 1989 рік є першою в Україні з питань методології досліджень проблем управління освітою. Також у загальних результатах аналізу враховувалася навчально-методична література (1990-тих років) та монографії останнього періоду, в яких є розділи, присвячені питанням методології досліджень проблем управління освітою.

Нами не охоплено всі видання, проте здійснений аналіз наукової продукції, в якій розкриваються питання методології наукових досліджень, дає змогу зробити певні висновки.

У 1950–1970-ті роки теорія методології досліджень проблем управління освітою розвивалася лише в межах загальної методології та методології педагогічних досліджень. Розвитком методологічної теорії займалися переважно науково-педагогічні працівники ЗВО. Сьогодні наукова спеціалізація «Теорія та методика управління освітою» недостатньо забезпечена ґрунтовними працями, дисертаційними дослідженнями, навчально-методичною літературою, в яких має розкриватися специфіка методології дослідження відповідно до предмета наукової спеціалізації. Дослідники проблем управління освітою спираються на загальні методологічні засади педагогіки. Із 1980-тих років з'являються дисертації, навчально-методична література, монографії, окремі розділи яких присвячені розгляду теорії методології досліджень проблем управління освітою. У 2000-ті роки захищаються дисертації та видаються статті, присвячені окремим питанням методології дослідження проблем управління освітою, в яких розглядаються переважно методологічні засади конкретних досліджень.

Практично відсутня наукова продукція, що повністю присвячена узагальненню засад та окресленню специфіки методології досліджень проблем управління освітою. Окремі наробки у цьому напрямку здійснено у монографіях останнього періоду. Цей факт та загальна динаміка зростання всіх типів наукової продукції з методології дослідження проблем управління освітою

свідчить про поступовий розвиток теорії методології досліджень у галузі управління освітою та формування наукової спільноти, яка займається цією науковою проблемою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Проблеми становлення і розвитку методології наукового пізнання в педагогіці: монографія / В. І. Бондар. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – 160 с.
2. Про затвердження переліку паспортів у галузі педагогічних наук // Постанова президії ВАК України від 14.09.2006 р. № 6-06/8. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://consultant.parus.ua/?doc=032OSBFC10&abz=4WXEP>.
3. Черпинский Н. В. Организационно-управленческий аспект педагогической действительности как предмет школоведения: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада / Н. В. Черпинский. – К., 1989. – 48 с.
4. Sych T. V. The analysis of institutional organization of science of education management as a factor of development of education research methodology / T. V. Sych // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychologie. – VI (70). – Issue: 170. – 2018. – Budapest, 2018. – P. 56–59.

REFERENCES

1. Bondar V. I. Problemy stanovlennya i rozvytku metodolohiyi naukovocho piznannya v pedahohitsi: monohrafiya [Problems of Formation and Development of Methodology of Scientific Knowledge in Pedagogy: Monograph]. Kiev: NPU im. M. P. Drahomanova Publ., 2017. 160 p.
2. Pro zatverdzhennya pereliku pasportiv u haluzi pedahohichnykh nauk [About the Approval of the List of Passports in the Field of Pedagogical Sciences]. Resolution of the Presidium of the HAC of Ukraine on 14.09.2006 r. № 6-06/8. Available at <http://consultant.parus.ua/?doc=032OSBFC10&abz=4WXEP> (accessed 10.12.2019).
3. Cherpynskyy N. V. Orhanyzatsyonno-upravlencheskyy aspekt pedahohycheskoy deystvyelnosty kak predmet shkolovedenyia. Dokt, Diss. [Organizational and Managerial Aspect of Pedagogical Reality as a Subject of School Studies. Dokt, Diss.] Kiev, 1989. 48 p.
4. Sych T. V. The analysis of institutional organization of science of education management as a factor of development of education research methodology Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychologie. VI (70). Issue: 170. Budapest, 2018. 56–59 p.p. (in English).

Стаття надійшла в редакцію 13.11.2019 р.

ЗМІСТ

ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ОСВІТНІ СИСТЕМИ ЗА РУБЕЖЕМ	6
ГАННА БЄЛЄНЬКА, ОЛЬГА ПУЙО Формування ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку: Сінгапур – Україна, порівняльний аспект.....	6
ІННА ОМЕЛЬЯНЕНКО Програмове забезпечення систем фізичного виховання школярів у зарубіжних країнах	15
ОКСАНА ЛАБІНСЬКА Інтегрування екологічної освіти та виховання в курс хімії основної школи: ставлення словацьких та українських вчителів	21
АЛЛА ДЯЧЕНКО Становлення і розвиток мистецької освіти в системі українського національного дизайну.....	30
СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ І ЗА КОРДОНОМ	38
НІНА КРАВЕЦЬ Ідеї В. М. Синьова про корекцію інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи на уроках географії.....	38
ТАТЬЯНА КУЛАГА Организация вокальной работы с подростками учреждений внешкольного специализированного музыкального образования в контексте антропологического подхода	45
ГАЛИНА ЛУЦИК Стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.....	51
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ.....	58
КАТЕРИНА АВЕРІНА Соціально-комунікативні аспекти розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії	58
ОКСАНА СТУПАК Діагностування рівня сформованості соціальної активності молоді	68
ВІКТОРІЯ БІЛИЦЬКА Порівняльний аналіз визначення культурної, загальнокультурної, соціокультурної, культурологічної, полікультурної та крос-культурної компетентності	77
ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА.....	87
ІННА ШОРОБУРА, ОЛЕКСАНДРА ЧУБРЕЙ Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності	87
НАДІЯ ВАСИЛЬКІВСЬКА Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до розвитку літературно-творчої діяльності молодших школярів	94
ЕЛЕОНОРА ПАЛИХАТА Формування естетичної культури у майбутніх учителів-філологів	101
ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ.....	110
ВІКТОРІЯ МІЗЮК Змішане навчання в умовах сучасної парадигми освіти	110
СВІТЛАНА ШУМОВЕЦЬКА Технологія формування професійної культури офіцерів-прикордонників у військовому вищому навчальному закладі: результати експерименту.....	118
МАРІЯ ЦУРКАН Модель методичної системи навчання української мови іноземних студентів-медиків у закладах вищої освіти	125
ДІДЖЕТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ	133
СЕРГІЙ ЄВСТРАТ'ЄВ Діджиталізація аграрної освіти і аналіз впровадження результатів міжнародних освітніх проєктів	133

<i>ЮРІЙ СОКОТОВ Комп'ютерне конструювання меблевих виробів як професійна послуга майбутнього деревообробника ..</i>	<i>142</i>
МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ	152
<i>ТЕТЯНА ШЕСТАКОВА Самоменеджмент як механізм самовдосконалення учителя початкових класів</i>	<i>152</i>
<i>ІННА ЗАЙЦЕВА, АЛЛА ГРУШЕВА Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії</i>	<i>160</i>
<i>ТЕТЯНА СИЧ Кількісний та якісний аналіз наукової продукції з методології досліджень проблем управління освітою</i>	<i>169</i>
ЗМІСТ	177
CONTENTS	179

CONTENTS

GENESIS OF PEDAGOGICAL THOUGHT AND EDUCATIONAL SYSTEMS ABROAD.....	6
<i>GANNA BIELIENKA, OLGA PUYO Formation of Value Orientations of Preschool Age Children: Singapore - Ukraine, Comparative Aspect.....</i>	<i>7</i>
<i>INNA OMELYANENKO Programs for Physical Education of Schoolchildren in Foreign Countries.....</i>	<i>16</i>
<i>OKSANA LABINSKA Integration Ecological Education and Upbringing into The Chemistry Course of The Basic School: Attitude of Slovakian and Ukrainian Teachers</i>	<i>22</i>
<i>ALLA DIACHENKO Formation and Development of Art Education in the System of Ukrainian National Design</i>	<i>31</i>
SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD	38
<i>NINA KRAVETS The Ideas of V. N. Sinyov on Correction of Intellectual Disabilities of Special Education Schools Students at Geography Lessons</i>	<i>39</i>
<i>TATIANA KULAHA Organization of Vocal Work With Adolescents at Non-Formal Specialized Musical Institutions in the Context of Anthropological Approach</i>	<i>46</i>
<i>HALYNA LUTSYK The State of Motivational-Value Component Formation of Future Psychologists' Readiness to Work with Adolescents Susceptible to Deviant Behavior.....</i>	<i>52</i>
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND SOCIALIZATION OF THE YOUTH	58
<i>KATERYNA AVERINA Socio-Communicative Aspects of the Social Activity Development of a Future Specialist in the Socioeconomic Profession.....</i>	<i>59</i>
<i>OKSANA STUPAK Diagnosis of the Youth Social Activity Level.....</i>	<i>69</i>
<i>VIKTORIYA BILYTSKA The Comparative Analysis of the Cultural, Common-Cultural, Sociocultural, Culturological, Multicultural, Cross-Cultural Competencies Definitions.....</i>	<i>79</i>
EDUCATOR'S PROFESSIONAL IDENTITY AND PROFICIENCY	87
<i>INNA SHOROBURA, OLEKSANDRA CHUBREI Psychological and Pedagogical Conditions of Professional Activity Preparation for Future Teachers of Geography</i>	<i>88</i>
<i>NADIYA VASYLKIVSKA Future Primary School Teachers' Training in Development of Primary Schoolchildren's Creative Activity in Literature</i>	<i>95</i>
<i>ELEONORA PALYKHATA Formation of Aesthetic Culture of the Future Teachers-Philologists</i>	<i>102</i>
PEDAGOGICAL FORECASTING AND MODELING OF DIDACTIC SYSTEMS	110
<i>VIKTORIYA MIZYUK Blended Learning Technology in Modern Paradigm of Education</i>	<i>111</i>
<i>SVITLANA SHUMOVETSKA The Technology of Forming the Border Guard Officers' Professional Culture in a Military Higher Educational Institution: Experimental Results</i>	<i>119</i>
<i>MARIYA TSURKAN Model of Methodological System of Teaching Foreign Medical-Students Ukrainian Language at Higher Educational Establishments.....</i>	<i>126</i>
DIGITALIZATION OF EDUCATION	133
<i>SERHIY YEVSSTRATYEV Digitization of Agricultural Education and Analysis of Implementation of International Educational Projects Results.....</i>	<i>134</i>
<i>YURI SOKOTOV Computer Design of Furniture Products as a Professional Service of a Future Woodworker</i>	<i>143</i>

EDUCATIONAL MANAGEMENT	152
<i>TETIANA SHESTAKOVA Self-Management as a Mechanism of Self-Improvement of Primary School Teachers</i>	<i>153</i>
<i>INNA ZAITSEVA, ALLA HRUSHEVA Formation of Managerial Competence of Future Managers Based on Subject-Subject Interaction</i>	<i>161</i>
<i>TETIANA SYCH Quantitative and Qualitative Analysis of Scientific Products on Methodology of Research of Educational Management Problems</i>	<i>170</i>
CONTENTS	179

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>.



Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in preparation 21.11.2019 Signed in print 23.12.2019. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027