

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 64, Т. 1

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;

Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Іноземні члени редакційної колегії:

Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);

Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 64. 170 с. Т. 1.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

*Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 10 від 26.06.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 18.06.2019.
Підписано до друку 01.07.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Н. В. Гоголь</i> СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ДУМЦІ 10–30-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ.....	5
<i>С. В. Дарійчук</i> ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ТЕМАТИЧНИЙ НАПРЯМ ГАЗЕТИ «ГРОМАДЯНИН» (БУКОВИНА, 1909–1910 РР.).....	10
<i>О. В. Джус</i> ФАХОВА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ЯК СКЛАДНИК ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.....	15

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Л. В. Алексеєнко-Лемовська</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	21
<i>Н. О. Болібок</i> ФОРМУВАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ВМОТИВОВАНОСТІ СТУДЕНТА ФАКУЛЬТЕТУ МІЖНАРОДНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН І ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ.....	26
<i>Н. В. Заверико, Ю. Р. Мацкевич, У. В. Авраменко</i> СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	30
<i>І. В. Казанжи</i> ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНО-ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	36
<i>М. О. Колесник</i> МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	41
<i>Ю. А. Кузьменко</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	47

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Г. М. Алексеєва, О. С. Овсянніков, О. П. Панченко</i> ІКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	51
---	----

<i>О. М. Андрієць</i> ВИКОРИСТАННЯ KEYС-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ ТА РОЗВИТКУ ДИСКУРСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	56
<i>Г. В. Бесарабчук</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПОСИЛЕНОЇ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У СУЧАСНОМУ ВІЙСЬКОВОМУ ЛІЦЕЇ.....	59
<i>С. Д. Булавенко</i> ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	65
<i>О. В. Варгата, Л. В. Міхєєва</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	70
<i>О. В. Пономаренко</i> АНАЛІЗ МІСЦЯ ТА РОЛІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В МЕТА-СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	75

ВИЩА ШКОЛА

<i>О. В. Анічкіна</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ КОЛЕКЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	79
<i>К. В. Бібчук</i> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «БІОХІМІЯ».....	84
<i>Ю. С. Вакал, В. М. Стома</i> ПРО ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНАЛІЗУ У ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОСВІТИ.....	89
<i>Г. В. Григоренко</i> ІНТЕРАКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	93
<i>А. Г. Івершинь</i> ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....	98
<i>С. С. Кірсанова, Л. О. Калужська, Н. О. Казьміна, Г. М. Фаліна</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	104
<i>І. С. Ковальчук</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КУРСУ «SOCIAL ENGLISH STUDIES».....	108

<i>Т. С. Колечинцева</i> МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ У ВНЗ МОРСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ.....	113
<i>Л. Г. Кондратова</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	120
<i>М. П. Корейчук, А. Я. Бондарчук</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА.....	124
<i>Т. П. Коростіянець</i> СВОБОДА ВИБОРУ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАВДАННЯ.....	129
<i>С. М. Крашевська</i> ПРИЙОМИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СЛІВ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ЗВО.....	135
<i>А. С. Кушнірук</i> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	139
<i>К. Г. Маггламова, Н. О. Слюсар</i> ОГЛЯД ГАЛУЗЕВОЇ НОРМАТИВНОЇ БАЗИ ПЕРЕБУДОВИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОРІЧЧЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	144
<i>В. І. Майковська</i> КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ – ІННОВАЦІЙНИЙ ОЦІНОЧНИЙ ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	148
<i>С. С. Марченко, Б. О. Шевель</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ.....	154
<i>І. В. Мозуль</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	159
<i>О. П. Шеремета</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ.....	165

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.016:821.161.1/.2(091)(477)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.1>

Н. В. Гоголь

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ДУМЦІ 10–30-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлено стан і перспективи розвитку проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання літератури (російської та української) в закладах загальної середньої освіти як УРСР, так і УНР у 10–30-х рр. ХХ століття. На основі вивчення архівних документів, навчальних планів, програм, підручників, аналізу наукових розвідок учених з'ясовано, що зазначена проблема не була об'єктом системного дослідження та рефлексії досвіду вітчизняної літературної освіти. Доведено, що в окреслений нами історичний період в умовах розбудови радянської школи на комуністичних засадах відбувались оновлення і трансформація всієї системи шкільної освіти і літературної зокрема. З'ясовано, що ідеї гуманізації освіти на основі взаємодії мистецтв, закладені провідними педагогами та методистами у ХІХ століття, подавались через принцип наочності (В. Голубков, М. Рибнікова, С. Касторський, Г. Розенблат та інші). Підкреслено, що культурологічний підхід до навчання літератури в школі зводився до інтернаціональних заідеологізованих догм, визначених численними партійними постановами, були відсутні методичні рекомендації щодо використання суміжних видів мистецтв на уроках літератури. Акцентовано на тому, що в період існування УНР відбувалось пожвавлення процесу розвитку педагогічної науки, історії педагогіки та методики літератури, культурологічна спрямованість літературної освіти набирала виразного формувального значення в контексті українського виховного ідеалу. З'ясовано, що українськими вченими-методистами (О. Дорошкевич, І. Огієнко, С. Русова та інші) розкрито багатопільовий потенціал літературної освіти, втілено ідеї активізації пізнавальних інтересів учнів, розвитку їхньої творчої самостійності, вмінь усного і писемного мовлення тощо.

Доведено, що здобутки методичної думки 10–30-х рр. ХХ століття, незважаючи на помітну суперечність між надбаннями дореволюційної та радянської шкіл, стали основою для подальших педагогічних пошуків засновників української методики літератури та плідними передумовами ефективної літературної освіти на культурологічних засадах другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Ключові слова: *радянська школа, національна школа періоду УНР, уроки літератури (української та російської), культурологічний підхід до навчання літератури, принцип наочності.*

Постановка проблеми. Освіта, рівень культури, самостійність мислення, допитливість, прагнення досягнути закони розвитку природи і суспільства є яскравими виразниками суспільного поступу відповідно до вимог свого часу, які презентують цінні педагогічні здобутки певного історичного періоду. В умовах Нової української школи виникає потреба вивчати історію розвитку методики літератури як важливого складника пізнання історичного процесу розвою літератури. Компетентнісні орієнтири сучасної шкільної освіти посилюють тенденцію реалізації культурологічного підходу до навчання, зокрема й літератури, а відтак і формування загальнокультурної компетентності учнів. У сучасних педагогічних

і науково-методичних працях проблема культурологічного підходу до вивчення літератури розглядається як багатовекторна, а саме через визначення ефективних чинників його реалізації в процесі навчання української та зарубіжної літератури, розроблення методичної системи культурологічного аналізу творів літератури, обґрунтування синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва, розкриття соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу тощо. Вивчення процесу реалізації культурологічного підходу в теорії та історичній практиці вітчизняної шкільної літературної освіти дає змогу оцінити її сучасний стан, глибше розглянути й усвідомити

динаміку педагогічних явищ, характерних для певних суспільно-політичних і соціально-культурних умов, розкрити особливості навчання літератури на культурологічних засадах. Проте підходити до спадщини минулого потрібно свідомо, вибірково, критично, звертаючи увагу на найцінніші педагогічні ідеї, які можуть бути корисними для навчання, виховання і розвитку сучасних школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливим контекстом для висвітлення проблеми нашого дослідження стали наукові розвідки сучасних учених-педагогів, які розглядають актуальні питання освіти, її історії та сучасності: історію освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, М. Євтух, Н. Коляда, О. Петренко, О. Радул, О. Сухомлинська, В. Федяєва та інші); педагогічну спадщину відомих словесників (І. Албул, М. Богуславський, О. Головинська, Н. Демченко, Т. Донська, С. Єлпатьєвський, В. Ісаченко, А. Кришко, І. Мандельштам, Г. Меркін, Л. Новаківська, М. Халанський, Н. Цветкова та інші).

Проблемі культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, А. Погодіної, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо та інших учених. Аспекти реалізації культурологічного підходу в умовах шкільного літературного навчання знайшли своє відображення у методичних працях учених (Т. Бугайко, А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладишев, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, В. Пустохіна, З. Рез, С. Сафарян, Г. Токмань, В. Шуляр, Т. Яценко та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-методичної літератури дав змогу констатувати, що проблема культурологічного підходу до навчання літератури (російської та української) в закладах загальної середньої освіти як УРСР, так і УНР у 10–30-х рр. ХХ століття не була об'єктом системного дослідження та рефлексії досвіду вітчизняної літературної освіти.

Мета статті – на основі аналізу та вивчення архівних документів, навчальних планів, програм, підручників, наукових розвідок учених щодо проблеми дослідження, конструктивно-критичного осмислення зазначеної проблеми окреслити ґенезу реалізації культурологічного підходу в теорії та практиці вітчизняної шкільної літературної освіти у 10–30-х рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У 1920-х рр. у зв'язку з глибокими політичними і соціально-економічними змінами в Україні відбувалась трансформація освіти і педагогічної науки, почалася розбудова радянської школи. Змінилося

соціальне замовлення, розроблялись принципово нові освітньо-виховні концепції [1, с. 141]. Наприклад, у Декларації Народного комісаріату освіти УРСР (1920) проголошувалась ідея утвердження пріоритету формування людини нового соціалістичного типу, зміщувались акценти виховання особистості від родинного до громадського. Виникало чимало суперечностей між системами навчання дореволюційної та радянської шкіл, що виявлялися у протиставленні виховних ідеалів, вимог щодо функціонування освітніх систем тощо. На цій основі докорінної перебудови потребували система шкільного навчання, а також фахова підготовка педагогічних кадрів.

Становлення і розвиток шкільної методики як науки був зумовлений пошуком оптимальних методів, прийомів і форм навчання та виховання, прагненнями педагогів досягти рівноваги між тим, що вивчати, і тим, як навчати. У перші роки становлення радянської влади в умовах формування радянської школи на класових засадах поширилась негативна тенденція відведення художній літературі допоміжної, ілюстративної ролі, внаслідок чого шкільний курс її викладання був позбавлений системності побудови, а художні твори штучно співвідносилися з певними історичними подіями [2, с. 101].

Висунуті педагогами та методистами другої половини ХІХ століття (Ц. Балталон, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський, К. Ушинський та інші) ідеї гуманізації освіти на основі взаємодії мистецтв, виховання естетичних смаків в учнів, їх інтересу і любові до літератури й рідної мови були покладені в основу принципів навчання літератури в школі у період становлення радянської шкільної літературної освіти. Проте у багатьох працях учених-методистів залучення на заняття літератури іншого виду мистецтва подавалося через принцип наочності, що нівелювало закони сприймання художньої культури, збіднювало твір як естетичну модель світу через відсутність освоєння глибинних знань про його особливості та художню мову. Наприклад, у добу становлення системи радянської освіти у методиці літератури панували вульгарно-соціологічні тенденції. Літературу було поставлено служінню пануючій в державі ідеології, що не могло не вплинути на методику її викладання. Будь-які спроби відірвати літературу від політики завершувались поразками. Удару зазнали як змістовий (часто критеріями відбору літературних творів для вивчення у школі була не їх естетична довершеність, а «класовість», «народність», «партійність» тощо їх змісту), так і операційний (аналіз переважно зводився до характеристики персонажів за соціальними групами) аспекти вивчення літератури в школі. Культурологічний підхід до навчання літератури обмежувався інтернаціональними заідео-

логізованими догмами, визначеними численними партійними постановами.

Радянський державний і партійний діяч В. Чубар гнівно заперечував будь-які спроби українських письменників відірвати літературу від політики: «В літературі відбивається життя країни та громадські рухи: література – це шлях до піднесення культурного рівня людності, а в наших умовах – підвищення культури трудящих мас та вихованні їх у певному ідеологічному напрямі... Пролетарська творчість навіть і в літературі та мистецтві повинна бути класовою» [3, с. 336].

У перші роки радянської влади на з'їздах учителів неодноразово піднімалося питання про використання наочності на уроках літератури. Наприклад, 1917 р. на I Всеросійському з'їзді словесників М. Сидоров у своєму виступі пропонував задля естетичної освіченості учнів, усвідомлення ними «стилю епохи» під час вивчення літературних творів на уроках ознайомлювати дітей із мистецтвом живопису та скульптури. Цінними, на нашу думку, є погляди вченого щодо необхідності введення до програм підготовки вчителя-словесника у вищому навчальному закладі курсу історії мистецтв.

У перші роки становлення радянської школи у навчально-методичній літературі були відсутні методичні рекомендації щодо використання суміжних видів мистецтв у процесі вивчення художніх творів, основна увага приділялась застосуванню на уроках літератури наочних посібників у вигляді малюнків, схем, діаграм тощо. У 20-ті рр. не було й сталих навчальних підручників, а ті, що виходили, мало або й узагалі не ілюструвалися. Лише у 1928 р. вийшла хрестоматія В. Голубкова «Робоча книга з літератури. 8-й рік II ступеня», до якої було розміщено репродукцію картини В. Васнецова «Три богатирі» без методичних рекомендацій щодо роботи над творами мистецтва. «Хрестоматія. Дев'ятирічка. Книга для II відділення сільської школи» автора І. Сверчкова, що видавалася у розглянутий нами період, також була не досить ілюстрованою.

Водночас у методиці літератури за часів радянської доби активно запроваджувалися нові методи і форми організації навчальної діяльності на уроці, а саме: Дальтон-план, метод проєктів, лабораторний метод, самостійне читання художніх творів, виконання письмових творчих робіт, унаочнення прочитаного, інсценізація художніх творів, шкільні літературні вечори тощо. Виховання школярів розглядалося передусім як процес формування особистості, здатної до активної пізнавальної діяльності та зорієнтованої на певні духовні та моральні цінності.

Однією з основоположних для радянської методики навчання літератури була тенденція літературного виховання. Ще на початку ХХ століття

А. Климентов (1906), визначаючи роль читання у формуванні особистості, розглядав його як джерело знань, засіб розвитку мислення та мовлення учнів, морального й естетичного впливу на них [4, с. 107]. У радянській Україні освіта і виховання підростаючого покоління проголошувалися основними пріоритетами, спрямованими на формування духовного світу та самосвідомості учнів [5, с. 310].

У період встановлення радянської влади в Україні відбувалась політика українізації, метою якої було утвердження більшовицької ідеології серед місцевих національних кадрів. Проте політика українізації створювала умови для розвитку національної науки, зокрема гуманітарної. Характерною особливістю тогочасної національної шкільної освіти було введення до навчальних дисциплін української словесності як важливого чинника впливу на виховання підростаючого покоління.

У 1917–1920 рр. в Україні, незважаючи на соціально-економічні та політичні труднощі, відбувалось поживлення процесу розвитку педагогічної науки, історії педагогіки та методики літератури. Переважна більшість наукових розвідок періоду Української Народної Республіки (1917–1920) була присвячена актуальним питанням розбудови школи та освіти на засадах народності, гуманізму та патріотизму. Основним лейтмотивом наукових розвідок українських учених-педагогів (О. Астряб, В. Дурдуківський, О. Дорошкевич, К. Лебединцев, О. Музиченко, В. Родников, С. Русова, С. Черкасенко, О. Чепіга та інші) була ідея побудови національної системи народної освіти. Варто зазначити, що в умовах становлення національної школи чітко окреслювалася тенденція щодо культурологічної спрямованості літературної освіти, яка набирала виразного формувального значення в контексті українського виховного ідеалу. Провідні українські учені-методисти (С. Русова, О. Дорошкевич, І. Огієнко та інші) апелювали до багаточільового потенціалу літературної освіти, пропагували ідеї активізації пізнавальних інтересів учнів, розвитку їхньої творчої самостійності, вмінь усного і писемного мовлення тощо.

І. Огієнко, розробляючи методологію виховного навчання, підкреслював культурологічне значення національної освіти, що формує у молоді загальнолюдські ідеали, вкорінені в народній скарбниці моральних цінностей, – людяність, порядність, патріотизм, честь, державницьку свідомість тощо, тому в духовному відродженні народу українській літературі відводилася чільна роль [6]. Навчальні програми з літератури у 20-ті рр. ХХ століття орієнтували на виховне значення літературного навчання та поглиблення набутих учнями теоретико-літературних знань, удосконалення їхніх аналітичних умінь, важливість дослідження форми

художніх творів, що певною мірою врівноважувало змістовий і формальний аспекти навчального процесу [7, с. 32].

О. Дорошкевич у першій праці з методики навчання української літератури «Українська література в школі. Спроба методики» (1921) підкреслював культурологічне значення шкільної освіти. Учений-методист переконував, що «без культури народ не прийме як слід національних і навіть соціальних принципів», не зможе перейнятися почуттям патріотизму й відповідальності за волю і незалежність України [8, с. 47–53]. Згодом О. Дорошкевич трактував виховання як розвиток в учнів пізнавальної активності, волі до продуктивної діяльності та «здійснення ідеальних цінностей» [8, с. 6–7]. Учений у своїх наукових концепціях фахово розкривав проблему культурологічних засад літературної освіти, акцентував на важливості таких її компонентів: психологічних передумов вивчення літератури; урахування міжпредметних і міжмистецьких зв'язків; аналізу образних складників художнього тексту; доцільності біографічного контексту вивчення твору; запровадження позакласних форм вивчення літератури в школі; використання можливостей кабінетної системи у навчанні літератури [9, с. 226–227].

Цінним надбанням методики О. Дорошкевича є визначення психологічних засад вивчення літературного твору, утвердження необхідності розуміння читачами психологічного змісту твору та авторського задуму щодо зображення характеру літературного героя, осмислення форми художнього твору для усвідомлення його ідейно-естетичного змісту. Проте методика О. Дорошкевича зазнала впливу тогочасної ідеології щодо шкільного викладання літератури, зокрема адаптації до вимог трудової школи, комплексного програмування шкільних предметів, практикування лабораторного методу вивчення літератури та соціального аналізу художнього твору.

Проте не всі методисти підтримували ідею культурологічного підходу до навчання літератури. Наприклад, науково-методичні пошуки А. Машкіна зосереджувались на соціології літературних явищ, необхідності формування в учнів умінь соціологічного аналізу, погляди вченого були сконцентровані на соціальній природі та суспільних функціях літератури. Звісно, такий підхід негативно впливав на розвиток умінь учнів аналізувати, інтерпретувати літературні твори як різновид мистецтва. У «Методиці літератури» (1931) А. Машкін наголошував на провідній ролі шкільного предмета літератури в комуністичному вихованні учнів, водночас заперечував її вивчення як мистецтва слова [10]. Варто наголосити, що на методичних поглядах А. Машкіна позначилися особливості тогочасної ідеології, результати пошуків у галузі педагогіки та естетики.

Помітний внесок у розвиток проблеми реалізації культурологічного підходу на уроках літератури в перших десятиліттях ХХ століття зробила М. Рибнікова, яка доводила, що уроки літератури повинні спрямовуватися на досягнення загальної мети – осмислення учнями змісту художнього твору, авторського задуму, сприйняття образів творів різних жанрів, розуміння їх мови. Дослідниця рекомендувала використовувати такі методи і прийоми організації навчальної діяльності на уроці літератури, як читання, переказ, відповіді на запитання, вивчення напам'ять, учнівські твори тощо. На її думку, методи опрацювання художнього тексту здебільшого визначаються його природою, тобто змістом і формою [11, с. 58].

У книзі «Робота словесника у школі» М. Рибнікова наголошувала на необхідності використання творів живопису, малюнків із метою поглибленого вивчення учнями літературного твору. Учена розглядала засоби наочності як допоміжний засіб, оскільки на уроці літератури основне місце відводила художньому слову. Не можна не погодитись із її думкою про роль і значення образотворчого мистецтва на уроках літератури: «Оскільки письменник подає у своїх творах культуру, побут, історію, оскільки він змальовує зорові образи, ми використовуємо як коментарі ілюстрації та репродукції картин» [11, с. 252].

Серед методичних посібників фаховий інтерес для нас становить праця С. Касторського «Художня картина на уроках літератури» (1930) [12]. Слушними є думки автора щодо використання творів образотворчого мистецтва з метою зіставлення творчості письменника та художника, підкреслення контрастних особливостей сюжетної лінії у літературному творі та живописному полотні, розвитку мовлення учнів тощо. Обмеженим, на нашу думку, було твердження С. Касторського щодо використання репродукцій картин на уроках лише як засобу ілюстрування літературного твору. Водночас учений запропонував шляхи аналізу суміжних видів мистецтв на уроках літератури в аспекті їх зіставлення й порівняння. Погляди С. Касторського щодо доцільності використання на уроках літератури творів живопису підтримував Г. Розенблат, який наголошував на тому, що методичні ідеї вченого «не втратили свого значення і можуть бути використані вчителями літератури у старшій школі» [13, с. 230].

Висновки і пропозиції. Отже, здобутки методичної думки 10–30-х рр. ХХ століття, незважаючи на помітну суперечність між надбаннями дореволюційної та радянської шкіл, стали основою для подальших педагогічних пошуків засновників української методики літератури та плідними передумовами ефективною літературної освіти на культурологічних засадах другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Перспективу подальшої роботи вба-

чаємо в аналізі поетапного становлення і розвитку культурологічного підходу у шкільній літературній освіті другої половини ХХ століття.

Список використаної літератури:

1. Гупан Н.М. Українська історіософія історії педагогіки. Київ : «А.П.Н.», 2002. 224 с.
2. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Пед. думка, 2016. 360 с.
3. Шляхи розвитку української пролетарської культури : зб. матеріалів. Харків, 1923. С. 336.
4. Климентовъ А.А. Методика преподавания родного языка: руководство для учит. ин-въ, учит. семинарий, пед. клас. жен. гимназий и для народ. учит. Феодосия : Типография И.М. Косенко, 1906. 200 с.
5. Алексюк А.М. Розвиток теорії загальних методів навчання в радянській педагогіці (1917–1971) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Київ. держ. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Київ, 1972. 363 с.
6. Огієнко І.І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. Київ : Абрис, 1991. 272 с.
7. Базиль Л.О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 148 с.
8. Дорошкевич О.К. Огляд життя середньої школи. Вільна українська школа. 1918. № 5–6. С. 6–7, 47–53.
9. Дорошкевич О.К. Українська література в школі (Спроба методики). Київ : Книгоспілка, 1921. 286 с.
10. Машкін А.П. Методика літератури. Харків : Рад. шк., 1931. 236 с.
11. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения : пособ. для учителя. 4-е изд, испр. Москва : Просвещение, 1985. 288 с.
12. Касторский С.В. Художественная картина на уроках литературы. Москва : Работник просвещения, 1930. 133 с.
13. Розенблат Г.Г. К вопросу об истории преподавания литературы в средней школе. Ленинград, 1956. Т. 144. С. 230.

Hohol N. Formation and development of the culturological approach to the Literature teaching in the scientific and methodical thought of the 10–30's of the XX century

The article is devoted to the investigation of the status and perspectives of implementing the culturological approach to Literature teaching (Russian and Ukrainian) in secondary educational establishments of both Ukrainian SSR and UNR in the 10-30's of the XX century. On the studying basis of archival documents, curriculum plans, programs, textbooks and analysis of scientists' scientific researches it is found out that this problem was not the subject of system research and reflection of the national literary education experience. It is proved that at this historical period there was a modernize and transformation of the whole school education and literary in particular in the development conditions of the Soviet school on the communist principles. And the ideas of humanizing education based on the interaction of arts, laid by leading educators and methodists in the nineteenth century, were submitted through the visuality principle (V. Holubkov, M. Rybnikova, S. Kastorskiy, H. Rosenblatt and others). It is emphasized that the culturological approach to Literature teaching at school was reduced to the international ideologized dogmas, defined by numerous party decrees. Also there were no methodical recommendations on the using of interconnected arts at the Literature lessons there. The emphasis is made on the fact that the process of development of pedagogical science, history of pedagogy and methodic of literature was improved during the period of the UNR, and the culturological direction of the literary education gained an expressive forming significance in the context of the Ukrainian educational ideal. It is found out that the Ukrainian Methodists (O. Doroshkevych, I. Ohienko, S. Rusova and others) discovered the multi-purpose potential of literary education, embodied the ideas of activating the pupils' cognitive interests, the development of their creative independence and their skills of oral speech and written language, and others like that. It is established that, despite of a noticeable contradiction between the pre-revolutionary and Soviet schools, the achievements of the methodical thought of the 10–30's of the XX century became the basis for further founders' pedagogical searches of the Ukrainian methodic of literature and productive preconditions for effective literary education on the culturological basis of the second half of the XX and the beginning of the XXI century.

Key words: Soviet school, national school of the UNR period, Literature lessons (Ukrainian and Russian), culturological approach to the literature studying, visuality principle.

УДК [37.015.3+613.8]:[271.2:050.9](477.85)«186/191»
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.2>

С. В. Дарійчук

викладач кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ТЕМАТИЧНИЙ НАПРЯМ ГАЗЕТИ «ГРОМАДЯНИН» (БУКОВИНА, 1909–1910 РР.)

Стаття присвячена аналізу друкованого видання української радикальної партії Буковини – газети «Громадянин», яка на своїх сторінках розглядала, зокрема, проблеми соціального характеру – здоров'я і людського існування. Крім цих тем, на сторінках «Громадянина» знайшла потужне відображення тема фізичного виховання молодого покоління в діяльності пожежно-гімнастичного товариства «Січ». А саме: фотографії з різних подій, звіти сільських осередків, новини та інформація про нові сільські «Січі» тощо. Автор статті проаналізував програми курсів «Союза Січей на Буковині», що відбулися 19–23 грудня 1908 року, визначив основну мету їх проведення – обмін досвідом, думками щодо оптимізації роботи вже з наявним членами та пропаганда січового руху задля їх збільшення. Важливо, визначив автор, що участь хоча б одного представника кожної буковинської «Січі» була обов'язковою. Особливу увагу приділено масовим фізкультурним заходам (5200 учасників і близько 10 000 глядачів), що були проведені в досліджуваний період. З'ясовано, що кількість «Січей», де члени збирались раз на тиждень, а тренування проводились неправильно, була значною. На думку автора, причина такого становища виокремлювалась просто: нестача фахово підготовлених інструкторів саме з фізичного виховання і спорту, відсутність методичної літератури, збірок з іграми та їх правилами тощо. І, відповідно, поставало перше перспективне завдання для буковинських «Січей» – підняти виконання фізичних вправ на високий рівень. Ще один напрям оприлюднення проблем фізичного виховання молодого покоління розглядається в статті, а саме – популяризація спорту, зокрема гімнастики, на всіх західноукраїнських землях. Зазначено, що «репертуар» гімнастичних вправ, що використовували в підготовці січовики, був досить скупий – марш, вільні вправи, на коні, на брусах і трапеції, а інвентар нараховував лише топорці і прапориці. Натомість, зазначив автор, в статуті товариства було чітко визначено розвиток атлетичних вправ. І тому дописувач радив розвивати легкоатлетичні стрибки і метання спису, молоту, каменів, диску; опановувати важку атлетику, бокс, японські бойові мистецтва. Було визначено вагомість вибору для молоді перетягування канату, веслування, а особисто для дівчат – плавання, туристичні вправи та танці.

Ключові слова: гімнастика, осередок, курси, вправа, інвентар, «Січ», молодь, Буковина.

Постановка проблеми. Проблема виховання здорового молодого покоління та підтримки фізичної активності особистості як ніколи злободенна в нинішньому суспільстві. Нестабільність у всіх сферах діяльності населення та зниження життєвого рівня його більшої частини, військові події на сході країни, несприятлива екологічна ситуація негативно впливають на спосіб життя людини. Останнім часом серед українських учених помічено стійкий інтерес до історії вітчизняної педагогіки. Він зумовлений необхідністю перегляду окремих принципових положень, висновків та їх об'єктивної оцінки, приведення до єдиної логічної системи вітчизняної педагогічної думки, відновлення істинної, складної і багатогранної картини історико-педагогічного процесу. Зокрема, почався процес відродження національної педагогічної школи і традицій, повернення незаслужено забутих імен видатних педагогів – учених, методистів і вчителів, громадських діячів; аналізу малодосліджених чи зовсім не досліджених проблем, що дають можливість

повернути багато невідомих фактів із минулого вітчизняної науки і культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення досвіду висвітлення проблем фізичного виховання і здорового способу життя населення краю на сторінках преси представлено низкою праць педагогів, фахівців галузі тощо. Докладний аналіз основної тематики та провідних напрямів української преси Буковини другої половини XIX – першої половини XX ст. розробив М. Романюк. Аспекти оприлюднення результатів виховної діяльності громадських організацій Буковини, зокрема фізкультурно-спортивного спрямування та студентського напрямку різних історичних періодів, вивчали М. Кожокар, Ю. Тумак. Пресу як чинник розвитку системи управління системою фізичного виховання в краї Австро-Угорського періоду розглядала О. Цибанюк, а її вплив на громадське усвідомлення проблеми необхідності занять фізичними вправами – Н. Гнесь. Висвітленню результатів фізкультурно-оздоровчої роботи шкіл західноукраїнських земель присвячене дослідження В. Мужичка.

Проте цілісних наукових досліджень, які би проаналізували статті в засобах масової інформації буковинського регіону, темою яких визначено тіло-виховні та здоров'язберігаючі аспекти виховання всіх верств населення краю, зокрема дітей та молоді, нами не знайдено.

Мета статті – проаналізувати зміст тематики щодо фізичного виховання дітей і молоді на сторінках газети «Громадянина», власного пресового видання Української радикальної партії Буковини досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. У 1909–1910 рр. Українська радикальна партія Буковини визнала потребу власного друкованого видання і започаткувала тричі на місяць (10, 20, 30 числа) друк газети «Громадянин». Як і більшість партійних видань, «Громадянин» визнавав свою належність і зазначав, що основним завданням газети є «всесторонньо освідомити нарід», а радикальна партія – це партія, що гостро виступає «проти всякої кривди, хоче дійти до її коріння і ту кривду знищити» [6, с. 1].

Радикальна партія Буковини чітко визначила у своїй програмі економічні вимоги, що стосувалися промисловості та сільського господарства. Щодо становища промислових робітників, то радикали вимагали забезпечення їм життя, здоров'я і людського існування через: скорочення робочого дня; заборону праці дітей і жінок на шкідливих роботах; обмеження нічної праці; введення посади робітничих інспекторів із метою організації контролю за місцем праці і проживання робітників; забезпечення всіх робітників на час безробіття, нездатності до праці або старості. Крім того, на вимогу радикалів важливо було запровадити у кожному повіті посаду лікаря, який би безкоштовно лікував хворих [8, с. 1; 9, с. 1].

Необхідно зазначити, що діяльність пожежно-гімнастичного товариства «Січ» знайшла потужне відображення на сторінках саме «Громадянина»: фотографії з різних подій, звіти сільських осередків, новини та інформація про нові сільські «Січі» тощо. Майже в кожному номері газети присутні рубрики «Січові вісті» та «Із січового руху» [11, с. 4]. Число 1 «Громадянина» коментувало це так: «Будемо подавати всьо що відносит ся до організації, до її праці для добра народа» [10, с. 4].

Фото учасників курсу «пожарно-гімнастичного «Союзу Січий на Буковині» представлено нижче [4, с. 2]. Що ж до самого курсу, то захід відбувся з 19 по 23 грудня 1908 року, а основною його метою став обмін досвідом, думками щодо оптимізації роботи вже з наявним членами та пропаганди січового руху задля їх збільшення. В курсі взяли участь 39 осередків з усіх повітів Буковини, всього 54 делегати [5, с. 4]. В програму входили просвітницькі бесіди на різноманітні теми: «Як проводити загальні збори?», «Стан касовий», «Тілесні вправи: як і що робити!», «Прибори для «Січи» [2, с. 4].

Цікаво, що гарту тіла і фізичному вихованню січовиків приділялось багато уваги і часу, проте це вважалось само собою обов'язковим, зрозумілим, тим, що не вимагає фіксації у звітах і доповідях. Адже не буде успішної роботи із кволими, невитривалими і недисциплінованими (!), не повстане молодого покоління без занять і тренувань. Відповідно, мета «вільна, свободна Україна» не зможе бути досягнена. Тісний взаємозв'язок між національним самовизначенням і вихованням фізичним дітей, молоді і дорослого населення Буковини прослідковується в кожній формі роботи, кожному заході. Зокрема, В. Лебедова у пісні «В Січ» ставай!» проголошує:

«3. Сильні тілом, завзятуші духом
Викуємо племя молоде,
Що впаде під катів обухом
І на службу зраді не піде.
Розібе кайдани, відворожить тьму,
Верне Україні свободу!» [14, с. 4].

Курси, організовані в січні 1909 року, викликали зацікавлення в краї, і на великі звернення січовиків, 3–5 грудня 1910 року було оголошено про проведення II курсу пожежно-гімнастичного за такою програмою:

«3 і 4 грудня
Рано – гімнастичні вправи.
По полудню – пожарничі вправи.

Вечір – відчити 1) про діловодство; 2) про як Січ має жити і що робити? 3) про горівку; 4) про товаришів (за освітленими образками); 5) про рятунок при пожарі» [17, с. 4].

5 грудня був запланований урочистий збір учасників із видачею свідоцтва про проходження курсів, обговорення змісту та результатів навчання, визначення недоліків і перспектив. Важливо, що участь хоча б одного представника кожної буковинської «Січі» була обов'язковою [там само].

Із повагою ставилося товариство до людей, що підтримували буковинську «Січ». На сторінках «Громадянина» часто друкувалися подяки за матеріальну допомогу. Третій номер газети висловив вдячність товариству «Дністер» за 20 корон на «пожарні цілі» та найм інструктора з фізичної підготовки [7, с. 4].

З метою отримання правдивої поточної інформації про стан буковинської «Січі» доктор С. Смаль-Стоцький звернувся до всіх січових організацій Буковини із вимогою до кінця квітня 1909 року подати загальні дані про наявність статуту, косової книжки, пожежного інвентарю і для вправ (фізкультурного обладнання – С. Д.), кількість будинків та їх якість, відстань до води тощо [2, с. 4].

У «Громадянині» знаходимо цікаве звернення І. Поповича, головного писаря «Союзу Січей» в краї до редакції газети «Буковина» з вимогою не публікувати неправдивої інформації про те, що «наші Січи громадно завмирають», бо «головний заряд Січей не дає ніякого проводу, нікого захисту».

Автор наводить факти активної діяльності товариства на теренах Буковини, чесно визнаючи, що з 98 заснованих осередків 25 розвиваються потужно, а про 20 важко щось сказати. Особисто відвідавши 11 кошей, Попович перераховує кількість показових комплексів гімнастично-пожежних вправ, пропагандистських заходів, участі в загальних святах, що здійснили січовики.

Але наголошує, що якщо такі слова появились на шпальтах буковинської «Буковини», то необхідно долучати у свої ряди тих, «хто бажає щоби наш нарід був зорганізованим, просвіченим, здоровим, вільним і чесним!» [12, с. 3].

Після неодноразових оголошень про січове свято, «Громадянин» опублікував опис свята в Коломиї, помістивши його на першу полосу. 31 травня 1909 року представники 30 буковинських Січей на чолі із Т. Галіпом, Г. Гордим, К. Майданського і І. Поповича взяли участь і в публічній бесіді з К. Трильовським, лекції «Значіння битви під Полтавою», концерті тощо [13, с. 1].

Як би на той момент реєструвались рекорди Гіннеса, то масові січові вправи в шикуванні «по чотири» попали би в номінанти, адже в них узяли участь близько 5200 січовиків. Тривалість одного комплексу нам зараз невідома, проте вправи були вільні (гімнастичні – С. Д.) та з топірцями. Фото композиції дивись нижче. Автор звіту приділив особливу увагу командам дівчат, описавши їх комплекс вправ як «красний», тобто дуже гарний, той, що привертає увагу одразу [1, с. 1; 13, с. 2].

Останній номер «Громадянина» у 1909 році розмістив звіт, що був оприлюднений на IV загальних зборах «Союзу Січей» на Буковині. Отже, по факту 8 осередків об'єднували понад 200 членів, 11 – 100, 18 – більше 80 учасників, 21 – більше ніж 50 січовиків [16, с. 2–3].

За звітом, лише 20 товариств мали «сікавки, зокрема 4 кінні, гаки та коновки», 28 осередків використовували хоча б якийсь інвентар. 8 буковинських «Січей» придбали власне приміщення, а 5 (Рогізна, Глибока, Вашківці і Плоска – населені пункти Буковини – С. Д.) добудовували його.

Майже всі осередки сформували власні бібліотеки, а 15 з них мали у фондах більше 100 книг і газет.

Дані щодо територіальної активності представлені в таблиці 1.

Кількість «Січей», де щодня відбуваються тренування не тільки з гімнастичних і пожежних вправ, а і в шикуванні, плаванні і боротьбі, у звіті не вказано, як і кількість місць, де члени збираються раз на тиждень, а гімнастикування проводиться неправильно. На думку автора, причина такого становища виокремлювалась просто: нестача фахових підготовлених інструкторів саме з фізичного виховання і спорту, відсутність методичної літератури, збірок з іграми та їх правилами тощо. І, відповідно, поставало перше перспективне завдання для буковинських «Січей» – підняти на високий рівень «рухові вправи» [16, с. 2–3].

Важливим прикладом висвітлення досягнень у справі виховання молодого покоління, зокрема фізичного, як гідного представника європейського народу стала газета-«однорівняк» з нагоди січового свята «Січ», що була видана 12 липня 1910 року як додаток до «Громадянина». Незважаючи на форму оприлюднення – газету, а не альбом або часопис, «Січ» охопила чи не повний обсяг аспектів результативної (!), успішної виховної діяльності буковинської «Січі». Звичайно, передовиця «Січ колись а нині» С. Яричевського визначила проблеми і виокремила історичні досягнення українського народу в контексті громадського руху, а саму організацію назвала «тою, що сповнила велику задачу» – формування вільної, освіченої та здорової нації. Щодо фізичного гарту, вказував автор, «Січ» стоїть на двох ногах – пожежній охороні та руханці (гімнастиці). І важливо те, що внаслідок діяльності у селах і в містах кожний знає: «Не тупа вправа для м'язів тіла без праці мозку! Бо ... з працею м'язів получена є при руханці праця мислі, нашої волі» [15, с. 1–2].

Ще однієї нагальної проблеми торкнувся С. Яричевський у статті, а саме – популяризації спорту, зокрема гімнастики, на всіх західноукраїнських землях. Він зазначив, що «репертуар» гімнастичних вправ, що використовували в підготовці січо-

Таблиця 1

Територіальна активність осередків «Союзу Січей» на Буковині на кінець 1909 року

Повіт	Кількість осередків	Рівень активності			
		Дуже високий	Високий	Низький	Дуже низький
м. Чернівці	15	7	3	2	3
Кіцмань	19	9	4	2	4
Вашківці	11	5	3	1	2
Вижниця	21	5	6	5	5 (?)
Заставна	16	4	3	3	6
Серет	5	2	2	-	1
Сторожинець	3	-	1	2	-
Сучава	2	-	2	-	-
Кимпилунг	3	-	-	2	1
Разом	98	32	25	18	23

вики, досить скупий – марш, вільні вправи, на коні, на брусах і трапеції, а інвентар нараховував топірці і прапорці (хоруговки – С. Д.). А в статуті чітко визначено – розвиток атлетичних вправ. І тому дописувач радив розвивати легкоатлетичні стрибки і метання: спису, молоту (із припискою «спеціальна річ» – С. Д.), каменів, диску; використовувати важку атлетику, «бій навкулачний» – бокс, «дші-дшітсу» – дзюдзюцу, японські бойові мистецтва. Для молоді варто вибрати перетягування канату, веслування, а особисто для дівчат – плавання, «туристику» та танці. А для оцінки занять, наголошував автор, необхідно систематично проводити змагання різного рівня.

Автор доводив, що через пильне «плекане гімнастики і спорту можна учинити кожного цілим чоловіком, миролюбним, з хистом до науки і вільного життя, і визначав, що саме так можна сформулювати мету виховання української молоді [15, с. 2].

Стаття «Як має поводитись січовик» скоріше проголошувала, як не треба себе поводити і що робити під час зустрічі. Повинно бути заборонено, вказує «К. Трил» (найімовірніше К. Трильовський – С. Д.), «шапкованє» – зняття шапки перед паном і цілування йому руки. А для того, щоби кожний «знав, що ти січовик», треба було носити січові відзнаки, гуцульський топірчик та (!) чисту хустину для носа, бо в таких дрібницях «показує ся культурність чоловіка, а навіть цілого народу» [14, с. 3].

Висновки і пропозиції. Друковане видання Української радикальної партії Буковини, газета «Громадянин», як і більшість партійних видань, визнавало свою належність і зазначало, що основним завданням газети є «всесторонньо освідомити нарід», а радикальна партія – це партія, що гостро виступає «проти всякої кривди, хоче дійти до її коріння і ту кривду знищити». Отже, на сторінках газети, крім проблем здоров'я і людського існування, знайшла потужне відображення тема фізичного виховання молодого покоління в діяльності пожежно-гімнастичного товариства «Січ», а саме: фотографії з різних подій, звіти сільських осередків, новини та інформація про нові сільські «Січі» тощо. Особливу увагу приділяла редакція різноманітним формам навчання та підвищенню кваліфікації самих січовиків. У програму таких курсів входили лекції та бесіди, а також практичні заняття гімнастикою та пожежною справою. Важливо, що участь хоча б одного представника кожної буковинської «Січі» була обов'язковою.

Ще однією формою фізичного виховання, що систематично висвітлювалось на шпальтах газети стали масові січові свята. Прикладом стало свято в Коломиї, в якому взяди участь близько 5200 січовиків. Тривалість одного комплексу нам зараз невідома, проте вправи були вільні та з топірцями. Відповідно, визначено перше перспективне завдання для буковинських «Січей» – підняти на високий рівень «рухові вправи».

Важливим прикладом висвітлення досягнень у справі виховання молодого покоління, зокрема фізичного, як гідного представника європейського народу стала газета-«одноднівка» з нагоди січового свята «Січ» (12 липня 1910 року). Автор зазначив, що на практиці «репертуар» гімнастичних вправ, що використовували в підготовці січовики, досить скупий – марш, вільні вправи, на коні, на брусах і трапеції, а інвентар нараховував топірці і прапорці. Шляхом виправлення ситуації мав стати розвиток легкої атлетики: стрибків і метань; важкої атлетики, боксу, японських бойових мистецтв. Формування основних гігієнічних навичок убачалось обов'язковим складником виховання не тільки дітей та молоді, а й дорослого населення. І така тема запросто піднімалась на сторінках пресових видань Буковини досліджуваного періоду.

Список використаної літератури:

1. 3 січового свята в Коломиї. Фото. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 23 і 24. 15 грудня. С.1.
2. Запомоги для Січей. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 2. 20 січня. С.4.
3. Запомоги для «Січий». Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 8. 8 марта. С.4.
4. Курс пожеарничо-гімнастичний «Союза Січей» на Буковині. Фото. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 1. 10 січня. С. 2.
5. Курс пожеарничо-гімнастичний «Союза Січей» на Буковині. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 1. 10 січня. С. 4.
6. Передовиця. Громадянин. 1909. 10 січня. Ч. 1. С. 1.
7. Подяка. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 3. 30 січня. С. 4.
8. Програма Української радикальної партії Буковини. Громадянин. Чернівці, 1909. 10 березня. Ч. 5. С. 1–2.
9. Програма Української радикальної партії Буковини. Громадянин. Чернівці, 1910. 10 лютого. Ч. 28. С. 1.
10. Січові вісті. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 1. 10 січня. С. 4.
11. Січові вісті. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 19 і 20. 20 липня. С. 4.
12. Січова справа. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 21 і 22. 20 листопада. С. 3.
13. Січове свята у Коломиї. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 12 і 13. 10 червня. С. 1–2.
14. Трил К. Як має поводитись січовик. Січ. Чернівці, 1910. 12 липня. С. 3.
15. Яричевський С. Січ колись а нині. Січ. Чернівці, 1910. 12 липня. С. 1–2. (дод. до Громадянина).
16. IV загальні збори «Союза Січей» на Буковині. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 23 і 24. 15 грудня. С. 2–3.
17. V. Січові вісті. Громадянин. Чернівці, 1909. Ч. 21–22. 20 листопада. С. 4.

Dariychuk S. Physical education of the young generation as the thematic direction of the "Gromadianin" (Bukovina, 1909–1910)

The article is devoted to the analysis of the printed edition of the Ukrainian radical party of Bukovina, the newspaper "Gromadianin", which on its pages considered in particular, the problems of the social nature: health and human existence. In addition to these topics, on pages "Gromadianin" has found a powerful reflection of the topic of physical education of the younger generation in the activity of the fire and gymnastic society "Sich". Namely: photographs of various events, reports of village cells, news and information about new village "Sichi". The author of the article analyzed the programs of the courses "Union of Sich in Bukovina" that took place on December 19–23, 1908, which determined the main purpose of their implementation: exchange of experience, thoughts on optimizing work with already existing members and propagating the "Sich" movement in order to increase them. Importantly, the author determined that the participation of at least one representative of each Bukovynian "Sich" was compulsory. Particular attention is paid to mass sports events (5200 participants and about 10,000 spectators) that were conducted during the studied period. It was found that the number of "Sich", where the members met once a week and the training was not conducted correctly, was significant. According to the author, the reason for such a situation was simply expressed: the shortage of trained instructors from physical education and sports, lack of methodological literature, collections of games and their rules, etc. And, accordingly, the first promising task for the Bukovina "Siches" was to raise the performance of physical exercises to a high level. Another direction of the publication of the problems of the physical education of the younger generation is considered in the article, namely the popularization of sports, in particular gymnastics in all Western Ukrainian lands. It is noted that the "repertoire" of gymnastic exercises used in the training of the "Sich" was rather stingy - the march, free exercises, on horseback, on bars and trapezes, and the inventory accounted for only the axes and flags. Instead, the author noted, the charter of the partnership was clearly defined – the development of athletic exercises. That is why the writer advised to develop athletic jumps and throwing: spear, hammer, stones, disk; to master weightlifting, boxing, Japanese martial arts. It was determined the importance of choosing for young people to drag a rope, rowing, and personally for girls - swimming, tourist activities and dancing.

Key words: gymnastics, center, courses, exercise, inventory, "Sich", youth, Bukovina.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.3>**О. В. Джус**кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ЯК СКЛАДНИК ЗМІСТУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТ.

У статті проаналізовано особливості організації, зміст фахової підготовки, наукової, допомогової та громадсько-культурної діяльності професійних громадських об'єднань у Чехословацькій Республіці упродовж 1922–1940 рр. Серед них – Товариство українських інженерів, Спілка українських інженерів на Словаччині, Спілка українських техніків сільського господарства, Спілка українських лікарів, Спілка українських лісівників, Союз українських журналістів і письменників на чужині, Товариство українських журналістів і письменників.

З'ясовано провідні напрями діяльності професійних громадських об'єднань української науково-технічної інтелігенції у Чехословаччині міжвоєнної доби: організаційний, допомоговий, науковий і громадсько-культурний.

Акцентовано на компетентнісному підході до проблеми, ролі у професійному становленні визначних культурно-освітніх діячів української еміграції, імплементації європейського досвіду у професійну підготовку майбутніх фахівців і вдосконалення фахової майстерності спеціалістів.

Простежено просвітницько-виховний контекст функціонування українських професійних організацій 20–30-х рр. ХХ ст. у Чехословацькій Республіці, зокрема видання фахової літератури, популяризації наукових знань у середовищі української еміграції.

Представлено інституційні форми та види підвищення кваліфікації членів професійних організацій науково-технічної інтелігенції українського зарубіжжя через формування спеціально-, загально-, особистісно- та ключових компетентностей майбутніх спеціалістів.

Наголошено на важливому аспекті використання свого перебування в еміграції українцями як можливості просування за кордоном українських національних інтересів, що проявилось у протестах проти окремих аспектів політики СРСР і Польщі на українських землях, у боротьбі з антиукраїнськими акціями тощо.

Ключові слова: еміграція, професійна підготовка, просвіта, професійні організації, науково-технічна інтелігенція, зміст діяльності, культурно-освітня та організаційна діяльність.

Постановка проблеми. Потреба повернення в сучасну професійну освіту України досвіду в царині підготовки в навчальних закладах української діаспори спеціалістів для різних галузей трудової діяльності, збереження етнічної та духовної самобутності поколінь українців, народжених поза межами своєї батьківщини, їх ідентифікації із землею батьків, з усіма культурними надбаннями українського народу зумовлює поглиблене вивчення питання фахової підготовки молоді у змісті діяльності громадських організацій професійних товариств і об'єднань українського зарубіжжя, передовсім міжвоєнної доби.

Проблема, означена в заголовку статті, актуалізується також пошуками нових підходів до професійної підготовки молоді незалежної України, її переорієнтації на формування компетентностей, що сприятимуть успішній самореалізації та громадянському становленню.

Професійні товариства і об'єднання (спілки) українського зарубіжжя першої третини ХХ ст. чи не найяскравіше були репрезентовані у Чехо-

словацькій Республіці, оскільки саме в цій державі найбільш повно знайшла свій вияв культурно-освітня праця українських емігрантів другої хвилі завдяки підтримці уряду, зокрема т. зв. «Руської допомогової акції» [1; с. 478]. Бурхливий розвій і діяльність професійних товариств були зумовлені як наявністю високофахових спеціалістів із різних галузей, які провадили викладацьку діяльність у високих школах Чехословацької Республіки (Українському вільному університеті, Українській господарській академії, Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова, Українській студії пластичного мистецтва, Українському соціологічному інституті), так і численною когортою їх абітурієнтів і випускників, які гуртувалися і були залучені до наукової, допомогової і громадсько-культурної діяльності цих професійних спілок і визначали їх галузеву спрямованість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний інформаційний матеріал із проблеми дослідження містять монографія Т. Боряк

«Документальна спадщина української еміграції в Європі: Празький архів (1945–2010)», праці «Українська еміграція: від минувшини до сьогодення» (за ред. Б. Лановика), «Зарубіжні українці: Довідник» (кер. авт. кол. С. Лазебник), «Закордонне українство» (В. Євтух, В. Трощинський, А. Попок), 15-томник «Українці в світі» (В. Трощинський, А. Шевченко), «Українська діаспора: розселення українців у зарубіжних країнах» (Ф. Заставний), «Українці за межами УРСР (1918–1940)» (В. Трощинський, А. Шевченко, Р. Симоненко та інші), «Українці в зарубіжному світі» (А. Шлепаков та інші), «Українці у діаспорі» (О. Російський), «Українська наука на міжнародній арені: наукова співпраця у міжвоєнний період» (Г. Саган), «Українська політична еміграція 1919–1945 рр.: Документи і матеріали» (кер. кол. упоряд. – В. Лозицький), «Українська еміграційна преса у Чехословацькій Республіці (20–30-ті рр. XX ст.)» (М. Савка), «Преса української еміграції в Польщі» (О. Вішка), «Українська діаспора: літературні постаті, твори, біобібліографічні відомості (науково-довідкове видання)» (упоряд. В. Просалова) та інші.

Питання змісту діяльності професійних організацій українського зарубіжжя першої третини XX ст. репрезентовані також у наукових працях дослідників української діаспори (С. Наріжний [2; 3], П. Джуль, М. Семчишин [4; 5]), вчених незалежної України (І. Битюк [6], В. Власенко [7], Я. Ганіткевич [8], М. Євтух, В. Кемінь [9], Н. Коцур [10], М. Бойчак [11]) та інші.

Мета статті. Вищевикладене зумовило аналіз фахової підготовки молоді як складника змісту діяльності професійних громадських організацій українського зарубіжжя першої третини XX ст. загалом і науково-технічної інтелігенції зокрема.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що в Чехословацькій Республіці упродовж 20–30-х рр. XX ст. діяло близько семи професійних організацій науково-технічної інтелігенції: Товариство українських інженерів (Прага), Спілка українських інженерів на Словаччині (Братислава), Спілка українських техніків сільського господарства (Подєбради), Спілка українських лікарів (Прага), Спілка українських лісівників (Подєбради), Союз українських журналістів і письменників на чужині (Прага), Товариство українських журналістів і письменників (Прага) та інші. Усіх їх об'єднували певна професія (фах), професійна спрямованість діяльності, а також бажання задовольнити матеріальні й культурні потреби своїх членів, більшість з яких були кваліфікованими робітниками із закінченою чи незакінченою (студенти) вищою освітою.

Вагомим чинником виникнення українських емігрантських організацій була не лише активність українців чи лояльне ставлення до них керівництва уряду Чехословаччини, а й досвід розбудови

громадянського суспільства у молодій державі. На думку Л. Божук, період існування Першої Чехословацької Республіки став часом піднесення громадської активності та динамічного утворення громадських об'єднань як органічного складника суспільно-політичного організму держави [12]. Відповідно, відбулося запозичення українцями досвіду громадсько-політичної діяльності чехів і словаків. При цьому українські громадські професійні організації функціонували у правовому полі Чехословацької Республіки, поступово інтегрувавшись у нього.

Значною мірою зусиллями творців цих професійних організацій та їх членами й однодумцями уже на початку 1920-х рр. були закладені основи функціонування в позаукраїнському європейському просторі економічної (К. Безкровний, М. Добриловський, К. Коберський, О. Мицюк, В. Тимошенко), математичної (О. Вілінський, В. Дяконенко, С. Романовський), фізичної (М. Галаган), біологічної (В. Гармашів, Ю. Русов), хімічної (І. Горбачевський, С. Комарецький), геодезичної (Л. Грабина), астрономічної (Ф. Гула), географічної (С. Рудницький, М. Дольницький, В. Кубійович), агрономічної (В. Доманицький, П. Дубрівний, К. Осауленко, В. Чередиїв) наук, правознавства (О. Ейхельман, К. Лоський, С. Дністрянський, С. Шелухін), кооперації (С. Бородаєвський, В. Коваль, Б. Мартос), лісівництва (Б. Іваницький, С. Колубаїв, М. Косюра, К. Подоляк), ветеринарії (В. Королів-Старий), меліорації (І. Шовгенів), металознавства і металургії (І. Фещенко-Чопівський), прикладної медицини (А. Гончарів-Гончаренко, Ю. Добриловський) та інших. Важливим чинником самовиявлення українців у міжнародній науково-професійній діяльності стало входження у 1926 р. створеного за рік до того в Празі Академічного комітету (голова – проф. О. Колесса, секретар – проф. О. Шульгин) до Комісії Міжнародної інтелектуальної співпраці при Лізі Націй.

Ці процеси стали можливими завдяки потужній науковій роботі, якій передувала (чи яку супроводжувала) організаційна й «допомогова» праця задля підвищення професійної кваліфікації емігрантів, виданню фахової літератури, популяризації наукових знань у середовищі української еміграції, що посідали важливе місце в діяльності професійних об'єднань науково-технічної інтелігенції в Чехословаччині. Усі вони характеризувалися сукупністю специфічних ознак, а саме: 1) об'єднанням представників виключно однієї професії або фаху; 2) професійною спрямованістю діяльності; 3) задоволенням матеріальних і культурних потреб своїх членів як одним з основних напрямів діяльності тощо.

Основними джерелами для фінансування діяльності більшості професійних організацій

науково-технічної інтелігенції були вступні та членські внески (за винятком Спілки українських лікарів і Спілки українських техніків сільського господарства) [2, с. 220]. Період їх існування теж відрізнявся. Найменш тривалим він був у Спілки українських лісівників (до 1933 р.). Внаслідок постанов керівництва Протекторату Чехії та Моравії й Гестапо у 1939 р. самоліквідувалися Спілка українських техніків сільського господарства, Союз українських журналістів і письменників (7 жовтня 1939 р.) [13, арк. 57 зв.] і Товариство українських інженерів (10 жовтня 1939 р.) [14, арк. 67]. Найдовше проіснували Спілка українських лікарів (до 1940 р.) та Спілка українських інженерів на Словаччині (до 1943 р.). Тобто виникнення та розвиток професійних організацій української науково-технічної інтелігенції відбувся у різний час та різних умовах: якщо Українське правниче товариство, Спілка українських лікарів та Спілка українських техніків сільського господарства виникли на початку 1920-х рр. і користувалися допомогою у межах «Російської акції допомоги», то решта утворилися вже після її згорання.

Зміст діяльності окремих із них (Спілки українських лікарів, Українського педагогічного товариства) висвітлені в окремих публікаціях авторки [15; 16], тому зупинимось більш детально на інших.

Провідним напрямом діяльності професійних громадських об'єднань української науково-технічної інтелігенції у Чехословаччині міжвоєнної доби були організаційний, допомогивий, науковий і громадсько-культурний.

Перший мав на меті реалізувати завдання щодо об'єднання українських емігрантів однієї професії, пропагувати їхні ідеї у місцях нового поселення емігрантів і за межами Чехословаччини. Як результат – зростання чисельності професійних об'єднань, оформлення їх структури та організація діяльності.

Невіддільним складником діяльності аналізованих професійних організацій виступала матеріальна допомога її членам. Наприклад, Спілка українських техніків сільського господарства упродовж 1926 р. надала фінансову підтримку своїм членам у розмірі 3 400 крон, а для українських емігрантських організацій – 400 крон, що загалом дорівнювало 17 % від загальних витрат. У 1924 р. її Управа домоглася від МЗС Чехословацької Республіки виділення на підготовку наукових праць у галузі сільського господарства щомісячної допомоги в розмірі 1 500 крон. Усього протягом травня 1925 – березня 1926 рр. на допомогу своїм членам Спілка українських техніків сільського господарства витратила 6 550 крон [17, арк. 35, 38].

Для збору допомоги незаможним студентам Української господарської академії при Товаристві українських інженерів було створено «Фонд ім. І. Горбачевського», у якому в 1935 р. налічувалося 130 крон [18, арк. 2 зв.].

Варто наголосити й на підтримці безробітних українських інженерів із Закарпаття, які після поразки українців у боротьбі за незалежність Карпатської України 14 березня 1939 р. змушені були перебратися до Братислави. Потреба у їх тривалій матеріальній підтримці підштовхнула Управу Спілки українських інженерів на Словаччині налагодити зв'язок з іншими емігрантськими об'єднаннями. З цього приводу її секретар С. Зеркаль провів переговори про збір коштів з О. Гончарем – головою Українського робітничого союзу у США. Їх результатом у 1939 р. став прибуток «Допомогового фонду» у розмірі 30 784 крони [19, с. 9]. Товариство українських інженерів за посередництва Комітету для допомоги студентам передало 100 крон для дітей біженців та долучилося до створення «Українського комітету допомоги збігцям з Карпатської України», для якого виділило 500 крон [20, арк. 56 зв, 57 зв, 62 зв.].

Питання працевлаштування та приклади підтримки українських фахівців в умовах чужини, скрутного матеріального становища і законодавчих ініціатив чехословацької влади щодо захисту місцевого ринку праці від чужинців були життєво важливими для українських емігрантів. Оскільки власні можливості не давали змоги самостійно займатися пошуками роботи, їм у цьому допомагали професійні громадські об'єднання.

Наприклад, при Спілці українських техніків сільського господарства для вирішення цих питань діяло Бюро праці. До кола його повноважень входили пошуки можливостей влаштувати українських емігрантів як у Європі, так і в Америці [2, с. 239]. Праця у цьому напрямі дала певні позитивні результати, завдяки чому п'ять випускників агрономічного відділу Української господарської академії отримали роботу на території Канади [21].

Проблему безробітних інженерів-емігрантів Товариство українських інженерів у Празі прагнуло вирішити шляхом їх направлення на роботу в українські установи та фірми. Для цього його Управа неодноразово зверталася до емігрантів за інформацією про вільні робочі місця. Щодо працевлаштування на території Галичини Товариство українських інженерів регулярно листувалося з Українським технічним товариством у Львові, однак зусилля в напрямі «приміщення безробітних інженерів на працю <...> не дали позитивних наслідків» [18, арк. 20].

Слід наголосити, що пошуком роботи для українських емігрантів займався також Союз організацій інженерів українців на еміграції. Зусиллями працівників Бюро праці, що діяло при ньому, вдалося працевлаштувати трьох інженерів і виділити кошти для їх переїзду до місця роботи в Румунію, на Волинь і в Брно. За його ініціативи у 1933 р. відбулася міжорганізаційна нарада у Празі, яка вирішила розгорнути діяльність у напрямі

полегшення отримання дозволу на працю та отримання громадянства в ЧСР [22].

Але чи не наймасштабнішою акцією у діяльності Спілки українських інженерів на Словаччині стала боротьба за юридичне визнання дипломів Української господарської академії і прирівняння їх до дипломів фахових чехословацьких навчальних закладів. До 1933 р. у цьому напрямі працювала Управа Спілки українських інженерів, а після 25 червня 1933 р. при ній була створена спеціальна Комісія абсолювентів (випускників), до складу якої увійшли Є. Науменко, Я. Івантишин і В. Сімонович [19, с. 15]. Однак це питання вирішити не вдалося.

Інші професійні організації зосередили основну увагу у своїй діяльності на науковій та культурно-просвітницькій роботі.

Поважне місце в діяльності професійних об'єднань науково-технічної інтелігенції посіла наукова робота для підвищення професійної кваліфікації емігрантів, видання фахової літератури, популяризації наукових знань у середовищі української еміграції. У цьому контексті показовою видається діяльність Спілки українських лікарів, репрезентована такою видавничою продукцією: «Латинсько-український медичний словник» М. Галіна (1926 р.), шість номерів «Українського медичного вісника» – першого науково-методичного видання українською мовою (1923–1925), 10 посібників для вищої школи з медичних дисциплін, зокрема такі: «Загальна біологія» і «Остеологія» (А. Старков); перший український науковий підручник з анатомії «Коротка анатомія для студентів медицини» (М. Павлічук); «Шкільна гігієна» (В. Гармашів); «Загальна гігієна» (А. Гончаренко); «Соціальна гігієна» (Б. Матюшенко) та інші [15].

Видання фахової літератури посідало значне місце і в діяльності Спілки українських техніків сільського господарства. Праці її членів в основному виходили друком у часописі «Сільськогосподарський збірник» за редакцією К. Мацієвича. У 1927 р. вийшов друком «Російсько-український сільськогосподарський словник» (літери А–К), основним укладачем якого був голова термінологічної комісії Української господарської академії Є. Чикаленко, та «Лісотехнічний німецько-український словник» [17, арк. 2, 11.].

Видавнича діяльність Союзу організацій інженерів-українців на еміграції реалізувалася в чотирьох номерах (до 15 листопада 1934 р.) його друкованого органу «Український інженер» [23, арк. 2, 11].

Невимушений, але системний характер мала популяризація технічних наук у Товаристві українських інженерів через цикл доповідей на технічні та господарські теми, які проходили в кав'ярні «Метро» у Празі. Серед тем, прочитаних членами товариства і запрошеними доповідачами, варто назвати «Технократія, раціоналізація, стаханів-

щина» А. Галька (8 лютого 1936 р.) [18, арк. 4 зв.], враження з подорожі Галичиною та Волиню В. Приходька (16 жовтня 1936 р.) [24, с. 2], «Культурно-громадська праця на Підкарпатті» майбутнього прем'єр-міністра Карпатської України Ю. Ревая (13 травня 1936 р.) [25, с. 5], «Український технічно-господарський інститут позаочного навчання» Б. Мартоса [26, с. 2] та інше.

З 2 жовтня 1936 р. Управа Товариства українських інженерів планувала розпочати регулярні та систематичні студії семінарського типу. Кожен реферат, поданий до товариства у письмовій формі, передбачалося обговорювати на зібраннях товариства. Для цього його Управа закликала інженерів розібрати теми, подані в «Комунікаті» (Ч. 5, 1936 р.), і опрацювати їх у зазначені терміни, ілюструвавши дотичними статистичними даними [18, арк. 11-11 зв.] тощо. Обговорення рефератів і доповідей було одним із провідних напрямів культурно-просвітницької діяльності Товариства українських інженерів аж до його ліквідації. У 1937 р. товариство долучилося до створення «Української сільськогосподарської енциклопедії», що вийшла друком у Львові [18, арк. 22].

Наукову роботу Союзу організацій українців-інженерів на еміграції координувало Науково-технічне бюро, яке виникло при Головній управі 6 листопада 1934 р. Серед його завдань були такі: 1) сприяння розвитку української фахової літератури; 2) поширення фахової освіти серед членів Союзу організацій українців-інженерів шляхом доповідей; 3) забезпечення українських інженерів фаховою літературою; 4) надання допомоги українцям-емігрантам шляхом виконання наукових і технічних робіт. У структурі Науково-технічного бюро діяли чотири секції: економічно-статистична, хімічно-промислова, агрономічно-лісова та водного господарства [27]. Практичним результатом діяльності Науково-технічного бюро були підготовка і проведення доповідей на різні господарські теми.

Значну увагу професійні об'єднання науково-технічної інтелігенції надавали організації доступу українських емігрантів до засобів масової інформації, художньої, науково-популярної та фахової літератури. Як приклад активної роботи в цій сфері варто назвати Спілку українських інженерів на Словаччині. За допомогою Української громади «Єдність» вона у липні 1930 р. організувала в Братиславі читальню, серед фондів якої були часописи та журнали «Діло», «Громадський голос», «Народна воля», «Технічні вісті», «Сільський господар» та інше [27, с. 2]. Співпраця цих емігрантських об'єднань не тільки дала змогу охопити більшу кількість українських емігрантів, але й мінімізувала витрати на реалізацію цього проекту. З 10 січня 1934 р. при Спілці українських інженерів на Словаччині почала функціонувати

бібліотека (до 15 березня 1935 р. її бібліотечний фонд становив до 700 книг із різних галузей знань) [18, с. 3], піклуючись не тільки про культурний розвиток українських емігрантів, а й поширюючи свій вплив на етнічні українські землі. Варто наголосити, що видатки на культурно-просвітницьку роботу були основною статтею витрат. 1933 р. на передплату часописів, журналів і потреби бібліотеки Спілка українських інженерів виділила 40 % від усіх фінансових надходжень [30, арк. 10 зв.].

Вважаємо за потрібне наголосити й на важливому аспекті використання свого перебування в еміграції українцями як можливості просування за кордоном українських національних інтересів. Це насамперед проявилось у протестах проти окремих аспектів політики СРСР і Польщі на українських землях, в боротьбі з антиукраїнськими акціями тощо.

Наприклад, у грудні 1929 р. члени Спілки українських техніків сільського господарства з професорсько-викладацького складу Української господарської академії підписали резолюцію-протест проти масових арештів в УСРР (справа «Спілки визволення України»).

Союз українських журналістів і письменників на чужині спільно з Товариством українських журналістів і письменників і узгоджено з Комітетом порятунку України 29 жовтня 1933 р. провів у Празі жалобні збори з протестом проти політики більшовиків. Ще раніше, у червні 1933 р., Союз українських журналістів і письменників на чужині у чехословацьких часописах помістив українською, французькою та чеською мовами комунікат щодо голоду і репресій на Україні, відозви до організацій журналістів і письменників з усього світу. Союз українських журналістів і письменників на чужині також надіслав персональні листи з подякою англійським діячам, що виступали за автономію Галичини у складі Польщі, у яких просив британців підняти питання становища українців в УСРР [31, арк. 62 зв – 63].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що вивчення та аналіз фахової підготовки молоді як складника змісту діяльності професійних організацій науково-технічної інтелігенції українського зарубіжжя першої третини ХХ ст. дали змогу систематизувати й узагальнити наявну інформацію щодо цього питання, актуалізувати дані щодо національно-громадянського виховання членів обраних для вивчення професійних об'єднань в історико-педагогічній ретроспективі, висвітлити їх роль у збереженні національних традицій професійної підготовки фахівців у чужомовному оточенні та використанні найновіших здобутків світової практики фахової підготовки спеціалістів із різних галузей знань задля впровадження їх в умовах незалежної України.

Подальших досліджень потребують аналогічні питання діяльності професійно-громадських організацій у другій половині ХХ ст., які продовжили традиції підтримки і фахового становлення українських студентів у діаспорі.

Список використаної літератури:

1. Ульяновська С.В., Ульяновський В.І. Українська наукова і культурницька еміграція у Чехословаччині між двома світовими війнами / у кн.: *Українська культура* : Лекції за редакцією Д. Антоновича / упор. С. Ульяновська. Київ : Либідь, 1993. С. 477–498.
2. Наріжний С.П. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага, 1942. 372 с.
3. Наріжний С.П. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919–1939 (матеріали, зібрані С. Наріжним до частини другої). Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 1999. 272 с.
4. Матеріали до історії української медицини / за ред. П. Джуль та ін. Чикаго : Видання Українського Лікарського Товариства Північної Америки, 1988. Т. 2. 298 с.
5. Семчишин М. Тисяча років української культури. Київ : АТ «Друга рука»; МП «Фенікс», 1993. 550 с.
6. Битюк І.В. Діяльність союзу українських журналістів та письменників: празький період (1923–1939 рр.). *Актуальні питання вітчизняної та світової історії* : збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції, 23–24 квітня 2010 року / за заг. ред. С.І. Дегтярьова. Суми: СумДУ, 2010. С. 85–90.
7. Власенко В.М. З історії Української господарської академії в Подєбрадах (ЧСР). *Актуальні питання історії та культурології* : матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів та студентів. Суми : СумДУ, 2006. С. 3–12.
8. Ганіткевич Я.В. Історія української медицини в датах та іменах. Львів : НАН України, Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського, 2004. 365 с.
9. Кемінь В.П. Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 рр.) / за ред. М.Б. Євтуха. Київ : Тов. Міжнар. фін. агенція, 1997. 234 с.
10. Коцур Н.І. Спілка українських лікарів у Чехословаччині (20–40-ві рр. ХХ ст.) : науково-організаційна громадська діяльність. *Переяславський літопис*. 2016. Вип. 10. С. 136–145.
11. Бойчак М.П., Лякіна Р.М. Українські лікарі за кордоном (Польща 1920–1924, Чехословаччина 1922–1940 рр.) : монографія. Київ : Медінформ, 2009. 190 с.

12. Божук Л.В. Українські жіночі організації в контексті розвитку громадянського суспільства Чехословаччини у міжвоєнний період. *Вплив Першої Чехословацької Республіки на розвиток демократії в Центральній і Східній Європі* : матеріали чесько-укр. наук.-практ. конф., м. Київ, 2 листопада 2013 р. / Л.Ф. Мухіна та ін. Київ : НАУ, 2014. С. 56–64.
13. Протоколи зборів і засідань Управи Союзу Українських журналістів і письменників на чужині за 1932–1939 рр. *ЦДАГО України*. Ф. 269. Оп. 1. Спр. 1099.
14. Протоколи загальних зборів та товариських сходин товариства (4 червня 1932 – 27 травня 1939 рр.). *ЦДАВО України*. Ф. 3940. Оп. 2. Спр. 3.
15. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph / edit. I.M. Trubavina, S.T. Zolotukhina. Vienna : Premier Publishing, 2019. P. 329–337.
16. Джус О.В. Місце і роль Українського педагогічного товариства у професійному становленні молоді в Чехословацькій Республіці міжвоєнної доби. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2018. № 2 (21). С. 16–20.
17. Протоколи засідань управи товариства, загальних зборів, зборів 1-го делегатського з'їзду (12 січня 1922 – 3 лютого 1939 рр.). *ЦДАВО України*. Ф. 3841. Оп. 1. Спр. 4. 158 арк.
18. Комунікат буржуазно-націоналістичного «Товариства українських інженерів Чехословаччини». *ЦДАВО України*. Ф. 3940. Оп. 1. Спр. 1.
19. Зеркаль С.П. Життя та діяльність Спілки українських інженерів на Словаччині за 10 років. *Бюлетень Спілки українських інженерів на Словаччині*. 1940. 10 квітня. Ч. 10. С. 2–17.
20. Протоколи засідань управи товариства та товариських сходин (26 листопада 1936 – 7 липня 1937 рр.). *ЦДАВО України*. Ф. 3940. Оп. 2. Спр. 3.
21. Svaz organizací inženýrů-Ukrajinců v emigraci v ČSR se sídlem v Poděbradech (1930–1942). *Státní ústřední archiv v Praze*. Č. f. 820. Karton 39. Inv. č. 251. F. 327.
22. Svaz organizací inženýrů-Ukrajinců v emigraci v ČSR se sídlem v Poděbradech (1930–1942). *Státní ústřední archiv v Praze*. Č. f. 820. Karton 40. Inv. č. 255. F. 258 259.
23. Союз організацій інженерів-українців на еміграції. *ЦДАЗУ*. Ф. 12. Оп. 1. Спр. 24.
24. Український Тиждень. 1936. 2 листопада. Ч. 37 (195). С. 2.
25. Український Тиждень. 1936. 1 червня. Ч. 23 (181). С. 5.
26. Український Тиждень. 1936. 9 листопада. Ч. 38 (196). С. 2.
27. Svaz organizací inženýrů-Ukrajinců v emigraci v ČSR se sídlem v Poděbradech (1930–1942). *Státní ústřední archiv v Praze*. Č. f. 820. Karton 40. Inv. č. 253. F. 35.
28. Бюлетень Спілки українських інженерів на Словаччині. 1932. 10 квітня. Ч. 2.
29. Бюлетень Спілки українських інженерів на Словаччині. 1935. 15 березня. Ч. 8.
30. Інформаційні бюлетені спілки українських інженерів на Словаччині (31 жовтня 1931 – 14 травня 1936 рр.). *ЦДАВО України*. Ф. 3940. Оп. 2. Спр. 9.
31. Протоколи установчих і загальних зборів членів Союзу українських журналістів і письменників на чужині. *ЦДАГО України*. Ф. 269. Оп. 1. Спр. 1098. Арк. 62 зв - 63.

Dzhus O. Professional training of youth as an integral part of the content of the professional organizations of the scientific and technical intelligentsia of the Ukrainian foreign state of the first third of the twentieth century

The article analyzes the peculiarities of the organization, the content of professional training, scientific, auxiliary and public-cultural activities of professional associations in the Czechoslovak Republic during the period from 1922 to 1940. Among them: the Society of Ukrainian Engineers, the Union of Ukrainian Engineers in Slovakia, the Union of Ukrainian Agricultural Technicians, The Union of Ukrainian Physicians, the Union of Ukrainian Foresters, the Union of Ukrainian Journalists and Writers in Foreign Countries, the Society of Ukrainian Journalists and Writers.

The main directions of activity of professional public associations of the Ukrainian scientific and technical intelligentsia in the Czechoslovakia of the interwar period: organizational, auxiliary, scientific and public-cultural.

The emphasis is on the competent approach of the problem, the role of professional development of Ukrainian prominent cultural and educational figures of Ukrainian emigration, the implementation of European experience in the training of future specialists and the improvement of professional skills of specialists.

The educational and educational context of the functioning of Ukrainian professional organizations of the 1920's and 30's of the 20th century was traced in the Czechoslovak Republic, in particular the publication of professional literature, the promotion of scientific knowledge in the environment of Ukrainian emigration.

The institutional forms and types of professional development of members of professional organizations of the scientific and technical intelligentsia of Ukrainian foreign countries are presented through the formation of special, general, personality and key competences of future specialists.

It was emphasized on the important aspect of using their stay in emigration by Ukrainians as an opportunity to move abroad of Ukrainian national interests, manifested in protest against certain aspects of USSR and Polish politics in the Ukrainian lands, in the fight against anti-Ukrainian actions, etc.

Key words: emigration, professional training, education, professional organizations, scientific and technical intelligentsia, content of activities, cultural-educational and organizational activities.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.2.011.3.-51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.4>**Л. В. Алексєєнко-Лемовська**кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто процес формування особистісного компонента методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, який визначається як система професійно зумовлених якостей особистості, педагогічних здібностей, мотивів, інтересів; виступає як потреба фахівця галузі дошкільної освіти в професійному самовдосконаленні. Автором введено поняття методичної компетентності як інтегральної багаторівневої професійно значущої характеристики особистості та діяльності педагога, що базується на результативному професійному досвіді; відображає системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності загалом, передбачає оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності. Визначено, що структура методичної компетентності як результат підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлена її компонентами: ключовими, базовими, спеціальними й частково-професійними компетенціями, кожна з яких у своєму складі має особистісний аспект, який співвідноситься з уміннями, пов'язаними з психологічним аспектом особистості педагога: комунікативні, перцептивні, рефлексивні. Як елементи методичної компетентності педагога виокремлено методичне мислення, методична культура та методична творчість. Зазначено, що особистісний компонент методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти відображає прояв ініціативи і творчості педагога, бажання брати участь у дослідницькій та експериментальній роботі в освітній організації, професійно-важливі якості особистості. Комплексний формат методичної компетентності полягає в тому, що включає в себе фундаментальні і специфічні знання, уміння, особистісні якості і також пов'язана з іншими компетенціями (професійно-комунікативна, соціально-психологічна, інформаційна). В основу методичної компетентності педагога входить придбаний синтез знань, умінь, навичок творчої педагогічної діяльності.

Ключові слова: особистісний компонент, методична компетентність, методичне мислення, методична культура, методична творчість.

Постановка проблеми. Методична компетентність є одним із найважливіших компонентів професійно-педагогічної компетентності педагога, охоплює галузь способів формування знань, умінь та встановлює залежність розвитку цієї компетентності від якості професійної діяльності. Загалом, методична підготовка педагога – це процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і умінь та готовність до їх реалізації в професійній діяльності. В структурі професійно-педагогічної компетентності вихователя дошкільного закладу методичній компетентності належить провідна роль, оскільки її сформованість дає змогу вирішувати професійні завдання в процесі реалізації цілей освіти, виховання і розвитку дітей. Особистісний компонент методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти

відображає прояв ініціативи і творчості педагога; його бажання брати участь у дослідницькій та експериментальній роботі в освітній організації; професійно важливі якості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як складник професійної педагогічної компетентності, методична компетентність посідає особливе місце в роботах В.А. Адольфа, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної. Окремі аспекти методичної компетентності визначають у своїх роботах Т.Н. Гущина, І.В. Дробишева, В.І. Земцова, Т.С. Полякова, Н.Л. Стефанова, Р.Р. Шахмарова. Формуванню методичної культури педагогів присвячено дослідження А.П. Карачевцева, С.Н. Татарінцева; вдосконаленню науково-методичної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності – Т.А. Загрівної. Вивченням

проблеми методичної підготовки педагогів займаються В.Н. Абросімов, С.Г. Азаріашвілі, А.П. Артемов, Г.В. Бельтюкова, Л.Н. Буйлова, Ю.П. Вавілов, Н.Ф. Віноградова, О.Ф. Гагаріна, Л.П. Ільєнко, Н.Б. Істомина, Н.В. Карнаух, Т.Е. Кочарян, Д.Г. Левітес, І.В. Назарова, Д.С. Нестеров, Е.М. Нікітін, М.В. Николаєва, В.С. Овчиннікова, П.Е. Решетников, Т.А. Татукіна, С.В. Чадова, Л.І. Чернова, Р.Г. Чуракова, О.О. Штець.

Аналіз наукових досліджень дав змогу виявити відмінний погляд на складники методичної компетентності педагога. О.Л. Зубков, досліджуючи складники методичної компетентності педагога, виділив такі її елементи: методичне мислення особистісного компонента, методичну культуру діяльнісного компонента і методичну творчість когнітивного компонента [4].

Мета статті – розглянути зміст та особливості формування особистісного компонента методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Методична компетентність визначає здатність і готовність до цілеспрямованого, планомірного образу дій під час виконання професійних завдань, вирішення проблем. Самостійно вибираються, застосовуються й удосконалюються вивчені методи мислення і способи роботи або стратегії вирішення для подолання робочих завдань і проблем. Методична робота охоплює також самостійну організацію й оцінку, що вимагає особистісної ініціативи і творчості.

Як зазначає В.А. Адольф, методична компетентність є «розгорнутою системою знань із питань конкретної побудови викладання тієї чи іншої дисципліни». Поряд із пізнавальним складником учений виділяє діяльнісний і особистісний компоненти методичної компетентності: компетентним, на думку В.А. Адольфа, слід називати педагога, який добре володіє методикою викладання і до того ж чітко визначає своє ставлення до різних методичних систем, що володіє своїм індивідуальним стилем діяльності в методиці [1]. Методична компетентність розглядається також як спеціальна компетентність, яка реалізує базові та ключові компетентності щодо специфіки професійної педагогічної діяльності. Наприклад, у контексті педагогічної діяльності методична компетентність у Н.В. Кузьміної визначається як один з основних елементів професійної компетентності педагога і включає в себе компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок в учнів [6].

Компетентність являє собою інтегративний ресурс, який забезпечує успішну діяльність завдяки засвоєним теоретичним і практичним знанням, що сприяє, загалом, досягненню кінцевих цілей здійснюваної діяльності в різних соціально

значущих сферах. Охоплює когнітивний, операційно-технологічний, етичний, соціальний, мотиваційний, поведінковий складники, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій [3].

Структура компетентності фахівця передбачає досвід (знання, вміння, навички), спрямованість (потреби, цінності, мотиви, ідеали), якості (здатність до саморозвитку, адаптації, масштабування інтеграції та перенесення знань із однієї галузі в іншу, інтерпретації набутих знань, синергетичних проявів). Структура методичної компетентності як результат підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлена її компонентами: ключовими, базовими, спеціальними й частково-професійними компетенціями, кожна з яких у своєму складі має когнітивний, діяльнісний та особистісний аспекти.

Компетенції – більш вузькі та конкретні компоненти теоретичних і практичних знань, засвоєні конкретні стратегії, накопичені для вирішення часткових завдань і досягнення проміжних цілей діяльності, які входять у компетентності як часткове до цілого. Сукупності фахових компетенцій за певними ознаками допомагають по-новому підійти до розроблення структури інтегрованих умінь поліпредметного змісту та методики їх формування [2].

Отже, структуру методичної компетентності педагога неможливо розглядати без особистісного компонента. «... Особистість» – це суб'єкт діяльності, що виробляє новий матеріальний або духовний продукт. Провести такий новий продукт означає здійснити акт творчості. Тому поняття «особистість» і «творчість» невіддільні одна від одної» [7]. Діяльність педагога неповноцінна, якщо вона будується на відтворенні одного разу засвоєних методів роботи. Це «не сприяє розвитку особистості самого педагога. Без творчості немає педагога – майстра» [8].

Деякі дослідники (А.А. Хуторський) виділяють такий вид компетенції, як «компетенція особистісного самовдосконалення», спрямована на освоєння фахівцем способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки [9]. Реалізація цього компонента, на думку вченого, виражається в розвитку, перш за все, необхідних особистісних якостей, і на цій основі поведінки. Л.І. Анциферова розуміє професійну компетентність як сукупність професійних властивостей. А.К. Маркова в структурі професійної компетентності виділяє блок особистісних особливостей, що забезпечують оволодіння педагогом професійними знаннями і вміннями. Важливість і значущість цього компонента також знаходить своє підтвердження в дослідженнях К.А. Абульханової-Славської, Г.А. Бокаревої, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміної, Г.Н. Петрової, О.М. Шиянова.

Особистісний компонент методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти співвідносимо з уміннями, пов'язаними з психологічним аспектом особистості педагога: комунікативні, перцептивні, рефлексивні. Педагог повинен створювати і постійно вдосконалювати свою педагогічну концепцію, освоювати та, якщо потрібно, виробляти нові методи педагогічної діяльності.

Будь-яка людина в професійній діяльності зможе досягти все більш високих рівнів майстерності, освоюючи все нові способи діяльності та вирішуючи все більш складні завдання. З уміннями, пов'язаними з психологічним складником особистості, співвідноситься саме особистісний компонент методичної компетентності педагога.

Найбільш важливим напрямом складників розвитку особистісного компонента методичної компетентності педагога є розвиток його методичного мислення і методичної культури.

Під методичним мисленням педагога розуміємо особливості розумової діяльності, зумовлені характером і видом професійної праці. Методичне мислення педагога не слід ототожнювати з філософським, логічним і навіть загальнопедагогічним. Методичне мислення – це певне бачення педагогом процесу конструювання й організації навчання, бачення дітей; явище багаторівневе, тому що в ньому відображаються конкретні установки, психолого-педагогічні знання, професійно-особистісні якості, способи розумових і практичних дій.

Головне в методичній роботі – раціональна й ефективна організація діяльності дітей із метою оптимального навчання, виховання і розвитку особистості кожного з них, враховуючи, що інтелект у людини єдиний і єдині механізми мислення, але різні форми розумової діяльності, оскільки різні завдання стоять в тому чи в іншому випадку перед розумом людини.

Специфіка методичного мислення педагога визначається тим, що це не тільки пізнавальний, але і конструктивно-перетворювальний процес. Найважливішою рисою цього виду мислення є осмислення кожної навчально-виховної ситуації, оперативний вибір і реалізація оптимального варіанта її вирішення в межах методичної культури педагога.

Найважливішою характеристикою особистості є її спрямованість, а найбільш істотним показником професійної спрямованості педагога постає усвідомлення ним своєї діяльності як безперервного процесу розв'язання педагогічних завдань із метою розвитку особистості дитини.

Якщо ми розглядаємо методичну роботу педагогів, то тут особливу роль відіграє сформованість методичного мислення. Тому поряд із такими якостями, як цілеспрямованість, концентрованість, гнучкість, об'єктивність, рішучість, науковість, діалектичність, логічність, особливу роль у вирішенні педагогом розумових завдань відіграє творчий

характер мислення. Аналіз наукових джерел показав, що структура педагогічного мислення передбачає продуктивне, аналітичне, репродуктивне, творче та методичне мислення.

Основними складниками методичної компетентності є творче і методичне мислення. Практика і досвід показали, що основними показниками розвитку методичної компетентності педагогів може служити рівень розвитку методичного та творчого мислення, що проявляється в способах постановки і вирішення навчально-професійних завдань управління навчання і виховання особистості. Особливості методичного мислення зумовлені також загальною стратегією педагогічної роботи, її «надзавданням», яке полягає в тому, щоб, включивши дитину в діяльність і спілкування, зробити її суб'єктом цієї діяльності. При цьому поняття «методичне мислення» відображає не тільки особливості розумової діяльності педагога, а й професійну специфіку його сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, а також особливості його емоційно-вольової сфери. Рівень сформованості методичного мислення дає змогу охарактеризувати ступінь методичної компетентності педагога.

Методична культура є інтегрованим показником ефективності педагогічної діяльності, виступає як суб'єктний аспект професійної діяльності педагога, здатність узагальнювати методичний досвід у своїй діяльності. Методична творчість розглядається як майстерність і мистецтво, зумовлене індивідуальністю педагога, вмінням формувати і розвивати знання, зацікавити наукою [4]. Це вища форма активності та творчої самостійності, стимул й умова вдосконалення освітнього процесу, передумова для виникнення нових методичних ідей і шляхів їх вирішення.

Формується методична культура, як вважають дослідники (Г.В. Абросимова, В.Л. Бенін, І.Ф. Ісаєв, Н.В. Сєдова та низка інших), за максимального прояву творчості. Методична культура – це і майстерність, і мистецтво, зумовлені індивідуальністю педагога, вмінням формувати і розвивати знання, зацікавити майбутніх вихователів наукою.

К.Д. Ушинський підкреслював, що педагогічна діяльність – один із видів мистецтва, яке вимагає від педагога високорозвиненого творчого мислення. Педагог, який поєднує в собі методичне мислення, методичну культуру і методичну творчість, здатний створювати нові інноваційні методичні продукти, необхідні педагогічній громадськості. Поєднання всіх цих якостей дає змогу стверджувати, що у педагога сформована методична компетентність, він орієнтується в змінах, які відбуваються в цей час в освіті.

Змістовною характеристикою особистісного компонента методичної компетентності є ціннісно-сміслова цілісність особистості фахівця; ціннісно-сміслові ставлення до дитини, до себе, до

професії, а також професійно-педагогічна спрямованість, що виявляється в комплексі гуманістичних особистісних якостей.

Професійно-педагогічна компетентність розглядається як особистісна характеристика, характеристика професіонала, що володіє комплексом професійно-особистісних якостей [5]. Професійні якості особистості є основою професійної компетентності. Значущість цієї структурної ланки професійно-педагогічної компетентності підкреслюють, перш за все, прихильники аксіологічного, акмеологічного та особистісно-орієнтованого підходів до розгляду проблеми професійної компетентності.

Особистісний компонент передбачає таке: гуманістичну спрямованість; організаторські здібності; комунікативні здібності; відповідальність; віру у свої сили і потенційні можливості дітей; педагогічну націленість на кінцевий результат; діяльну любов до дітей, пошук ефективних шляхів співпраці з ними; мобільність; креативність; готовність допомогти колегам по роботі; технологічну усвідомленість педагогічних дій; ставлення педагога до самого себе, свого особистого і професійного розвитку.

Вбирає особистісний компонент такі професійно-особистісні якості, як: суб'єктність (саморозвиток, самоконтроль і самооцінка процесу саморозвитку), самостійність, активність, відповідальність, креативність і педагогічні здібності (академічні, дидактичні, конструктивні, комунікативні, креативні, організаторські, рефлексивні, здатність педагога до перетворення, удосконалення в освітньому закладі).

Формування особистісного компонента методичної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти відбувається поетапно. Виділяються такі рівні: практико-імітувальний, комбінувально-продуктивний, науково-творчий (відповідно до рівнів професійної підготовки); теоретичне моделювання – проєктування – конструювання та впровадження в практику (відповідно до етапів конструктивної діяльності педагога); змістовний, квазіпрофесійний, професійно-діяльнісний; введення в професію, теоретико-конструктивний і теоретико-практичний.

Висновки і пропозиції. Отже, зміст особистісного компонента методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти визначає система сформованих професійно зумовлених якостей особистості, педагогічних здібностей, мотивів, інтересів, що визначають позицію педагога (авторитарна чи гуманна), його педагогічну спрямованість (мотивація на самоактуалізацію індивідуальності вихованців; спрямованість на себе як потреба в професійному самовдосконаленні; спрямованість на глибоке оволодіння сучасними методиками та технологіями), педагогічна рефлексія.

Формування особистісного компонента компетентності вихователя розкриває як загальнолюд-

ські, так і професійно-орієнтовані особистісні якості фахівця: загальнолюдські особистісні якості (любов до дітей, доброта, милосердя, співчуття, чуйність, емоційна чуйність, співпереживання, співчуття, безкорисливість, альтруїзм), професійно-орієнтовані особистісні якості (врівноваженість, витримка, терпіння, терпимість, самоконтроль, самовладання, гнучкість мислення, стресостійкість, професійна мобільність, психолого-педагогічна пильність, спостережливість, професійна працездатність, самовідданість, соціальна активність).

Наведені особистісні характеристики вписуються в загальний перелік професійно-особистісних якостей фахівця в галузі дошкільного виховання і в кінцевому підсумку зумовлюють специфіку прояву та зміст особистісного компонента методичної компетентності.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у визначенні характеристик і компонентного складу методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти у системі неперервної освіти.

Список використаної літератури:

1. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. Красноярск, 2005. 212 с.
2. Андрущенко В.П., Бондар В.І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2010. Вип. 1.28. С. 12–20.
3. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія.* 2009. № 2. С. 51–60.
4. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 22 с.
5. Мурована Н.Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності : методичний посібник. Севастополь : Рибзст, 2006. 24 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.
7. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія/за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Злиwkова, С.Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.
8. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя : навчальний посібник. Київ : ІСДОУ, 1994. 112 с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование.* 2003. № 2. С. 58-64.

Aleksieienko-Lemovska L. Characteristics of content and features of the formation of the personal component of methodical competency of preschool education

The article analyzes the content of the personal component of the methodical competence of the teachers of pre-school educational institutions in the system of continuous education and notes that it reflects the manifestation of the initiative and creativity of the teacher, the desire to participate in research and experimental work in educational institution, professional and important qualities of the individual; correlates with the skills associated with the psychological aspect of the personality of the teacher: communicative, perceptual, reflexive. The concept and components of methodical competence are introduced. The elements of methodical competence of the teacher are considered namely methodical thinking, methodical culture and methodical creativity.

Methodological competence of teachers in preschool educational institutions is an integral multilevel professional meaningful characterization of teacher's personality and activities, which is based on effective professional experience; it displays the system level of functioning for methodological, teaching and research knowledge, skills, experience, motivation, abilities and readiness to the creative fulfillment in scientific, methodological and pedagogical activity in general, provides the best combination of professional practices in teaching activity.

The structure of the competence of the specialist involves experience (knowledge, skills), orientation (needs, values, motives, ideals), quality (ability to synergetic manifestations, adaptation, scaling and interpretation, self-development, integration, transfer of knowledge from one branch to another).

The structure of methodical competence as the result of the training of future educators of pre-school institutions is due to its components being the key, basic, special and partly professional competencies, each of which has a cognitive, activity and personal aspect.

The personal component is a system of professionally determined qualities of the personality, pedagogical abilities, motives, interests that determine the position of the teacher (authoritarian or humane), his pedagogical orientation (for the child, the leading motive of which is the care of maximal self-actualization of his personality, self-directedness acting as the need for professional self-improvement, the focus on ever more profound mastery of the subject), pedagogical reflection.

The personal component includes: humanistic orientation; organizational skills; communicative abilities; responsibility; belief in the strength and potential of children; pedagogical focus on the end result; active love for children, search of effective ways of cooperation with them; mobility; creativity; readiness to help colleagues at work; technological awareness of pedagogical actions; the attitude of the teacher to himself, his personal and professional development.

Key words: *personal component, methodical competence, methodical thinking, methodical culture, methodical creativity.*

ФОРМУВАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ ВМОТИВОВАНОСТІ СТУДЕНТА ФАКУЛЬТЕТУ МІЖНАРОДНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН І ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено пошуку мотиваційних чинників, які зумовлюють розвиток зацікавленості та прагнення студента факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу до вивчення іноземної мови. Окреслено фактори, які стимулюють формування високого рівня вмотивованості студента факультету міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу в навчальному процесі. З іншого боку, визначено можливі фактори виникнення низького рівня вмотивованості студентів. Розглянуто дослідження та роботи науковців, присвячені дослідженню феномена мотивації та процесу її зародження, а також розвитку. Виявлено різні класифікації мотивів, які обговорюються науковцями. Вважаємо виділення зовнішньої і внутрішньої форм мотивації суттєвим у формуванні методики викладання іноземної мови на факультеті міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу. Вивчено зовнішні фактори, які є визначними для працюючого населення України у вивченні іноземної мови. Наведено дані у відсотковому співвідношенні щодо рейтингу зовнішніх мотивів унаслідок опитування українських спеціалістів. З іншого боку, розглянуто внутрішню мотивацію як вигідну основу сприяння інтересу до вивчення іноземної мови, а також розвитку прагнення успішно оволодіти знаннями та навичками використання іноземної мови на практиці студентами факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу в навчальному процесі.

Унаслідок дослідження запропоновано врахування проблемно-ситуативного та інтерактивного підходів викладання, які сприяють становленню високого рівня вмотивованості студента, які вивчають міжнародну економіку і туристичний бізнес. Визначено практичні прийоми впровадження методики проблемно-ситуативного характеру, що практикуються у навчальному процесі вивчення іноземної мови на факультеті міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу. Окреслено принцип роботи інтерактивного підходу у викладанні іноземної мови студентам спеціальностей міжнародної економіки та туристичного бізнесу. Наведено приклади спеціалізованих адаптованих матеріалів, які використовуються на факультеті міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу під час занять з іноземної мови.

Ключові слова: мотивація, мотив, вивчення іноземної мови, чинник, навички, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, інтерес, прагнення.

Постановка проблеми. Сучасний ринок інтелектуальної праці потребує фахівців, які вільно володіють іноземною мовою і навичками міжкультурної комунікації на рівні міжнародних стандартів. Це зумовлено розширенням міжнародних економічних зв'язків і бізнесу. Отож перед студентами факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу ставляться не тільки завдання оволодіння спеціальними професійними знаннями та навичками, а й їх застосування у міжнародному економічному середовищі, що вимагає високого рівня володіння іноземною мовою.

Варто зазначити, що студенти факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу насамперед концентрують увагу на вивченні дисциплін економічної спеціальності. З іншого боку, вони надають меншого значення здобуттю навичок іншомовного спілкування. Як наслідок, спостерігається відсутність належної уваги до вивчення іно-

земної мови. Отже, виникає необхідність долучати всі можливості, а саме – різні методи і прийоми навчання іноземної мови, які формують високий рівень мотивації студентів економічної спеціальності до вивчення іноземної мови.

Однак тільки окреслення перспектив застосування навичок вільного володіння іноземною мовою в майбутній професійній діяльності виявляється недостатнім. З'являється необхідність створення умов підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Зокрема, стимулювання позитивного ставлення до іншомовної підготовки і формування спеціальних професійно-значущих якостей є головною умовою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Вважаємо, що формуванню високого рівня вмотивованості студента факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу в навчальному процесі сприяє врахування таких факторів:

- чітка постановка мети;
- дотримання професійного спрямування;
- комунікативний фактор;
- інтерактивне засвоєння матеріалу;
- результативність.

Визначним чинником формування у студентів необхідності вивчення іноземної мови є можливість відчувати умови її практичного застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Суттєво важливим аспектом сучасної освіти є формування у студента мотивації навчання. Саме такої думки дотримуються у своїх роботах учні-психологи та педагоги І.Д. Бех, Ю.Н. Кулюткін, А.Н. Леонтьєв, Г.І. Щукіна, П.М. Якобсон. Вважається, що уваги викладача заслуговують не тільки успіхи студента, але й розвиток його особистості в процесі навчання. Формування мотивації до навчання є певним внеском викладача в еволюцію студента як особистості. Адже цей процес визначається як виховання у студента навчальних цінностей, які становлять сукупність усвідомлюваних і реально діючих мотивів пізнавати та засвоювати новий матеріал.

Звернемося до самого поняття «мотивація». На думку С.У. Гончаренка: «Мотивація – система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». Згідно із ствердженням Є.П. Ільїна, до мотивів навчальної діяльності входять усі фактори, які спонукають прояв навчальної активності [4, с. 253].

Варто розглянути два різновиди мотивації вивчення іноземної мови, до яких В.В. Безлюдна відносить комунікативну і лінгвопізнавальну мотивації. Прагнення до спілкування іноземною мовою визначає комунікативна мотивація. Лінгвопізнавальна мотивація базується на зацікавленості у вивченні іноземної мови як системи знаків і символів. З огляду на навчальний процес студентів факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу можна зазначити високий рівень комунікативної мотивації, тоді як рівень лінгвопізнавальної мотивації є невисоким [1, с. 33]. Це необхідно враховувати під час формування чіткого бажання й інтересу до вивчення іноземної мови.

Слід звернути увагу на дослідження Т.О. Гордєєвої структурно-динамічної моделі мотивації діяльності, орієнтованої на успіх і досягнення [3, с. 4] Згідно з ним, є чотири блоки мотиваційних змінних, що відрізняються за функцією, що виконують, і характером взаємодії з іншими компонентами взаємодії структури мотивації:

- мотиваційно-смысловий;
- мотиваційно-регуляторний;
- когнітивно-мотиваційний;
- інтегративний.

Мотиваційно-смысловий блок передбачає ієрархію внутрішніх і зовнішніх мотивів, які запуска-

ють діяльність. Мотиваційно-регуляторний блок становить процес визначення мети і самоконтроль під час виконання діяльності. Когнітивно-мотиваційний блок містить когнітивні предиктори, що активізують наполегливість, уявлення про причини успіху і невдачі. До інтегративного блоку належать завзятість, увага та наполегливість під час досягнення поставлених цілей і зіткнення з труднощами [3, с. 5].

Якщо розглядати зовнішні мотиви вивчення іноземної мови в Україні, то психологи виділяють шість таких мотивів:

1. кар'єрний ріст;
2. навчання та стажування за кордоном;
3. закордонний відпочинок;
4. робота з іноземними партнерами;
5. участь у міжнародних конференціях і тренінгах;
6. закордонні відрядження.

Київський центр «Інтенсив» провів маркетинг дослідження з виявлення причин вивчення іноземної мови, в якому взяли участь 460 працюючих чоловіків і жінок у віці від 22 до 49 років [9]. Результати виявились такими:

- 51% опитаних вивчають іноземну мову для кар'єрного росту;
- 23% – із метою навчання та стажування за кордоном;
- 12% мають бажання комфортно почуватися у відпустці;
- 7% – для спілкування у закордонних відрядженнях;
- 4% – для участі у міжнародних конференціях і тренінгах;
- 3% – для спілкування з іноземними бізнес-партнерами.

Отже, більша кількість опитаних (51%) мотивували прагнення до вивчення іноземної мови перспективами професійного розвитку. Зважаючи на те, що учасниками опитування були працюючі українці, то можна припустити, що вони стикалися із застосуванням іноземної мови в робочому процесі і розуміють її необхідність у подальшому кар'єрному майбутньому. Вважаємо, що такий висновок надає нам привід звернутися не тільки до психологічного аспекту мотивації вивчення іноземної мови студентами немовної спеціальності, а й до дослідження цього питання в педагогічній площині. Адже визначення відповідної методики викладання, яка має мотиваційний характер, є своєрідним внеском у навчальний процес і гарантією успішності у вивченні іноземної мови.

Мета статті – визначити мотиваційні чинники, які сприяють формуванню розуміння необхідності вивчення іноземної мови для застосування її в таких професійних сферах, як міжнародна економіка та туризм. З іншого боку, в роботі увага приділяється розгляду методів і практичних прийомів

стимулювання зацікавленості та високої концентрації уваги студентів факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу до занять із вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що доцільно звернутися до класифікації навчальної мотивації Едварда Л. Десі та Річарда М. Раяна [8, с. 58]. Вони виділяють внутрішню і зовнішню форми мотивації. Бажання та рішучість студента оволодіти новими знаннями та способами їх застосування становлять внутрішню мотивацію. Інтерес до навчання і прояв вольових зусиль для досягнення успіху в пізнавальній діяльності є показниками внутрішньої мотивації. Вона сприяє реалізації потреби в інтелектуальному самовдосконаленні. До зовнішніх мотивів належать зовнішні чинники. Наприклад, мотив самоствердження, мотив здобуття нагороди тощо. Вони реалізують потреби в зовнішньому (матеріальному, соціальному) благополуччі. В такому разі студент концентрується саме на зовнішніх потребах вивчення іноземної мови, а не на змісті дисципліни та прокачуванні навичок її використання.

Унаслідок аналізу мотивації студентів факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу до вивчення іноземної мови були виявлені такі фактори низького рівня вмотивованості:

1) прагматичні зовнішні мотиви, наприклад прагнення «залишитись на стипендії» тощо;

2) низький стартовий рівень бакалавра – недостатня мовна підготовка в середньому навчальному закладі, відсутність форми контролю у вигляді зовнішнього незалежного оцінювання в деяких студентів перед вступом до вищого навчального закладу тощо;

3) недостатній рівень усвідомлення значення іноземної мови для майбутнього професійного росту.

Вищезгадані фактори є проявом зовнішньої мотивації до вивчення іноземної мови. Отже, розвиток внутрішньої навчальної мотивації вирізняється високою ефективністю та результативністю, на відміну від зовнішньої.

Висновки і пропозиції. Викладаючи іноземну мову студентам факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу, варто звертати увагу на їх внутрішні стремління здобути відповідні знання та навички, а також зовнішні мотиви, які спонукають студентів до роботи на заняттях.

Для розвитку внутрішньої мотивації необхідно побудувати заняття так, щоб воно стимулювало інтерес, а також підкреслювало значення навчального процесу. Вважаємо, що ефективною є методика, яка допомагає моделювати ситуації використання іноземної мови, створюючи своєрідний «плацдарм» тренування усного та письмового спілкування іноземною мовою. Проблемно-

ситуативна методика викладання іноземної мови, яка є в пріоритеті у роботі зі студентами факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу, створює умови для формування навичок, які з легкістю можна застосовувати на практиці реальних ситуацій. Відтворення ситуацій реального спілкування формує розуміння у студента значення вивчення іноземної мови. Інструментами впровадження проблемно-ситуативної методики на факультеті міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу є такі:

1. спеціально адаптовані матеріали: підручники з іноземної мови бізнес-спрямування, навчальні посібники для студентів готельно-ресторанної справи тощо;

2. дискусії іноземною мовою, які моделюють актуальні ситуації переговорів бізнес-партнерів, послів, інвесторів, економістів тощо;

3. заходи з практики підготовки та написання наукової роботи іноземною мовою, конференції із презентаціями гострих економічних проблем іноземною мовою;

4. використання актуальних відео- і аудіо-ресурсів.

З іншого боку, інтерактивний підхід проведення занять сприяє прояву інтересу і уваги до навчального процесу. В цьому разі структуру заняття вдало доповнюють інтерактивні завдання, наприклад завдання *warming up* («розминка»), яке проводиться на початку заняття для повторення матеріалу та активного початку заняття.

Отже, високий рівень вмотивованості студента факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу слугує рушійною силою його успішного вивчення іноземної мови. Важливо підтримувати внутрішню мотивацію студента актуальним спеціалізованим матеріалом, цікавими завданнями, різноманітною структурою. Перспективу подальших пошуків убачаємо у поглибленому і всебічному вивченні мотиваційних методик навчання і проведенні занять з іноземної мови на факультеті міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу.

Список використаної літератури:

1. Безлюдна В.В. Мотивації навчання як основна складова оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 32–37.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 2003. С. 280.
3. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах,

- академическая успеваемость). Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин *Психологические исследования*: электрон. науч. журн. 2012. Т. 5. № 24.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 512.
 5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. Москва : Просвещение, 1985. С. 128.
 6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. С. 352.
 7. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1979. С. 160.
 8. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. Issue 1. January, 2000. P. 54–67.
 9. URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/594.html>.

Bolibok N. Formation of a high level of motivation of a student of school of international economic relations and travel business in studying a foreign language in Ukraine

The article is devoted to the search for the motivation factors that determine the development of interest and aspiration of the student of the School of International Economic Relations and Travel Business to the study of a foreign language. The factors which stimulate the formation of a high level of motivation of the student of the School of International Economic Relations and Travel Business within the educational process are outlined. On the other hand, the possible factors of the low level of motivation of students are identified. The research and work of scientists devoted to the study of the phenomenon of "motivation" and the process of its origin, as well as development, are considered. Different classifications of motives, which are discussed by scientists, are revealed. We consider the allocation of external and internal forms of motivation to be essential in shaping the teaching methods of a foreign language at the School of International Economic Relations and Travel Business. External factors, significant for the working population of Ukraine in a foreign language studying, are studied. The percentage data of the rating of external motivation of studying a foreign language as a result of a survey of Ukrainian specialists is provided. On the other hand, we consider internal motivation as an advantageous basis for promoting interest in learning a foreign language, as well as the development of the desire to master successfully the knowledge and skills of using a foreign language in practice by students of the School of International Economic Relations and Tourism Business in the educational process.

As a result of the study, problem-situational and interactive teaching approaches that contribute to the high level of motivation of a student studying the international economy and tourism business are suggested. The practical methods of implementation of the problem-situational methodology, which are practiced in the educational process of studying a foreign language at the School of International Economic Relations and Travel Business, are determined. The principle of the interactive approach in teaching foreign languages to students of the specialties of the international economy and tourism business is outlined. The examples of specialized adapted materials used in the faculty of international economic relations and tourism business during foreign language classes are given.

Key words: *motivation, motive, studying a foreign language, factor, skills, internal motivation, external motivation, interest, aspiration.*

Н. В. Заверико

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

Ю. Р. Мацкевич

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

У. В. Авраменко

аспірант кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті здійснено аналіз сучасних технологій соціальної реабілітації дітей з розладами аутистичного спектра, розкриваються особливості їх застосування в умовах інклюзивної освіти та виховання, зокрема: теорії оперантного навчання та терапії ТЕАССН (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* – лікування та освіта аутичних дітей і дітей з проблемами у спілкуванні); ігрового методу; АВА-терапії та складання АВА-програм із конкретними методиками, такими як метод навчання «Окремі блоки» або дискретне навчання (*Discrete Trial Teaching*), відпрацьовування окремих реакцій; методу «Випадкове навчання» (*Incidental Teaching*) – стимуляції спонтанної ініціативи, формування мовленнєвих навичок та інших способів комунікації; методики «Вербальна поведінка» (*Verbal Behavior*) – встановлення зв'язків між словом та його значенням для формування в дитини навичок мовленнєвої комунікації; навчання в природному середовищі – методики, що заснована на тезі «всі навички, які засвоює дитина, мають відповідати тим умовам, в яких вона їх потім буде використовувати»; методу «Головні реакції» – методики, спрямованої на підвищення мотивації; навчання саморегуляції – методики, спрямованої на розвиток самостійності та незалежності від старших, усунення небажаної поведінки та формування соціально прийнятних реакцій; методики «Відеомодельювання» – навчання бажаної поведінки, необхідних соціальних норм, гігієнічно-культурних навичок через демонстрацію відеопрезентації бажаної поведінки з участю інших дітей чи самої дитини.

Також подано загальні рекомендації щодо організації занять, особливо на перших етапах, коли дитина тільки знайомиться з педагогом і новим оточенням, незвичним приміщенням. Акцент зроблено на тому, що мотивація дітей із розладами аутистичного спектра та дітей із типовим розвитком суттєво відрізняється, саме тому важливо визначити мотиваційні важелі, включно з матеріальним заохоченням.

Ключові слова: аутизм, розлади аутистичного спектра, діти із синдромом раннього дитячого аутизму, соціальна реабілітація, ТЕАССН, АВА-терапія.

Постановка проблеми. За даними сучасних дослідників, різні форми дитячого аутизму трапляються в 4–26 випадках із 10 000, що становить 0,04–0,26% від загальної дитячої популяції. У 2015 році Центр із контролю захворюваності і профілактики США встановив, що розлади аутистичного спектра є в 1 дитини із 68, що на 30% більше, ніж аналогічний рівень два роки тому, який становив 1 із 88. Ці дані свідчать про збільшення частоти цього порушення в дітей усього світу. Така тенденція спостерігається і в Україні. Згідно з офіційною статистикою МОЗ України, захворюваність на розлади аутистичного спектра з 2009 по 2013 рік зросла на 194%. У зв'язку з цим

досить гостро стоїть питання про можливості соціалізації таких дітей, розвитку у них навичок комунікації та взаємодії з оточуючими, а також щодо соціально-педагогічної підтримки їх батьків в організації життя такої дитини.

Актуальність цієї проблеми зумовлюється не лише кількісними показниками захворюваності, а, перш за все, необхідністю реалізації права на освіту та створення умов для інклюзивного навчання дітей із розладами аутистичного спектра (далі РАС).

У 1943 році американський клініцист Лео Канер, узагальнивши спостереження паралельних випадків, вперше зробив висновок про

існування особливого клінічного синдрому з типовим порушенням психічного розвитку, назвавши його «синдром раннього дитячого аутизму». Доктор Л. Каннер не тільки описав сам синдром, але і виділив найбільш характерні риси його клінічної картини. На це дослідження спираються і сучасні критерії цього синдрому, що отримав згодом другу назву – «Синдром Канера».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На думку більшості науковців (О. Нікольська, О. Баєнська, М. Ліблінг, С. Морозов, R. Jordan, L. Kanner, B. Prizant, M. Rutter, H. Tager-Flusberg, A. Schuler та інші), одним із головних порушень, що перешкоджають успішній адаптації у разі дитячого аутизму, є брак комунікативних навичок, що виявляється у вигляді відставання або відсутності розмовної мови, неспроможність ініціювати чи підтримати розмову, наявність стереотипних висловлювань і низки інших специфічних особливостей.

Для нашої країни, яка з 2016 року активно втілює інклюзивну освіту, цінним є досвід закордонних фахівців, які мають десятирічні традиції продуктивного залучення дітей з аутизмом до загальноосвітнього простору.

Мета статті – розглянути основні технології соціальної реабілітації дітей з РАС та визначити основні напрями роботи соціального педагога з такими дітьми в закладах загальної освіти з інтегрованим або інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. Соціальна реабілітація дитини з РАС може здійснюватися у різних умовах. В Україні діти з РАС частіше навчаються вдома, державна система освіти пропонує їм індивідуальне навчання. Слід зазначити, що для багатьох аутичних дітей раннього та дошкільного віку (до 6 років) саме така форма є ефективною, оскільки терапія з метою зменшення аутистичних проявів і здобуття первинних соціально-комунікативних навичок і навичок навчання з використанням традиційних сучасних методик проводиться переважно саме в домашніх умовах за участю фахівців. Але для дитини старше 6 років важливою умовою її повноцінного емоційного та комунікативного розвитку є регулярне відвідування навчального закладу [3].

Більшість реабілітаційних методик для осіб із розладами аутистичного спектра побудована на концепції біхевіоризму. Класичний біхевіоризм, біля джерел якого стояв Дж. Вотсон, визначає, що поведінка (реакції) людини перебуває у прямій залежності від подразника (стимулу) та може бути відображена у формулі S-R (стимул-реакція) [5]. Ця теорія була доповнена необіхевіористом Е. Толменом, який додав до формули перемінну «I» – психічні процеси, що залежать від індивідуальних особливостей індивіда, так формула набула вигляду «S – I – R». Ф. Скінер також зробив суттєве доповнення до класичної теорії, вклю-

чивши до діади «стимул – реакція» перемінну «підкріплення» – зовнішній чинник, що може спонукати до повторення реакції (позитивне підкріплення) чи, навпаки, накладати заборону на певні види реакцій (негативне підкріплення). Так утворилася теорія оперантного навчання, де головним чинником, що зумовлює поведінкові новоутворення, є наслідки, до яких приводять певні дії. Саме теорія оперантного навчання лежить в основі двох ключових технологій соціально-педагогічної реабілітації осіб з РАС: терапії ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children – лікування та освіта аутичних дітей та дітей з проблемами у спілкуванні) та АВА-терапії (прикладний аналіз поведінки). Широку популярність у корекційній практиці також мають групова терапія, пет-терапія, музикотерапія, сенсорна інтеграція та холдінг-терапія.

Соціально-педагогічна реабілітація та навчання дітей з РАС успішно реалізується за програмою ТЕАССН [2]. Ця програма спрямована на полегшення соціально-побутової адаптації дитини з РАС шляхом організації візуальних підказок у зовнішньому середовищі, які допомагають структурувати дії та утримують дитину в ситуації завдання. Першочерговим компонентом у реалізації цієї програми є формування «робочої поведінки» – здатності дитини виконувати завдання зосереджено та не залишати своє місце без необхідності. Зорова організація за програмою ТЕАССН суттєво зменшує залежність дитини від старших і підвищує її рівень самостійності, проте варто пам'ятати, що в дитини з РАС є ризик залежності від звичної зорової візуалізації, тому дитина не зможе поводитись так само вільно і адекватно у неструктурованому середовищі.

Оперантне навчання та чітка організація навчального середовища ставлять дитину в ситуацію залежності від рівня організації середовища, а поведінка, що відпрацьовується, має ознаки механічності. Проте ця програма є однією з найефективніших для вирішення завдань соціально-побутової реабілітації дітей-аутистів. Звичайно, під час організації навчально-виховного процесу за програмою ТЕАССН варто враховувати специфіку вітчизняних реалій.

За програмою ТЕАССН, зазвичай небажана поведінка дитини усувається шляхом переключення уваги. Також для корекції деяких типів проявів небажаної поведінки аутичної дитини може бути організовано окреме місце в будинку, де вона мешкає, і де їй можна робити те, що забороняється, наприклад малювати на шпалерах лише у відведеному кутку.

Низка проблем, пов'язаних з адаптацією дитини до сімейного побуту, відмовою виконувати певні дії, нерідко спричинена її страхами.

Страх може бути зумовлений різкими звуками, неприємними відчуттями під час виконання певної діяльності, попереднім негативним досвідом або недостатньою кількістю інформації про об'єкт, що лякає. Одним із шляхів подолання цих страхів у вітчизняній практиці оперантного навчання є елементи «прихованої психодрами», де в ігровій ситуації об'єкти, що лякають дитину, виставляються або смішними, або конче необхідними для розв'язання питання [2].

Значне місце у програмі TEACCH займає просторово-часова організація занять і розпорядку дня дитини-аутиста, адже, на відміну від типових дітей, діти з РАС не можуть інтуїтивно розмежувати простір за різним призначенням. Цей компонент нерідко запозичують до інших програм реабілітації, і він може доповнювати АВА-терапію [7]. Інтер'єр у житловому приміщенні та навчально-реабілітаційних класах для дитини з РАС має бути лаконічним. Речі на полицях і стінах не мають відволікати увагу, а вирізнятися мають саме ті об'єкти, на які необхідно звернути увагу дитини. Не менш важливим є зонування простору, що дає змогу організувати індивідуальне матеріальне середовище навчання. У зв'язку з цим важливо, як будуть розташовані меблі та навчальні матеріали у приміщеннях. Увага до матеріального устаткування важлива з низки причин: вони є ресурсом для організації простору дітей з РАС; чіткі фізичні кордони допомагають аутичній дитині усвідомити початок і кінець простору чи середовища; правильна організація простору мінімізує візуальні та аудіальні фактори, що можуть стати відволікаючим чинником.

Ступінь структурування простору має залежати не від когнітивних здібностей дитини, а від її здатності до самоконтролю. У міру підвищення самостійності дитини можливо знижувати рівень структурованості простору.

Структурувати простір необхідно не лише в навчальному приміщенні, а в максимальній кількості місць, де дитина з РАС проводить свій час, включно зі спальнею, ігровим майданчиком і приміщенням для збереження речей. Завдяки оптимальному зонуванню дитина сприймає кожну зону, де вона починається та закінчується.

Дуже активно в соціально-педагогічній реабілітації дітей з РАС застосовується ігровий метод, що базується на психолого-педагогічних уявленнях про розвиток ігрової діяльності дітей за здорового онтогенезу. Суть методу полягає в тому, щоб провести дитину з РАС через всі етапи розвитку ігрової діяльності, допомагати та підтримувати в процесі ігрової діяльності, стимулювати перехід на новий рівень.

АВА-терапія (Applied Behavioral Analysis), також відома як метод Ловааса (розробив Ivar Lovaas) – це система реабілітаційних заходів для осіб із роз-

ладами аутистичного спектра, основною ідеєю яких є те, що соціальні поведінкові навички через систему заохочень і наслідків можуть бути прищеплені навіть дітям із важкою формою аутизму [7]. Терапевтичні впливи за цією програмою здійснює АВА-терапевт – особа, що пройшла спеціальні курси та тренінги з АВА-терапії. В реабілітаційній діяльності АВА-терапевт має спиратись на базові принципи прикладного аналізу поведінки (АВА), вміти оцінювати власну професійну діяльність і наслідки, які вона може спричинити. У разі, коли спеціаліст не знає, як вчинити в тій чи іншій ситуації, він має отримати консультацію супервізора та узгодити з ним свою діяльність.

АВА-програми соціально-педагогічної реабілітації складаються індивідуально для кожної дитини. Тривалість програми – 1 місяць. У процесі виконання програми фахівець має вести записи, проводити моніторинг ефективності впливів і правильно використовувати поведінкову методологію та відповідні методи:

Метод навчання «Окремі блоки» або дискретне навчання – Discrete Trial Teaching, що засновується на інтенсивній практиці окремих реакцій. У процесі виконання такого навчання для закріплення потрібної реакції спеціаліст використовує декілька (зазвичай 5 або більше) навчальних блоків, які повторюються разом із дитиною задля досягнення прогресу. Цей метод передбачає надання чітких конкретних інструкцій, заохочень і використання підказок: наочність, жести, фізична допомога.

Метод «Випадкове навчання» – Incidental Teaching, що використовується для стимулювання спонтанної ініціативи та формування мовленнєвих комунікативних навичок. Під час використання цього методу терапевт у природних умовах для дитини створює такі ситуації, щоб викликати у неї мотивацію до одержання певного стимулу, і, коли дитина проявляє потрібну реакцію, фахівець вимагає більш складної мовленнєвої реакції [2].

Методика «Вербальна поведінка» – Verbal Behavior (VB): головна мета цієї методики – сформувати в дитини навичку мовленнєвої комунікації шляхом утворення зв'язків між словами та їх значеннями, ця мета може досягатися через різні вправи, такі як «Скажи-повтори», «Покажи де?», «Попроси».

Навчання в природному середовищі – методика, близька до методики випадкового навчання. Вона заснована на позиції, що всі навички, які засвоює дитина, мають відповідати тим умовам і тому реальному навколишньому середовищу, в якому вони будуть використовуватися. Також цей метод допомагає узагальнити засвоєні навички для різноманітних життєвих ситуацій.

Головні реакції – ця методика спрямована на посилення мотивації. Зазвичай у ній використову-

ють завдання на вибір і чергування. Кожна спроба дитини має заохочуватись, причому заохочення може використовуватись і як стимульний матеріал, наприклад, у форматі вправи «Вибери винагороду», де після успішного виконання завдання дитині пропонують два види її улюблених ласощів, і їй необхідно вибрати один і назвати його, щоб одержати [4].

Навчання саморегуляції спрямоване на те, щоб дитина змогла навчитися виконувати дії самостійно та бути більш незалежною від батьків. Ця методика базується на тому, що дитину поступово навчають реагувати на множину стимулів, які діють на неї в єдиний момент часу, так у дитини усувають небажану поведінку та формують соціально прийнятні реакції.

Відеомодельовання – цей метод дає змогу навчити бажаної поведінки, необхідних соціальних норм, гігієнічно-культурних навичок, демонструючи дитині декілька разів відеопрезентацію бажаної поведінки. Також можливо знімати відео успішного виконання завдань і використовувати відеопоказ цього матеріалу як заохочення, якщо дитину приваблює спостереження за собою на екрані. Проте важливо не показувати дитині відео з небажаними реакціями, супроводжуючи показ негативним підкріпленням, адже для багатьох дітей перегляд відеоматеріалу вже є позитивним підкріпленням, і, замість усунення негативної поведінки, це призведе до її закріплення.

Крім цих основних методів, до програми АВА можуть бути включені такі додаткові методи, як логопедичний масаж, навчання способів альтернативної комунікації PECS, різноманітні методи розвитку моторних навичок та інші [8].

Важливим компонентом АВА-програми є корекція небажаної поведінки дитини з РАС. Така корекція здійснюється лише на основі «функціональної оцінки поведінки» – діагностичного компонента, що дає змогу зрозуміти причини появи небажаної поведінки та факторів, які впливають на неї. АВА-терапевт має визначити, яку функцію для дитини виконує небажана поведінка та які способи корекції будуть найбільш ефективними в цьому випадку: «проактивні» чи «реактивні» [6]. Проактивні методи корекції поведінки навчають дитину соціально прийнятних форм поведінки, які можуть замінити небажану поведінку та стати альтернативною реакцією. Цей тип корекції зазвичай використовується як превентивний захід. Реактивні методи корекції поведінки засновані на покараннях або способах «гасіння» поведінки, їх основна мета – знизити частоту небажаної поведінки в майбутньому.

Важливим складником сучасної АВА-терапії є метод аналізу вербальної поведінки (Verbal Behavior, VB) – це серія навчальних технік, заснованих на прикладному аналізі поведінки, спрямо-

ваних на засвоєння дітьми-аутистами мовленнєвих навичок [7].

Метою якісної АВА/VB-програми є виявлення природних бажань дитини з РАС та використання їх у процесі навчання. Для цього складають список мотиваційних умов – улюблених занять, бажаних предметів і ласощів для дитини, додаючи до вже відомих нові, більш прийнятні предмети та заняття, ми можемо зробити їх більш бажаними для дитини, а менш прийнятні зробити менш важливими в очах дитини, щоб перемістити їх у кінець цього списку.

Як будь-яка технологія соціально-педагогічної корекції та реабілітації, АВА-терапія має свої сильні та слабкі сторони, які важливо враховувати під час організації корекційного процесу та створенні програми реабілітації. Тому докладніше розглянемо плюси та мінуси цього підходу.

Головною перевагою АВА-терапії є її висока ефективність. Навчання реалізується не просто через відтворення бажаної поведінки – професійний терапевт у змозі навчити дитину переносити отриманий досвід з однієї ситуації на іншу. Значною перевагою програм АВА є безпосередня та активна участь батьків у реалізації корекційних впливів. Ще однією перевагою є те, що позитивні очевидні результати з'являються досить швидко та мають довготривалий ефект за умови правильного закріплення результатів. Із загальної кількості тих дітей, що займалися за АВА-програмою, майже 90% отримали позитивні зрушення в поведінці, у них знизилась або зникли зовсім небажані стереотипні дії. Програма спрямована на поступову та послідовну соціалізацію дитини та її різнобічний розвиток (засвоєння понять навколишнього середовища, розвиток побутових, культурно-гігієнічних навичок і навичок самообслуговування) та має високий рівень комплексності. Сильним компонентом технології є методика розвитку мовлення, яка дає змогу допомогти опанувати мовлення тим дітям, з якими пізно розпочали корекційну роботу (у віці 5–6 років). Відомі випадки, коли ця методика допомогла вивести дитину з неадекватного стану. АВА-терапія добре поєднується з іншими методиками та технологіями, такими як ТЕАССН, музикотерапія тощо. Методику можливо використовувати лише як елемент іншої програми, наприклад тільки для формування мовлення [7].

Недоліками методики є високе навантаження на батьків, довга тривалість часу, неможливість відступів від технології в процесі реалізації, вимога високого рівня дисциплінованості від виконавців: жодне покарання чи заохочення не може бути пропущено, система відпрацювання навички не має порушуватись. Усі інструкції мають повторюватись буквально слово в слово кожним із тих, хто реалізує навчання. В програмі не бажані перерви та послаблення інтенсивності. В певні

моменти процес тренування дитини починає асоціюватись у батьків із дресурою, і це лякає їх. У разі надмірної прив'язаності до матері на ранніх етапах ця методика не може бути використана (краще звернутися до Денверської моделі раннього втручання, що має багато спільного з класичною АВА-терапією, проте адаптована для дітей раннього віку) [1]. Реалізація програми не можлива без повної довіри до терапевта з боку батьків дитини. Заняття проводяться навіть у разі, якщо дитина хворіє (спрощення та повторення пройденого), але у разі якщо заняття пропущені, відбувається повернення до попереднього рівня. Терапевт має весь час консультуватись із супервізором, особливо у разі складнощів. Систему не можна використовувати для деструктивних сімей.

Крім зазначених недоліків, під час терапевтичного процесу може також виникати низка труднощів, пов'язаних з особливостями аутичних дітей. Мотивація аутистів і дітей із типовим розвитком суттєво відрізняється. Тому першочерговим завданням є виявлення того, що приваблює дитину, які у неї прагнення та бажання, що може зацікавити та мотивувати. Вербальне заохочення малоефективне, тому зазвичай разом із ним використовують і матеріальне заохочення (ласощі, іграшки). Ще однією особливістю дітей із РАС є недостатній рівень концентрації уваги, тому перші заняття проводять у повній тиші та розділяють їх на декілька невеликих часових проміжків. Повільність навчання компенсують багаторазовими повтореннями. Для спілкування та пояснення використовують максимально прості фрази. Коло оточуючих дитину осіб на занятті збільшують, але дуже поступово. Метод спостереження малоефективний для дітей з РДА, тому замість нього використовують метод імітації. Процесу навчання нерідко заважає самостимуляція дитини (розгойдування, плескання в долоні тощо), тому такі прояви поведінки терапевти намагаються гасити та припиняти. Аутичним дітям важко розрізнити суттєвість стимулу, їх реакція може бути надмірною або, навпаки, не досить вираженою [7].

Зважаючи на широке розмаїття методів і високий рівень їх гнучкості, можливості використання елементів інших методів під час проведення корекційної роботи з дитиною, що має РАС, робимо висновок, що під час побудови індивідуальної реабілітаційної програми буде доцільно використовувати елементи різних технологій:

елементи сенсорної інтеграції та фізичні вправи для зменшення фізіологічних факторів, розвитку загальної моторики та почуття рівноваги; елементи ТЕАСНН-терапії для створення комфортного середовища, зниження рівня стресу на перших етапах занять; елементи музичної терапії – у разі, якщо в дитини не буде яскраво виражених негативних реакцій на цей вид діяльності; провідним же блоком індивідуальної програми розвитку буде АВА-терапія, адже вона дуже структурована, послідовна, зручна для моніторингу та має підтверджену ефективність. Побудова корекційної та реабілітаційної програми має враховувати індивідуальні особливості дитини РАС та концентруватися на її сильних сторонах.

Список використаної літератури:

1. Денверська модель раннього втручання. The Early Start Denver Model (ESDM). URL: <https://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/early-start-denver-model-esdm>.
2. Зюммала Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАСНН. / пер. с немец.: А. Ладисов, О. Игольников. Москва : Смысл, 2001. 63 с.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. 3-е изд. Москва : Теревинф, 2005. С. 150–205.
4. Скрипник Т.В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : науково-методичний посібник. Київ : Імекс-ЛТД, 2013. 54 с.
5. Уотсон Дж. Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) : хрестоматия по истории психологи / под. ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. Москва : Изд-во МГУ, 1980. С. 34–44.
6. Хаустов А.В. Практичні рекомендації щодо формування навичок соціальної гри у дітей з розладами аутистичного спектра. *Практика управління ДООУ*. 2013. № 1. С. 41–47.
7. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. 208 с.
8. Янушко Е.А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком. *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии*. 2005. № 1. С. 70.

Zaveryko N., Matskevych Yu., Avramenko U. Modern technologies of social and pedagogical rehabilitation of children with autistic disorder

In this article we analyzed modern technologies of social rehabilitation of children with autism spectrum disorder, described features of using them in education and inclusive education context, such features like: Operant conditioning, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), Educational entertainment, ABA therapy and forming ABA programs with specific technique such as education technique Discrete Trial Teaching, training of specific reactions, Incidental Teaching technique –

stimulating unprompted initiative, forming of verbal habits and others ways of communication; Verbal Behavior method – forming connections between a term and its definition to build a habit of verbal communication for child; education in natural environment – this is a method that described on thesis (all habits that children absorb have to conform to conditions in which children will use them). General reactions method – a method that aimed to increase motivation; Reliability – a method that aimed at the development of independence and self-sufficiency from adults, release from misbehaving and forming socially acceptable reactions. The video modeling method is aimed at forming wishful behave, necessary social norms, hygiene-cultural habits; all these possible showing videos of wishful behavior with other children or the autistic child.

So there are added general recommendations about the organization of exercises, especially on the first steps when an autistic child meets the teacher, a new environment and different premises. The accent is made on motivation that differs between children with autism spectrum disorder and children with typical personal development. So that is so important to spot motivational leverages including stimulation with candies and other material other material reward.

Key words: *autism, autism spectrum disorder, Autism Spectrum Disorders in Young Children, social rehabilitation, Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, Applied Behavior Analysis therapy.*

УДК 370.18.03

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.7>**I. В. Казанжи**доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНО-ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гуманістичні та демократичні тенденції розвитку українського суспільства, об'єктивне зростання ролі його моральних засад зумовили суттєві зміни освітніх пріоритетів і цінностей. Серед ціннісних орієнтирів сучасної освіти проблема гуманізації, виховання толерантності підростаючого покоління, готовності до взаєморозуміння, партнерства посідає особливе місце не тільки в Україні, а й у цілому світі. Залучення до партнерських стосунків стає вкрай важливим, оскільки є необхідною умовою для створення атмосфери доброзичливості і взаєморозуміння між людьми на шляху до побудови демократичного суспільства.

Метою статті є уточнення сутності і структурних компонентів поняття «толерантності» як особистісного утворення в молодших школярів, розкриття специфіки розвитку толерантної поведінки учнів в освітньому просторі школи I ступеня, формування партнерських стосунків між педагогами і дітьми, що ведуть до взаєморозуміння всіх учасників освітнього процесу у Новій українській школі. Проблема емпатійно-толерантної поведінки складна й різноманітна. У статті її розглянуто у контексті ціннісного ставлення до людей незалежно від раси, національності, соціального стану, політичної орієнтації, культурної належності. Виникають суперечності між об'єктивними реаліями сучасного суспільства у вихованні доброзичливості та взаєморозуміння життя та відсутністю розроблених теоретичних і методичних аспектів процесу виховання в учнів молодших класів, налагодження партнерських стосунків із батьками і вчителями.

У дослідженні використано теоретичні та праксеологічні методи дослідження: аналіз педагогічних джерел, анкетування, тестування, моделювання тощо.

Унаслідок проведеного експерименту було зроблено висновок про необхідність поглиблення гуманізації освітнього процесу, посилення уваги до питань виховання емпатії, толерантності в учнів початкової школи. Найбільш вагомим є підвищення якості практичного втілення феномена гуманізації у Новій українській школі на основі творчого застосування теоретичних уявлень.

Ключові слова: толерантність, толерантна поведінка, освітній простір, функції толерантності, партнерські стосунки, гуманізація освітнього простору, взаєморозуміння.

Постановка проблеми. Гуманістичні та демократичні тенденції розвитку українського суспільства, об'єктивне зростання ролі його моральних засад зумовили суттєві зміни освітніх пріоритетів і цінностей.

Серед ціннісних пріоритетів сучасної освіти проблема виховання толерантності підростаючого покоління, готовності до партнерства посідає особливе місце не тільки в Україні, а й у цілому світі. Залучення до партнерських стосунків стає вкрай важливим, оскільки є необхідною умовою для створення атмосфери доброзичливості й взаєморозуміння між людьми на шляху до побудови демократичного суспільства.

Звільнення школи від авторитаризму, здійснення гуманістично спрямованого підходу до дитини забезпечують основи Нової української школи. У зв'язку з цим доцільно підкреслити, що успішність реалізації гуманізації освіти неможлива без створення збагачуючого виховного середовища в сучасній школі, яке залежить від того,

на які цінності зорієнтовані випускники педагогічних навчальних закладів, наскільки вони озброєні гуманістичними методиками та технологіями.

Проблема виховання толерантної поведінки складна й різноманітна. Ми розглядаємо її у контексті ціннісного ставлення до людей незалежно від раси, національності, соціального стану, політичної орієнтації, культурної належності. Виникають суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні доброзичливості та взаєморозуміння на всіх рівнях життя та відсутністю розроблених теоретичних і методичних аспектів процесу виховання доброзичливості в учнів молодших класів, емпатійного ставлення до однолітків, налагодження партнерських стосунків з батьками і вчителями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність означеної проблеми була розглянута багатьма науковцями, орієнтирами досліджень стали традиції гуманізму світової педагогічної думки (Я.А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці,

Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інші). В аспекті загальнонаукової методології гуманізації педагогічного процесу важливими є праці І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.С. Лутая, Л.В. Максимова, В.О. Огнев'юка та інших учених, у яких розглядаються філософські засади реалізації людиною власного гуманістичного потенціалу та сучасних світоглядних орієнтацій.

Проблемам сутності гуманізації та її реалізації в освітньому процесі присвячено наукові праці багатьох педагогів: Ш.О. Амонашвілі, Є.С. Барбіної, В.О. Білоусової, А.М. Бойко, О.І. Вишневського, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, А.О. Кияновського, М.Ю. Красовицького, Ю.І. Мальованого, В.С. Пікельної, О.Я. Савченко, В.А. Семиденко, О.В. Сухомлинської, Л.О. Хомич та інших.

Дослідженням понять «толерантність», «толерантна поведінка», «партнерство», «емпатійні стосунки» займаються вчені О.Б. Скуратова, П.М. Степанов, О.О. Бабаєва, О.В. Столяренко, Г.С. Кожухар, С.В. Болдирєва, Д.В. Колесов, Е.Ю. Клепцова, І.В. Каганець, Л.В. Ніколаєва, О.В. Волошина, С.В. Бобінова.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. У сучасній педагогічній науці немає однозначного визначення понять «толерантність» і «партнерство». І.В. Воробйова вважає, що толерантність являє собою багатоаспектний конструкт, що містить особистісний, емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, а також виділяє психофізіологічні передумови розвитку і прояву толерантності. Природну основу толерантності розглядають П.М. Степанов і Д.В. Колесов. Крім того, вони виділяють також толерантність проблемну, вимушену і толерантність виховання [1].

Необхідність виховання культури толерантності виникає з найперших днів навчання в учнів початкових класів. Одним із завдань у формуванні особистості молодшого школяра є збагачення його етичними уявленнями та поняттями. Тому останнім часом усе частіше і частіше виникають розмови про толерантний світ, тобто світ без насильства і жорстокості, світ, в якому найголовнішою цінністю є неповторна і недоторкана людська особистість.

На думку Л.І. Сьоміної, основну роль у вихованні толерантності відіграє освіта, яку традиційно сприймають як процес і результат засвоєння людиною досвіду поколінь у вигляді системи накопичених знань, практичних умінь і навичок [2].

Ми підтримуємо думку О.Г. Асмолова в тому, що саме в межах освітнього простору відбувається повноцінне виховання толерантної поведінки молодших школярів не тільки як важливої соціальної цінності, а й як особистісно важливої якості. Толерантність і освітній простір мають міцний взаємозв'язок, оскільки виховання толерантності відбувається більш успішно саме в освітньому про-

сторі, водночас ефективність навчально-виховного процесу в межах освітнього простору залежить від прояву толерантності у взаємодії тих, хто навчається [3].

На думку дослідниці О.А. Гриви, виховання толерантності ґрунтується на такому: поважному ставленні один до одного; на знайомстві дітей, молоді, населення з традиціями, культурою та історією свого народу; на відповідній педагогічній культурі вихователів; на можливості національної та релігійної освіти для кожного народу; на створенні й функціонуванні національно-культурних, релігійних та інших організацій [4].

Мета статті – уточнити сутність і структурні компоненти поняття «толерантність» як особистісного утворення в молодших школярів, розкрити специфіку розвитку толерантної поведінки учнів в освітньому просторі школи І ступеня, формування партнерських стосунків між педагогами і дітьми, що ведуть до взаємопорозуміння всіх учасників освітнього процесу у Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Визначення змісту та мети виховання толерантності молодших школярів потребує попереднього аналізу функцій толерантності. У В.В. Андрієвської ми знаходимо характеристику мирозабезпечувальної, регулятивної та психологічної функцій толерантності. Наприклад, мирозабезпечувальна функція визначає багатомірність середовища й різних поглядів; забезпечує гармонійне мирне співіснування носіїв інших релігійних, національних або культурних відмінностей. Регулятивна функція, на думку дослідника, дає змогу стримувати ворожість у поєднанні з позитивною реакцією, представляє конструктивний вихід із конфліктних ситуацій, орієнтує відносини на дотримання рівних прав, поваги та свободи. Психологічна функція стає основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, суспільстві, формує та розвиває етнічну, національну самосвідомість, підтримує й розвиває самооцінку особистості. Учена також виокремлює комунікативну та орієнтаційно-евристичну функції, які, на її думку, існують у межах індивідуальної моралі, оскільки толерантність дає змогу зрозуміти того, з ким спілкуєшся, а також оптимізує процес спілкування. У межах суспільної моралі дослідник виділяє гносеологічну, прогностичну та превентивну функції [5]. У дослідника В.В. Андрієвської, крім вищевказаних функцій толерантності, можна знайти характеристику таких функцій, як виховна, креативна, феліцитологічна. Наприклад, виховна функція забезпечує передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії і досвіду людства загалом; є зразком організації життєдіяльності в соціумі; забезпечує успішну соціалізацію; розвиває етичне розуміння, співпереживання, вміння лояльно оцінювати вчинки інших; розвиває готовність до спілкування, співпраці й розуміння; дає можливість встановити

конструктивне спілкування з представниками різних груп, іншого світогляду; забезпечує збереження та перебільшення культурного досвіду групи, етносу, суспільства. Креативна функція забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності; створює умови для безпечного вияву дивергентності, творчої активності. Феліцитологічна функція дає змогу відчути щастя від спілкування з іншими представниками й усвідомлення своєї індивідуальності, від визнання особистості групою і світом загалом. Виділяють також гуманітарну, ідентифікаційну функції толерантності й функцію соціальної адаптації. Соціально-адаптивна функція толерантності значуща, оскільки реалізується в процесі рефлексії особистості, а гуманітарна засновується на формуванні ціннісних орієнтацій та інтересів людини «з метою розвитку духовно багатой особистості, що вміє протистояти авторитаризму і нелюдяності» [6].

Толерантність і освітній простір мають міцний взаємозв'язок, оскільки виховання толерантності відбувається більш успішно саме в освітньому просторі, водночас ефективність навчально-виховного процесу в межах освітнього простору залежить від прояву толерантності у взаємодії тих, хто навчається.

Отже, основні функції толерантності в молодшому шкільному віці ми виділяємо, спираючись на специфіку самої толерантності, а також психолого-педагогічні домінанти виховання толерантності в учнів молодших класів. Наприклад, серед функцій, які толерантність може виконувати в життєдіяльності молодшого школяра, виділяємо функції стійкості, спонукальну, адаптаційну, оцінно-прогностичну та інтегруючу. Функція стійкості полягає у формуванні в учнів молодших класів адекватного ставлення до дійсності, конкретних життєвих ситуацій, власної поведінки й оточення.

Спонукальна функція толерантності забезпечує початок поступового усвідомлення молодшим школярем власної позиції, власного «Я», що передую формуванню самоідентифікації й автономії його особистості. Ця функція визначає мотивацію поведінки молодшого школяра, сприяє розвитку його критичного мислення, розширює світогляд. Адаптаційна функція сприяє становленню позитивного ставлення до конструктивної співпраці з виробленням спільного вирішення проблем. Оцінно-прогностична функція дає змогу молодшому школяреві поступово розширювати контакти спілкування, сприяє вмінню встановлювати контакти на основі відкритого діалогу. Учні поступово починають розуміти, що сумісна діяльність не завжди ґрунтується на основі однакових уявлень, інтересів і мотивів. Інтегруюча функція спрямована на подолання внутрішніх зіткнень із зовнішніми, що присутні в мікрогрупах і загрожують збереженню групи. Зазначена функція забезпечує стабільність

у мікрогрупах, класі, школі та стимулює розвиток міжособистісних стосунків між учнями.

Толерантна поведінка виявляється в позитивному ставленні до себе – почутті власної гідності та вмінні поважати гідність інших людей незалежно від національної, етнічної, релігійної і соціальної належності та індивідуальних особливостей; здатності до самопізнання та саморозвитку; позитивному ставленні до інших і доброзичливому ставленні до світу. Саме тому сім'я показує зразок і закладає основи толерантних відносин. Дослідники В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, А.Г. Козлова пропонують розпочинати формувати толерантність у дошкільному віці через тренування і розвиток витримки, у молодших школярів – через формування елементів толерантності, у підлітковому і старшому шкільному віці – через розвиток толерантності.

У молодшому шкільному віці (2–4 класи) орієнтація дітей у своїй поведінці на дорослих замінюється орієнтацією на колектив ровесників. Все більшого значення для розвитку дитини набуває її спілкування з однолітками, де засвоюються відносини дружби, лідерства. Переважає гомосоціальний характер спілкування [7].

Толерантність виявляється у молодших школярів у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах із людьми, визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтації на позитивне в людях; здатності до морального вдосконалення; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності; доброзичливості, довірі; співчутті, співпереживанні, доброті, своєчасній допомозі, доброчесності й милосерді.

Толерантність молодших школярів визначається сформованими в особистості установками, звичками, світоглядом; підлягає цілеспрямованому вихованню й самовихованню. Важлива роль у цьому належить педагогу. Духовна культура вчителя відбиває здатність його до грамотного, вільного і повного сприйняття та аналізу різноманітних явищ реальної дійсності, уміння адекватно оцінювати й класифікувати її, а головне – будувати педагогічну діяльність відповідно до соціально значущих норм людяності і краси.

Глибокі знання, високодуховна ерудиція стимулюють виникнення різнобічних інтересів у вихованців, а наявність естетичних почуттів допомагає вчителю не лише зрозуміти, а й відчути переживання учнів, розібратися у внутрішніх мотивах поведінки дітей, піднятися у ставленні до учнів на рівень «розумних почуттів» [7].

Смислом виховання є вирішення гуманітарних завдань. Виховання повинно залучити особистість до мови людської культури, повинно допомогти усвідомити дійсність як «світ людини», як взаємодію людей. Вирішуючи гуманітарні завдання, вихо-

вання підводить особистість до усвідомлення своєї унікальності. Виховання – це формування особистості як творця свого життя і своєї долі. Воно готує людину до суб'єктивної діяльності. Гуманістичне виховання особистості передбачає формування здібності до саморозвитку, культивування імпульсу до самовдосконалення.

На думку Ш.О. Амонашвілі, основне завдання педагогіки партнерства – зробити дитину добровільним соратником, співробітником, однодумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати [8, с. 47]. Сутність означеного підходу визначалась створенням та організацією учителем міжособистісної взаємодії, яка б змінювалась в «оптимістично-гуманній атмосфері» і вимагала б від нього майстерності та вміння ефективно спілкуватися.

Педагогіка партнерства – це могутній струмінь гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає в себе педагогіку співробітництва, дає її філософське обґрунтування. Основні ідеї педагогіки партнерства:

1) увага вчителя до учнів, залучення дітей до навчання, що викликає у них радісне почуття успіху, руху вперед;

2) вчитель усіма засобами має вселяти в учнів упевненість у тому, що мета буде досягнена, тема – добре засвоєна;

3) надання учням опорних сигналів для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу;

4) виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема оцінки;

5) надання дитині свободи вибору у процесі навчання;

6) застосовування самоаналізу, який реалізує ідею колективного аналізу. Коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки вчителем, але й колективом, вони працюють набагато старанніше;

7) створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості.

Педагогами-новаторами доведено, що робота з використання ідей педагогіки партнерства дає вражаючий результат – у навчальному закладі створюється сприятливий психологічний клімат, формується високий рівень внутрішньої мотивації учнів до навчання, сам процес навчання оптимізується, підвищується якість знань кожного учня.

Як зазначає О.Я. Савченко, гуманізація – це олюднення виховних відносин, визнання цінності дитини як особистості, її прав на волю, щастя, соціальний захист як людини, розвиток і вияв її здібностей, індивідуальності. Людинознавча природа вчительської праці, її різнобічність і не завжди

передбачуваність зумовлюють особливу роль особистих якостей учителя. Без любові до дітей не може бути справжнього вчителя: «Спершу люблю, а потім навчаю» [9].

На думку О.В. Вишневського, гуманізація особистості – це передусім самогуманізація, аспект і результат власної діяльності. Дитина опиняється у фокусі нашої уваги. Ця обставина змушує вчителя подивитися на учня з іншого боку, зокрема, заглибитись у внутрішній світ кожної дитини як у світ унікальний, уважно ставитися до її запитів, орієнтацій, умов життя тощо. Могутнім засобом гуманістичного виховання є стосунки між людьми – в школі і поза нею. Взаємини в школі піддаються педагогічному контролю, а тому вимоги до них особливі. Велике значення має загальний стиль життя, який склався у школі чи в окремому класі і який задається найперше керівництвом школи і самим учителем.

Учений зазначає, що добрі та людські стосунки засвоюються дитиною як норма життя. Слова Т.Г. Шевченка «Раз добром нагріте серце вік не прохолоне» вказують на одвічний закон гуманістичного виховання: атмосфера добра формує добру людину, авторитарність і жорсткість – сприяють розвитку мізантропічних рис у її характері, бо немає в раба вищого прагнення, ніж стати деспотом [10].

Як стверджує І.Д. Бех, у вихованні в особистості гуманних цінностей істотним є відношення, яке складається між спонукуючою за емоційним переживанням і об'єктом цього переживання. Завдання педагога – спрямовувати методичну роботу на формування у вихованця суб'єктивної значущості самої моральної вимоги, яка поєднується у внутрішньому плані з узагальненим завданням про об'єкт емоційного переживання. Тоді, наприклад, милосердя й характеризуватиме моральність особистості. Морально-духовне виховання неможливе без відповідного ідеалу, за яким твориться модель особистості. Досягнення такої моделі вимагає від особистості спрямованої роботи над собою, подолання внутрішнього опору, який буває досить сильним. Тому особистість має максимально активізувати всі свої внутрішні резерви, спрямувати їх у практичне русло. Тільки за цієї умови вона зможе виховати в собі орієнтир до постійного морально-духовного піднесення [11].

На факультеті дошкільної та початкової освіти ми готуємо майбутніх учителів до створення партнерських стосунків між вчителем, дітьми і батьками, формуючи гуманно-творчий потенціал студентів.

Творчий процес – важливий засіб самопізнання, тому що все, що створено людиною, наділено конкретною людською суб'єктивністю. Продукт творчості перебуває у прямій залежності від багатства культури, а також ступеня і якості його вираження. Без цього не може бути творчості. Тому для того, щоб формувати творчу особистість, духовно

окрилену особистість майбутнього вчителя, треба намагатись дати їй можливість вільно виражати свою творчу індивідуальність.

Висновки і пропозиції. Побудова толерантно-партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу в початковій школі є однією з актуальних проблем, що потребує вирішення в сучасних умовах. Тому найбільш вагомим є не стільки розвиток і зміна усталених теоретичних положень гуманізації педагогічної діяльності вчителів, скільки підвищення якості практичного втілення феномена гуманізації в початкових класах на основі творчого застосування теоретичних уявлень.

На основі аналізу й узагальнення результатів експерименту було зроблено висновок про необхідність посилення уваги до питань виховання толерантності в учнів початкової школи, формування позитивного мислення, набуття вміння співрацювати з однолітками і дорослими.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого вивчення потребують питання розвитку толерантної поведінки в учнів середніх класів; здійснення спеціальної підготовки вчителів, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з означеної проблеми.

Список використаної літератури:

1. Степанов П.М. Як виховати толерантність? *Народна освіта*. 2001. № 9. 2002. С. 14–17.
2. Сьоміна Л.І. Вчимося діалогу. Толерантність: об'єднання й зусилля. *Сім'я і школа*. 2001. № 11–12. С. 36–40.
3. Асмолов О. Історична культура і педагогіка толерантності. *Меморіал*. 2001. № 24. С. 61–63.
4. Грива О.А. Виховання толерантності в дітей та молоді. *Психолог*. 2005. № 21–22. С. 5–6.
5. Андрієвська В.В. Виховання толерантності у дітей як шлях до гуманізації суспільства. *Педагогіка толерантності*. 1997. № 1–2. С. 112–113.
6. Койкова Е.І. Визначення поняття «толерантність» у різних словникових джерелах. «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном»: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Горлівка, 8–9 листопада 2007 р. С. 195–201.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. Москва: Педагогика, 1987. 86 с.
8. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
9. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів та методистів початкового навчання. Київ: Богданова А.М., 2009. 226 с.
10. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник. 3-є вид., доопрац. і доп. Київ: Знання, 2008. 566 с.
11. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане. *Психологія і педагогіка*. 2007. № 1 (54).

Kazanzy I. Formation of tolerant and partner relationships in conditions of New Ukrainian School

The humanistic and democratic tendencies of the Ukrainian society development, the objective growth of the role of its moral principles have caused significant changes in educational priorities and values. Among the values of contemporary education the problem of humanization, the education of the younger generation tolerance, readiness for mutual understanding and partnership have a special place not only in Ukraine but also in the whole world. Engaging in partnerships is extremely important as it is a prerequisite for creating an atmosphere of benevolence and mutual understanding between people on the way to building a democratic society.

The purpose of the article is to clarify the essence and structural components of the concept of "tolerance" as a personal formation in junior schoolchildren, the disclosure of the specifics of the students' tolerant behavior development in the educational space of the first degree school. Formation of partnerships between teachers and children leads to mutual understanding among all participants in the educational process at the New Ukrainian School. The problem of empathetic and tolerant behavior is complex and varied. In the article it is considered in the context of a value relation to people, regardless of race, nationality, social status, political orientation and cultural affiliation. There are contradictions between the objective realities of modern society in fostering benevolence and mutual understanding of life, and the lack of the development of theoretical and methodological aspects of the process of junior pupils' upbringing, establishing partnerships with parents and teachers.

The research uses theoretical and praxeological methods: analysis of pedagogical sources, questionnaires, testing, modeling, etc.

As a result of the experiment, the conclusion was made on the need to deepen the humanization of the educational process and to increase attention to the issues of empathy and tolerance education of elementary school students. The most important is the improvement of the humanization phenomenon practical implementation quality in the New Ukrainian school on the basis of the creative application of theoretical concepts.

Key words: *tolerance, tolerant behavior, educational space, functions of tolerance, partnerships, humanization of educational space, mutual understanding.*

М. О. Колесниккандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біології

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ У СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Поняття природничо-наукової картини світу як найбільш загальної форми систематизації знань і структурного компонента світогляду є предметом статті з огляду на проблематику інтеграції природничих знань у змісті освіти. Спираючись на основні методологічні засади наукового пізнання, в дослідженні робиться спроба проілюструвати дію універсальних законів природи як таких, що становлять методологічну основу конструювання універсальної природничо-наукової картини світу. В статті робиться аналіз останніх досліджень у галузях педагогіки, психології, філософії та природничих наук із питання побудови як наукової картини світу загалом, так і природничо-наукового її складника зокрема. Розглядаються загальні філософські принципи пізнання та обґрунтовуються універсальні методологічні принципи, на основі яких розкривається сутність природничо-наукової картини світу та проводиться аналогія дії алгоритму універсальних законів природи з розвитком суспільства та освітою людини, зокрема, наголошується на особливостях формування природничо-наукової картини світу у студентів природничих спеціальностей ЗВО. Методологічна фундаментальність запропонованого алгоритму демонструється також через трансфер природничих понять у теоретичні основи сучасної педагогіки, зокрема у принципи побудови змісту освіти. Розглядаються всезагальні закони розвитку (закон полярності, наступності, причини та наслідку, циклічності, альтернативності, ієрархічності та цілеорієнтування) в системі, поєднуючи природничо-освітній зміст (відповідно до рівнів організації живої матерії) та підходи теоретичної педагогіки. Визначається загальноприродничий компонент наукової картини світу, що забезпечує формування в студентів природничих спеціальностей основи цілісного уявлення про природу і місце людини в ній. Звертається також увага на питання самоорганізації систем із посиланням на загальну теорію систем як аргументацію універсального алгоритму законів природи в природничо-науковій картині світу.

Ключові слова: природничо-наукова картина світу, всезагальні універсальні закони природи, самоорганізація, рівні матерії живої природи.

Постановка проблеми. Сучасна наукова картина світу не є однорідною системою. Тому в картину світу ввійшли відкриття нелінійних процесів, явищ самоорганізації, розшифрування генетичного коду речовини, поява синергетики, кібернетики, інформатики, біотехнології, генної інженерії, розвиток обчислювальної техніки та її мови. Також суттєво вплинули на формування сучасної картини світу соціальні процеси та глобальні проблеми людства. У полі дослідження у науці опинилися непрогнозовані та непередбачувані процеси, парадокси, неупорядкованості. Саме уявлення про науку як про лінійний, закономірний процес перетворилося на бачення науки як ірраціонального, хаотично-непрогнозованого процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Більшість дослідників цього питання вважають, що сучасна стратегія діяльності всього людства і освіта зокрема мають спиратися на суттєво нову парадигму, серцевиною якої є синергетичний підхід, а саме – теорія самоорганізації складних відкритих систем. У цьому контексті особливу

увагу привертають системно-синергетичні ідеї, що ввійшли в педагогічні дослідження і пов'язані з нестійкістю, невизначеністю. Зокрема, І.С. Добронравова піднімає питання про становлення нелінійного мислення [2], зазначаючи, що врахування нелінійності фізичних взаємодій, біологічних і соціальних процесів висуває на перший план нестійкість і неоднозначність ситуації вибору та його незворотність. «Лінійне мислення», за словами І.С. Добронравової, орієнтоване на універсальність дій обернених динамічних законів, тут принципово не підходять. Підтримуємо думку автора, що нелінійність мислення як новий стиль наукового мислення формується у вигляді якості заперечення стандартів класичної науки. Однак О.Є. Остапчук вважає, що синергетичний підхід залишається віддаленою перспективою щодо технологічного та методичного рівнів освітнього процесу, зумовлюючи це пануванням системного підходу [7]. Маємо за потребу не погодитись із твердженням автора, оскільки системність, яка базуватиметься на універсальності, зумовить і її

методологічну фундаментальність, і поєднання системних ієрархічних і синергетичних підходів у конструюванні змісту освіти. Для визначення сучасної наукової картини світу сьогодні є інтегровані поняття, які вводяться деякими дослідниками. Н.Н. Кожевников, В.С. Данілова, зокрема, зазначають феномен планетарно-цивілізаційного буття, розширюючи так, поняття самої ноосфери в системі міждисциплінарних взаємодій через низку таких означень: «нообіогеосферна особистість», «нообіогеоценоз», найважливішими підсистемами вбачаючи екологічні й культурні взаємозв'язки [3]. «Наукова картина світу» і особливо «картина світу» сьогодні також мають різні тлумачення. За визначенням С.А. Лебедева, картина світу – це загальні уявлення про світ, його будову, типи об'єктів у їх взаємозв'язках, а всі картини світу розрізняються за ступенем спільності та засобом моделювання реальності [5, с. 95]. Серед наукових картин світу виділяються загальнонаукові та спеціальні, або дисциплінарні. Загальні наукові картини світу являють собою узагальнення понять, що формуються у спеціальних науках про Всесвіт, живу природу, суспільство, людину. Спеціальні картини світу – фізична, хімічна, біологічна, географічна, геологічна, технічна і т.д. – характеризують собою предметні сфери окремих наук.

Зазвичай у педагогічній науці термін «картина світу» застосовується як у широкому, так і у вузькому розуміннях. У дослідженні ми використовуємо це поняття в широкому розумінні – як систему природних, суспільствознавчих, естетичних, етичних знань про навколишнє середовище. Ми схиляємося до думки С.У. Гончаренка, який розглядав наукову картину світу як таку, що «виникає у людини внаслідок усвідомлення нею набутих знань, упорядкування, узагальнення інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття», вона являє собою «інтегративну сукупність знань, понять людини про навколишній світ та саму себе» [1, с. 5]. Ми також розширюємо межі синтетичної узагальненості цього поняття до універсального образу дійсності, що створюється на основі не тільки індивідуальної та колективної діяльності, але й суспільної. У визначеній нами універсальності в побудові наукової картини світу важливі також дослідження щодо фундаменталізації та інтеграції знань щодо живої природи А.В. Степанюк, які відображені автором у концепції систематизації знань, в основі якої лежить синергетичний підхід до тлумачення виникнення порядку з хаосу в процесі поступового приведення розрізнених знань у систему на рівні цілісної картини живої природи [8]. Розглядаючи питання наукової картини світу, часто звертаються до питань самоорганізації систем з опорою на загальну теорію систем. Г. Хакен зазначав, що самоорганізація системи відбувається, якщо вона без специфіч-

ного зовнішнього впливу набуває деяку просторову, часову та функційну структуру [9, с. 28], в чому ми вбачаємо обов'язкові релятивні параметри опису будь-якої системи життя, а саме – простір, час та енергію.

Мета статті – розглянути методологічні засади конструювання природничо-наукової картини світу, обґрунтувати універсальність всезагальних законів природи як алгоритму, на основі якого є доцільним формувати зміст дисциплін природничого спрямування.

Виклад основного матеріалу. Методологію педагогічної науки розглядають як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання та перетворення дійсності. Ми погодимося з В. Краєвським щодо розширення визначення цього поняття, відповідно до якого і будемо представляти методологію нашого дослідження, а саме: «... система діяльності, спрямованої на отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки і методів, оцінку якості спеціально-наукових педагогічних досліджень» [4, с. 36]. В. Краєвський розглядає два «обличчя» педагогіки – знаннєве та діяльнісне. Отже, в нашому дослідженні ми обґрунтуємо дві фази в циклі розвитку освітньої системи формування природничо-наукової картини світу – як аналітичну та синтетичну. Обґрунтовуючи методологію формування природничо-наукової картини світу студентів природничих спеціальностей педагогічних ЗВО та пропонованої нами моделі, зазначимо, що суттєву увагу в останній час в освітньому середовищі приділяють принципу гуманізації освіти. Отже, невіддільний зв'язок природничо-наукової та суспільно-гуманітарної гілок наукової картини світу в їх поєднанні є незаперечним.

Розглядаючи методологічні засади конструювання універсальної природничо-наукової картини світу, візьмемо за основу всезагальні універсальні закони, універсальні принципи світобудови, а також принцип самоорганізації в системах життя на основі причинно-системного підходу. Модель природничо-наукової картини світу, перш за все, базуватиметься на трьох основних релятивних параметрах розвитку будь-якої системи життя – просторі, часі та енергії. Відносність трьох системних параметрів дає змогу створити методологічну основу нових системних відносин між концепціями та світоглядами, що були в антагонізмі. Це пов'язано з тим, що в будь-яких відносинах виникає відносність прояву систем як трійчатість «підсистема – система – надсистема». В цій трійчатості одночасно відбувається повторення закономірностей багаторівневої структурної організації в просторі та циклічності інволюційно-еволюційного розвитку в часі. Обґрунтовуючи позиції трьох релятивних параметрів системи щодо розвитку освітньої системи, дамо визначення. Простір – форма

організації матерії, її енергетична конфігурація (статична структура), що відповідає параметрам будови та розвитку підсистем. Час – поетапний розвиток, етапи накопичення досвіду повного розвитку системи як циклу її життя (етапи розвитку системи, етапи впровадження змісту). Енергія – енергоінформаційний обмін, що відбувається за умов функціонування освітньої системи (досвід та енергія зв'язку).

У розробленні загальної моделі формування універсальної природничо-наукової картини світу в освіті нами брались до уваги можливості різних рівнів методології: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, а також методик досліджень, які дають змогу побачити в різних просторово-часових масштабах досліджувану систему. В конструюванні змісту природничого складника наукового пізнання ми спираємось на **загальні філософські принципи пізнання**, але аргументуючи позиції природознавства. Традиційно **принцип об'єктивності** ґрунтується на визнанні пізнаваності речей або явищ як частин об'єктивної реальності незалежно від людини та її свідомості. В нашому розумінні відповідно до принципу об'єктивності природа пізнається як частина об'єктивної реальності, але безпосередньо і тільки за участю людської свідомості. **Принцип конкретності** зазначає, що істина завжди конкретна і абстрактної істини немає. Відносність пізнання засвідчується формулюванням теореми неповноти К. Геделем, яка дає змогу сформулювати основну проблему сучасної теорії пізнання: жодна з наявних сьогодні систем знань не є ні повною, ні узгодженою, але може досягти внутрішньої узгодженості тільки в межах нової системи, яка включає попередні, що кладуть в основу свого логічного апарату пріоритети категорій нової теорії. Відповідно до **принципу історизму** ми дотримуємось побудови теоретичних знань про складні об'єкти, які не можна відтворити в експерименті (становлення і розвиток всесвіту, походження життя, виникнення людини). **Принципом практики** керуємось у конструюванні змісту інтегрованого природничого складника наукової картини світу. **Принцип єдності діалектики та логіки** зумовлює в нашому дослідженні застосування всезагальних законів розвитку світу відповідно як до природи як цілісності, так і до людини як складника людства. **Принцип всебічності розгляду** зумовлює міждисциплінарний підхід у розгляді природничо-наукової картини світу. Загальнофілософський принцип відображення в основі обґрунтування універсальності природничо-наукової картини світу розкриває прогностичний, або передбачувальний, характер щодо можливостей розвитку процесів та явищ.

В основу формування універсальної природничо-наукової картини світу ми покладаємо всеза-

гальні закони природи, які діють за універсальним алгоритмом, оскільки обов'язковою властивістю теорії є її проникнення в сутність явищ, що розглядаються. Маємо побачити їх місце та роль в освітньому процесі, зокрема, як основи природо-відповідної освіти. Розглянемо всезагальні закони розвитку в системі, поєднуючи зміст природничої освіти (відповідно до рівнів організації живої матерії) та підходи теоретичної педагогіки.

Закон дуальності (полярності). Закон полярності (або єдності та боротьби протилежностей) є основним законом взаємодії, який розкриває джерело та механізм взаємодії систем різної природи (фізичної, соціальної, психологічної, біологічної та іншої). Як відомо, закон полярності підкреслює закон дуальності системи або наявність пари протилежностей, що є джерелом її розвитку. Цей закон розкриває джерело самоорганізації та розвитку об'єктивного світу та пізнання його. В основі будь-якого розвитку є протиріччя сторін і тенденцій, що є разом у внутрішній єдності та взаємопроникненні. Дослідники цього питання часто співставляють цей закон із законом розвитку (еволюції), оскільки демонструється взаємозалежність хаосу та порядку, величини ентропії в системі.

Закон наступності та подібності (закон заперечення). З погляду філософії заперечення – це умова зміни об'єкта, за якого елементи не знищуються, а через наступне заперечення (перехід об'єкта в інший стан, свою протилежність) зберігаються у новій якості. Будь-яка система у своєму розвитку базується на минулому досвіді, досягненнях. Ми говоримо у прикладі до формування універсальної природничо-наукової картини світу про умови розвитку як перетворювальні стани системи (минулий та майбутній стани системи) в їхній взаємоузгодженості. Кожний наступний етап розвитку системи вбирає в себе попередній і забезпечує: якісно новий стан системи, повторення та подобу причинних зв'язків у системі відношень складових частин її у просторі, часі та під час енергообміну. На основі цього закону можна пояснити і народження рівнів організації живої матерії. Як ілюстрацію цього закону в методологічному поясненні моделі універсальної природничо-наукової картини світу під час розгляду біогенетичного складника наведемо приклад біогенетичного закону як коротке повторення філогенезу в онтогенезі.

За законом повторення специфічність процесу обміну речовин забезпечує чітку ієрархічність протікання енергії в системах життя, що утворюють матрьошкові «вкладення» один в одного, задаючи чіткий ритм і сталість усім підсистемам. У цьому разі на рівні мікросистеми клітинної взаємодії можна говорити про численні форми взаємозв'язків, властивих живій матерії, єдиний комплекс усіх біохімічних реакцій, що протікають в організмі на клітинному рівні, чітко погоджених між собою.

Закон причинної обумовленості (закон збереження енергії). Закон причинної обумовленості – це система енергетичних процесів організації й управління розвитком життя. Як приклад, ілюстрація в біології може бути через формулювання таких законів: закон обмеженості природних ресурсів, закон енергетичної ефективності природокористування, закон збіднення різномірності живої речовини, закон природної рівноваги).

За О.І. Мостяєвим, в об'єктивному стані під причинністю слід розуміти генетичний зв'язок між станами системи в часі та просторі. Причинні зв'язки розглядаються через поняття причини та наслідку. Ціль реалізує не сутність, а певний замисел, що конструюється, що вже свідчить про нелінійність. Зокрема, моделлю еволюції сьогодні вбачають не лінію, а складне дерево.

Закон циклічності, або закон переходу кількісних накопичень у якісний стан системи. Закон циклічності говорить про періодичність нагромадження досвіду системою в єдиному й безперервному процесі розвитку. Цей закон вміщує в собі цілу низку, зокрема, біологічних законів, наприклад: закон піраміди енергій, закон біогенної міграції атомів, закон періодичності в будові природних систем.

Саме закон циклічності лежить в основі неперервності освіти людини протягом усього життя як циклічності накопичення досвіду у відповідних вікових циклах. Нами в цьому ракурсі розглядатиметься відповідний віковий період професійного становлення студента у ЗВО. Синхронізація в деякій мірі може символізувати явище когерентності в

освітній системі, що означає співспрямовану дію в ній. Так можна говорити і про емерджентні властивості її (хоча ці ж властивості системи будуть ілюструватися й законом альтернативності як такого, що дає порядок вибору) (рис. 1). Синхронізація процесу освіти розглядається не просто як постійність підтримання ритму навчання, але й як необхідна взаємоузгодженість процесів розвитку людини в її становленні, зокрема як професіонала.

Педагогічна система в такому розгляді її реагує як єдину цілісність, в якій кожна особистість набуває свого шляху розвитку, з відповідною швидкістю добору досвіду, але на єдиних засадах організації освітнього процесу. В синхронізації задіяне також явище резонансу. Власне, сам закон резонансу відносять до фізичних всезагальних законів, але явище резонансу, як відомо, спостерігається та використовується у фізиці, хімії, біології, а також у суспільстві. В педагогічній системі можемо говорити про те, що узгодженість елементів її (набуття резонансу) може відбуватися шляхом змін параметрів системи (а саме – за допомогою управляючих факторів). Резонанс, який лежить в основі будь-якої взаємодії, здатен у живих і неживих системах як до розпаду їх, так і до процесів творення нових систем, стійких у новому середовищі.

Отже, модель універсальної природничо-наукової картини світу не може обійтися без розуміння певних природовідповідних системних принципів побудови життя. В діалектиці справедливо вважається цей закон таким, що найбільше відображає загальний механізм розвитку, тобто

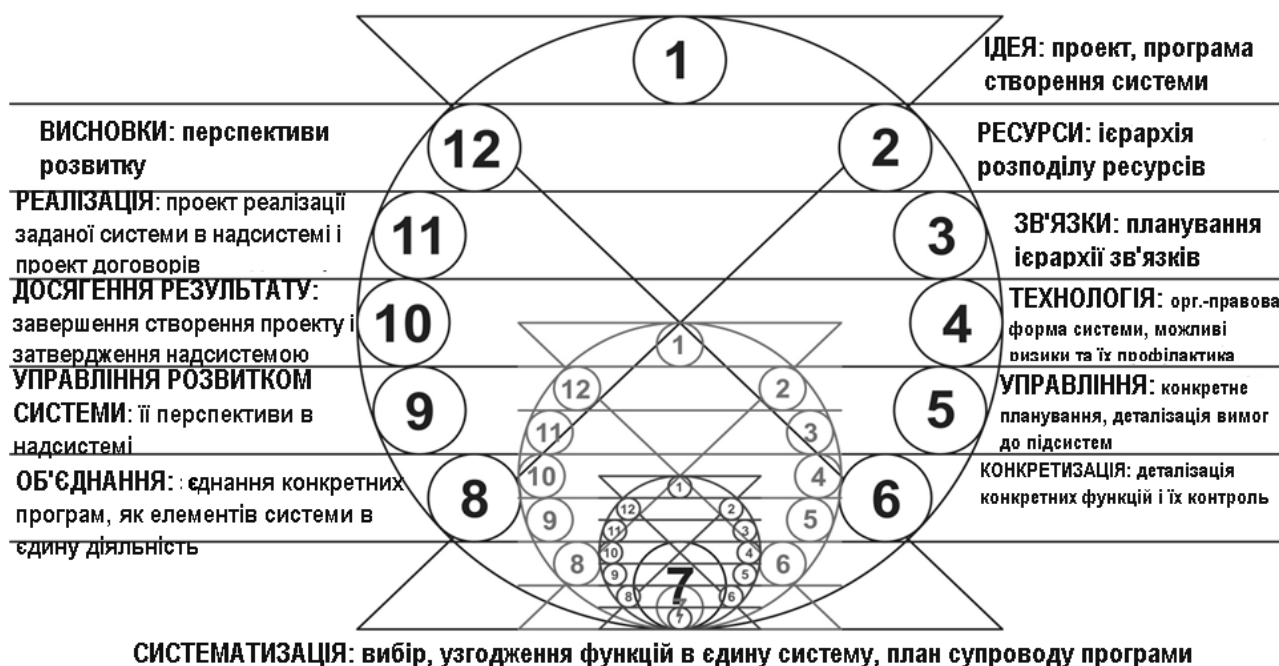


Рис. 1. Синхронізація циклів розвитку в природоорієнтованій системі освіти (відповідно до циклів розвитку природи та людини)

еволюції, оскільки кількісні зміни, які досягають визначеного ступеня, призводять до перебудови структури та форми, внаслідок чого може з'явитися якісно нова система.

Закон альтернативності. Закон альтернативності як всезагальний універсальний закон розвитку вказує на варіативність самого процесу розвитку. У процесі еволюції система постійно опиняється в стані вибору спрямованості подальшого розвитку. Розгляд альтернативності є проміжним явищем між поняттями відкритої та закритої системи. Відкрита система пропонує динамічну взаємодію з навколишнім світом. Поняття закритої системи, що виникло у фізиці, вважають самостримуваною, оскільки ігнорує ефект зовнішнього впливу, а також не має повноцінного енергообміну із середовищем. Відкрита система може стати закритою, якщо контакти з оточенням скорочуються з часом. Можлива й інша ситуація, а саме – відкрита система розширює межі, підвищує рівень спеціалізації та створює нову надсистему, оскільки характеризується негативною ентропією, тож може реконструювати себе, підтримувати свою структуру, забезпечувати збалансованість і відносну рівновагу.

Закон ієрархічності та закон цілеорієнтування. Синергетична система взаємозв'язків є похідною від ієрархічної системи відносин, а відтак – передумовлює варіативність шляхів реалізації. З погляду закону ієрархічності можна також розглядати емерджентні властивості системи, які моделюють її системоутворюючі зв'язки.

Ілюстрацією цього закону вважаємо надорганізмові рівні організації живої матерії. Організація життя на біоценотичному рівні підлягає чіткій ієрархічній системі. Зі збільшенням масштабів біоценозу підсилюється і його складність, і частка прямих та непрямих зв'язків між видами. Отже, будучи, як й організми, структурними одиницями живої природи, біоценози, проте, складаються й підтримують свою стійкість на основі інших принципів. Вони являють собою системи, які будуються на численному й складному, а саме ієрархічному, внутрішньому зв'язку. Якщо в цілісному організмі підтримуються постійна координація, погодженість діяльності його органів, клітин і тканин, то надорганізмова система є через узгодження й рівноваги по-різному спрямованих сил.

Висновки і пропозиції. Виділимо загально-методологічні універсальні принципи, на основі яких ми обґрунтовуємо модель формування універсальної природничо-наукової картини світу. **Принцип релятивного детермінізму.** У всьому є причинність у вигляді універсального алгоритму дії законів буття, що наділяє все призначенням. **Принцип ієрархічності.** Універсалії законів створюють ієрархію різнорівневих систем як цикли спіралі взаємозв'язків у безмежності єднання всього

з усім у вигляді рівнів розвитку. **Принцип колективності.** В ієрархії систем рівні розвитку представлені у вигляді груп, що самоуправляються та взаємообумовлюються в мікро- і макропроцесах. **Принцип самоуправління й самоорганізації.** Універсалії самоуправління систем дають змогу проєктувати новий спосіб життя в ієрархії рівнів свідомості, що припускає багаторівневі перехідно-інверсійні процеси самоорганізації в природі. **Принцип футуральності.** Розглядаємо як функціонально-семантичний принцип, що позначає співмірність у розвитку індивідуальності із загальною стратегією розвитку колективного й суспільного фактора в об'єднаній енергосистемі. Розвиток особистості та її пізнання дійсності в умовах колективної стратегії створює **образ майбутнього**, навчає творчості та креативності. Також важливим методологічним чинником розглядаємо перехідно-інверсійні процеси кількісних накопичень у їх якісно нові стани систем життя в природі та житті людини. Загальноприродничий компонент забезпечує формування в студентів природничих спеціальностей основи цілісного уявлення про природу і місце людини в ній. Біологічний компонент забезпечує засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, оволодіння основними методами пізнання живої природи, розуміння біологічної картини світу, цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я, формування свідомого ставлення до екологічних проблем, усвідомлення біосферної етики, застосування знань із біології у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, оцінювання їх ролі для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки та її значення у забезпеченні існування біосфери.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С.У. Формування у дорослих сучасної наукової картини світу : монографія. Київ, 2013. 220 с.
2. Добронравова І.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. Киев : Лыбидь, 1990. 148 с.
3. Кожевников Н.Н., Данилов В.С. Концепции сетевой философии в современной научной картине мира. *Соционауки: научная периодика, книги*. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/130858/> (дата звернення: 14.01.2019).
4. Краевский В.В. Источники методологического обеспечения научно-педагогического исследования. *Вестник высшей школы*. 2007. № 3. С. 35–39.
5. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. Москва : Академический проект, 2004. 320 с.

6. Мостяев О.І. Світ як затриманий розпад: роздуми щодо еволюції відкритих систем. Київ : МП «Леся», 2004. 346 с.
 7. Остапчук О.Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2004. № 4 (45). С. 16–28.
 8. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 1999. 474 с.
 9. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам. Москва : Мир, 1991. 240 с.
-

Kolesnyk M. Methodology of forming natural-scientific worldview of the natural science students

The article considers the issue of integrating natural-scientific knowledge into the subject matter of the present day education and addresses the notion of the natural-scientific worldview which is identified as both a generalized mode of systematizing knowledge and a structural component of human worldview. The paper highlights fundamental epistemological principles and universal laws of nature as the methodological premises of modeling a universal natural-scientific worldview. The article provides comprehensive analysis of the recent achievements in education, psychology, philosophy and natural science and incorporates them into the said modeling process. General philosophic gnoseological principles are extrapolated onto the methodological premises of the natural-scientific worldview. Analogies in the natural laws' algorithms and social phenomena and educational processes are drawn. Special attention is paid to the peculiarities of forming natural-scientific worldview of the natural science students at the university level of education.

The universal nature of the discussed methodology allows consistent and relevant transferring of natural-scientific notions to the conceptual network of the modern theory of education, as well as updating the subject matter of education. The paper tackles the fundamental universal laws of systems' development (i.e. the laws of polarity, causative consecutive relations, cyclic development, alternative development, hierarchic structuring and orientation) thus combining the natural-scientific content of education (explicated according to the basic levels of the living matter's existence) and modern trends in the theory of education. The paper identifies the general natural-scientific segment within a scientific worldview. This conceptual phenomenon is crucial for providing a wholesome understanding of natural mechanisms and humans' place among the systems of Nature as the expected result of natural science students' university education. The methodology under discussion also encompasses the basic notions of the theory of systems, primarily those pertaining to the systems' sustainability, accentuating the universal natural algorithms reflected in the respective worldview.

Key words: *natural-scientific worldview, universal laws of nature, sustainability, levels of the living matter's organization.*

УДК 378.046-021.68:336

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.9>**Ю. А. Кузьменко**старший викладач,
Класичний приватний університет

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДО ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено розгляду моделі процесу формування готовності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності, яка складається з п'яти етапів.

На профорієнтаційному етапі за допомогою опитувальника здійснюється сепарація майбутніх магістрів з управління навчальним закладом на тих, які мають хист до підприємницької, фінансово-економічної та управлінської діяльності, та тих, у яких ці здібності відсутні. Відповідно до цього надається рекомендація до зарахування або обережне попередження абітурієнта про наявність обмежень у його майбутній кар'єрі керівника закладом освіти. На початковому етапі магістранти ознайомлюються з основами менеджменту, набувають первинні знання, уміння та навички фінансово-економічної діяльності. Базовий етап спрямований на формування когнітивного складника готовності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності. Головним завданням цього етапу є насичення змісту підготовки важливими аспектами ведення господарської діяльності на підприємстві, вмінням правильно скласти фінансову звітність та здійснювати пошук резервів на підвищення результативності економічної системи організації в цілому. На практичному етапі відбувається зв'язок між набутими теоретичними знаннями магістрантів та застосуванням їх у практичну діяльність. Рефлексивний етап є логічним завершенням усього педагогічного процесу підготовки спеціальності 073 – Менеджмент, освітньої програми «Управління навчальним закладом» та покликаний створити умови для комплексної оцінки ознак готовності до фінансово-економічної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів.

***Ключові слова:** модель, підготовка, майбутні магістри з управління навчальним закладом, фінансово-економічна діяльність, педагогічний процес.*

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна ситуація ставить в принципово нові умови керівників різних рангів і рівнів. Все гостріше відчуваються вимоги до високого рівня професіоналізму, що виражається в професійній мобільності, підприємливості, самостійності в рефлексивній оцінці ситуації і ухваленні рішень, а також в наявності творчого підходу до здійснення управлінських функцій. Загострилося протиріччя між запитом суспільства на кваліфікованого, професійно мобільного і орієнтованого на фінансово-економічну діяльність – з одного боку, і недостатньою готовністю багатьох діючих управлінців до задоволення такого запиту – з іншого. Такий стан вкрай негативно позначається на якості управління, а тим більше на його продуктивності і ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки керівників закладів освіти присвячували увагу у своїх працях такі науковці, як І. Бех, І. Зязюн, Г. Єльнікова, О. Мармаза, Н. Ничкало, О. Романовський, С. Сосоєва та інші. Однак до сьогодні не було представлено моделі процесу підготовки, яка б могла слугувати основою для формування готовності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності.

Мета статті – обґрунтувати модель підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що найбільш доцільним способом відображення цілісного процесу підготовки є моделювання. О.О. Фунтікова у своєму словнику-довіднику термін «моделювання» розкриває як: 1.) побудова та детальний опис системи компонентів реально існуючих предметів і явищ на основі абстрагування їх певних ознак або властивостей; 2) створення теоретичного (або матеріального) педагогічного об'єкта як зразка для впровадження в педагогічну практику чи дослідження [3, с. 188].

Під «педагогічним моделюванням» Ю.М. Атаманчук розуміє «процес побудови педагогічних моделей, що полягає у відображенні форми існування, будови, складу і структури функціонування розвитку педагогічного об'єкта через розкриття компонентного складу і внутрішніх зв'язків, через визначення параметрів, що забезпечують можливість якісного й кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища» [1, с. 267].

З наведених авторами тлумачень зрозуміло, що результатом моделювання завжди є модель.

По суті, це уявна або реальна схема, яка відтворює, зокрема, соціальний об'єкт у форматі його зміни. Очікується, що у такому разі його вивчення буде полегшеним, а сприйняття більш точним.

Така позиція цілком співпадає з вітчизняними традиціями, згідно з якими одна з основних вимог, що висуваються до моделі, – «вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами... Модель спеціаліста сприймається як освітня мета, стосовно якої модель підготовки фахівця виступає як засіб, спрямований на реалізацію мети» [2, с. 516].

Створена нами модель процесу формування готовності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності поєднує у собі такі складові елементи:

- чітко визначену дидактичну мету;
- педагогічні умови формування вказаної готовності;
- етапи організації взаємодії учасників процесу;
- домінуючі види діяльності;
- найбільш оптимальні форми, методи і засоби навчання та контролю на кожному етапі;
- поетапний результат;
- компоненти готовності;
- очікуваний результат навчання (рис. 1).

Зазначена модель педагогічного процесу спрощуватиме зміст і структуру формування готовності майбутніх магістрів з управління навчальним

закладом до фінансово-економічної діяльності, відволікаючи від несуттєвих його моментів.

Дамо характеристику окремим складникам побудованої моделі.

Найголовнішим у будь-якому педагогічному процесі є його мета. У нашій моделі такою метою задекларовано формування готовності майбутніх магістрів з УНЗ до фінансово-економічної діяльності.

Виконання задекларованої мети пов'язане із забезпеченням педагогічних умов-завдань:

1. Екстраполяція модулів професійної освіти сучасних підприємців в зміст обраних дисциплін.
2. Стимулювання лідерської позиції в ході контекстної практичної підготовки та стажування
3. Пошук авторських ідей фінансово-економічної модернізації закладу освіти в процесі написання магістерської роботи.

Створення педагогічних умов пов'язується з комплексом організаційних та педагогічних форм, методів і засобів навчання та контролю, які включають:

- лекції-бесіди з провідними підприємцями;
- інтерактивні лекції, спрямовані на формування уявлень магістрантів про сутність фінансово-економічної діяльності в закладах освіти;
- ігрове проектування;
- мозковий штурм;
- моделювання педагогічних та управлінських ситуацій;
- мотиваційні тренінги фінансово-економічного характеру;

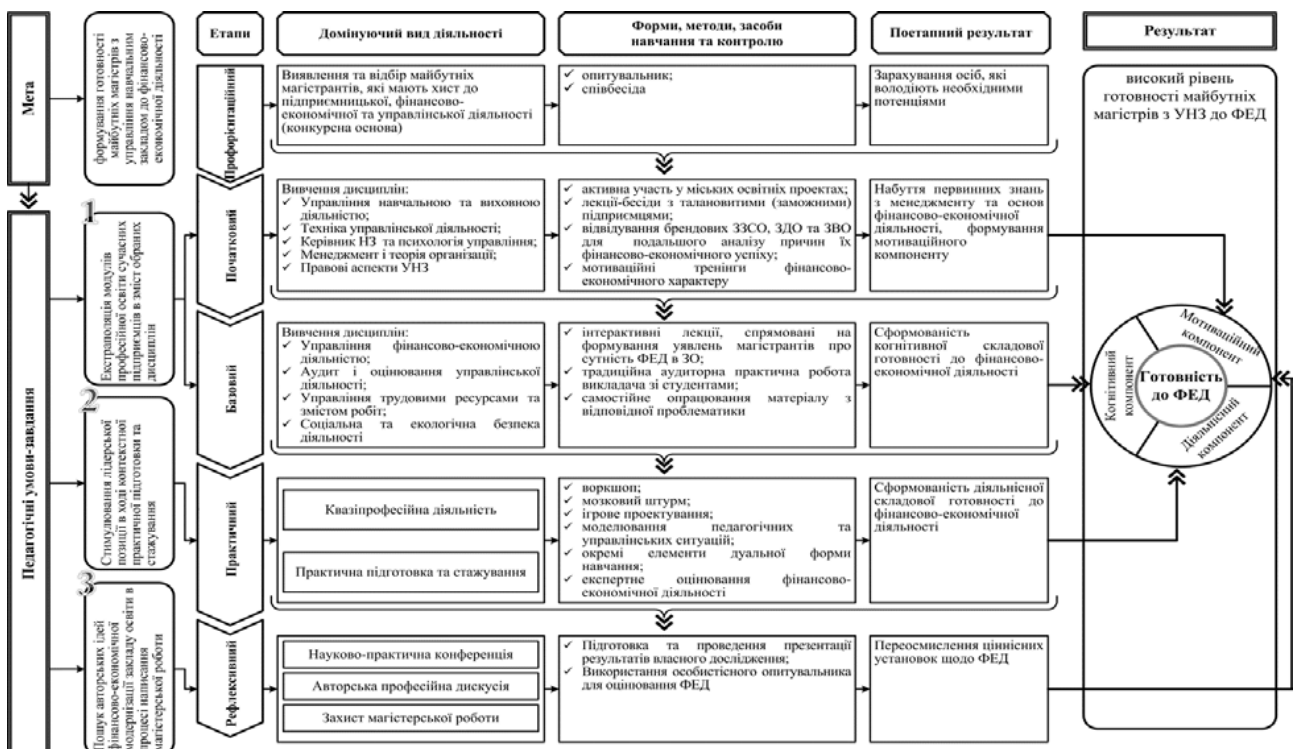


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності

- практики;
- воркшопи;
- окремі елементи дуальної форми навчання;
- знайомство із засобами діагностики ефективності фінансово-економічної діяльності закладів освіти;
- проведення дослідження з оцінювання результатів ФЕД у майбутніх магістрів з УНЗ;
- тестування знань, необхідних для здійснення фінансово-економічної діяльності;
- використання особистісного опитувальника для оцінювання ФЕД на початковому та рефлексивному етапах дослідження;
- експертне оцінювання ФЕД, яке проводиться магістрантом під час проходження практичної підготовки та стажування в закладах освіти.

Цей доволі розлогий перелік форм, методів і засобів навчання та контролю розгортається в просторі та часі поетапно. Нами виділено наступні етапи підготовки: профорієнтаційний, початковий, базовий, практичний, рефлексивний.

На першому, профорієнтаційному етапі, за допомогою опитувальника здійснюється сепарація майбутніх магістрів з УНЗ на тих, які мають хист до підприємницької, фінансово-економічної та управлінської діяльності, та тих, у яких ці здібності відсутні. Відповідно до цього надається рекомендація до зарахування або обережне попередження абітурієнта про наявність обмежень в його майбутній кар'єрі керівника закладом освіти.

Слід зазначити, що в сучасних умовах так звана профорієнтаційна робота викладачів вищих навчальних закладів перетворилася, по суті, на рекламну діяльність із залучення студентів до навчання на платній основі. Між тим, в межах нашого дослідження йдеться про дещо ідеалізовані моделі майбутнього, які, з огляду на філософську логіку, спрямовані не стільки на «сущє», стільки на «належне».

Наш досвід свідчить, що відбір талановитої молоді (в управлінському сенсі) має домінувати над економічною доцільністю університетів чи вищих навчальних закладів. Їх місія – вказати людині на найбільш перспективні форми її самореалізації, а не паплюжити її життя невірним, тимчасово і ситуативно обраним рішенням, навіяним талановитими «надихачами» освітніх послуг.

На другому, початковому етапі, магістранти ознайомлюються з основами менеджменту, набувають первинні знання, уміння та навички ФЕД. Це відбувається за заняттях таких дисциплін:

- «Управління навчальною та виховною діяльністю»;
- «Техніка управлінської діяльності»;
- «Керівник навчального закладу та психологія управління»;
- «Менеджмент і теорія організації»;

– «Правові аспекти управління навчальним закладом».

Ми вважаємо, що на цьому етапі необхідно зацікавити майбутніх магістрів в обраній ними професії, закласти ідею перспективності підприємницької культури та мислення. Наш досвід підтвердив ефективність наступних заходів:

- участь у міських освітніх проектах;
- лекції-бесіди з талановитими (заможними) підприємцями;
- відвідування брендівих ЗЗСО, ЗДО та ЗВО для подальшого аналізу причин їх фінансово-економічного успіху;
- участь у наукових гуртках з менеджменту, що спрямовані на обмін думками та досвідом;
- мотиваційні тренінги фінансово-економічного характеру.

Наші надії полягають в тому, що сформований інтерес на початковому етапі буде сприяти появі у майбутніх магістрів з УНЗ натхнення, спрямованого на вдосконалення своїх знань та умінь щодо фінансово-економічної діяльності.

Базовий етап спрямований на формування когнітивного складника готовності майбутніх магістрів з УНЗ до ФЕД. Головним завданням цього етапу є насичення змісту підготовки важливими аспектами ведення господарської діяльності на підприємстві, вмінням правильно складати фінансову звітність та здійснювати пошук резервів на підвищення результативності економічної системи організації в цілому.

Відповідно до нашого задуму формувальний вплив на базовому етапі зосереджено в таких дисциплінах:

- «Управління фінансово-економічною діяльністю»;
- «Аудит і оцінювання управлінської діяльності»;
- «Управління трудовими ресурсами та змістом робіт»;
- «Соціальна та екологічна безпека діяльності».

Вважаємо, що найбільш доцільними методами на цьому етапі будуть інтерактивні лекції, спрямовані на формування уявлень магістрантів про сутність фінансово-економічної діяльності в закладах освіти, традиційна аудиторна практична робота викладача зі студентами та самостійне опрацювання матеріалу з відповідної проблематики.

На практичному етапі відбувається зв'язок між набутими теоретичними знаннями магістрантів та застосуванням їх у практичну діяльність.

Функція викладача полягатиме у спрямуванні та корекції дій студентів під час їх квазіпрофесійної діяльності. Це відбувається шляхом насичення аудиторних занять практичними ситуаціями та проблемами фінансово-економічного характеру, які максимально наближені до реальної діяльності керівників закладів освіти. В такій роботі магістранти отримують важливий досвід постановки

фінансових та економічних цілей, рефлексію щодо досягнення або недосягнення цілі.

Передбачається, що методами формування готовності майбутніх магістрів з УНЗ до ФЕД на цьому етапі будуть: воркшоп, мозковий штурм, ігрове проектування, моделювання педагогічних та управлінських ситуацій. Також ми вбачаємо ефективним застосування окремих елементів дуальної форми навчання.

Окреме місце на даному етапі відводиться практичній підготовці та стажуванню, час проходження якого – 6 тижнів.

Останній етап – рефлексивний – є логічним завершенням усього педагогічного процесу підготовки спеціальності 073 – Менеджмент, освітньої програми «Управління навчальним закладом».

На цьому етапі проводяться такі види робіт:

– виступ у наукових конференціях – презентація результатів власних досліджень магістрантів;

– участь у професійній дискусії, метою якої є формування нових уявлень і знань, переконань, поглиблення розуміння складних теоретичних положень, подолання невірних суджень, корекції і уточнення повсякденних понять, розвитку вміння кожного учасника правильно і логічно викладати свої думки, з'єднати власну думку з теорією, аналізувати і зіставляти різні точки зору, вміти знаходити аргументи для доказу і підкріплення своїх висновків;

– захист магістерських робіт.

Тобто у магістрантів відбувається самоаналіз роботи, переосмислення своїх професійних недоліків та загальнолюдських факторів (поведінка, психоемоційний стан тощо) для подальшої конструктивної діяльності та саморозвитку.

Також у межах цих досліджень проводиться заключна діагностика знань магістрантів щодо розвитку власних підприємницьких здібностей та ФЕД.

Висновки і пропозиції. Отже, запропонована модель підготовки майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності охоплює всі важливі аспекти професійної діяльності та сприяє реалізації зазначеної мети дослідно-експериментальної роботи дослідження.

Наші подальші пошуки пов'язані із впровадженням розробленої моделі у практику магістерської підготовки спеціальності 073 – «Менеджмент», освітньої програми – «Управління навчальним закладом». Очікуємо, що це впровадження сприятиме формуванню ознак готовності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом до фінансово-економічної діяльності. При цьому найближчі перспективи подальших досліджень пов'язуємо з обґрунтуванням методик оцінювання цієї готовності.

Список використаної літератури:

1. Атаманчук Ю.М. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.06 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2016, 486 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
3. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007, 404 с.

Kuzmenko Yu. Model for training future masters in management of educational institution for financial and economic activities

The article deals with the five-stage model of training future masters in management of educational institution for financial and economic activity.

At career-guidance stage, with the help of the questionnaire future masters of management of educational institution are divided into two groups: those, who have ability for entrepreneurial, financial-economic and management activities; and those, who lack such abilities. Afterwards, a recommendation is made either for enrolling or against, and we tactfully inform an applicant of certain restrictions if he or she chooses the career of a manager of an educational institution. At the initial stage, undergraduates are introduced to the basics of management, they acquire fundamental knowledge and skills of financial and economic activities. The basic stage is aimed at forming cognitive component of readiness of future masters in management of educational institution for financial and economic activity. The main task of this stage of training is to cover important aspects of conducting business activities, providing financial statements and searching for reserves to improve the performance of the economic system of the organization as a whole. At the practical stage, theory is implemented into practice: undergraduates apply their theoretical knowledge in practical activities. The reflexive stage is the logical end of the whole pedagogical process of training masters in Specialty 073 – "Management", Educational Program "Management of Educational Institution". It is intended to create conditions for comprehensive assessment of readiness of future heads of educational institutions for financial and economic activity.

Key words: *model, training, future masters in management of educational institution, financial and economic activity, pedagogical process.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.5.042-056.2/3:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.10>**Г. М. Алексєєва**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних технологій
в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

О. С. Овсянніков

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних технологій
в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

О. П. Панченко

аспірант
Бердянського державного педагогічного університету

ІКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядається проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами на уроках фізики за допомогою інформаційно-комунікативних технологій. Концепція модернізації української освіти вимагає якісно нового підходу до професійного рівня підготовки дітей з особливими освітніми потребами, до оволодіння технік і технологій проектування об'єктів професійної діяльності, що частково і забезпечують ІКТ.

Описано умови ефективного використання можливостей ІКТ на уроках фізики в корекційній школі. Організація роботи під час мобілізації зорового сприйняття дітей із відхиленнями в розвитку, із застосуванням мультимедійних презентацій, призводить до розвитку наочно-образного мислення, уваги, пам'яті, створення позитивної мотивації.

Показано на прикладі етапи проектування мультимедійного уроку, де необхідно продумати, які цілі, завдання він переслідує, яку роль цей урок грає в системі уроків із теми, що вивчається, або всього навчального курсу, його тип, структуру, методи, форми навчальної діяльності школярів, провести аналіз змісту навчального матеріалу на можливість використання ІКТ, форми і способи подачі інформації на екран і врахувати призначення уроку.

Було розроблено рекомендації вчителю для використання ІКТ як інструменту вивчення фізики дітьми з особливими освітніми потребами, рівень розвитку яких характеризується недостатністю пізнавальної діяльності, зниженим рівнем працездатності, недорозвиненням уваги, пам'яті, емоційно-особистісної сфери. Робота з такими дітьми передбачає організацію активної діяльності самої дитини. На нашу думку, саме вивчення нового матеріалу на всіх основних етапах уроку (підготовка до сприйняття, введення і первинне осмислення нового матеріалу) потрібно супроводжувати використанням ІКТ.

Урок із застосуванням комп'ютерної презентації, створений методично грамотно, активізує психічні процеси учнів: увагу, пам'ять, мислення. Набагато активніше і швидше відбувається підвищення пізнавального інтересу.

Ключові слова: навчання дітей з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, інтеграція дітей, інформаційно-комунікативні технології, інформаційна культура, комунікативна культура.

Постановка проблеми. Сучасні засоби інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) стають усе доступнішими та дають можливості для покращення якості та доступності освіти для осіб з особливими потребами. В умовах вступу України

у фазу інформаційного суспільства, якому властива значна кількість різноманітних джерел інформації, особливо гостро стоїть питання підтримки інклюзивного навчання на різних рівнях освіти. Реагування суспільства на освітні потреби

окремої людини, зокрема необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожного індивіда, незалежно від його/її особливостей і обмежень, сприяє соціальному прогресу і всебічному інтелектуальному та духовному розвитку суспільства в цілому.

За даними Всесвітнього Банку, 10–12% населення світу відносяться до категорії осіб з особливостями психофізичного розвитку [1]. При цьому кількість дітей, молодших 16 років, які відносяться до цієї категорії, оцінюється в 140–165 млн осіб. Із них 62 млн. – діти молодшого шкільного віку. Для отримання освіти вони змушені стикатися з безліччю перепон, у зв'язку із чим рівень відвідування навчальних закладів і відсоток тих, хто успішно завершив навчання, значно нижчі порівняно з їхніми однолітками. З 75 млн. дітей з усього світу, які не відвідували школу, третину складають діти з інвалідністю. У країнах, що розвиваються, виключення (ексклюзія) із системи освіти є значно суттєвішим для осіб з особливостями психофізичного розвитку, з яких близько 97% не вміють ані читати, ані писати [2].

Систематизація досвіду вітчизняних фахівців в аспекті використання сучасних ІКТ для інклюзивного навчання доводить, що часткове вирішення зазначених соціальних і освітніх проблем можливе за рахунок підвищення доступності ІКТ, що розширюють можливості навчання дітей і можуть бути особливо ефективними під час навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами.

Державна законодавча підтримка впровадження інформаційних технологій у сферу освіти (Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2018 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2013 р.)) спрямована на забезпечення умов оснащення освітніх закладів електронними засобами навчання та відповідним програмним забезпеченням, що надає можливість людині з особливими потребами отримати необхідну освіту і стати висококваліфікованим фахівцем.

Аналіз стану дослідженості означеної проблеми свідчить про необхідність підтримки інклюзії та супровід людини з особливими потребами в навчанні протягом усього життя. З огляду на це актуальності набуває проблема вивчення дидактичних можливостей комп'ютерних технологій та розроблення методики їх застосування як інструменту вивчення фізики дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальним проблемам навчання і виховання дітей з особливими потребами присвячені наукові дослідження В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Засенко, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Ліпи, Т. Сак, В. Сінева, Е. Соботовіч, В. Тарасун, М. Шеремет

і ін. В їх роботах акцентується увага на факторах, що стримують ефективність процесу навчання і виховання зазначеної категорії осіб, пропонуються напрямки його оптимізації, а також використання ІКТ у процесі навчання.

Одне з найголовніших завдань освіти полягає в тому, щоб навчити людину користуватися засобами взаємодії та комунікації, що відповідають її індивідуальним особливостям. Сучасні дослідники наголошують на необхідності запровадження гуманістичних, особистісно орієнтованих, гуманітарних підходів в освіті, зокрема відносно осіб з особливими потребами. Як зазначав відомий український дослідник, педагог В.О. Сухомлинський, знедолена природою дитина не повинна знати, що в неї слабкий розум, слабкі сили. Виховання такої дитини має бути у сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим.

Сучасна освіта в Україні знаходиться в переходному етапі становлення гуманістичної освітньої парадигми, теоретичні засади якої закладено вітчизняними дослідниками і педагогами (Г. Сковорода, К. Ушинський, Ж. Руссо, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Ю. Мальваний та ін.). Радянський дослідник Ш. Амонашвілі визначає формулу гуманістичної парадигми таким чином: прийняти – зрозуміти – допомогти – любити – співчувати – радіти успіху дитини – надихати [3, с. 98]. Видатний вітчизняний дослідник С. Гончаренко зазначав, що гуманізація освіти є центральною складовою частиною нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції.

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх учнів, чий освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості в розвитку [4, с. 3]. Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 р. Тут подано основне визначення поняття «особливі потреби». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі». На думку відомих європейських учених (Лефранко, Леповські, Рейзбак та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє розмаїття, здебільшого має нормальні або так звані середні показники розвитку, зокрема й навчальні здібності. Логічним і обґрунтованим може бути прийнято поняття, яке дає французький вчений Г. Лефранко: «Особливі потреби – це

термін, який використовується по відношенню до осіб, у яких соціальна, фізична або емоційна особливість вимагає спеціальної уваги і послуг, надається можливість розширити свій потенціал» [5, с. 24].

Тому під час індивідуального навчання враховуються унікальні потреби всіх учнів і в першу чергу тих, у кого є труднощі в навчанні або фізичні відхилення. Необхідно розвивати в учнів відповідальне ставлення до навчання і бажання застосувати технології для придбання знань і навичок. Школа повинна надавати технології спеціальних можливостей, які можливо адаптувати до потреб кожного учня.

Мета статті – розкрити умови використання інформаційно-комунікативних технологій дітей з особливими освітніми потребами на уроках фізики.

Виклад основного матеріалу. Підтримка спеціальних можливостей дає учням із порушеннями отримати більший обсяг інформації, полегшити роботу на ПК. Підвищення рівня зручності та безпеки робить навчання дитини більш ефективним. Таким чином, застосування цих функцій – ще один спосіб забезпечення рівних можливостей усім членам суспільства [6, с. 21].

Технології спеціальних можливостей включають три складові частини:

- спеціальні можливості або параметри, вбудовані в програмне забезпечення, що дозволяють налаштувати продукт відповідно до зорових, слухових, рухових, мовних та освітніх потреб користувача. До параметрів спеціальних можливостей відносяться, наприклад, зміна розміру і кольору шрифту і параметрів покажчика миші в операційній системі Windows. Продукти Microsoft Window, Microsoft Office и Microsoft Internet Explorer підтримують цілий ряд спеціальних можливостей і параметрів, що полегшують сприйняття звукової та візуальної інформації і підвищують зручність роботи з комп'ютером [7, с. 62];

- продукти з технологіями спеціальних можливостей (спеціальне обладнання і програмне забезпечення), які ретельно підбираються, щоб відповідати потребам користувачів з одним або декількома порушеннями. До таких продуктів можна віднести програму збільшення екрану для користувача з поганим зором або ергономічну клавіатуру для користувача з болями в зап'ясті [6, с. 4].;

- сумісність продуктів із технологіями спеціальних можливостей з операційної системи і іншим програмним забезпеченням. Це дуже важливий аспект нормальної роботи продуктів із технологіями спеціальних можливостей [8, с. 54].

Концепція модернізації української освіти вимагає якісно нового підходу до професійного рівня підготовки дітей з особливими освітніми

потребами, до оволодіння технік і технологій проектування об'єктів професійної діяльності. Зсув пріоритетів у бік сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Ці зміни пов'язані: з оновленням змісту, методів і організаційних форм навчання; з досягненням нових навчальних результатів; з формуванням у масовому порядку ІКТ – компетентності вчителів-предметників; із використанням комп'ютера у викладанні всіх навчальних предметів, зокрема фізики.

Вирішення питання ефективного використання можливостей ІКТ на уроках фізики в корекційній школі вимагає пошуку і створення нових засобів навчання. Людина за своєю природою більше довіряє очам, і величезна частина інформації сприймається ним через зоровий аналізатор. З огляду на це необхідно мобілізувати зорове сприйняття дітей із відхиленнями в розвитку, застосовуючи мультимедійні презентації, при цьому організувати роботу з розвитку наочно-образного мислення, уваги, пам'яті, створити позитивну мотивацію [9, с. 23–26.]. Позитивна мотивація до пізнавальної діяльності може бути результатом інтересу до незвичайних уроків, з якими раніше школяри не стикалися на уроках фізики.

Під час проектування мультимедійного уроку необхідно продумати, які цілі, завдання він переслідує, яку роль цей урок грає в системі уроків за темою, що вивчається, або всього навчального курсу, його тип, структуру, методи, форми навчальної діяльності школярів, провести аналіз змісту навчального матеріалу на можливість використання ІКТ, форми і способи подачі інформації на екран і врахувати призначення уроку, наприклад:

- для вивчення нового матеріалу, пред'явлення нової інформації;
- для закріплення пройденого, відпрацювання навчальних умінь і навичок;
- для повторення, практичного застосування отриманих знань, умінь, навичок;
- для узагальнення, систематизації знань;
- для контролю знань, умінь, навичок [10, с. 200].

Створення мультимедійних презентацій забезпечує методичну та дидактичну підтримку різних етапів уроку. Етап актуалізації опорних знань необхідний для кращого сприйняття і засвоєння нових знань. Уся інформація щодо актуалізації опорних знань представлена в певній послідовності слайдів, у певній послідовності подачі зображень на екран із використанням анімації.

Ключовим елементом у структурі багатьох уроків є вивчення нового матеріалу. З опорою на нього або у взаємозв'язку з ним вирішуються на уроках інші завдання: закріплення, контроль і т.д.

У процесі навчання фізики воно найчастіше пов'язане з вирішенням проблем, що виникають під час вивчення фізичних понять.

Можна виділити три основні етапи: підготовку до сприйняття, введення і первинне осмислення нового матеріалу. Серед різних способів вивчення нового матеріалу можна виділити такі: новий матеріал пояснюється самим учителем або розбирається в ході спільної діяльності з учнями. Вибір кожного із цих способів залежить, перш за все, від того, скільки часу має вчитель на уроці для вивчення нового, від ступеня готовності школярів до його сприйняття і від змісту нових понять.

Виходячи із цього, було розроблено рекомендації вчителю для використання ІКТ як інструменту вивчення фізики дітьми з особливими освітніми потребами. На нашу думку, саме вивчення нового матеріалу на всіх основних етапах уроку (підготовка до сприйняття, введення і первинне осмислення нового матеріалу) потрібно супроводжувати використанням ІКТ, зокрема поєднання пояснення матеріалу вчителем із демонстрацією презентації дозволяє проводити покрокове, дуже докладне введення нового матеріалу, що більш доступно для його засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами, а також акцентувати увагу учнів на особливо значимих моментах навчального матеріалу. На етапі вивчення нового матеріалу необхідно, щоб учні не були пасивними глядачами того, що їм показано на екрані. Треба намагатися так організувати процес пізнання, створити таку атмосферу в класі, щоб учні не тільки отримували знання, але й здобували їх. Робота на уроці стає живою дією, що викликає в дітей невідомий інтерес [7, с. 15–16]. Мультимедійна презентація для вивчення нового матеріалу дає можливість використовувати її не тільки для подальшого закріплення знань, але й є великою підмогою для учнів, які пропустили урок із даної теми.

Безумовно, під час вивчення нового матеріалу лише починають вирішуватися питання, пов'язані з його засвоєнням, тобто розумінням, запам'ятовуванням, вміннями його застосовувати. Для розуміння досліджуваного матеріалу велику увагу необхідно приділяти актуалізації опорних знань, покрокового введення нового матеріалу, оскільки великий обсяг інформації важко сприймається дітьми. Для кращого запам'ятовування головного в досліджуваному матеріалі необхідно використовувати в презентаціях виділення жирним шрифтом, курсивом, рамкою, кольором. Досліджуваний матеріал школярі повинні вміти застосовувати в різних завданнях. Тому в презентаціях після введення нового матеріалу пропонується серія вправ «Актуалізація опорних знань, – на цьому етапі закладається психологічне підґрунтя для сприймання нової інформації: відтворюються саме ті опорні знання учнів (студентів), які необхідні для

логічної побудови наступних етапів уроку (викладу нового матеріалу, розв'язування задач тощо)» [5, с. 82].

У даний час посилення інтерактивності призводить до більш інтенсивної участі в процесі навчання самого учня, сприяє підвищенню ефективності сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу. Великі можливості комп'ютерного представлення інформації дозволяють інтенсивне використання комп'ютерних презентацій у школі не тільки в навчанні учнів, а й в організації навчального процесу. Тому в останні роки важливим завданням є впровадження ІКТ в організацію навчально-виховного процесу корекційної школи [9].

Висновки і пропозиції. Використання ІКТ із комплексним представленням інформації є найбільш інтенсивною формою навчання і може бути особливо ефективним для навчання дітей із спеціальними освітніми потребами для розширення свого потенціалу. Індивідуальна діалогова комунікація за допомогою відео-, графічних, текстових та музично-мовних вставок настільки інтенсивна, що максимально полегшує процес навчання.

Список використаної літератури:

1. Measuring Disability Prevalence. URL : <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Data/MontPrevalence.pdf> (дата звернення : 09.06.2019).
2. Инклюзивное образование: путь в будущее. 48-я сессия Международной конференции по образованию: Заключительный доклад. ЮНЕСКО, 2008. URL : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_rus.pdf (дата звернення : 09.06.2019).
3. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. 170 с.
4. Стребелева Елена. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. Litres, 2017.
5. Семерня О.М. Особливості використання еталонних вимірників якості знань учнів на уроках фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна.* 2002. №. 8.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта Методические рекомендации. Москва : Просвещение. 2009.
7. Alekseeva Н. М. та ін. «Використання комп'ютерних тифлотехнологій та тифлозасобів у інклюзивному освітньому просторі університету.» Інформаційні технології і засоби навчання. Теорія, методика і практика використання ІКТ в освіті. Інститут інформаційних

технологій і засобів навчання НАПН України, т. 61, № 5, 2017. С. 61–75. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1782>.

8. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография. Москва : КДУ, 2009. 228 с.
9. Алексеева Г.М. Подготовка студентов к использованию компьютерных технологий в будущей профессиональной деятельности. *Педагогіка*

і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук.пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов.ред) та ін. Запоріжжя. 2008. Вип. 51.

10. Курочкин А.И., Усольцев А.П. Концепция развивающего обучения при построении системы задач как средство решения современных образовательных проблем. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 6.

Alieksieieva H., Ovsianikov O., Panchenko O. ICT as the instrument of learning physics by children with especial demands

Within the article it is analyzed the problem of teaching children with special demands during the lessons of Physics with the help of the informational-communicative technologies. The conception of modernization of the Ukrainian education needs the qualitatively new approach to the professional level of training children with special demands, to the mastering techniques and technologies of projecting objects of the professional activity which partly is provided by the ICT.

There are described the conditions of the effective usage of the ICT's opportunities during the lessons of Physics at the correctional school. The organization of work during the mobilization of the visual perception of children with certain mal-developments, using the multi-media presentations, provides the development of the visual-imaginative thinking, attention, memory, creation of the positive motivation.

On the sample it is shown the stages of projecting of the multi-media lesson, during which it is required to think thoroughly at goals which should be realized, what tasks does it have and what is the role of the lesson on the given topic which is studied at that time or during the whole course; its type, structure, methods, forms of the pupils' educational activity; to realize the analysis of the content of the educational material (the opportunity of using ICT, forms and methods of transferring information on the screen, considering the determination of the lesson)

There were developed the recommendations to the teacher for the implementation ICT as the tool of teaching Physics by children with the special demands, whose level of development is characterized by the lack of the cognitive activity, with the lowered level of the efficiency, with the underdevelopment of the attention, memory, emotional-personal sphere. The work with such children foresees and suggests the organization of the active activity of the child himself or herself. On our opinion the learning of the new material during all the main stages of the lesson (training for the perception, implementation and primarily recognition of the material) should be accompanied by the implementation of the ICT.

The lesson with the implementation of the computer presentation, which was methodologically correctly created, activates the mental processes of pupils: attention, memory and thinking. Also it takes place the more active and fast increasing of the cognitive interest.

Key words: *teaching children with the special demands, special education, integration of children, informational-communicative technologies, Physics, informational culture.*

О. М. Андрієцькандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри мовознавства
Херсонського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ ТА РОЗВИТКУ ДИСКУРСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасні дослідження в галузі освіти переконують, що традиційне навчання української мови в старших класах, яке поєднує виклад теорії та запитальні методи, сьогодні є неефективним. Тому вивчення мови повинне бути пристосоване до індивідуальних особливостей різних учнів. Це вимагає від учителя інноваційних підходів у навчанні. Від занять, де в центрі уваги є вчитель, необхідно переходити до занять, де сам учень є центральним суб'єктом пізнавальної діяльності, який може за допомогою вчителя доходити самостійних висновків, демонструючи набуті знання і вміння у майбутній професійній роботі, самореалізації, самовдосконаленні.

Стаття присвячена актуальній проблемі лінгводидактичної науки – методиці роботи з кейс-технологіями. У праці обґрунтовано значущість використання кейс-методу на уроках української мови в старших класах загальноосвітніх закладів. Спираючись на наукові концепції вчених, авторка розкриває головні ознаки досліджуваного методу: проблемність, надмірність інформації, незавершеність, персоналізація; вказує на низку завдань кейсу, які виконує старшокласник під час вирішення ситуації (пошук інформації, сприймання та аналіз нових теоретичних даних, реалізація набутих компетенцій на практиці, вдосконалення когнітивно-комунікативних умінь і навичок, дотримання культури спілкування в парі (групі), формування дискурсної етики); називає функції кейс-технологій (освітня (навчальна) тренувальна, аналітична, дослідницька, виховна).

Дослідниця переконує, що використання кейс-методу у формуванні і розвитку дискурсного мовлення старшокласників необхідно поєднувати з іншими методами і прийомами, такими як: моделювання, редагування, системний аналіз, мовний (мовленнєвий) експеримент, проблемний метод, дискусія.

Стаття містить приклад моделі кейсу та характеристику його структурних елементів. Подана в дослідженні модель, на думку авторки, сприяє розвиткові аналітичних, практичних, творчих, когнітивно-комунікативних, соціальних умінь і навичок.

Ключові слова: дискурс, дискурсне мовлення, метод, кейс-технологія, кейс-метод.

Постановка проблеми. В умовах перебудови мовної освіти виникає потреба постійного переосмислення закономірностей і принципів, що забезпечують технологію навчання, а відтак – стратегію, пріоритети, взаємодію вчителя та учнів на уроці. Навчання української мови старшокласників – особливий процес, який сьогодні, з одного боку, вимагає набуття випускниками глибоких мовно-теоретичних знань, з іншого – застосування отриманих умінь у повсякденному житті, у майбутньому професійному становленні, самовдосконаленні. Отже, формування та розвиток дискурсного мовлення учнів старших класів, безперечно, на часі й потребує пошуків нових методів і прийомів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На необхідності й важливості вивчення методів навчання упродовж десятиліть наголошували педагоги (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Лернер, М. Скоткін, І. Харламов, Т. Шамова й інші вчені) та методисти (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Іваненко, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, С. Омельчук, М. Пентиліук, А. Передрій, Л. Рожило, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Текучов, Л. Федоренко та інші науковці). Метод кейсу у вітчизняній лінгводидактиці

набуває все більшої популярності. Кейс-технологія (case-study) як синтез проблемного навчання української мови учнів загальноосвітніх закладів, метод проєктів, інформаційно-комунікативних технологій є об'єктом вивчення наукових досліджень З. Бакум, О. Горошкіної, С. Карамана, І. Кучеренко, А. Нищети, М. Пентиліук, Л. Рускуліс, Л. Попової, Н. Солодюк та інших дослідників.

Мета статті – з'ясувати значущість кейс-методу в методиці навчання учнів старших класів, розкрити їх головні ознаки, що сприяють ефективному розвиткові дискурсного мовлення школярів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз і синтез наукових концепцій учених дає право стверджувати, що зародження кейс-методу (case-study) відбулося давно – на початку минулого століття, коли Дін Донхем, декан Гарвардської школи управління бізнесом, запропонував, окрім традиційних уроків, проводити додаткові у формі дискусії чи полеміки. Тому нині ця американська школа є найбільш відомою школою з використанням case-study. Паралельно з названою сьогодні активно розвивається європейська манчестерська школа.

Історії становлення і розвитку кейсів присвячено низку праць таких дослідників, як Дж. Ерскін, М. Ліндере,

В. Майкелоніс, М. Норфі, Д. Робін та інші. Серед вітчизняних науковців проблеми кейс-методу вивчають Г. Канищенко, С. Ковальова, В. Лобода, Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Чуба, П. Шеремета, А. Фурда й інші вчені. Наприклад, у концепціях Ш. Бобохужаєва [1], Е. Михайлової [4], Ю. Сурміна [8; 9; 10] подано ключові положення сутності методу; праці С. Ковальнової [2], Ш. Бобохужаєва [1], Ю. Сурміна [9; 10] містять класифікації кейсів; у дослідженнях А. Сидоренка [6; 7; 9], П. Шеремети [6; 7; 11], Г. Канищенка [6; 7; 11] запропоновано моделі кейсів.

Збільшується кількість науково-практичних розробок і в методиці навчання української мови. Наприклад, словник-довідник з української лінгводидактики тлумачить кейс-технологію як «найбільш поширений вид дистанційної технології навчання, побудований на використанні наборів (кейсів) тестових, аудіовізуальних і мультимедійних навчально-методичних матеріалів та їх розсиланні для самостійного вивчення учням (студентам) чи організації регулярних консультацій у викладачів-тьюторів традиційним або дистанційним способом» [5, с. 104].

Метод кейсу сприяє реалізації низки завдань: пошук інформації, сприймання та аналіз нових теоретичних даних, реалізація набутих компетенцій на практиці, вдосконалення когнітивно-комунікативних умінь і навичок, дотримання культури спілкування в парі (групі), формування дискурсивної етики тощо. Отже, кейс-метод на уроці української мови може виконувати різноманітні функції: освітню (навчальну), тренувальну, аналітичну, дослідницьку, виховну.

Важливим етапом в організації кейсів є аналіз ситуації (англ. case – випадок, ситуація). Отже, поняття «ситуація» (до речі, дуже схожа і на сам «дискурс») трактується як подія, стан, ключовий момент для вирішення поставленої проблеми, добір взаємопов'язаних умов і фактів, спрямованих на оцінку і вихід на нове рішення. У кейсі бажано показати динаміку змін: було – є – буде. Така технологія сприяє вдосконаленню дослідницьких навичок

старшокласників, їх критичного мислення, уміння слухати, аналізувати, переконувати. За допомогою цього методу учні навчаються працювати в команді, визначати лідерів, формувати власну й колективну мотивацію.

У старших класах використання кейс-методу варто поєднувати з іншими методами та прийомами, наприклад, із такими як: моделювання, редагування, системний аналіз, мовний (мовленнєвий) експеримент, проблемний метод, дискусія тощо.

Для того, щоб досліджуваний інноваційний метод був нескладним як для вчителя, так і для старшокласника, варто враховувати його основні ознаки, виділені нами в таблиці.

Спостереження над проведенням шкільних кейсів, на жаль, дає право стверджувати, що названі ознаки притаманні не всім видам кейсів.

Аналізований нами метод має свої структурні особливості. Схарактеризуємо їх на прикладі кейсу.

Модель кейсу

Тема: Ідеальна модель мовлення сучасного випускника школи.

I. Початковий етап.

Підготуйте повідомлення на такі теми (за групами):

1. Мовна особистість учня як показник рівня його освіченості, інтелегентності, культурного рівня.

2. Володіння нормативним мовленням – запорука майбутнього професійного зростання.

3. Культура мовлення сучасного старшокласника (зі спостережень над класом).

II. Основний етап – моделювання навчальної діяльності (розподіл обов'язків, ролей; усвідомлення проблеми на основі інтерпретації ситуації та виявлення причин виникнення проблеми; залучення учасників до обговорення ситуації; вироблення різних способів дії; вибір кращого рішення).

Питання для обговорення:

1. У чому ви вбачаєте ефективність зростання власної мовної (мовленнєвої) компетенції?

2. Як ви розумієте поняття «самоконтроль мовлення школяра»?

Таблиця

Ознаки кейс-методу	Характеристика ознак кейс-методу
проблемність	У кейсі повинна порушуватися актуальна проблема, для вирішення якої треба ураховуючи багато факторів, з'ясувати низку питань (аналіз, синтез, порівняння, доказ, переконання). Вирішення проблеми не має «лежати на поверхні», містить варіанти, стимулюючи старшокласників до наукових пошуків.
надмірність інформації	У продуманому кейсі трапляється велика кількість «зайвого» матеріалу – цифри, події, додаткові відомості, гіпотези тощо. Для правильної й аргументованої відповіді учасник кейс-методу добирає лише достовірні, переконливі факти. Відокремлення істинного від помилкового, неточного, несуттєвого – конститутивне аналітичне вміння дискурсивної компетентності.
незавершеність	Навчальні кейси допускають подальший розвиток у вирішенні проблемних питань. Це залежить від висунутих старшокласниками пропозицій і міркувань. Незавершеність кейсу подекуди заохочує учнів до подальшого дослідження, практичної перевірки запропонованих тверджень, виправлення помилок. Дискурс у цьому разі повинен мати відкритий характер, стимулювати до висловлювання, діалогу, останнє слово у якому залишається за старшокласником.
персоналізація	Безперечно, чільними учасниками кейсу є люди, які інколи здійснюють непередбачувані дії, під час яких у старшокласників формується початкове емоційне залучення до ситуації, набувається практичний досвід, розвиваються розумові здібності, інтелект. У результаті кейс-аналіз стає багатостороннім, з'являється вірогідність заміни оцінюючих критеріїв, готовності школяра до дій.

3. Схарактеризуйте напрями вдосконалення мовлення сучасного випускника школи.

Після відповідей на запитання обговорюються позиції членів групи.

III. Завершальний етап.

Підбиття підсумків. Заключне слово вчителя.

Упровадження в практику запропонованої моделі сприятиме, на нашу думку, розвиткові таких умінь і навичок:

аналітичних (уміння виділяти в інформації зайве й головне, класифікувати, аналізувати, чітко й логічно мислити, будувати виступ);

практичних (використання на практиці здобутих компетенцій);

творчих (створення висловлювання з досліджуваної проблеми);

когнітивно-комунікативних (вміти висловлювати власну думку, вести дискусію, унаочнювати дискурсне мовлення медіа-засобами, переконувати опонентів, захищати свою позицію);

соціальних (уміння слухати, оцінювати ситуацію й учасників спілкування, дотримуватися дискурсної етики).

Висновки і пропозиції. Використання кейс-методу в методиці навчання української мови в старших класах середніх освітніх закладів указує на їх незаперечну позитивну роль, оскільки вони мотивують сучасного випускника студіювати інноваційні технології, вчать легко орієнтуватися в безмежному інформаційному просторі, збільшують частку самостійної дослідницької діяльності.

Перспективою майбутнього нашого дослідження стануть різновиди кейсів (навчальні, практичні, науково-дослідницькі, допоміжні, кейси-вправи, кейси-прикладні, кейси-рішення та інші), їх зміст і методика використання на уроках української мови в старших класах.

Список використаної літератури:

1. Бобохужаев Ш. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. 88 с.
2. Ковальова С. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. Вип. 2 (74). Педагогічні науки. С. 20–24.
3. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы. *Рубеж*. 1997. № 10–11. С. 177–189.
4. Михайлова Е. Кейс и кейс-метод: общие понятия. *Маркетинг*. 1999. № 1. С. 109–117.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
6. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
7. Ситуаційна методика навчання: український досвід / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. 150 с.
8. Сурмін Ю. Кейс-стаді: архітектура і можливості. Київ : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 336 с.
9. Сурмін Ю. Створення кейса: практичні поради. Київ : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 48 с.
10. Ситуаційний аналіз, или Анатомія Кейс-метода / под ред. Ю. Сурміна. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
11. Шеремета П. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / за ред. О. Сидоренка. 2-е вид. Київ : Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.

Andriets O. The use of the case method in the formation and development of senior pupils' discursive competence

The article is devoted to the actual problem of linguo-didactic science, the methodology of working with case technologies. The article substantiates the significance of the use of the case method in the Ukrainian language lessons in senior forms of general educational institutions.

Based on scholars' scientific conceptions, the author has found out the meaning of the concept, provided a brief historical reference to its development; revealed the main features of the investigated method: problem character, information redundancy, incompleteness, personalization; indicated a number of tasks of the case that the senior pupil performs in solving the situation (information seeking, perception and analysis of new theoretical data, realization of acquired competencies in practice, improvement of cognitive-communicative skills and abilities, adherence to the communication culture in a pair (group), the formation of discursive ethics); called the functions of case technologies (educational (learning), training, analytical, research, disciplinary).

It has been noted in the article that in the center of the organization of the case method is an analysis of the situation, which is interpreted as an event, a state, a key point for solving the problem, the selection of interconnected conditions and facts, aimed at evaluating and reaching a new solution.

The researcher has convinced that the use of the case method in the formation and development of senior pupils' discursive speech must be combined with other methods and techniques such as modeling, redaction, analysis, experimentation, discussion, etc.

The article contains an example of a case model and a description of its structural elements. The model presented in the research, according to the author's point of view, promotes the development of analytical, practical, creative, cognitive-communicative, social skills and abilities.

Key words: *discourse, discourse speech, method, case technology, case method.*

Г. В. Бесарабчукзаслужений тренер України з пауерліфтингу,
керівник навчально-методичного центру забезпечення якості освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПОСИЛЕНОЇ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У СУЧАСНОМУ ВІЙСЬКОВОМУ ЛІЦЕЇ

У статті викладено результати порівняльного аналізу ефективного використання моделі управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів у сучасному військовому ліцеї. Установлено відмінності між показниками експериментальної і контрольної груп військових ліцеїстів. Порівняльний аналіз показав позитивну динаміку в експериментальних групах військових ліцеїстів за всіма критеріями і показниками. Зміст та основні напрями дослідно-експериментальної роботи лежать у площині реалізації сучасних завдань національного виховання, вдосконалення управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки ліцеїстів та формування їх готовності до служби в Збройних Силах України.

Унаслідок проведеної роботи в експериментальній групі військових ліцеїстів помітно поліпшилося ставлення до служби в армії, збільшилася кількість учнів, які звертаються до обговорення питань, пов'язаних із цією діяльністю в майбутньому. Отримано дані, які показали, що сформована протягом періоду проведення експериментальної роботи в ліцеї система виконання домашніх завдань із фізичної культури дала позитивні результати як у рівнях ставлення військових ліцеїстів до виконання домашніх завдань, так і у формуванні в них готовності до служби в Збройних Силах України.

Виявлено, що запропонована модель управління посиленою військово-фізичною підготовкою учнів у військовому ліцеї позитивно вплинула на ставлення ліцеїстів експериментальної групи до служби в армії, усвідомлення ними значущості фізичного розвитку для успішності такої діяльності.

Аналіз результатів заключних зрізів показав, що знання ліцеїстів експериментальної групи з фізичної культури після завершення формувального етапу експерименту покращилися. Під час дослідження було здійснено порівняння результатів констатувального та формувального етапів експерименту, що дало змогу простежити динаміку рівнів сформованості в учнів експериментальної і контрольної груп військового ліцею готовності до служби в армії.

Ключові слова: ліцеїст, посилена військово-фізична підготовка, порівняльний аналіз, модель управління, військовий ліцей.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, держави та її Збройних Сил набувають особливого значення завдання захисту суверенітету, територіальної цілісності країни, зокрема, через вирішення завдань із виховання сучасного громадянина-патріота серед представників учнівської молоді, а саме – військових ліцеїстів. За роки незалежності в Україні виникла необхідність не тільки створення мережі нових типів спеціалізованих (профільних) закладів загальної середньої освіти – військових ліцеїв і ліцеїв із посиленою військово-фізичною підготовкою, а ще й їх якісного й ефективного управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів. Загострення військово-політичної ситуації диктує підвищення вимог до особового складу Збройних Сил України та обороноздатності населення загалом. Сьогодні набуває пріоритетного значення військово-фізична підготовка в закладах загальної середньої освіти України, які здійснюють надання учням освіти понад обсяг, визначений державним стандартом

повної загальної середньої освіти, і мають забезпечувати набуття необхідних знань і навичок із військової та фізичної підготовки в специфічних умовах військового ліцею чи ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою. У контексті вищезазначеного постає актуальна проблема грамотного, компетентного управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів таких закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження зумовлена реалізацією державою процесів розбудови й реформування освіти в сучасних політичних, соціально-економічних, духовних, інформаційно-технологічних змінах у суспільстві, активізацією процесів глобалізації, євроінтеграції освіти і визначенням нових вимог і пріоритетів до закладів загальної середньої освіти, які задіяні в підготовці громадян України до військової служби, що включає, зокрема, й їх підготовку у військових ліцеях та ліцеях із посиленою військово-фізичною підготовкою. Серед основних питань набуває пріоритету проблема

адаптації серед призовників. Саме ці умови підвищують вимоги до перевірки військовими психологами соціально-психологічної готовності юнаків до проходження військової строкової служби, адже українська армія потребує фізично та психологічно готових до служби юнаків. Актуальні питання психології управління розглядаються в контексті засвоєння знань і формування розумових умінь у працях П. Гальперіна, В. Ляудіса, Н. Талізіної. Розгляд навчання в контексті управління представлений у дослідженнях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Давиденко, Є. Ігнатєвої, Б. Єсіпова, Ю. Машбиця, С. Копилової, Т. Шамової, В. Якуніна та інших учених. Підготовку до управління освітніми закладами різного типу досліджували науковці С. Пахарєв, А. Подзігун, Б. Гаєвський. Розгляд питань маркетингового управління освітнім закладом, моніторингу якості загальної середньої освіти та якості його діяльності, концептуальних підходів моделювання систем управління освітнім процесом, закладом освіти, якістю надання освітніх послуг у загальноосвітніх навчальних закладах, проектування їх розвитку тощо висвітлено в дослідженнях Г. Єльнікової, З. Рябової, Т. Лукіна, І. Ситар, О. Кулик, О. Радиш та інших учених. У дослідженні особливого значення набуває проблема утворення й ефективного використання моделі управління посиленою військово-фізичною підготовкою учнів у військових ліцеях і ліцеях із посиленою військово-фізичною підготовкою й формування їх готовності до служби в Збройних Силах України з визначенням відповідних педагогічних умов її використання.

Мета статті – представлення результатів порівняльного аналізу ефективного використання моделі управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів у сучасному військовому ліцеї.

Виклад основного матеріалу. Концептуальні засади наукової проблематики щодо особливостей підготовки юнаків до служби в Збройних Силах України та її проведення в сучасних умовах є об'єктом сучасних досліджень учених, зокрема: В. Дем'янишина [1, с. 49–66], І. Ільницького, А. Окопного [2, с. 3–9], С. Пахарєва [4, с. 261–267], С. Федоренка [5, с. 174–177] та інших. Вченими підкреслюється особлива важливість військової служби, яка, на відміну від інших видів соціальної діяльності, характеризується високою динамічністю: швидким темпом, великими фізичними і психічними навантаженнями, швидкими переходами з одного виду діяльності на інший, а також чіткою організацією, суворою дисципліною (на основі вимог військових статутів, наказів тощо).

Після завершення формувального етапу експерименту, що проводився на базі Кам'янець-Подільського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою, Шепетівського НВК №3 у складі

«Загальноосвітня школа I–III ступенів ім. Н. Рибак та ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою», проводилися заключні зрізи, які за методикою були аналогічними тим, що проводилися на етапі констатації. Так, відповідаючи на запитання анкети щодо загроз національній безпеці і територіальній цілісності України 79,0 % ліцеїстів експериментальної групи обрали варіант відповіді «так» (за вихідними даними 29,0 % ліцеїстів), 12,0 % респондентів – варіант «ні» (вихідні дані – 20,0 % ліцеїстів), варіант «не знаю» обрали 9,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 51,0% ліцеїстів). 75,0 % ліцеїстів переконані, що Україні потрібна сильна і боєздатна армія (вихідні дані – 43,0 % ліцеїстів), заперечили слушність цього твердження 25,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 57,0 % ліцеїстів). 68,0 % ліцеїстів вважають, що вони готові до служби в Збройних Силах України (вихідні дані – 22,0 % ліцеїстів), 5,0 % ліцеїстів дали негативну відповідь на це запитання (вихідні дані – 25,0 % ліцеїстів). 27,0 % ліцеїстів не визначилися з відповіддю на це запитання (вихідні дані – 53,0 % ліцеїстів).

Свою готовність йти на військову службу відразу після одержання повідомлення з військового комісаріату висловили 52,0 % ліцеїстів (за результатами констатації таких було виявлено лише 15,0 % ліцеїстів). До обговорення з друзями армійської тематики зверталися 81,0 % ліцеїстів (за даними констатації – 61,0 % ліцеїстів). Зміст обговорення включав армійські проблеми – 27,0 % ліцеїстів (за даними констатації – 19,0 % ліцеїстів), службу за контрактом – 47,0 % ліцеїстів (за даними констатації – 25,0 % ліцеїстів). Можливості ухилитися від армії – таку тематику обговорення зазначили 7,0% ліцеїстів (за даними констатації – 17,0 % ліцеїстів). Не говорять зі своїми друзями про армію – 19,0 % ліцеїстів (за даними констатації – 29,0 % ліцеїстів).

Позитивно до військової служби почали ставитися 67,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 17,0 % ліцеїстів). Негативне ставлення виявили 17,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 40,0 % ліцеїстів); нейтральне – 16,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 19,0 % ліцеїстів). Варіант «не можу відповісти» не обрав жодний із ліцеїстів (вихідні дані – 24,0 % ліцеїстів).

У контрольній групі результати цього анкетування показали дещо іншу картину. Наявність загрози національній безпеці і територіальній цілісності України визнали 30,0% учнів (вихідні дані – 29,0 % ліцеїстів), на користь відсутності такої загрози висловилися 22,0 % респондентів (вихідні дані – 20,0 % ліцеїстів), варіант «не знаю» обрали 48,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 51,0 % ліцеїстів). 45,0% ліцеїстів вважали, що Україні потрібна сильна і боєздатна армія (вихідні дані – 42,0 % ліцеїстів), негативну відповідь на це запитання дали 55,0% ліцеїстів (вихідні дані – 58,0 % ліцеїстів). До служби у Збройних Силах України

вважали себе готовими 17,0 % ліцеїстів (за результатами констатації таких було виявлено 14,0 % ліцеїстів). Обговорення з друзями армійської тематики характерне для 63,0% ліцеїстів (вихідні дані – 61,0 % ліцеїстів). Зміст обговорення охоплював армійські проблеми – 21,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 19,0 % ліцеїстів), службу за контрактом – 27,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 25,0 % ліцеїстів). Можливості ухилитися від армії обговорювали 13,0% ліцеїстів (вихідні дані – 35,0 % ліцеїстів). Не обговорювали з друзями армійську тематику 27,0 % ліцеїстів (за даними констатації – 29,0 % ліцеїстів).

Позитивно до військової служби ставилися 27,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 17,0 % ліцеїстів). Негативне ставлення виявили 37,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 40,0 % ліцеїстів); нейтральне – 15,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 19,0 % ліцеїстів). Варіант «не можу відповісти» обрали 21,0% ліцеїстів (вихідні дані – 24,0 % ліцеїстів). Отже, внаслідок проведеної нами роботи в експериментальній групі помітно поліпшилося ставлення до служби в армії, збільшилася кількість учнів, які звертаються до обговорення питань, пов'язаних із цієї діяльністю в майбутньому.

Узагальнені відповіді на запитання щодо самостійних занять фізичними вправами і дотримання режиму дня засвідчили, що систематично фізичними вправами почали займатися 54,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 12,0 % ліцеїстів) експериментальної групи. Нерегулярно до такого виду діяльності зверталися 38,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 18,0 % ліцеїстів). Негативну відповідь на це запитання дали 8,0 % ліцеїстів (вихідні дані – 70,0 % ліцеїстів).

У контрольній групі, як показали результати заключних зрізів, самостійно постійно займалися фізичними вправами і дотримувалося режиму дня 15,0% ліцеїстів (вихідні дані – 12,0% ліцеїстів); такі заняття мали нерегулярний характер у 21,0% ліцеїстів (вихідні дані – 18,0% ліцеїстів). Негативну відповідь дали 64,0% ліцеїстів (вихідні дані – 70,0% ліцеїстів).

Дотримання режиму дня після проведення дослідно-експериментальної роботи зафіксовано у 56,0% ліцеїстів (вихідні дані – 16,0% ліцеїстів) експериментальної групи, періодичні порушення допускали 34,0% ліцеїстів (вихідні дані – 52,0% ліцеїстів). Кількість ліцеїстів, які постійно порушували режим дня, залишилися 10,0% ліцеїстів (вихідні дані – 32,0% ліцеїстів). Щодо дотримання режиму дня, в контрольній групі 19,0% ліцеїстів зазначили постійне його дотримання (вихідні дані – 16,0% ліцеїстів), окремі порушення визнали 49,0% ліцеїстів (вихідні дані – 52,0% ліцеїстів), постійні порушення – 32,0% ліцеїстів – ця кількість не змінилася порівняно з результатами констатації.

Аналіз результатів повторного опитування засвідчив, що позитивну відповідь на запитання «Чи виконуєте Ви домашні завдання з фізичної культури?» дали 50,5% ліцеїстів експериментальної групи. За роки експериментальної роботи зменшилася кількість (до 44,5%) ліцеїстів (проти 61,0 % на початку експерименту), які виконували домашні завдання з фізичної культури не часто, 11,0% респондентів вказали (проти 17,0% на початку експерименту), що не виконують домашніх завдань із фізичної культури. Отримані дані показали, що сформована протягом періоду проведення експериментальної роботи в ліцеї система виконання домашніх завдань із фізичної культури дала позитивні результати як у рівнях ставлення ліцеїстів до виконання домашніх завдань, так і у формуванні в них готовності до військової служби в армії. У контрольній групі постійно домашні завдання з фізичної культури виконували 24,0% ліцеїстів (вихідні дані 22,0% ліцеїстів); іноді їх виконували 55,0% ліцеїстів (вихідні дані – 57,0% ліцеїстів); ніколи не виконували – 21,0% ліцеїстів (вихідні дані – 21,0% ліцеїстів).

62,0% ліцеїстів експериментальної групи зазначили, що вони «багато рухаються на заняттях із фізичного виховання», «активно готують себе до військової служби» (вихідні дані – 14,0% ліцеїстів). 21,0% ліцеїстів – 36,0% ліцеїстів обрали варіанти відповіді «активно засвоюю нові рухи і фізичні вправи», «активно готую себе до військової служби» (на констатувальному етапі експерименту перше твердження обрало 21,0 % ліцеїстів). Отже, можна твердити, що розроблені й запроваджені нами педагогічні умови моделі управління посиленою військово-фізичною підготовкою позитивно вплинули на ставлення ліцеїстів експериментальної групи до служби в армії, усвідомлення ними значущості фізичного розвитку для успішності такої діяльності. У контрольній групі результати заключних зрізів за цим напрямом не мали суттєвих відмінностей від тих, що були отримані у процесі констатації.

Суттєвих позитивних зрушень зазнала когнітивна сфера готовності ліцеїстів експериментальної групи до служби в армії. Свідченням цього були повні правильні відповіді ліцеїстів (57,0%) на запитання, які стосувалися поняття здоров'я, розуміння його значущості для повноцінного життя людини і виконання нею свого обов'язку перед Батьківщиною – служби в армії. Окреслюючи способи збереження і зміцнення здоров'я, 64,5% ліцеїстів надали перевагу заняттям фізичної культури в освітньому процесі навчального закладу (вихідні дані – 34,5% ліцеїстів), 35,5% ліцеїстів надали перевагу позакласній спортивно-фізкультурній діяльності (вихідні дані – 26,5% ліцеїстів). «Дуже позитивно» до занять фізичною культурою почали ставитися 54,5% ліцеїстів (вихідні дані –

11,6 % ліцеїстів), «позитивно» – 36,5% ліцеїстів (вихідні дані – 15,3% ліцеїстів). Байдуже ставлення було зафіксовано у 9,0% ліцеїстів (вихідні дані – 43,1% ліцеїстів). Ліцеїстів із негативним ставленням до занять фізичною культурою не було виявлено (вихідні дані – 30,0% ліцеїстів).

Серед моральних якостей, які необхідні сучасному військовослужбовцю, 53,5% ліцеїстів назвали патріотизм, бажання захищати свою Батьківщину, громадський обов'язок, відповідальність, відданість військовій справі, дисциплінованість, рішучість, толерантність; інші респонденти назвали такі якості, як витривалість, взаємопідтримка, чесність, принциповість. 55,0% ліцеїстів прагнули мати високий рівень сформованості таких якостей, цінують їх в інших людях. Отримані в контрольній групі результати за цими запитаннями не набули суттєвих змін порівняно з даними констатації.

Аналіз результатів заключних зрізів показав, що знання ліцеїстів експериментальної групи з фізичної культури після завершення формувального етапу експерименту покращилися. Так, правильні відповіді на поставлені запитання з теорії фізичної культури дали відповідно 37,0%, 40,5%, 62,5%; показники неправильних відповідей знизилися відповідно до 19,0%, 17,5%, 26,0 %; не відповіли на запитання відповідно 21,0%, 20,0%, 8,5% ліцеїстів. Отримані дані засвідчують ефективність упровадження спецкурсу «Теоретико-методичні основи посиленої військово-фізичної підготовки учнів військового ліцею», що сприяв формуванню загальноосвітньої підготовленості ліцеїстів до військової служби.

Опрацювання отриманої інформації зумовило необхідність перевірити ефективність впливу факторів на формування в ліцеїстів готовності до військової служби з позицій виховного впливу уроків фізичної культури протягом експериментального періоду. Аналіз отриманих результатів показує, що 34,5% ліцеїстів (проти 13,0% за результатами констатації) у своїх відповідях вказали на те, що вони надають перевагу теоретичним знанням із фізичної культури. Тобто рівень фізкультурної освіти й надалі необхідно підвищувати для того, щоб сформувати у більшості ліцеїстів позитивне ставлення до вивчення теоретичних основ фізичної культури під час навчання в ліцеї. 67,0% ліцеїстів зазначили, що у фізичній культурі їм найбільше подобається процес формування практичних умінь і навичок. Ці дані підтверджують результати фізіологічних аспектів фізичного виховання, які проявляються в бажанні більшості ліцеїстів підвищувати свою рухову активність.

Результати експериментальної роботи показали, що 64,0% ліцеїстів займаються фізичними вправами з відчуттям потреби у власному самов-

досконаленні, 48,0% наголосили на тому, що вони займаються з відчуттям формування постійної готовності до служби в армії, 4,0% займаються з інтересом фізичними вправами. 62,0% ліцеїстів найбільше подобаються у фізичній культурі силові вправи, 40,5% – вправи на витривалість, 34,0% – швидкісні вправи, 32,5% – вправи на гнучкість і 22,5% – вправи на вдосконалення координаційних здібностей.

Відбулися зміни і в рівнях самооцінки ліцеїстами впливу занять фізичними вправами на їхню дисциплінованість. 83,5% ліцеїстів зазначили відповідний виховний вплив регулярних занять фізичними вправами на покращення показників самодисципліни. І лише 14,0% ліцеїстів вважають такий вплив частковим, а 2,5 % – не відчувають такого впливу на свою самодисциплінованість.

Аналіз результатів експериментальної роботи також засвідчив, що більшість юнаків зрозуміла, що їм потрібно регулярно займатися фізичними вправами, насамперед, для власного фізичного самовдосконалення, навіть незалежно від того фактора, чи будуть вони служити в армії чи ні. Тому свідомо з відчуттям потреби у фізичному вдосконаленні готували себе до служби в армії на уроках фізичної культури за даними заключних зрізів 64,0% ліцеїстів.

У 47,0% респондентів уроки фізичної культури викликали підвищений інтерес, тому вони регулярно займалися фізичними вправами. У 48,0% ліцеїстів експериментальних класів (вихідні дані – 27,5% ліцеїстів) зросли показники сформованості готовності до служби у Збройних Силах України.

Цьому сприяло й те, що у військових ліцеїстів були певні схильності до виконання силових, швидкісних вправ, вправ на гнучкість, координацію та витривалість. Результати дослідження показали, що військові ліцеїсти значно змінили своє ставлення до виконання цих вправ. Якщо на початку експерименту перевагу фізичним вправам на силу віддавали 49,0% ліцеїстів, то після його завершення – 62,0%, вправам на гнучкість 25,0% (вихідні дані – 32,5%), вправам на швидкість – 28,5% (вихідні дані – 34,0%), вправам на витривалість – 40,5% (вихідні дані – 48,5%), вправам на координацію – 22,0% (вихідні дані – 29,5% респондентів).

Для визначення ефективності експериментальної методики на початку і в кінці дослідження була оцінена статистична вірогідність (достовірність) різниці у сформованості готовності до служби в армії в учнів експериментальної і контрольної груп. Для перевірки вірогідності відмінностей між рівнями сформованості в учнів експериментальної та контрольної груп готовності до служби в армії застосовували критерій Х-квадрат (X^2), який використовують під час непараметричних (якісних) вимірювань [4, с. 288–295].

Таблиця 1

Рівні сформованості в ліцеїстів експериментальної групи готовності до служби в армії до формувального етапу експерименту та після його завершення, %

Рівні	Кількість					
	10 клас		11 клас		Разом	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Високий	10,0	55,0	10,0	60,5	10,0	57,5
Вище середнього	24,5	25,0	25,0	25,5	25,5	25,5
Середній	34,5	15,5	35,0	10,5	34,5	13,0
Низький	31,0	4,5	30,0	3,5	30,0	4,0

Аналіз та узагальнення даних за всіма напрямками заключних зрізів дали змогу визначити рівні сформованості в ліцеїстів експериментальної групи готовності до служби в армії. Наочно порівняння даних констатувального експерименту та заключних зрізів подано в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, унаслідок проведеного нами формувального етапу експерименту та після його завершення у рівнях сформованості в учнів експериментальної групи готовності до служби в армії відбулися позитивні зрушення. Особливо це було помітно щодо високого рівня, чисельність якого в 10-х класах збільшилася на 45,0 % ліцеїстів, а в 11-х класах – на 50,5 % ліцеїстів. Ці ліцеїсти володіли ґрунтовними знаннями за всіма визначеними нами показниками, демонстрували позитивні емоційні ставлення до військової служби, фізичної культури, докладали зусиль для свого фізичного вдосконалення, виявляли необхідні особистісні якості. Більш як на половину в експериментальній групі зменшилася кількість ліцеїстів, які відповідали середньому рівню сформованості готовності до служби в армії. Позитивним вважаємо той факт, що на низькому рівні залишилася незначна кількість ліцеїстів – у 10-х класах вона становила 4,5 %, а в 11-х класах – 3,5 %. У контрольній групі, де навчально-виховний процес відбувався за традиційною методикою, подібних зрушень не спостерігалося.

Порівняння результатів констатувального та формувального етапів експерименту дало змогу простежити динаміку рівнів сформованості в учнів експериментальної і контрольної груп військового ліцею готовності до служби в армії. В експериментальній групі ця динаміка становила: для високого рівня – $57,5 - 10,0 = +47,5$; для рівня вище середнього – $25,5 - 24,5 = +1$; для середнього рівня – $13,0 - 28,0 = -15,0$; для низького рівня – $4,0 - 28,0 = -24,0$. У контрольній групі динаміка мала такий вигляд: для високого рівня – $15,0 - 10,0 = +5,0$; для рівня вище середнього – $20,0 - 25,5 = -5,5$; для середнього рівня – $35,0 - 34,5 = +0,5$; для низького рівня – $30,0 - 30,0 = 0$.

Висновки і пропозиції. Отже, розроблена та апробована нами модель управління процесом

посиленої військово-фізичної підготовки учнів у військовому ліцеї та формування їх готовності до служби в Збройних Силах України довела свої ефективність, правомірність і доцільність. Подальші наукові дослідження передбачають розроблення програмного та навчально-методичного забезпечення змісту, форм і видів управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів військового ліцею й формування їх готовності до служби в Збройних Силах України.

Список використаної літератури:

1. Дем'янишин В. Модель професійної орієнтації школярів на військову службу за контрактом у системі військово-патріотичного виховання та результати її експериментальної перевірки. *Вісник Нац. акад. Держ. прикордонної служби України. Серія : Юридичні науки*. Хмельницький, 2017. Вип. 1. С. 49–66.
2. Ільницький І., Окопний А. Актуальні напрями досліджень з удосконалення фізичного виховання в ліцеях із посиленою військово-фізичною підготовкою. *Спортивна наука України*. Львів : Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського, 2017. Вип. 4 (80). С. 3–9.
3. Криворот Т. Непараметричні методи математичної статистики для оцінювання ефективності педагогічних нововведень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. Т. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2013. Вип. 32 (85). С. 288–295.
4. Пахарев С. Ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою : витоки та специфіка організації навчання. *Збірник наукових праць Військового ін-ту Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. Київ, 2013. Вип. 43. С. 261–267.
5. Федоренко С. Особливості соціально-психологічної готовності призовників до військової служби. *Науково-практичний журнал «Наука і освіта»*. Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського, 2016. № 2–3. С. 174–177.

Besarabchuk H. Comparative analysis of efficient use of the model of management of the process of enhanced military and physical training of uses in the modern military lyceum

The article presents the results of the comparative analysis of the effective use of the model of the management of the process of intensified military-physical preparation of students in the modern military lyceum.

Differences between the experimental and control groups of military lyceum students were determined. The comparative analysis showed positive dynamics in the experimental groups of military lyceum students according to all criteria and indicators. The content and main directions of experimental and experimental work lie in the realization of modern tasks of national education, improvement of the management of the process of intensified military-physical preparation of lyceum students and formation of their readiness for service in the Armed Forces of Ukraine.

Due to the work carried out in the experimental group of military lyceum students improved their attitude to service in the army, and increased the number of students who are turning to discuss issues related to this activity in the future.

The data, which showed that during the period of experimental work in the lyceum, the system of the implementation of home-based tasks in physical culture gave positive results both in the levels of the attitude of military lyceum students in fulfilling homework tasks and in the formation of readiness for service in the Armed Forces of Ukraine.

It was revealed that the proposed model of management of advanced military-physical training of students in the military lyceum positively influenced the attitude of experimental students to the service in the army, their awareness of the importance of physical development for the success of such activities.

The analysis of the results of the final sections showed that the knowledge of the liceum groups of the experimental group on physical culture after the completion of the molding stage of the experiment improved.

During the study, a comparison was made between the results of the recording and the formation stages of the experiment, which made it possible to trace the dynamics of the levels of formation in the experimental and control groups of the military lyceum of readiness for service in the army.

Key words: *lyceum, intensified military-physical preparation, comparative analysis, model of management, military lyceum.*

УДК 37.01.33

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.13>**С. Д. Булавенко**кандидат педагогічних наук, докторант
Інституту проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему формування соціальної активності учнів початкових класів у закладах загальної середньої освіти. Визначено, що формування соціальної активності початкових класів можливе за умови дотримання таких принципів виховання, як: загальності й доступності, ініціативи й добровільності, ідентифікації, самодіяльності, індивідуального підходу, систематичності й цілеспрямованості, наступності, цікавості та інтересу, органічного поєднання управління і самоврядування в класі, гуманізації системи взаємовідносин учнів із дійсністю. Зазначено, що на соціальну активність молодших школярів впливають внутрішні й зовнішні чинники. Зазначено, що для реалізації в єдиному соціально-педагогічному, системно-рольовому, суб'єктно-діяльнісному та аксіологічному напрямках й організації процесу формування соціальної активності необхідна цілісна програма, яка б охоплювала не тільки розвиток учнів, а й просвіту батьків і підготовку вчителів.

З цією метою була розроблена і запропонована цілісна соціально-педагогічна програма «Формуємо соціально активних громадян», яка складається з трьох модулів. Перший модуль передбачав безпосередню роботу з учнями початкових класів із формування їхньої соціальної активності, зокрема, він включає таке: заняття зі школярами 1–4 класів за соціальною програмою «Пізнай себе»; викладання спецкурсу для учнів 2–4 класів «Життєва економіка – перші кроки»; організацію спільної творчої діяльності учнів через постійне ускладнення її структурних компонентів і надання процесу та результатам діяльності суб'єктивної значущості; активізацію суб'єкт-суб'єктних відносин молодших школярів з учителем і один з одним на основі перетворення учнів у суб'єктів своєї діяльності та створення соціально орієнтованої спрямованості спілкування й атмосфери емоційного прийняття; особистісно-орієнтовані засоби формування адекватної самооцінки учнів та розвиток їх рефлексивних здібностей. Другий модуль – методичний, який передбачав проведення тренінгових занять для педагогів початкової ланки з готовності до інноваційної діяльності щодо формування соціальної активності учнів початкових класів у межах програми «Креативний педагог». Третій модуль – партнерський, який передбачав налагодження тісної співпраці з батьками.

Ключові слова: соціальна активність, учні початкової школи, соціальна програма, спецкурс, принципи.

Постановка проблеми. В умовах сучасної української життєбудови, відмінною рисою якої є інтенсифікація політичних, економічних, екологічних та інших процесів, принципову актуальність і значимість набувають соціальна активність особистості, її лідерські якості, здатність до самореалізації на благо розвитку суспільства. В цьому контексті завдання української школи полягає у вихованні в учнів якостей соціально активного громадянина, починаючи з молодшого шкільного віку, оскільки це найбільш сприятливий період для закладки своєрідного фундаменту особистості дитини, її спрямованості, інтересів і схильностей до певних видів соціально корисної діяльності. Головна мета розвитку соціальної активності учнів пов'язана з формуванням особистості, здатної повноцінно жити в новому демократичному суспільстві і бути максимальною корисною цьому суспільству [3].

Тож актуальним для закладів загальної середньої освіти є не тільки підвищення якості освіти

та проведення модернізації змісту освіти, а й вирішення проблеми формування соціальної активності дитини, зокрема учнів молодших класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування соціальної активності особистості у своїх працях висвітлювали С.В. Абрамова, І.Д. Бех, Т.І. Богданова, О.В. Варецька, В.П. Вдовиченко, Л.В. Канішевська, Л.В. Корінна, В.А. Ксюковський, О.М. Любарська, Л.В. Манчуленко, Л.М. Назаренко, В.Г. Панок, Ю.А. Привалов, Н.Є. Ситнікова та інші вчені. Проте цілісно формування соціальної активності учнів початкових класів у закладах загальної середньої освіти не розглядалось.

Мета статті – ознайомити з цілісною програмою формування соціальної активності учнів початкової школи в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві школа є основним фактором, де учень

не пасивний об'єкт впливу, а активний суб'єкт формування своєї особистості, тобто школа є основним місцем перебування учня на багато років і основним фактором виховання і формування особистості на основі системного підходу.

Формування соціальної активності учнів початкової школи може відбуватися за теоретично обґрунтованими й апробованими на практиці принципами організації освітньої діяльності. До них належать такі:

1. Принцип загальності й доступності, тобто можливість залучення всіх без винятку дітей початкової школи до діяльності, пов'язаної з формуванням соціальної активності.

2. Принцип ініціативи і добровільності. Цей принцип – основа основ формування соціальної активності. Необхідно спонукати дітей до альтруїзму, добровільної активності в соціумі, конструктивного співжиття в колективі та волонтерської діяльності.

3. Принцип ідентифікації. Ідентифікація (від лат. «ототожнювати») – уподібнення, ототожнення індивіда з групою, колективом, в якому він перебуває, що допомагає йому успішно виконувати норми, правила поведінки й програми групи, засвоювати її цінність, свідомо й активно включатися в її діяльність. І.І. Гавриш називає цей принцип «принципом включеності, причетності, корпоративності, шкільного патріотизму» [2].

4. Принцип самодіяльності реалізується на всіх рівнях освітньої діяльності. Він ґрунтується на творчій активності, захопленості та ініціативі дітей.

5. Принцип індивідуального підходу передбачає визначення індивідуальних запитів, інтересів, схильностей, здібностей, можливостей, психофізіологічних особливостей та орієнтацію на особистість учня.

6. Принцип систематичності й цілеспрямованості – важливо спрямовувати дітей на суспільно значущі справи та залучати учнів до реальних соціально значущих відносин, їх самореалізації в освітньому процесі.

7. Принцип наступності насамперед передбачає взаємодію та взаємовплив поколінь. Необхідно активізувати діяльність батьків, всіх дорослих на передачу дітям соціального знання і досвіду.

8. Принцип цікавості та інтересу полягає в створенні невимушеного емоційного спілкування. Інтерес є двигуном шкільного спілкування і основним джерелом ефективного функціонування освітнього середовища. Учителям треба весь час підтримувати інтерес до школи і до всього того, що в ній відбувається. І водночас треба весь час враховувати або формувати інтереси самих учнів – постійні чи стабільні або тимчасові, одномоментні, вони завжди диктують

їх поведінку в класі й у школі. Реалізація його можлива за організації і функціонування розвиваючого середовища [4].

9. Принцип органічного поєднання управління і самоврядування в класі. Цей принцип передбачає органічне поєднання ініціативності із самоврядуванням у класі, що виходить від самих учнів, з управлінською функцією класовода, адміністраторів закладу чи батьків.

10. Принцип гуманізації системи взаємовідносин учнів із дійсністю. Цей принцип охоплює ставлення учнів до предметно-матеріального оточення, систему динамічних взаємовідносин молодших школярів із предметно-соціальною дійсністю й самим собою [3].

Реалізація принципів організації формування соціальної активності учнів молодших класів на практиці за своїми масштабами впливу на особистість виходить далеко за межі цієї діяльності, це великомасштабна соціальна акція, мета якої – різнобічний розвиток дитини в межах системного і особистісно-орієнтованого підходів.

На соціальну активність молодших школярів впливають внутрішні й зовнішні чинники. До внутрішніх факторів належать природні і генетичні особливості молодшого школяра, їх характер, рівень соціалізованості, культури, свідомість, потреби тощо. Все це тісно пов'язане між собою. До зовнішніх факторів належать фактори навколишнього соціального та природного середовищ, в яких молодший школяр функціонує [5].

Перед початком і протягом формувального етапу нами проводився інструктаж із учителями початкової школи з питань формування соціальної активності учнів, надавалися методичні та діагностичні матеріали, поради щодо вирішення проблемних ситуацій, проведення позакласної роботи та складання планів виховної роботи з учнями та батьками. Класоводи ж, у свою чергу, постійно інформували нас про перебіг експериментальної роботи та результати впровадження тих чи інших технологій, проведення поточної діагностики тощо.

Протягом формувального етапу дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що умовами розвитку соціальної активності молодших школярів є такі: організація розвивального середовища на основі рівневої диференціації навчання; поетапне формування в учнів ставлення до себе як суб'єкта громадської діяльності; постійне ускладнення і збагачення спільної діяльності молодших школярів у взаємозв'язку всіх її структурних компонентів; надання процесу та результатам діяльності молодших школярів суб'єктивної значущості; створення атмосфери емоційного комфорту під час організації спільної діяльності учнів; активізація суб'єкт-суб'єктних взаємодій молодших школярів протягом навчально-вихов-

ного процесу, що сприяє виникненню соціально орієнтованої спрямованості спілкування [3].

Для реалізації в єдиному соціально-педагогічному, системно-рольовому, суб'єктно-діяльнісному та аксіологічному напрямках й організації процесу формування соціальної активності нами була розроблена цілісна соціально-педагогічна програма «Формуємо соціально активних громадян».

Мета програми – формування установки учнів початкової школи на соціально схвалювану поведінку й соціально значиму діяльність, освоєння соціальних ролей, що дають їм можливість успішно адаптуватися в соціумі класу і школи, здійснювати їх перетворення, а також реалізуватися на основі інтересів і цінностей суспільства.

Завдання програми:

1. Формування в учнів емоційно-аксіологічного, екзистенціально-мотиваційного, когнітивного, рефлексивного та операційно-діяльнісного компонентів суб'єктного досвіду.

2. Формування й розвиток активної позиції школярів у діяльності й поведінці.

3. Формування соціально значущих якостей.

Програма має модульну структуру. Кожен модуль спрямований на формування певних компонентів суб'єктного досвіду учнів, проте всі модулі взаємопов'язані між собою й, по суті, є системою процесу формування соціальної активності учнів.

В основу побудови змісту першого модуля, який ми назвали практико-орієнтований, були покладені принципи, що зумовлені методологічними підходами до процесу формування соціальної активності учнів, що полягають у включенні у різні види діяльності змісту, який вимагає осмислення учнями початкових класів базових соціальних цінностей і норм. Цей модуль передбачав безпосередню роботу з учнями початкових класів із формування їхньої соціальної активності.

Розроблена нами система практико-орієнтованих засобів формування соціальної активності молодших школярів передбачає таке: заняття зі школярами 1–4 класів за розробленою нами соціальною програмою «Пізнай себе»; викладання розробленого нами спецкурсу для учнів 2–4 класів «Життєва економіка – перші кроки»; організацію спільної творчої діяльності учнів через постійне ускладнення її структурних компонентів і надання процесу та результатам діяльності суб'єктивної значущості; активізацію суб'єкт-суб'єктних відносин молодших школярів з учителем і один з одним на основі перетворення учнів у суб'єктів своєї діяльності та створення соціально орієнтованої спрямованості спілкування й атмосфери емоційного прийняття; особистісно-орієнтовані засоби формування адекватної самооцінки учнів і розвиток їх рефлексивних здібностей.

Розроблена нами програма соціального розвитку особистості учнів «Пізнай себе» містить курс занять із дітьми 1–4 класів, метою якої є створення умов для розвитку пізнавальної, емоційно-вольової, особистісно-мотиваційної та соціальної сфер молодших школярів, досягнення ними особистісних і метапредметних результатів, формування в школярів соціальної активності.

Програма розрахована на чотири роки й містить у собі чотири блоки, тривалість кожного з яких – один навчальний рік (16 годин): «Самопізнання і самооцінка» (для учнів 1 класу); «Моє шкільне життя» (для учнів 2 класу); «Вчимося управляти собою» (для учнів 3 класу); «Як я можу допомогти собі й іншим» (для учнів 4 класу). Заняття для молодших школярів проводились у формі тренінгу. Тематичне планування цієї програми та приклади занять ми наводимо в Додатку.

Особливостями програми соціального розвитку особистості учнів початкової школи «Пізнай себе» є такі:

– відповідність вимогам Державних освітніх стандартів основної загальної освіти загалом і завданням, які лежать перед початковою освітою в період введення стандартів Нової української школи;

– зміст програми побудовано так, що забезпечується сталий розвиток виховних результатів: набуття дитиною особистісних (про себе) і соціальних знань (перший рівень); переживання нею цінності цих знань, формування позитивного ставлення до базових суспільних цінностей (другий рівень результатів); набуття дитиною досвіду самостійних суспільних дій і виконання соціальних ролей (третій рівень результатів);

– досягнення результатів програми відбувається через використання практико-орієнтованих форм і методів роботи, які дають змогу дітям отримати й засвоїти знання, отримані в дії, пізнати себе, розкрити свій потенціал, зрозуміти й відчути інших, сформувані соціальну активність;

– унаслідок реалізації програми дитина може простежити свій розвиток за 4-річний період життя через аналіз продуктів діяльності (щорічне портфоліо й спільний із батьками соціальний проєкт) і рефлексію.

Початкова економічна освіта є одним із чинників, що впливають на становлення особистості дитини в її ставленні до матеріальних і духовних цінностей, та значною мірою впливає на формування соціальної активності учнів початкової школи. Реальність сьогодення вимагає, щоб уже молодший школяр знав, що таке потреби і обмеженість можливостей їх задоволення, вмів робити усвідомлений (економічно раціональний) вибір, уявляв призначення грошей, розумів основи раціонального споживання та економічні основи діяльності людини й співпраці з іншими

суб'єктами економічних відносин, знав правила співжиття в соціумі, виконував соціальні ролі грамотного споживача, а в майбутньому – працівника чи виробника [3].

Курс «Життєва економіка – перші кроки» для учнів 2–4 класів має пропедевтичний характер і не ставить собі за мету загальне охоплення економічних категорій і понять, а спрямований на розвиток дитини як активного суб'єкта економічних і соціальних відносин. З урахуванням специфіки молодшого шкільного віку під час навчання економіки учнів молодших класів формуються початкові уявлення про навколишні соціально-економічні умови життя й діяльності людей.

Основною метою спецкурсу є початкова економічна освіта і виховання школярів; формування життєво важливих економічних і соціальних компетенцій, необхідних у практичній діяльності, формування соціальної активності та навичок раціональної споживчої поведінки, розвиток раціонального економічного мислення.

Програма розкриває зміст спецкурсу «Життєва економіка – перші кроки», її вивчення дає можливість: сформувати в учнів уявлення про економіку як сферу життя й діяльності людини, пов'язаної з проблемою задоволення її потреб; забезпечувати усвідомлення молодшими школярами взаємозв'язку праці людини з її результатами, докладених зусиль з успішністю діяльності, вміння виконувати соціальні ролі та співпрацювати з іншими із самореалізацією; розвивати основи споживчої культури; розширювати активний словник учнів, включаючи в нього соціальні та економічні терміни; сприяти освоєнню на інформаційному і емпіричному рівнях нових соціальних ролей – «покупець», «споживач», «виконавець», «виробник» – і функцій, які їх характеризують; формувати активність, ощадливість, економність, працьовитість, щедрість, толерантність, товариськість, доброзичливість; показати необхідність соціальних знань і освіти для формування нового інформаційного суспільства та створення інноваційної економіки.

Програма курсу будується за такими змістовими лініями: 2 клас – «Економіка навколо мене» містить розділи «Світ навколо мене», «Явсоціумі», «Потреби», «Споживчіблага»; 3 клас – «Я – споживач» об'єднує такі розділи: «Споживач і споживання», «Вміння бути грамотним споживачем», «Я – покупець», «Я – споживач послуг»; 4 клас – «Я – активний суб'єкт економіки» має три розділи «Діяльність – спосіб існування людей», «Праця», «Професійна діяльність людини».

Програмою передбачено проведення занять з економіки в 2–4 класах – по 1 годині на тиждень, всього 34 год на рік. Використовуються як групові, так й індивідуальні форми організації навчання. Кожен розділ програми передбачає використання ігрової та практичної діяльності:

робота з текстами та ілюстраціями, пізнавальними завданнями, ігри рольові, дидактичні та імітаційні, навчальні та ситуаційні завдання. Усі розробки занять і тематичне планування ми подали в навчально-методичному посібнику «Життєва економіка – перші кроки», який має гриф «Схвалено до використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист ІМЗО МОН України від 10 квітня 2018 р. № 22.1/12-Г-198».

Також за нашими рекомендаціями під час формувального етапу дослідно-експериментальної роботи класоводами використовувались різні форми розвитку соціальної активності молодших школярів, а саме: групові форми, колективні форми, учнівське самоврядування, форма проектної діяльності, педагогічне спілкування, позакласна робота.

Другий модуль цілісної програми «Формуємо соціально активного громадянина» – методичний, який передбачав проведення тренінгових занять для педагогів початкової ланки з готовності до інноваційної діяльності щодо формування соціальної активності учнів початкових класів у межах розробленої нами програми «Креативний педагог».

Важливою для формування соціальної активності учнів є взаємодія школи та сім'ї, що полягає у створенні сприятливих умов для особистісного розвитку і росту дітей, організації активного життя людини, яка веде гідне життя. Тож третій модуль був партнерський, який передбачав налагодження тісної співпраці з батьками.

Доцільно організована взаємодія педагогів і батьків здійснювалася поетапно й була спрямованою на розвиток активної позиції батьків. Умовою позитивно спрямованої взаємодії стали довірчі відносини між педагогами і батьками. Контакт будувався так, щоб у батьків виникли інтерес, потреба домогтися успіху, впевненість у своїх силах. Наслідком такої організації педагогічної взаємодії стала активна участь батьків у вихованні не тільки своєї дитини, але й класу [1].

Висновки і пропозиції. Отже, розвиток соціальної активності в учнів початкових класів здійснювався завдяки різним формам роботи з розвитку соціальної активності молодших школярів, які допомагали долучатись до спільної діяльності, розвивати організованість, активність, відповідальність, дисциплінованість й ініціативність дітей, відповідально ставитися до дорученої справи. Необхідно зазначити, що чим частіше учні початкової школи працювали в колективі, тим більше мали можливостей для розвитку необхідних соціальних якостей, а це – запорука успішного розвитку соціально активних громадян. Важливою також є спеціальна підготовка вчителів і батьків до роботи, пов'язаної з формуванням соціальної активності дітей. Надалі варто до виховної роботи з дітьми залучати громадські та соціальні інститути.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012.
2. Гавриш І.І. Становлення соціальної активності молодших школярів під час включення у добродійну діяльність. 2016. URL: file:///C:/Users/Valeriy/Desktop/Havrysh.pdf.
3. Булавенко С.Д., Коваленко Є.І. Формування соціальної активності учнів : навчально-методичний посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. 224 с.
4. Канішевська Л.В., Булавенко С.Д. Учніське самоврядування як засіб формування соціальної активності особистості. *Педагогічний альманах*. Вип. 40. С. 19–24.
5. Ярмола О.О., Колесник Н.Є. Методика формування соціальної активності учнів молодших класів на уроках трудового навчання. 2012. URL: file:///C:/Users/Valeriy/Desktop/Yarmola_Kolesnyk_2012.pdf.

Bulavenko S. Program for the formation of social activity of elementary school students in institutions of general secondary education

The article deals with the problem of formation of social activity of pupils of elementary school in institutions of general secondary education. It is determined that formation of social activity of primary classes is possible subject to the following principles of education, such as: universality and accessibility; initiatives and volunteering; identification; amateur activities; an individual approach; systematic and purposeful; continuity; curiosity and interest; an organic combination of management and self-government in the classroom; humanization of the system of student relationship with reality. It is noted that the social activity of junior pupils is influenced by internal and external factors. It is noted that for the realization in a single socio-pedagogical, systemic-role, subjective-activity and axiological directions and organization of the process of formation of social activity, an integral program is needed that would cover not only the development of students, but also the parents' education and teacher training.

To this end, an integrated social-pedagogical program "Forming Socially Active Citizens", which consists of three modules, was developed and proposed. The first module provided for direct work with elementary school students to form their social activity, in particular, it includes: classes with pupils of grades 1–4 under the social program "Know yourself"; Teaching a special course for pupils of grades 2–4 "Life-saving economy – the first steps"; organization of joint creative activity of students due to the constant complication of its structural components and the provision of process and results of activities of subjective significance; activation of subject-subjective relations of junior pupils with a teacher and with each other on the basis of transformation of students into subjects of their activity and creation of socially oriented orientation of communication and atmosphere of emotional acceptance; person-oriented means of forming an adequate self-esteem of students and the development of their reflexive abilities. The second module is a methodological one which provided for conducting training sessions for teachers of the initial level of readiness for innovation in relation to the formation of social activity of elementary school students within the framework of the program "Creative Teacher". The third module is a partner, which provided for the establishment of close cooperation with parents.

Key words: social activity, elementary school pupils, social program, special course, principles.

УДК 37.036:378.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.14>

О. В. Варгата

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету

Л. В. Міхеева

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей формування самооцінки молодших школярів. Охарактеризовано психологічні особливості, чинники та механізми розвитку самооцінки молодших школярів. Розкрито сутність поняття самооцінки дітей молодшого шкільного віку та основні підходи до визначення самооцінки як важливого компонента розвитку самосвідомості особистості. Проаналізовано концептуальні підходи понять: самооцінка, адекватна самооцінка, завищена самооцінка, «Я-концепція», самосвідомість, формування самооцінки, особистість, молодші школярі, молодший шкільний вік. Визначено основні шляхи формування самооцінки та психологічні особливості її прояву в дітей молодшого шкільного віку.

Встановлено, що молодший шкільний вік є важливим етапом у формуванні самооцінки дитини, оскільки його основним змістом є оволодіння навичками орієнтації у своєму внутрішньому світі, здатністю співвідносити загальні і часткові ролі, усвідомлювати й оцінювати своє місце в соціумі через особливості стосунків з іншими, спроможністю організовувати свою поведінку відповідно до цих критеріїв, виявляти та оцінювати моральні аспекти поведінки інших людей та власної, адекватно реагувати на впливи інших людей.

Психолого-педагогічний аспект самооцінки представлений у працях багатьох дослідників, зокрема таких: Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, М. Боришевського, Л. Виготського, У. Джемса, П. Дячука, Е. Еріксона, М. Заміщак, А. Захарової, Я. Коломинського, О. Кононко, Г. Костюка, А. Леонтьєва, А. Липкіної, С. Максименка, К. Роджерса, М. Савчина, В. Століна, К. Хорні та інших.

Унаслідок дослідження психологічних особливостей самооцінки молодших школярів визначено критерії, показники та рівні розвитку самооцінки молодших школярів.

Подальші перспективи дослідження орієнтовані на визначення психолого-педагогічних умов формування адекватної самооцінки молодших школярів, що, у свою чергу, забезпечать створення сприятливого соціально-психологічного середовища в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: самооцінка, адекватна самооцінка, завищена самооцінка, «Я-концепція», самосвідомість, формування самооцінки, особистість, молодші школярі, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. Стратегічним напрямом державної політики у сфері освіти проголошено особистісно-орієнтований підхід, згідно з яким навчально-виховний процес початкової школи спрямовано на саморозвиток – самосвідомість, самооцінку, самовиховання особистості дитини, реалізацію її природного потенціалу, підтримку проявів індивідуальності з перших днів перебування в школі.

Актуальність теми дослідження визначається тим, що самооцінка являє собою складний за своєю психологічною природою феномен і пов'язана численними зв'язками і відношеннями з усіма психічними утвореннями особистості. Встановлено, що психологічні особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку є менш дослідженими в теорії та практиці, ніж у дошкільному і юнацькому.

У зв'язку з вищенаведеним проблема формування та розвитку самооцінки молодших школярів набула для нас великого значення й окремого наукового статусу. Здійснений нами науковий аналіз теоретичних джерел дав змогу виявити ще мало з'ясовані дослідниками питання психологічних чинників і механізмів, критеріїв і показників, їх рівнів, які впливають на формування самооцінки молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що самооцінці як особистісному утворенню відводиться центральне місце, зокрема, у працях Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, М. Боришевського, Л. Виготського, У. Джемса, П. Дячука, Е. Еріксона, М. Заміщак, А. Захарової, Я. Коломинського, О. Кононко, Г. Костюка,

А. Леонтьєва, А. Липкіної, С. Максименка, К. Роджерса, М. Савчина, В. Століна, К. Ушинського, І. Чеснокової, К. Хорні та інших учених.

У контексті дослідження неабиякого значення набуває виявлення психологічних особливостей формування самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей формування самооцінки дітей молодшого шкільного віку у психолого-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. У молодшому шкільному віці продовжується процес самопізнання та вироблення ставлення до себе, формується новий рівень потреб, що дають змогу школяреві діяти, керуючись метою, моральними вимогами, почуттями.

Наприклад, О. Кононко стверджує про важливість для дитини навчитися орієнтуватися в тому, що корисне для її «Я», а що – шкідливе, руйнівне; протидіяти негативним впливам, допомагати собі в екстремальних ситуаціях, підтримувати почуття чистого сумління. Кожна дитина прагне до гармонії, внутрішньої збалансованості, психологічного комфорту. Важливо вчасно попередити несприятливі для дітей ситуації, відповідно, захищати їх від приниження, образ, грубощів, нівелювання, вчасно допомагати, коли виникає загроза їхньому «Я» [6].

У молодшому шкільному віці, відповідно до концепції Е. Еріксона, формується таке особистісне утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції, а також почуття диференційованості своїх можливостей. Із засвоєнням дітьми моральних норм і цінностей, моральної поведінки у них відбуваються зміни у морально-поведінковій сфері [10].

І. Бех зазначає, що низька самооцінка у людини будь-якого віку пов'язана з глибоким внутрішнім дискомфортом, і тому вона знижує її адаптативні можливості. Різке зниження самооцінки може зумовити афективний (емоційний) зрив навіть у дорослої, досить спокійної і врівноваженої людини. У дітей із заниженою самооцінкою виникають труднощі пристосування до умов реального життя [2].

Р. Овчарова зауважує, що становлення адекватної самооцінки молодших школярів пов'язане з формуванням важливої психологічної властивості – самоконтролю, який виявляється у здатності дитини самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх із вимогами певних моральних норм і правил і відповідно до них будувати свою моральну поведінку [7].

Згідно з поглядами М. Боришевського, який спеціально досліджував механізми становлення самоконтролю в учнів початкових класів, самоконтроль пов'язаний із виникненням в останніх потреби у здійсненні контролю власної поведінки,

яка виступає мотиваційною базою для розвитку саморегуляції. Зароджуючись у навчальній діяльності, самоконтроль поступово переноситься в інші сфери буття дитини [3].

У цьому зв'язку М. Савчин стверджує, що моральні норми, ідеали, цінності, звички стають реально діючими, якщо вони присвоюються, включаються у самосвідомість особистості, стають Я-цінностями, коли центром моральної самосвідомості є інша людина як безумовна цінність незалежно від її особливостей та об'єктивних чи суб'єктивних стосунків із нею. Дуже важливо, щоб дитина вміла розуміти іншу людину, морально ідентифікувати себе з іншим, прагнула емоційно відгукнутися на проблеми іншого, а відтак адекватно оцінювати себе як суб'єкта моральної поведінки та діяльності [9].

Узгодженими є погляди психологів щодо визначення природи самооцінки. Її розглядають як змінну, що відображає загальне позитивне або негативне ставлення особистості до себе.

На думку К. Роджерса, самооцінка є, власне, не стільки оцінкою, скільки стилем ставлення до себе, загальною життєвою установкою [8].

Згідно з поглядами У. Джемса, самооцінка може виявлятися у вигляді задоволення і незадоволення собою. Задоволення особистості собою відображає високий рівень її самоповаги [4].

Самоповага – важлива умова продуктивної активності особистості, яка веде до реалізації її творчого потенціалу. Така позиція не залишає у внутрішньому світі людини місця критичному ставленню до себе, незадоволеності собою як джерела виникнення потреби в самовдосконаленні [1].

Формування самооцінки в молодшому шкільному віці пов'язане з включенням дитини в систематичний процес навчання. Вона ускладнюється за своїми змістом і формами у процесі спілкування з дорослими і однолітками. Молодший школяр постійно перебуває в ситуації оцінювання всіх його дій. Це формує у нього вміння розуміти і враховувати під час самооцінювання позицію іншого, в нього з'являються реальні уявлення про свої здібності [5].

Для дослідження психологічних особливостей самооцінки молодших школярів нами визначено критерії, показники та рівні розвитку самооцінки молодших школярів.

Унаслідок аналізу наукової літератури та досвіду практичної діяльності досліджуваної компетентності нами було виділено такі критерії: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, відповідно до яких встановлено рівні розвитку самооцінки молодших школярів: високий, середній, низький.

Під час розроблення критеріїв і показників розвитку самооцінки молодших школярів ми

врахували психологічні особливості молодшого шкільного віку.

Когнітивний критерій самооцінки молодших школярів передбачає:

- уявлення молодших школярів про самооцінку;
- наявність знань про еталони, з якими порівнюється, оцінюється діяльність і її результати;
- застосування особистісної рефлексії;
- прагнення до самопізнання.

Мотиваційно-ціннісний критерій самооцінки молодших школярів передбачає:

- потребу в діяльності самооцінювання;
- інтерес до діяльності самооцінювання;
- ставлення до себе та інших членів колективу;
- основні мотиви (саморозвиток, самопізнання, самореалізація).

Діяльнісно-практичний критерій самооцінки молодших школярів характеризується:

- володінням різними способами самооцінювання;
- здатністю до розгорнутої, диференційованої самооцінки;
- спрямованістю до виконання завдань творчого характеру;
- здатністю співпереживати та стати на позицію інших.

Розроблення та діагностика критеріїв і показників розвитку самооцінки молодших школярів безпосередньо пов'язані із встановленням рівнів розвитку об'єкта дослідження. Спираючись на логіку дослідження, на нашу думку, доцільним є виділення трьох рівнів формування самооцінки молодших школярів: високого, середнього низького.

У свою чергу, когнітивний критерій передбачає наявність таких рівнів.

Високий рівень характеризується достатньою повнотою володіння як декларованими (про те, що оцінювати), так і процедурними (про те, як оцінювати) знаннями. Учень уміє самостійно обрати еталон і критерії оцінювання, знає операційний склад оцінних дій, виявляє загальні підходи застосування оцінних умінь, критично оцінює свої можливості, проявляє прагнення до вдосконалення своїх оцінних умінь.

Середній рівень вирізняється частковою або мінімальною повнотою володіння знаннями, критерії й еталони оцінювання визначаються за допомоги вчителя. Школяр знає, як оцінювати, але оцінні дії вирізняються хаотичністю, не завжди може сформулювати своє судження, надати змістовну оцінку, не завжди критично ставиться до зовнішніх оцінок.

Низький рівень характеризується мінімальною повнотою знань. Учень не орієнтується в системі еталонів і критеріїв оцінювання, не може пояснити, як оцінювати роботу або відповідь, уникає

здійснення оцінювання, оскільки не здатний співвіднести об'єкт оцінювання з еталоном, не може пояснити своєї позиції, завжди погоджується з будь-якими зауваженнями, не може оцінити складність завдання, цілком залежить від допомоги вчителя.

Визначено мотиваційно-ціннісний критерій, який включає в себе три рівні.

Високий рівень передбачає сформованість в учнів стійкого інтересу до само оцінювання; вони проявляють усвідомлену діяльну активність в оцінній діяльності, намагаються проявляти ініціативу й самостійність, учитель виступає в ролі партнера-консультанта.

Середній рівень вирізняється нестійким інтересом школярів до самооцінної діяльності, відзначається активність учнів, але переважно вона залежить від вказівок учителя (наслідувальна активність), який виконує функцію організатора самооцінної діяльності учнів; потреба в саморозвитку, інтерес до особистісних якостей спонукають до діяльності самооцінювання.

Низький рівень пов'язаний із короткочасним інтересом до оцінної діяльності, що має ситуативний характер, або спостерігається відсутність потреби здійснювати самооцінювання в процесі навчання, тож учні не проявляють активності (є інертними), а лише виконують вказівки вчителя. Основні мотиви поведінки – запобігання неприємностей і мотив благополуччя.

Виокремлено також ступінь діяльнісно-практичного критерію, який характеризується, за нашими даними, також трьома рівнями.

Високий рівень: прийоми самооцінювання стають навичками. Діяльність і спілкування в групі має позитивну динаміку розвитку у сфері самовивчення і самооцінювання. Спостерігається спрямованість на виконання завдань творчого характеру – де можна виявити свої здібності; розвинути співпереживання і здатність ставати на позицію інших.

Середній рівень: учні початкових класів використовують навчальний матеріал для самооцінювання своїх здібностей, володіють прийомами самооцінювання, але користуються ними епізодично. Під час навчальної діяльності одержують інформацію про себе, здатні ставати на позицію інших.

Низький рівень: прийоми самооцінювання в учнів не сформовані; вони рідко порівнюють себе з іншими, не здатні пристати на позицію інших у діяльності на уроці. Уникають завдань творчого характеру, що дають можливість перевірити свої здібності.

Під час психолого-педагогічного дослідження ступеня розуміння сутності такого особистісного утворення, як самооцінка, можливості її розвитку в себе, ми використовували метод бесіди (табл. 1.).

Таблиця 1
Уявлення молодших школярів про
«самооцінку»

№/№	Самооцінка – це
1.	«Це те, що я думаю про себе і як оцінює мене вчителька»
2.	«Це коли не знаю»
3.	«Це коли тебе оцінюють за твої вчинки»
4.	«Це те, як тебе оцінюють інші і ти сам»
5.	«Це коли тебе оцінюють»
6.	«Коли погана оцінка і тебе сварять»
7.	«Не знаю»
8.	«Це коли ти робиш дуже гарні вчинки»
9.	«Це незрозуміло, можливо, оцінка в журналі вчительки»
10.	«Не знаю»
11.	«Коли я виграв плавання, тоді мене оцінили як переможця»
12.	«Коли ти говориш ввічливі слова»
13.	«Не знаю, важко відповісти»
14.	«Це оцінки в щоденнику»
15.	«Це тоді коли ти виконуєш обов'язки по дому, гарно вчишся в школі і тобі дають винагороду»
16.	«Це коли ти думає про щось корисне, а не про бешкети»
17.	«Це те, що допомагає мені досягати успіху»
18.	«Самооцінка гарна, коли у тебе гарна поведінка»
19.	«Не розумію»
20.	«Не знаю»
21.	«Це коли людина хороша, вона ставить гарні оцінки, а коли людина погана – вона ставить погані оцінки»
22.	«Не знаю»
23.	«Це коли в тебе гарні успіхи, тебе хвалять»
24.	«Це тоді, коли, не знаю»
25.	«Це коли ти виступаєш на сцені і отримуєш перше місце, тебе оцінює журі»
26.	«Це коли в тебе все виходить: навчання, спорт, англійська»
27.	«Коли тебе хвалять і, навпаки, сварять»
28.	«Це коли ти можеш поставити собі 10, 11, 12, і так само мама, тато, бабуся, дідусь»
29.	«Важко сказати»
30.	«Це коли ти сам себе хвалиш і батьки, і вчителька»
31.	«Може, це коли твої уроки зроблені»
32.	«Не знаю»

Як видно з таблиці 1, 31% відчували утруднення та не змогли пояснити поняття «самооцінка», натомість 69% на середньому рівні розкрили сутність цього поняття, демонструючи рівень уявлень про певну якість особистості на конкретних прикладах. Проаналізувавши уявлення молодших школярів про особистісну якість – «самооцінку», можна зробити висновки, що третьокласники не досить проілюстрували зміст поняття «самооцінка».

З метою виявлення здатності дітей до самооцінювання на уроці малювання ми використовували методику «Мій смайликовий портрет». Дітям

ставили таке завдання: у центрі аркуша написати своє ім'я та намалювати свій портрет-смайлик. Потім повздовж портрету написати все краще, що можна сказати про себе. Більшість учнів описувала себе позитивними якостями, такими як: веселий, класний, розумний, кмітливий, гарна, красуня, помічниця, геній, герой, крутий, сміливий. Нами визначені такі критерії оцінювання: чим більше добродійностей дитина згадала про себе, тим вища її самооцінка; чим менше – тим нижча самооцінка.

Результати проведеної методики: 38 % досліджуваних написали лише по дві позитивні добродійності; 44 % досліджуваних написали по чотири позитивні добродійності; 18 % досліджуваних – по 6 позитивних якостей.

Ілюстративні дані когнітивного критерію самооцінки молодших школярів за методикою «Мій смайликовий портрет» представлені на рис. 1.



Рис. 1. Рівень когнітивного критерію самооцінки молодших школярів

Здобуті дані рівня розвитку когнітивного критерію самооцінки молодших школярів підтверджують необхідність створення спеціальних психолого-педагогічних умов і розроблення психолого-педагогічного супроводу щодо формування в молодших школярів цієї компетентності.

Наступним етапом нашого дослідження є обґрунтування психолого-педагогічних умов і розроблення психолого-педагогічного супроводу щодо розвитку самооцінки молодших школярів і перевірка їх впливу на рівень формування самооцінки учнів початкової школи.

Висновки і пропозиції. Встановлено, що психологічні особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку є менш дослідженими у теорії та практиці. В контексті нашого дослідження ми поділяємо погляди науковців, адже саме молодший шкільний вік є важливим етапом у становленні та формуванні самооцінки дитини, оскільки його основним змістом є оволодіння навичками орієнтації у своєму внутрішньому світі, здатністю співвідносити загальні і часткові ролі, усвідомлювати й оцінювати своє місце в соціумі через особливості стосунків з іншими, спроможність організовувати свою поведінку відповідно до цих критеріїв, виявляти та оцінювати моральні аспекти поведінки інших людей та власної, адекватно реагувати на

впливи інших людей. Під час дослідження психологічних особливостей самооцінки молодших школярів нами визначено критерії, показники та рівні розвитку самооцінки молодших школярів.

Подальші наші розвідки плануємо спрямувати на визначення психолого-педагогічних умов формування адекватної самооцінки молодших школярів, що, у свою чергу, забезпечать створення сприятливого соціально-психологічного середовища в навчально-виховному процесі.

Список використаної літератури:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 420 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник. Київ : Либідь, 2003. 848 с.
3. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. Київ : Радянська школа, 1980. 144 с.
4. Джемс У. Психология. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
5. Заміщак М.І. Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Дрогобич, 2014. 268 с.
6. Кононко О.Л. Чтобы личность состоялась. Київ : Радянська школа, 1991. 221 с.
7. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. Москва : Сфера, 2000. 448 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М.М. Исениной. 2-е изд. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1998. 480 с.
9. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. 2-е вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2009. 360 с.
10. Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. Санкт-Петербург : Ленато АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

Varhata O., Mikheieva L. Psychological features of self-esteem forming of primary school age

The article deals with the theoretical analyses of the peculiar problems of the psychological features of self-esteem forming of primary school pupils. The article presents the psychological features of self-esteem of primary school pupils as a determinant of personal efficiency of primary-school children. The psychological features of development and displays of self-esteem of junior schoolchildren are described. In the article examined essence of concepts: "self-esteem", self-esteem, high self-esteem, "I"-concept, consciousness, personality, junior schoolboy, primary school age. Essence of concept of self-esteem of personality of junior high school student opens up in the article and examine the basic determination of concept of self-esteem as components of development of consciousness of personality.

A primary school age is the very important step in self-esteem forming, during which the child is involved in socially significant activity and broad areas of communication. Given this, the author aims to consider under Article psychological characteristics of "self-concept" of primary school age child, namely the formation of self-esteem, and factors that are crucial to this process.

"Self-esteem" actively studied by various authors, including I. Bech, L. Bozhovich, M. Boryshevsky, L. Vygotsky, W. James, E. Erickson, M. Zamyshchak, A. Zakharov, I. Kolominsky, I. Kon, A. Kononko, G. Kostiuk, A. Leontiev, A. Lipkina, S. Maksimenko, A. Maslow, A. Petrovsky, C. Rogers, I M. Savchin, V. Stolin, K. Ushinsky, I. Chesnokov, K. Horni, and others.

Primary school age is one of the main periods in the development of self-esteem as a system. It is the period of dramatic changes taking place. All components of self-esteem become more mature to the level of representation and improved self-assessment activities.

The further research will be focused on the psychological and pedagogical conditions of self-esteem forming of primary school pupils.

Key words: *self-esteem, self-esteem, high self-esteem, "I"-concept, consciousness, self-esteem forming, personality, junior schoolboy, primary school age.*

УДК 378.046-021.68:159.9

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.15>**О. В. Пономаренко**кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету

АНАЛІЗ МІСЦЯ ТА РОЛІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В МЕТА-СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізується все більш зростаючий інтерес до отримання освітніх послуг в умовах неформальної освіти. Показано, що її доступність, комфортність та особистісно зорієнтований характер дають змогу реального навчання населення протягом усього життя, а розширення можливостей пересічної людини за рахунок логістично та естетично привабливої форми педагогічної та андрагогічної взаємодії створює зручне та високомаржинальне освітнє середовище, в якому мало що піддається фіксації та регламентованості.

Продемонстровано розвиток концепції навчання впродовж життя, який зумовлений швидким науково-технічним й соціально-економічним прогресом у світовому вимірі, та роль і місце неформальної освіти в житті пересічної особистості.

У тексті аналізується неперервна освіта як педагогічний конструкт (шість положень А. Добридень) та як система (за Р. Піоновою, включає дві підсистеми).

В аспекті деталізації взаємовідносин між формальною та неформальною освітою проаналізовано погляди А. Роджерса, який виокремлює екстраформальний, антиформальний, параформальний та інтраформальний типи.

Схематично представлено місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти. Показано, що системоутворюючим елементом неперервної освіти є ціннісні орієнтації особистості, які пронизують усі її складники, визначають зміст, форми і методи навчання. Виділено головні версії функцій неформальної освіти, зокрема адаптаційну, інформаційну, розвиваючу, навчальну, громадянську, дозвілєву, психопідтримуючу, культурологічну, соціальну.

На основі проведеного аналізу деталізовано схематично ієрархію функцій неформальної освіти за особистісним та соціальним аспектами.

Показано, що особистісний аспект неформальної освіти спрямований на задоволення освітніх потреб та інтересів кожної окремої людини, пов'язаних з нею самою, а соціальний аспект неформальної освіти спрямований на задоволення тих освітніх інтересів і потреб особистості, які пов'язані з її життєдіяльністю у суспільстві. Визначені функції неформальної освіти впорядковані за зменшенням їх ролі для особистості та суспільства.

Доведено, що неформальна освіта як складник мета-системи неперервної освіти відіграє ключову роль як для суспільства, так і для особистості, оскільки виконує низку критично важливих функцій.

Ключові слова: неформальна освіта, неперервна освіта, мета-система, функції

Постановка проблеми в загальному вигляді. Українське та світове суспільство демонструє все більш зростаючий інтерес до отримання освітніх послуг в умовах неформальної освіти. Її доступність, комфортність та особистісно зорієнтований характер дає змогу реального навчання населення протягом усього життя, а розширення можливостей пересічної людини за рахунок логістично та естетично привабливої форми педагогічної та андрагогічної взаємодії створює зручне та високомаржинальне освітнє середовище, в якому мало що піддається фіксації та регламентованості.

Одночасно актуальності набуває концепція навчання впродовж життя, яка зумовлена швидким науково-технічним й соціально-економічним прогресом у світовому вимірі. Означена концепція покладена в основу системи неперервної освіти.

Мета даної статті – проаналізувати роль та місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти.

Результати власних досліджень. Неперервна освіта як педагогічний конструкт, за А. Добридень, ґрунтується на шістьох основних положеннях:

1) включення у неперервну освіту всіх ланок і напрямів освіти, починаючи з дошкільної та початкової освіти й завершуючи післядипломною й освітою третього віку, вільний доступ до освіти незалежно від гендерних, соціальних та культурних аспектів й попереднього навчання;

2) у неперервній освіті активну роль відіграють усі приватні особи, їх сім'ї, місцева і регіональна влада, профспілкові організації та роботодавці;

3) метою неперервної освіти є формування економічно й соціально освіченої особистості громадянина, який є хорошим працівником;

4) у неперервній освіті педагог допомагає і направляє у навчанні, а не керує ним;

5) неперервна освіта повинна базуватися на прозорих, чітких та зрозумілих для всіх стандартах освіти;

6) неперервна освіта сприяє появі нових можливостей для кожної людини впродовж усього її життя [4, с. 90].

Неперервна освіта як система, за Р. Піоновою, включає дві підсистеми: основну і додаткову освіту, кожна з яких включає загальний і професійний складник. Отже, у системі неперервної освіти можуть бути виділені чотири структурні складники – основна загальна освіта, основна професійна освіта, додаткова загальна та додаткова професійна освіти [10, с. 256]. В *основній підсистемі* неперервної освіти відношення між складниками побудовані на засадах послідовності, наступності та ієрархічності, забезпечуючи все вищий рівень освіти. Водночас у складі *підсистеми додаткової освіти* загальна та професійна освіта функціонують самостійно й незалежно, існуючи паралельно. Крім цього, рівень додаткової освіти не завжди вищий за рівень основної освіти (Ю. Лотюк) [6, с. 14–17].

З точки зору О. Гулай [2, с. 3–10], Ю. Деркач [3, с. 17–22.], Л. Лук'янової [7, с. 94–97.], Н. Семенюк [11, с. 24–33.] та інших дослідників, неперервна освіта інтегрує в своїй структурі *формальну, неформальну та інформальну* освіту.

Так, на думку О. Гулай, формальна освіта обов'язково має бути поєднана з неформальною освітою, вони мають бути нероздільними частинами системи неперервної освіти і отримати належну підтримку з боку державних та недержавних структур [2, с. 8].

В аспекті деталізації взаємовідносин між формальною та неформальною освітою вельми цікавими стають погляди А. Роджерса, який виокремлює чотири варіанти їх взаємодії:

1) екстраформальна освіта (неформальною є вся освіта, яка надається поза формальною);

2) антиформальна освіта (неформальна освіта виступає у протилежності до формальної освіти);

3) параформальна (неформальна освіта є дуже схожою на формальну);

4) інтраформальна (елементи неформальної освіти присутні у формальній освіті) [14, с. 215–217].

Крім цього, неформальна освіта може бути *додатковою* або *трансформативною*. Зокрема, додаткова неформальна освіта має на меті опанування новими знаннями, удосконалення наявних умінь, навичок та особистісних якостей, а трансформативна неформальна освіта спрямована на набуття досвіду, який зумовлює зміни у світогляді особистості та спонукає до пошуку нових знань (Ю. Деркач) [3, с. 21].

Водночас, як зазначає Н. Семенюк, «неформальна освіта може як доповнювати й посилювати формальну освіту, так і суперечити їй, одночасно залишаючись важливим елементом, що потребує необхідної уваги, вивчення, впровадження та використання у сучасному світі для забезпечення гідного освітнього рівня громадян України» [11, с. 27].

Неформальна освіта займає проміжне місце між формальною та інформальною освітою. Функціонуючи за рамками формальної освіти, неформальна освіта є нерегламентованою, що забезпечує їй високий потенціал на задоволення конкретних освітніх запитів кожної особистості. Водночас, на відміну від інформальної освіти, вона володіє певним ступенем організованості й керованості завдяки усвідомленості її значення тими, хто навчається (С. Клімов) [5, с. 12].

Інтеграція у мета-системі формальної, неформальної та інформальної освіти, на думку Д. Сидорова, забезпечить подолання консерватизму та інертності формальної освіти, безсистемності й фрагментарності неформальної освіти та некерованості й безконтрольності інформальної освіти [13, с. 4].

Таким чином, місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти може бути представлено у наступному вигляді (рис. 1).

Системоутворюючим елементом неперервної освіти є ціннісні орієнтації особистості, які пронизують усі її складники, визначають зміст, форми і методи навчання. Ціннісні орієнтації починають формуватися у базовій основній і професійній освіті у рамках формального навчання. Згодом у додатковій освіті саме ціннісні орієнтації відіграють ключову роль у неформальній та інформальній освіті, оскільки вони визначають потреби, інтереси та спрямування особистості у професії та житті. Неформальна освіта доповнює та збагачує формальну освіту, є основою для інформальної освіти, а також може бути окремим складником неперервної освіти.

Окресливши місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти, необхідно визначити її роль та функції, які вона виконує в освітньому просторі.

Так, М. Громкова серед функцій неформальної освіти виділяє: *адаптаційну*, яка забезпечує прийняття та пристосування до нових умов життя; *інформаційну*, яка забезпечує формування здатності до пошуку, вибору й використання інформації, необхідної для підвищення власної освіченості; та *розвиваючу*, яка забезпечує опанування нових способів діяльності [1, с. 264].

Ю. Деркач виокремлює наступні функції неформальної освіти у сучасному освітньому просторі України: *розвиваючу*, яка забезпечує саморозвиток молоді; *профадаптаційну*, яка забез-

печує адаптацію молодих працівників до умов праці у певному колективі; *навчальну*, яка забезпечує розвиток професійних і ключових компетентностей особистості відповідно до сучасних вимог; *громадянську*, яка забезпечує формування громадянського суспільства та сприяє зростанню громадянської активності населення; *дозвіллеву*, яка забезпечує організацію вільного часу молоді й дорослих; *психологічну*, яка створює умови для підвищення мотивації молоді й дорослих до саморозвитку [3, с. 19].

Л. Лук'янова визначає такі функції неформальної освіти: *просвітницька*, яка забезпечує задоволення інформаційних потреб тих, хто навчається з певного питання, проблеми або галузі знань; *культурологічна*, яка забезпечує сприймання і розвиток культурної спадщини держави, яка втілена у мові, мистецтві та духовних цінностях; *соціальна*, яка забезпечує суспільний добробут, гідне життя та розвиток для кожної людини [8, с. 95].

Н. Павлик функції неформальної освіти розглядає у двох перпендикулярних площинах. Вертикальна *соціальна площина (соціальна функція)*, яка забезпечує зростання статусу тих, хто навчається, та горизонтальна *особистісна площина (особистісна функція)*, яка забезпечує задоволення їх власних потреб і інтересів. Соціальна площина включає такі аспекти зміни соціального статусу особистості: інтегративний, профадаптаційний, навчальний, громадянський, адаптаційний, культурний, соціальний, аксіологічний, соціально-адаптаційний, соціально-педагогічний, професійний та освітній. Особистісна площина включає такі аспекти самореалізації особистості відповідно до власних потреб й інтересів: розвиваючий, дозвіллевий, психологічний, інформаційний, компенсаторний, пізнавальний, компетентнісний та реабілітаційний [9, с. 102].

На основі проведеного аналізу вважаємо за доцільне деталізувати ієрархію функцій неформальної освіти за особистісним та соціальним аспектами (рис. 2). При цьому відмітимо, що деякі представлені функції завдяки своїй багатоаспектності належать і до особистісного, і до соціального аспектів неформальної освіти.

Так, особистісний аспект неформальної освіти спрямований на задоволення освітніх потреб та інтересів кожної окремої людини, пов'язаних з нею самою. Отже, в особистісному аспекті при-

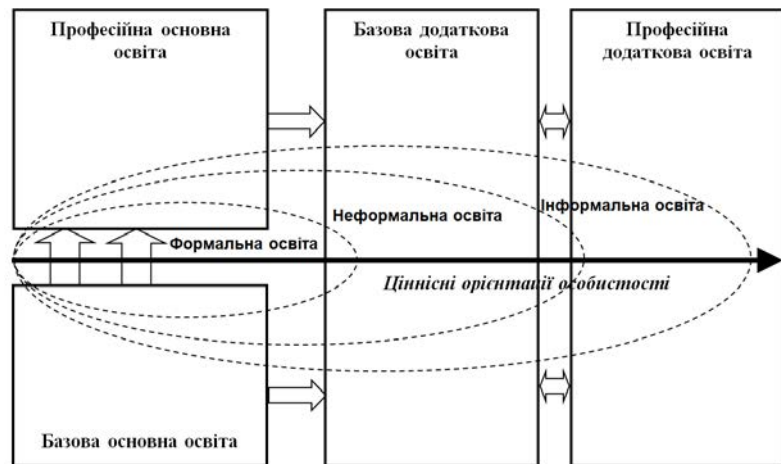


Рис. 1. Місце неформальної освіти у мета-системі неперервної освіти

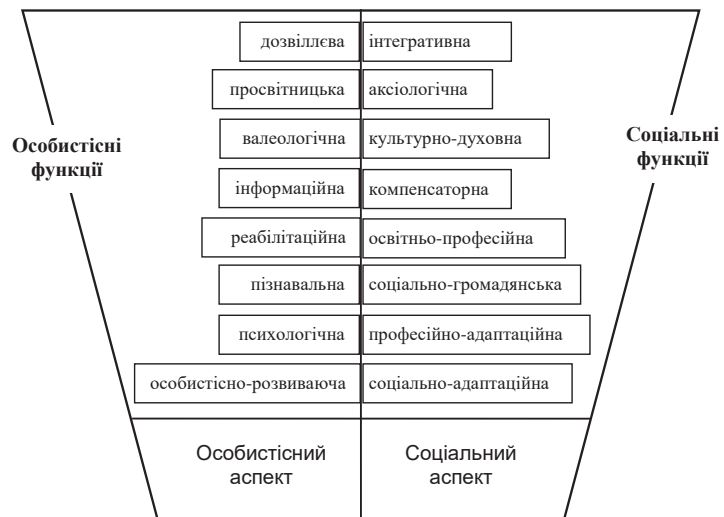


Рис. 2. Ієрархія функцій неформальної освіти

сутні функції, які виконують це завдання. До таких функцій ми зараховуємо: особистісно-розвиваючу, психологічну, пізнавальну, реабілітаційну, інформаційну, валеологічну, просвітницьку та дозвіллеву.

Соціальний аспект неформальної освіти спрямований на задоволення тих освітніх інтересів і потреб особистості, які пов'язані з її життєдіяльністю у суспільстві. До таких функцій ми зараховуємо: соціально-адаптаційну, професійно-адаптаційну, соціально-громадянську, освітньо-професійну, компенсаторну, культурно-духовну, аксіологічну та інтегративну.

Визначені функції неформальної освіти впорядковані за зменшенням їх ролі для особистості та суспільства.

Висновки. Неформальна освіта як складник мета-системи неперервної освіти відіграє ключову роль як для суспільства, так і для особистості, оскільки виконує низку критично важливих функцій.

Список використаної літератури:

1. Громкова М.Т. Андрагогіка: теорія і практика образования взрослых: [учеб. пособ.]. Москва : Юнити-Дана, 2005. 495 с, с. 264
2. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львів УН-ТУ*. 2010. Вип. 26. С. 3–10.
3. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету*. 2008. Вип. 23. С. 17–22, с. 19.
4. Добридень А.В. Навчання впродовж життя в контексті болонського процесу. *Вища освіта України*. 2008. Дод. 3, т. 1 (8): темат. вип. «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 90–97., с. 90
5. Климов С.М. Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления: монография. Санкт-Петербург : СПбУЭФ, «Знание», 1998. 135 с., с. 12.
6. Лотюк Ю.Г. Неперервна освіта для позитивного вдосконалення людини у світлі ідей сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. № 1. 2011. С. 14–17.
7. Лук'янова Л.Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.
8. Лук'янова Л.Б. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя. *Вісник Черкаського національного ун-ту. Серія: Педагогічні науки*, 2012. Вип. 1 (214). С. 94–97, с. 95
9. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : [Навчальний посібник]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с, с. 102.
10. Пионова Р.С. Педагогіка высшей школы. Москва : Университетское, 2002. 256 с.
11. Семенюк Н.В. Безперервна освіта як система. *Нова парадигма*. 2013. Вип. 117. С. 24–33.
12. Сженев Е.С. О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы. *Высшее образование в России*. 2011. № 2. С. 93–98, с. 93.
13. Сидоров Д.Г. Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов : автореф. дисс. на соискание уч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01. Нижний Новгород, 2013. 66 с., с. 4.
14. Rogers A. Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?. New York : Springer US, 2007. 318 p., с. 215–217.

Ponomarenko O. Analysis of the place and role of informal education in the meta-system of continuing education

The article deals with the increasingly growing interest in receiving educational services in terms of informal education. It is shown that its accessibility, comfort and personality-oriented nature enable real training of people throughout their lives, and empowering the average person due to logistically and aesthetically attractive form of pedagogical and andragogical interaction creates a comfortable and high-margin educational environment, where not much is subject to recording and strict schedule.

The link between the concept of lifelong training, which is driven by rapid scientific, technological and socio-economic progress on a global scale, and the role and place of informal education are demonstrated.

The text analyzes continuous education as a pedagogical construct (six provisions of A. Dobryden) and as a system (according to R. Pionova, includes two subsystems).

In terms of detailing the relationship between formal and informal education, the views of A. Rogers were analyzed, who distinguished extra-formal anti-formal, para-formal and intra-formal types.

The place of informal education in the meta-system of continuous education was schematically presented. It was shown that the value orientations of the person were the system-forming element of continuous education; they penetrated all its components, determined the content, forms and methods of training. The main versions of the functions of informal education were highlighted, particularly the adaptation, information, development, educational, civic, leisure, psycho-supportive, cultural, social functions.

Based on the analysis, the hierarchy of functions of informal education by personal and social aspects was schematically detailed.

It was shown that the personal aspect of informal education was aimed at meeting the educational needs and interests of each individual related to itself, and the social aspect of informal education was aimed at meeting the educational needs and interests of the person related to its life in society. The determined functions of informal education were arranged by reduction of their role for a person and a society.

It was proved that informal education as a component of the meta-system of lifelong education played a key role for both society and person, as it performed a number of critical functions.

Key words: *informal education, continuing education, meta-system, functions.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.016

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.16>**О. В. Анічкіна**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри хімії
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ КОЛЕКЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців хімічної галузі. Визначено, що основним завданням сучасного етапу розвитку електронного навчання хімії в Україні є створення сучасного інформативного контенту державною мовою, впровадження різноманітних електронних освітніх ресурсів створених власноруч як викладачами, так і здобувачами освіти у процесі навчання.

Проведено порівняльний аналіз кількості уявлень пам'яті про хімічні речовини, сформованих у закладі загальної середньої освіти, з необхідною кількістю зорових образів для успішного засвоєння змісту хімічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Проаналізовано найбільш поширені та популярні електронні освітні ресурси, які презентують фізичні властивості достатньої кількості неорганічних та органічних речовин і є у вільному доступі в мережі Інтернет. Визначено необхідність набуття досвіду ідентифікації речовин для формування системи професійної підготовки майбутніх хіміків. Обґрунтовано існування проблеми створення достовірного україномовного контенту для представлення фізичних властивостей великої кількості неорганічних і органічних речовин із високоякісним зображенням зовнішнього вигляду в різних станах.

Описано створення електронних колекцій простих і складних речовин, яка застосовується під час вивчення хімічних речовин на початковому етапі навчання в закладі вищої освіти. Наведено результати дослідження та доведено, що застосування електронних колекцій речовин у вивченні хімії інтенсифікує процес оволодіння основними знаннями та вміннями упізнавати та розпізнавати речовини, а, відповідно, виявляє значну ефективність під час професійної підготовки, дає змогу підвищити загальну успішність, якість знань і середній бал.

Визначено, що використання електронних колекцій у навчанні майбутніх фахівців хімічної галузі створює передумови використання електронного хімічного експерименту, розроблення моделей хімічних явищ, тобто дає змогу перейти від академічної системи освіти до смарт-освіти.

Ключові слова: електронне навчання хімії, електронні освітні ресурси, зображувальні електронні освітні ресурси, електронна колекція, інформаційно-комунікаційні технології в хімії, фізичні властивості речовин.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної педагогічної науки стають розроблення та впровадження новітніх методик викладання навчальних дисциплін, які становлять основу професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Вимогами практично всіх стандартів вищої освіти є широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій фахівцями в професійній діяльності. Адже саме інформаційно-комунікаційні технології виступають синтезом форм, методів, засобів пошуку, обробки, зберігання, трансформації, транспортування, презентації різноманітних даних (інформації) за допомогою сучасних ІТ-пристроїв (гаджетів), а використання таких технологій виступає засобом підвищення ефективності різноманітних видів діяльності людини, навчальної зокрема. Саме

тому вимогою держави до сучасної системи підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема й хімічної галузі, є формування в навчальному процесі здатності використовувати інформаційно-комунікаційні технології для досягнення результатів майбутньої професійної діяльності та постійного самовдосконалення протягом життя.

Подібна підготовка реалізується через набуття здобувачами вищої освіти системи професійних компетентностей, оволодіння якими відбувається в процесі широкого застосування зазначених технологій у навчальному процесі закладів вищої освіти. Тобто формування професійних компетентностей майбутнього хіміка реалізується через широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальній діяльності, що стає запорукою використання подібних технологій для

ефективного виконання професійних обов'язків протягом життя.

Тому створення ефективної системи використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці фахівців хімічної галузі (хіміків) є надзвичайно актуальним напрямом модернізації педагогічної науки, а розроблення окремих засобів електронного навчання, адаптованих до вимог українського освітнього простору – елементом її реалізації та інтегрованим завданням для вчених різних галузей (хімічних, педагогічних, комп'ютерних наук).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний темп розвитку технологій значно випереджає процеси включення їх до навчального процесу та усвідомлення наслідків такого застосування. Модернізація традиційних форм, методів, прийомів навчання шляхом залучення інформаційно-комунікаційних технологій наражається на неготовність викладачів доцільно використовувати зазначені технології, використовувати їх для досягнення значимих результатів навчальної діяльності та несформованість умінь викладачів застосовувати такі технології в навчальному процесі.

Тому, поділяючи думку Т.І. Носенко, вважаємо «одним із головних завдань сучасної освіти пошук нових форм та інструментів освоєння знань» [5, с. 6]. А процес такого пошуку повинен відбуватися в тісному поєднанні досягнень класичної педагогічної науки та педагогічної інноватики, забезпечуючи об'єднання академічної та електронної систем освіти, еволюційний перехід від традиційної до електронної педагогіки (е-педагогіки). На думку В.Ю. Бикова: «Основні проблеми е-педагогіки у своїй основі схожі з проблемами традиційної педагогіки. Їх постановка не суперечить, а, навпаки, базується на здобутках традиційної освітньої науки і практики. Проте ці проблеми мають свої особливості, які відрізняють їх від традиційних і зумовлені та акцентують увагу на специфічних аспектах будови і особливостях педагогічної діяльності в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі, у відкритих педагогічних системах» [4, с. 12].

Сучасний етап розвитку електронного навчання хімії в Україні потребує створення сучасного інформативного контенту державною мовою, впровадження різноманітних електронних освітніх ресурсів, створених власноруч як викладачами (носіями знань і вмінь), так і здобувачами освіти (акцепторами знань і вмінь) у процесі навчання. Спільне використання педагогічних і інформаційно-комунікаційних технологій приводить до зміни цілей навчання, оптимізації змісту освіти, створює умови для набуття професійних компетентностей шляхом руху за індивідуальною освітньою траєкторією.

Під поняттям «електронні освітні ресурси» (далі – ЕОР) розуміють «навчальні, наукові, інфор-

маційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами» [6].

Є велика кількість класифікацій електронних освітніх ресурсів. Їх поділяють за: функціональними ознаками (відповідно до значення та місця в навчальному процесі); структурою; організацією тексту; характером інформації; формою викладу; цільовою аудиторією; технологією розповсюдження; характером взаємодії «користувач – посібник»; наявністю друкованого еквівалента; природою основної інформації [3]. Особливий інтерес для нашого дослідження становила класифікація ЕОР за природою основної інформації, а їх поділяють на текстові, зображувальні, звукові, програмні, мультимедійні. І саме зображувальні ЕОР стануть у нагоді на початковому етапі навчання в закладі вищої освіти, оскільки мають значний вплив на емоційну сферу здобувачів вищої освіти та без зайвих літературних описів дадуть змогу навіть досить абстрактний матеріал перетворити в зорові образи та уявлення пам'яті.

Слід зауважити, що «метою створення електронних освітніх ресурсів є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних і методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання та форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій» [6]. Тому одне з провідних завдань кожного закладу вищої освіти – створити електронно-освітній контент і забезпечити його гідну якість, гармонійно інтегруючи його з інформаційно-освітнім середовищем закладу освіти, і навчити студентів вільно орієнтуватися в такому середовищі [2].

Мета статті – довести ефективність застосування електронних освітніх ресурсів (електронних колекцій) у професійній підготовці фахівців хімічної галузі на початковому етапі навчання в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основу хімічного мислення становить система уявлень пам'яті (зорових образів макрооб'єктів), уявлень уяви (уявлень про мікросвіт) та специфічної хімічної мови. Основними методами пізнання хімічної науки та її вивчення виступають спостереження та експеримент. Поділяючи думку вчених, ми виділяємо три рівні представлення хімічного матеріалу: 1) макроскопічний – включає рівень матеріального світу, видимих речовин та явищ; робота з реальними об'єктами, яка стає частиною щоденних дій фахівця; 2) мікроскопічний – система уявлень про

об'єкти, реальні спостереження за якими неможливі; використовується для опису руху електронів, атомів, молекул, частинок; 3) символічний – включає велику різноманітність ілюстрованих уявлень, хімічні та математичні символи та рівняння реакцій тощо [1].

Цикл професійної підготовки майбутніх фахівців хімічної галузі містить загальнонавчальні дисципліни: неорганічну, аналітичну, фізичну, органічну хімію, їх вивчення потребує від здобувачів вищої освіти обізнаності у властивостях значної кількості речовин – як неорганічних, так і органічних. Відмінність програм із хімії для закладів загальної середньої та вищої освіти призводить до формування стійкого протиріччя між знаннями студентів-першокурсників, здобутими в закладах загальної середньої освіти, та необхідним рівнем їх знань для успішного засвоєння навчальної інформації під час викладання хімічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Програма з хімії для 7–9 класів та 10–11 класів (рівень стандарту) закладів загальної середньої освіти за достатньої матеріальної бази школи, в ідеальних умовах передбачає ознайомлення учнів із основними фізичними властивостями приблизно 70 неорганічних і органічних речовин. Ознайомлення учнів відбувається переважно через спостереження демонстрації фізичних (агрегатний стан, колір, запах, розчинність у воді) і хімічних (одиночні акти взаємодії із визначеними речовинами) властивостей.

Наприклад, за 5 років вивчення хімії в закладі загальної середньої освіти вивчається 5–6 сполук Нітрогену (водний розчин амоніаку, амоній хлорид, нітроген (IV) оксид, нітратна кислота, натрій нітрат, азот тощо). Вивчення теми «Нітроген і його сполуки» з навчальної дисципліни «Неорганічна хімія» в закладі вищої освіти вимагає знань про властивості та зовнішні ознаки більш ніж 20 сполук Нітрогену (амоніак, гідразин, гідроксиламін, амоній хлорид, амоній нітрит, амоній нітрат, азот, нітроген (I) оксид, нітроген (II) оксид, нітроген (III) оксид, нітроген (IV) оксид, нітроген (V) оксид, димери нітроген (II) оксиду та нітроген (IV) оксиду, нітритна кислота, нітратна кислота, амоній нітрат, калій нітрат, натрій нітрат, купрум (II) нітрат, аргентум нітрат).

Отже, продовження навчання в закладі вищої освіти вимагає від випускника закладу загальної середньої освіти різкого збільшення обсягу знань про фізичні властивості різноманітних речовин, зокрема їх зовнішній вигляд, за незначний час. Адже володіння знаннями про основні фізичні властивості речовин виступає підґрунтям формування вмінь упізнавати та розпізнавати (ідентифікувати) речовини, а спостереження змін у фізичних властивостях вихідних речовин і порівняння їх із фізичними властивостями продуктів реакції

дають змогу визначати ознаки хімічних реакцій і констатувати їх перебіг.

Ознайомлення здобувачів вищої освіти з фізичними властивостями речовин відбувається через опис їх зовнішнього вигляду в літературі. Усвідомлення кольору (волошкового, цеглясто-червоного, лимонно-жовтого, темно-зеленого, яскраво-зеленого) зі словесного опису відбувається досить складно, оскільки кожна людина має власне сприйняття кольору, а розпізнати стан осаду (драглистий, кристалічний, сирнистий) за описом на початковому етапі досить складно. Допомогти вирішити проблему недостатньої інформації про фізичні властивості речовин може зображувальний ЕОР, який містить електронні зображення об'єктів.

Таких ресурсів достатня кількість у інтернет-середовищі, але більшість їх не може бути використана в навчальному процесі з різних причин. Нами було проведено порівняльний аналіз 16 найбільш поширених і найбільш популярних електронних ресурсів, які презентують фізичні властивості значної кількості неорганічних та органічних речовин і є у вільному доступі в мережі Інтернет. Аналіз було проведено за такими показниками: україномовний інтерфейс (для забезпечення навчання державною мовою), україномовний короткий опис властивостей речовин, повнота представлення різноманіття речовин, висока якість зображення, достовірність представленої інформації (особливо зображувальної). Під час дослідження були отримані такі результати: надзвичайно мала кількість електронних посібників мають україномовний інтерфейс (18,75%), найчастіше вони англо- чи російськомовні; відповідно, і україномовний опис властивостей речовин мають усього 12,50 %; представлено необхідну кількість речовин із описами їх властивостей лише в 31,25% посібників; високоякісний зображувальний матеріал містять тільки 50,00% посібників; більше половини (62,50%) посібників відображають цілком достовірну інформацію.

Проведений аналіз дає можливість стверджувати, що є нагальна проблема створення достовірного україномовного контенту для представлення фізичних властивостей великої кількості неорганічних і органічних речовин із високоякісним зображенням зовнішнього вигляду в різних станах (твердому, розчиненому, газоподібному). Адже є потреба у відтворенні зовнішнього вигляду не лише твердих речовин, а й їх розчинів; різних алотропних модифікацій речовин; типу та вигляду осадів (кристалічний, аморфний, драглистий, сирнистий); порошкоподібних, гранульованих і шматкових металів. Отже, можна говорити про необхідність створення електронної колекції зображень зовнішніх ознак неорганічних і органічних речовин.

Нами розпочато створення електронної колекції простих речовин, яка представлена у вигляді

періодичної системи Д.І. Менделєєва. Натиск на клітинку із символом певного хімічного елемента розгортає коротку інформаційну довідку про утворені ним прості речовини, їх алотропні модифікації з високоякісними зображеннями кожної. Для твердих речовин зовнішній вигляд відображається в декількох станах – шматком і порошком, для порівняння забарвлення.

Колекція складних речовин представлена у вигляді таблиці розчинності кислот, основ, солей. Під час натискання на клітинку таблиці, яка відповідає певній речовині, розгортається короткий опис фізичних властивостей і яскраві високоякісні зображення речовин у вигляді шматку, порошку та розчину для твердих речовин, які розчинні у воді. Речовини, нерозчинні у воді, показані у вигляді утвореного осаду в рідині та за можливості – у твердому порошкоподібному стані.

Створені колекції розміщені в локальній мережі та можуть бути використані кожним здобувачем вищої освіти через власний гаджет (смартфон, планшет, ноутбук тощо).

Отже, підготовка здобувачів вищої освіти до навчальних занять із хімічних дисциплін на першому курсі передбачає ознайомлення із зображеннями речовин, які вивчаються на заняттях, та формування уявлень пам'яті (зорових образів), які дають змогу на лабораторному занятті вже упізнавати, розпізнавати та порівнювати властивості вивчуваних речовин.

Підготовка такої колекції вимагає копіткої праці (створення зображень шляхом фотографування реальних об'єктів і їх обробку), але дає надзвичайно переконливі результати. Зокрема, нами проведено контрольне оцінювання знань 42 студентів (експериментальна група) із упізнавання зовнішнього вигляду неорганічних речовин. Студентам було запропоновано 20 речовин у різних агрегатних станах, які були в посудинах із номерами, та назви цих речовин на аркуші. Для виконання завдання студентам було необхідно визначити за зовнішнім виглядом у посудині, з яким номером є речовина. Посудини можна було відкривати, нюхати, торкатися, але заборонено використовувати додаткові засоби, тобто упізнати речовини потрібно було тільки за зовнішнім виглядом (агрегатним станом, кольором, запахом, випаровуванням). За кожну правильну відповідь виставлялось 5 балів, тому сумарно можна було отримати 100 балів, що відповідає оцінці «відмінно» за національною та «А» за ЕКТС шкалою. Навчання здобувачів контрольної групи (33 особи) відбувалось без використання електронних колекцій.

Слід зазначити, що серед обраних речовин були концентровані нітратна, сульфатна та хлоридна кислоти та подібний за зовнішнім виглядом розчин натрій гідроксиду, тому для розпізнавання речовин необхідно було скористатися

знаннями про специфічні фізичні властивості: концентрована сульфатна кислота – в'язка, важка рідина; концентрована нітратна кислота має жовтуватий відтінок через утворення нітроген (IV) оксиду; концентрована хлоридна кислота «димить» на повітрі; розчин натрій гідроксиду немає жодних специфічних зовнішніх ознак. Прості речовини мали суттєві відмінності в зовнішньому вигляді: сірка – лимонно-жовтий порошок; цинк – гранули сріблясто-білого металу; залізо – порошок темно-сірого кольору; йод – фіолетово-коричневі кристали. Розпізнавання багатьох складних речовин ґрунтувалося на упізнаванні забарвлення гідратованих іонів: купрум (II) сульфат; купрум (II) хлорид; хром (III) нітрат; нікол (II) нітрат; кобальт (II) нітрат; калій дихромат. Також необхідно було розпізнати осади за зовнішнім виглядом: магній гідроксид, барій сульфат. Розпізнати кристалічні речовини за зовнішнім виглядом: алюміній хлорид, манган (IV) оксид, кальцій гідроксид.

Отримані результати опитування наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати контрольного упізнавання речовин здобувачами вищої освіти після використання електронної колекції неорганічних речовин

Показник	Кількість учасників	Група			
		Контрольна		Експериментальна	
		осіб	%	осіб	%
Всього учасників	осіб	33	100,00	42	100,00
Відмінно	A	3	9,09	10	23,81
	B	4	12,12	12	28,57
Добре	C	9	27,27	10	23,81
	D	6	18,18	5	11,90
Задовільно	E	7	21,21	4	9,52
	FX	4	12,12	1	2,38
Незадовільно	F	0	0,00	0	0,00
	Абсолютна успішність	%	29	87,88	41
Якість знань	%	16	48,48	32	76,19
Середній бал		3,45		3,98	

Отримані результати свідчать, що кількість здобувачів вищої освіти, які здатні розпізнавати речовини, в експериментальній групі досягла 97,62%, тоді як у контрольній виявилась лише 87,88%. Достатній і високий рівні сформованості знань і вмінь упізнавати речовини виявили – це, відповідно, 76,19% та 48,48% здобувачів вищої освіти. Отже, здобувачі вищої освіти експериментальної

групи володіють здатністю ідентифікувати речовини на достатньому, а контрольної – на низькому рівні. Тому застосування електронних колекцій речовин у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців хімічної галузі інтенсифікує процес оволодіння основними знаннями та вміннями упізнавати та розпізнавати речовини, а, відповідно, виявляє значну ефективність під час професійної підготовки.

Висновки і пропозиції. Використання електронних колекцій формує здатність здобувачів вищої освіти ідентифікувати речовини незалежно від матеріальної бази закладу освіти та створює передумови використання електронного (віртуального, мультимедійного) хімічного експерименту, розроблення моделей хімічних явищ, тобто дасть змогу перейти від академічної системи освіти до смарт-освіти. Саме володіння необхідними знаннями про зовнішній вигляд речовин і формування на їх основі вмінь упізнавати та розпізнавати речовини дадуть можливість здобувачам вищої освіти сформулювати професійні компетентності, необхідні кожному хіміку щоденно.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у створенні електронних колекцій органічних речовин, хімічного посуду та основних операцій у хімічному експерименті.

Список використаної літератури:

1. Johnstone A.H. The development of chemistry teaching : A changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education*. 1993. Vol. 9. P. 701–704.
2. Буйницька О.П., Грицеляк Б.І. Студент в інформаційно-освітньому середовищі сучасного університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 36. № 4. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/865/647#>. Uo3deydCmic.
3. Вымятин В.М., Демкин В.П., Можяева Г.В., Руденко Т.В. Мультимедиа-курсы: методология и технология разработки. Томск : ТГУ, 2003. URL: <http://www.ict.edu.ru/ft/003622//3.html>.
4. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Інноваційні завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 37. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. С. 3–15.
5. Носенко Т.І. Інформаційні технології навчання : навчальний посібник. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011. 184 с.
6. Положення про електронні освітні ресурси від 1 жовтня 2012 р. за № 1060. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.

Anichkina O. The use of electronic collections in the professional chemical industry specialists training

The article deals with the search for effective ways of involving information and communication technologies in the professional chemical industry specialist training. It is determined that the main task of the development of electronic chemistry training modern stage in Ukraine is the formation of up-to-date informative content in the state language, the introduction of various electronic educational resources created by the teachers and students in the process of education.

A comparative analysis of the memory representations number about the chemical substances formed in the general secondary educational establishment with the required number of visual images for the successful assimilation of the content of chemical disciplines in the higher educational establishment has been carried out.

The most widespread and popular electronic educational resources which present the physical properties of a sufficient quantity of inorganic and organic substances and are freely available in the Internet are analyzed. The necessity of obtaining the experience of substances identification for the system of professional training of future chemist's formation is determined. The existence of the problem formation of reliable Ukrainian-language content for the representation of physical properties of a large number of inorganic and organic substances with high-quality image in different states is stated.

The electronic collections formation of simple and complex substances that are used in the study of chemicals at the initial stage in a higher education establishment is described. The results of the research are shown and it is proved that the application of electronic collections of substances in the study of chemistry intensifies the process of mastering the basic knowledge and ability to recognize the substances and, accordingly, shows significant efficiency in the process of professional training, enhances overall achievement, quality of knowledge and average score.

It is determined that the use of electronic collections in future specialists training of the chemical industry creates preconditions for the electronic chemical experiment use and chemical phenomena patterns development, that allows you to move from the academic system of education to smart education.

Key words: *electronic chemistry training, electronic educational resources, electronic image educational resources, electronic collection, information and communication technologies in chemistry, substances physical properties.*

УДК [378.015.31:796.077.5]:378.016:577.1
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.17>

К. В. Бібчук

кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «БІОХІМІЯ»

У статті розглядається проблема розвитку креативності в студентів закладів вищої освіти під час вивчення непрофільних для них дисциплін природничо-наукового циклу. Важливість розвитку креативності полягає в тому, що серед визначальних умінь, які будуть необхідні людині в майбутньому для професійного становлення, саме цій якості належить провідна роль. Інші автори виділяють, зокрема, такі ознаки педагогічної креативності: розвинені інтелектуальні здібності, пошуково-перетворюючий стиль мислення, проблемне бачення, творча фантазія, розвинена уява, комунікативні здібності та інше.

Дослідження проводилося під час вивчення курсу «Біохімія» студентами факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Лабораторно-практичні заняття з цієї дисципліни були організовані за рівневою системою: I рівень складності завдань – репродуктивний, II рівень – напівпродуктивний, III рівень складності – творчий (евристичний). Завдання для кожного рівня чітко відрізнялися. Наприклад, для рівня I достатнім вважалося просте відтворення навчального матеріалу, для II – здійснення когнітивних дій у подібних, але децю змінених умовах, для рівня III – творча пошукова діяльність із високим рівнем креативності. Для розвитку креативності пропонується використовувати для самостійного виконання студентами у вільний від навчання час завдання, які оцінюються додатковими балами й мають сприяти зростанню рівня творчих здібностей виконавців, зокрема такі: складання тестових завдань, побудова кросвордів, написання віршів на задану біохімічну тематику, розроблення рольових ігор, дослідних завдань та інші види робіт. Усе це в комплексі дало змогу підвищити рівень креативності, що було зафіксовано за частотою вибору студентами на лабораторно-практичних заняттях завдань III творчого рівня та за ступенем правильності їх виконання.

Ключові слова: креативність, студент, заклад вищої освіти, навчальний курс, біохімія.

Постановка проблеми. У сучасному світі постійно відбуваються зміни, пов'язані з активним впровадженням усе нових технологій у виробництво. Більшість дослідників схиляється до думки, що це, врешті-решт, призведе до автоматизації багатьох галузей суспільної діяльності та до заміни людської праці машинною. Попри те, що очікувати цього в близькому майбутньому не варто, вже зараз необхідно готувати підрастаюче покоління до змін, з якими їм, ймовірно, скоро доведеться зіткнутися.

Серед визначальних рис, які будуть необхідні в майбутньому – здатність швидко пристосовуватися до нових змінених умов і креативність, яка досі значною мірою залишається саме людською якістю.

Обидва згадані здатності є взаємопов'язаними. Однак високий рівень адаптивності більшою мірою стосується спадкових ознак – властивостей нервових центрів людини, зокрема їх рухливості, значний розвиток якої дасть можливість людям за переважанням сангвіністичного або холеричного типів темпераменту значно легше реалізуватися в змінених суспільних умовах. Натомість здатність до креативності може бути розвинена в представників будь-якого типу темпераменту,

бо вона, перш за все, пов'язана з уявою та творчими нахилами особистості. Вплинути на креативність, на думку деяких авторів [4, с. 1–10], можна шляхом розвитку в студентів допитливості, відкритості до нових способів вирішення проблем, отримання досвіду шляхом проб і помилок тощо. Застосування безпосередньо завдань творчої спрямованості в контексті природничих дисциплін не завжди легко реалізувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку творчих здібностей і креативності особистості висвітлювали Л. Виготський, Г. Костюк, Я. Пономарьов, П. Гальперін, Дж. Гілфорд, М. Волах, В. Дружинін, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, Д. Богоявленська, В. Моляко, К. Роджерс та багато інших зарубіжних і українських учених. Дослідження безпосередньо педагогічної творчості та особливостей підготовки майбутніх фахівців до неї описане в наукових працях Н. Кичук [3, с. 76–82]. С. Сисоєва виділила, зокрема, такі ознаки педагогічної креативності: розвинені інтелектуально-логічні здібності; пошуково-перетворюючий стиль мислення; проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; комунікативні здібності та інші [5, с. 98–99].

В. Валюк [2, с. 83–86] стверджує, що креативність трактується вченими з різних позицій, зокрема, як здатність особистості (Е. Торренс, Д. Чернілевський та інші) або як риса особистості (К. Тейлор, А. Маслоу та інші), або ж ототожнюється з творчою діяльністю (А. Хуторський), або як прояв обдарованості (В. Шадріков та інші). В. Валюк детально обґрунтувала ефективність розроблених нею організаційних моделей під час підготовки майбутніх учителів хімії, що включали завдання творчого характеру, використання інформаційно-комп'ютерних технологій, створення ситуацій, наближених до практики, питання проблемного характеру, створення і використання дидактичних казок і віршів, постановка проблемного експерименту [2, с. 83–86]. Однак досі це питання не досить розглянуте щодо студентів факультетів фізичного виховання педагогічних закладів вищої освіти, які через специфіку спеціальності зазвичай більше концентруються на спортивних дисциплінах. Утім, досить широкі можливості для розвитку їх креативності становлять дисципліни природничо-наукового циклу.

Мета статті – дослідити можливості розвитку креативності у студентів факультету фізичного виховання під час вивчення курсу «Біохімія».

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Дисципліна «Біохімія» вивчається тут на першому курсі. Навчальний матеріал є досить важким для засвоєння, тож актуальним є використання різноманітних методів і засобів для активізації пізнавальної діяльності студентів [1, с. 266–269].

Лабораторно-практичні заняття з біохімії організовувалися так: на початку викладачем визначався рівень готовності студентів до заняття, що супроводжувалося виконанням відповідних завдань. Для перевірки рівня готовності застосовувалися короткі письмові опитування тестового характеру, за результатами яких можна було віднести ступінь обізнаності з цією темою кожного студента до одного з трьох рівнів: I рівень – репродуктивний, II рівень – напівпродуктивний, III рівень – творчий (евристичний).

Завдання для кожного рівня чітко відрізнялися. Наприклад, для рівня I достатнім вважалося просте відтворення навчального матеріалу, для рівня II – здійснення когнітивних дій у подібних, але дещо змінених умовах, для рівня III – творча пошукова діяльність із високою креативністю. Шкала оцінювання виконаних завдань була такою: найбільше балів можна одержати за рівень III, а мінімальну кількість балів, достатню лише для задовільної оцінки – за рівень I.

На початку курсу студенти мали виконувати завдання саме того рівня складності, який відпо-

відав їхньому ступеню обізнаності, визначеному за результатами тестування. Це було необхідно для формування базового рівня біохімічних знань. Надалі студентам дозволялося обирати рівень складності завдань самостійно.

Додатково студентам пропонувалися завдання для самостійної роботи у вільний від навчання час, які оцінювалися окремо й мали сприяти зростанню рівня креативності виконавців.

Нижче показано авторські приклади виконання додаткових завдань. Студентські розробки, отримані викладачем під час навчального процесу, не наводяться, бо можуть вважатися такими, що захищені авторським правом.

Для початкового розвитку креативності застосовувалися завдання, що вимагали від студентів складання власних тестів із певної теми. Вони мали обов'язково містити питання трьох рівнів складності:

Рівень А. Тестові завдання цього рівня повинні були складатися з запитання і чотирьох варіантів відповіді на нього, серед яких один є правильним, наприклад: «Які сполуки належать до ліпідів? а) пентози; б) нейтральні жири; в) гексуронови кислоти; г) нуклеїнові кислоти».

Тобто це тестове завдання належить до стандартного типу, однак і воно потребує від студентів певної творчості, бо неправильні варіанти слід підбирати не довільним чином, а так, щоб вони були максимально схожими на правильну відповідь.

Рівень В. Тестові завдання мали складатися із запитання і чотирьох-п'яти варіантів відповіді, серед яких два-чотири є правильними, наприклад: «Які виділяють класи хімічних елементів за їх вмістом в організмі людини? а) макроелементи; б) мікроелементи; в) інфрамакроелементи; г) ультрамікроелементи».

Це завдання вважається більш складним як для виконання, так і для складання.

Рівень С. Тестові завдання цього рівня повинні були складатися з переліку показників і варіантів їх значення, з яких потрібно вибрати відповідності.

Наприклад, лівий стовпчик містив такі назви: а) статеві залози; б) щитоподібна залоза; в) ідшлункова залоза; г) наднирники.

Правий стовпчик складався з: таких назв 1) тестостерон; 2) інсулін; 3) адреналін; 4) тироксин.

Відповідь тут передбачала такий формат: а1, б4, в2, г3.

Створення подібного тестового завдання потребувало від студентів не лише ґрунтовного знання теми, а й високого рівня креативності.

Наступне завдання завжди користувалося популярністю у студентів – це побудова кросвордів на задану біохімічну тематику. Для прикладу нижче наводиться авторський кросворд на тему «Білки» (рис. 1).

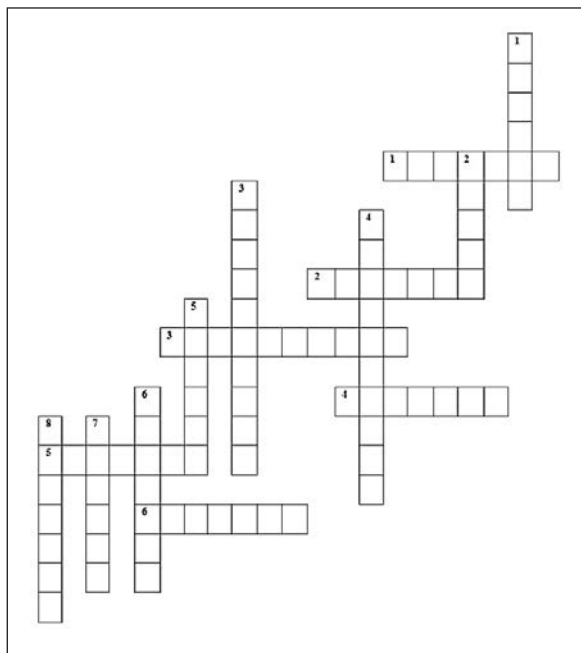


Рис. 1.

«По горизонталі: 1) антикоагулянт крові; 2) білок шовку; 3) білок курячого яйця; 4) основний протеїновий компонент шкіри, сухожилків, хрящів; 5) білок, що забезпечує здатність кровоносних судин до розтягування; 6) білок слини, який володіє бактеріостатичними властивостями.

По вертикалі: 1) основний фермент шлункового соку, що розщеплює білки; 2) білок, який входить до складу скорочувальних елементів клітин м'язової тканини; 3) червоний залізовмісний білок, що має властивість переносити гази з током крові; 4) білкова складова плазми крові, яка у разі поранення утворює тромб; 5) білок вівса; 6) білок жовтка яйця; 7) білок молока; 8) білок волосся, нігтів, кігтів, шерсті».

Відповіді на кросворд:

По горизонталі: 1) гепарин; 2) фіброїн; 3) овальбумін; 4) колаген; 5) еластин; 6) лізоцим.

По вертикалі: 1) пепсин; 2) актин; 3) гемоглобін; 4) фібриноген; 5) аверін; 6) віталін; 7) казеїн; 8) кератин.

Наступним елементом розвитку креативності були завдання на написання віршів або історій для запам'ятовування біохімічних понять і послідовностей. У таблиці 1 наводиться приклад авторського вірша для полегшення вивчення порядку перетворення органічних кислот у циклі трикарбонних кислот (циклі Кребса). Завданням для студентів було скласти подібний вірш самостійно.

Досить важливим як для біохімічної підготовки, так і для розвитку креативності було складання власних дослідних завдань, наприклад:

«Дослідження меду на наявність цукрів і крохмалю.

Мета: вивчити реакцію Тромера, навчитися за допомогою неї визначати наявність цукрів у меді; дослідити реакцію йоду на крохмаль, навчитися виявляти крохмаль у дослідних зразках.

Хід роботи:

1. Аналіз зразків меду на цукри.

Проведіть реакцію Тромера з двома зразками меду. Для цього невелику кількість меду за допомогою шпателя внесіть у пробірку з 1 мл дистильованої води, розмішайте. Додайте 0,5 мл натрій гідроксиду і 1 краплю купрум сульфату. За обережного нагрівання вмісту пробірки в полум'ї спиртівки випадає жовтий осад купрум (I) гідроксиду або червоний осад купрум геміоксиду. Спостереження занотуйте. Зробіть висновок про те, які саме цукри наявні в кожному з двох запропонованих зразків меду.

2. Виявлення крохмалю в зразках меду.

Недобросовісні виробники іноді підвищують густину меду за допомогою додавання крохмалю, знижуючи цим його харчову цінність. Невелику кількість меду внесіть за допомогою шпателя у пробірку з 1 мл дистильованої води, розмішайте, додайте кілька крапель йоду. Спостереження занотуйте. Зробіть висновок про те, чи наявний крохмаль у запропонованих зразках меду.»

Ще одним цікавим для студентів завданням було створення рольових ігор на біохімічному матеріалі.

Нижче для прикладу наводиться опис рольової гри «Інтерни» на закріплення матеріалу з

Таблиця 1

Приклад вірша на запам'ятовування порядку перетворення органічних кислот у циклі Кребса

Рядок вірша	№ з/п	Органічна кислота, яка зашифрована
Оцтовий щавель ріс на лужку,	1	щавелевооцтова кислота
А лимон поруч з ним, поруч з ним,	2	лимонна кислота
Цис-аконіт раз, цис-аконіт раз.	3	цис-аконітова кислота
Єврейська лимонка прийшла до них у гості,	4	ізолимонна кислота
Щавелевий бурштин в дарунок принесла,	5	щавелево-бурштинова кислота
А також рибу кету, глутарову в куплеті.	6	α-кетоглутарова кислота
Вона їх пригостить збиралась просто так.		–
Бурштин не підійшов –	7	бурштинова кислота
Він надто був фумарний.	8	фумарова кислота
І яблечок за це отримать не прийшлося.	9	яблучна кислота

Таблиця 2

Завдання до рольової гри «Інтерни»

№ з/п	Назва вітаміну і хвороби	Симптоми хвороби	Раціон
1	Група А, гіповітаміноз – «куряча сліпота»	дуже погано бачить за слабого освітлення, шкіра стає сухою	загальне виснаження організму
2	Група D, гіповітаміноз – рахіт	збудженість, підвищене потовиділення, облісіння потилиці, погіршення сну, зниження апетиту	погано харчується, майже не буває на вулиці
3	В ₁ , гіповітаміноз – бері-бері	слабкість, запаморочення, втрата чутливості нервів, серцеві болі, задишка, набряки, болі в шлунку	вживає лише шліфований рис
4	В ₃ , гіповітаміноз – пелагра	шкіра на руках і ногах темнішає, стає більш зморшкуватою, свербить і лущиться	постійне вживання одноманітної їжі, переважно кукурудзи
5	С, гіповітаміноз – цинга	втрата апетиту і ваги, відчуття втоми та слабкості, ясна розм'якшуються, зуби розхитуються, можуть випадати	учасник полярної експедиції

теми «Вітаміни». Умови гри: один із студентів має зобразити жестами та мімікою, але без слів, симптоми захворювання (табл. 2), яке розвивається за нестачі певного вітаміну. Решта студентів групи повинна визначити, про яке захворювання йдеться. В разі виникнення труднощів студент, який виконував показ, може надати підказку, повідомивши особливості раціону хворого».

Студенти, які регулярно виконували згадані вище додаткові завдання, навіть якщо спершу і обирали на лабораторно-практичних заняттях рівень I (репродуктивний) або II (напівпродуктивний), поступово все частіше починали надавати перевагу рівню III (творчий, евристичний) і здебільшого успішно з ним справлялися. Це свідчило не лише про покращення їхніх знань безпосередньо з біохімії, а й про розвиток у них креативності, проявити яку якраз і вимагали завдання рівня III.

Висновки і пропозиції. Використані для розвитку креативності завдання для самостійного виконання студентами у вільний від навчання час, а саме: складання тестових завдань, побудова кросвордів, написання віршів на задану біохімічну тематику, розроблення рольових ігор і дослідних завдань, дали змогу підвищити рівень креативності, що було зафіксовано за частотою вибору студентами на лабораторно-практичних заняттях завдань III творчого рівня та за ступенем правильності їх виконання. Надалі актуальним буде визначення того, які саме з використаних завдань най-

більшою мірою сприяли розвитку креативності, та їх ширше впровадження у навчально-виховний процес на факультеті фізичного виховання.

Список використаної літератури:

1. Бібчук К.В., Усманова Г.О., Жиденко А.О. Методи активізації пізнавальної діяльності студентів факультету фізичного виховання під час практичних занять з біохімії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка* : збірник статей. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2012. Вип. 98. Т. 4. С. 266–269.
2. Валюк В.Ф. Розвиток креативності як складова професійної підготовки майбутніх учителів хімії. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. Рівне : Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2016. № 2 (86). С. 83–86.
3. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 96 с.
4. Кузьменко Н. Формування креативності студентів технічних університетів у процесі позааудиторної виховної роботи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : зб. наук. пр. Хмельницький, 2016. Вип. 2. С. 1–10.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

Bibchuk K. Formation of creativity of physical training faculty students during the studying the course "Biochemistry"

The article deals with the problem of development students' creativity in institutions of higher education during the study of non-core disciplines of the natural sciences cycle. The importance of the development of creativity is that among the key skills that will be needed for professional development by a person in the future, this quality plays a leading role. The other authors underline, in particular, the following features of pedagogical creativity: developed intellectual and logical abilities; search-transforming thinking style; problem vision; creative fantasy, developed imagination; communicative skills, etc.

The investigation was conducted during the studying the course "Biochemistry" by students of Physical Training Faculty of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". Laboratory-practical classes in this discipline were organized according to the level system: I level complexity of tasks – reproductive, II level – semi-productive, III level complexity of tasks – creative (heuristic). The tasks for each level were clearly different. Thus, for level I reproduction of educational material was enough, for level II – the implementation of

cognitive actions in similar, but somewhat modified conditions, for level III – creative search activity with a high level of creativity. For development of creativity it is proposed to use for independent students work in their free time, in particular, such tasks, which were assessed by additional points and should promote the level of creativity of performers: development of test tasks, construction of crosswords, writing a poems on a given biochemical theme, development of role-plays and research tasks and other types of work. All this in a complex allowed raising the level of creativity, which was detected by the choice of students the tasks of III creative level for implementation in laboratory-practical classes and the degree of correctness of its implementation.

Key words: *creativity, student, institution of higher education, training course, biochemistry.*

УДК 378.147:37-051]:159.943.7:001.8
 DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.18>

Ю. С. Вакал

аспірант кафедри інформатики
 Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

В. М. Стома

аспірант кафедри інформатики
 Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ПРО ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АНАЛІЗУ У ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОСВІТИ

Статтю присвячено опису ефективних шляхів формування навичок аналізу у фахівців сфери освіти. Зазначено, що важливу роль у процесі розвитку професійної компетентності відіграє рівень сформованості у майбутнього фахівця аналітичних умінь і навичок. Встановлено, що у майбутніх фахівців освіти за результатами професійної підготовки не досить сформовані навички аналізу педагогічної діяльності, аналізу педагогічних ситуацій, аналізу результатів проведеного педагогічного експерименту тощо.

Висвітлено тлумачення навичок аналізу та їх структурний склад. Наведено приклади використання інформаційних технологій для формування навичок аналізу з використанням інфографіки та спеціальних завдань. Представлено головні переваги інфографіки, серед яких стислість, креативність, візуалізація, прозорість, точність, простота, самостійний зміст, властивості аналітичності, схематичність, практичність. Наведено приклад завдань, що сприяє формуванню аналітичного мислення, яке пов'язане зі створенням інфографіки.

Представлено технологію спеціальних завдань, які мають спонукати до роздумів, спостережень, пошуку, висловлення ідей, висловлення своєї позиції, до творчості в її різних проявах. Показано, що такі завдання стимулюють освітній процес і підвищують загальну активність і мотивацію студентів. Наведено завдання різного типу складності: перший тип – самостійне виконання серії завдань за типовим прикладом, що вже розв'язувався; другий тип – використання операцій аналізу і синтезу (у завданнях передбачено відомі ситуації, алгоритми реалізації і способи вирішення проблеми); третій тип завдань – самостійний пошук способу розв'язання (завдання припускають застосування знань у традиційних ситуаціях, але алгоритм їх розв'язання невідомий); четвертий тип – самостійне дослідження (передбачає використання знань різного рівня узагальненості, що вказують напрям діяльності, але не позначають конкретно способи її реалізації).

Ключові слова: навички аналізу, інфографіка, спеціальні завдання, фахівці сфери освіти, професійна освіта.

Постановка проблеми. В умовах інформатизації освіти, інтеграції науки, освіти і виробництва підвищуються вимоги до випускників педагогічних навчальних закладів. Найбільш затребуваними стають не просто висококваліфіковані фахівці, а фахівці, які здатні самостійно орієнтуватися в потоці інформації, що змінюється, здатні порівнювати, аналізувати, узагальнювати, творчо мислити, знаходити кращі варіанти рішень на основі проведених досліджень у галузі освіти.

Це означає, що сьогодні ефективність роботи педагога передбачає наявність таких умов, за яких майбутній учитель зможе творчо розвиватися на основі власної професійної педагогічної діяльності. Важливу роль при цьому, як показує аналіз теорії і практики, відіграє сформованість у нього аналітичних умінь і навичок, оскільки невміння оцінити рівень досягнутого на конкретному етапі чи неадекватна оцінка педагогічної ситуації не дає змоги рухатися далі, вдосконалюватися у своїй професії.

Водночас спілкування з випускниками ЗВО в галузі освіти підтвердило, що в них не досить сформовані навички аналізу педагогічної діяльності, аналізу педагогічних ситуацій, аналізу результатів проведеного педагогічного експерименту тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення науково-педагогічних вітчизняних і зарубіжних розвідок виявило, що проблемою формування аналітичних умінь і навичок займалися такі вчені: Н.Р. Грицак (у студентів-філологів), І.М. Ходоровська (у процесі вивчення жанру класичного концерту), Н.А. Зінчук (у менеджерів), Л.П. Половенко (у майбутніх фахівців з економічної кібернетики) та інші [4–6]. Водночас поза увагою дослідників залишилися питання формування навичок аналізу у майбутніх учителів.

У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки фахівців освіти з гнучким розумом, здатних швидко аналізувати інформацію, використовуючи сучасні інформаційні технології, відфільтровувати з величезного

інформаційного потоку потрібну інформацію, виділяти з неї ті відомості, які можуть слугувати підставою для суттєвих висновків [1]. Інакше кажучи, затребуваними стають фахівці освіти, у яких сформовані навички аналізу власної професійної діяльності.

Мета статті – описати шляхи формування навичок аналізу у фахівців сфери освіти (розроблення інфографіки та розв'язування спеціалізованих завдань).

Виклад основного матеріалу. Навички аналізу (або аналітичні навички) – це здатність візуалізувати, формулювати, концептуалізувати і вирішувати проблемні ситуації, приймаючи розумні рішення з урахуванням наявної інформації [3].

До аналітичних навичок відносять такі: навички розбивати проблему на частини; навички збирати і оцінювати інформацію; навички ефективно керувати інформацією; навички шукати альтернативи та рішення; навички сприймати складні тексти та засвоювати інформацію різного формату подання.

Зазначені навички можуть бути сформовані різними шляхами, з яких нами виділені такі: розроблення інфографіки та розв'язування спеціальних завдань. Нижче опишемо їх більш детально.

1. Прикладом використання інформаційних технологій для формування навичок аналізу з використанням комп'ютерних ресурсів може стати комп'ютерна інфографіка.

Інфографіка в освіті – це візуальний спосіб подання навчального матеріалу, представленого у вигляді таблиць, графіків, діаграм, карт, схем та інших візуальних форм. Вона допомагає не тільки систематизувати, узагальнити, стиснути великі обсяги інформації, але і більш наочно показати співвідношення предметів і фактів у часі та про-

сторі, продемонструвати схеми пристроїв, алгоритми їх роботи, тенденції тощо [4–7].

Основні переваги інфографіки порівняно з іншими способами подачі навчальної інформації наведені на рис. 1.



Рис. 1. Основні переваги інфографіки

Прикладом завдань, що сприяють формуванню аналітичного мислення, яке пов'язане зі створенням інфографіки, може бути таке.

Приклад. Ви – студент закладу освіти. Склалась так ситуація, що Ви запізнюєтесь на важливе заняття. За допомогою інфографіки опишіть Ваші міркування (рис. 2).

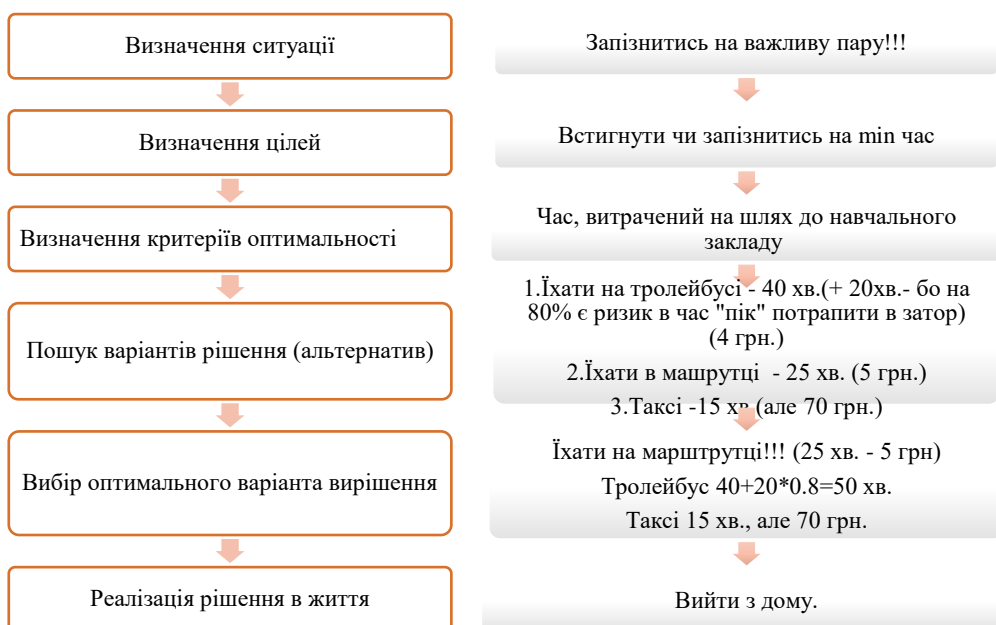


Рис. 2. Приклад інфографіки

Така інфографіка ситуації, з одного боку, сприяє аналізу всіх можливостей варіантів дій, їх наслідків, а з іншого – сприяє формуванню навичок узагальнення і стислого подання матеріалу.

Інфографіка є зручним інструментом для подання результатів проведеного аналізу. Для її створення використовуються спеціалізовані програмні засоби, що сприяють як спрощенню процесу створення якісного візуального продукту, так і розширенню компетентностей у галузі ІТ щодо формування навичок аналізу інформаційного контенту [3].

2. Інший шлях формування аналітичних умінь майбутніх учителів – розв’язування спеціальних завдань. Такі завдання описують певну навчальну ситуацію, яка передбачає протиріччя і вимагає від студента активної розумової діяльності, наявності певних базових умінь і передбачає низку навчальних дій, що приводять до аналізу суперечностей і вирішення поставленого завдання.

Передбачається, що завдання спонукають до роздумів, спостережень, пошуку ідей, висловлення власної позиції, творчості в різних її проявах. Водночас такі завдання стимулюють освітню діяльність і підвищують загальну активність і мотивацію студентів.

Нами пропонується завдання різного типу складності.

Перший тип завдань – самостійне виконання серії завдань за типовим прикладом, що вже розв’язувався. Такі завдання повинні містити відому для студентів інформацію про досліджуваний об’єкт, процес або явище, а також інформацію про дії, послідовне виконання яких призводить до вирішення проблеми. Приклад такого завдання – вимога згенерувати опитування за заданою темою, QR-код з відповідним посиланням та експорт результатів опитування в табличний процесор Excel [8].

Другий тип завдань передбачає використання операцій аналізу і синтезу. У завданнях передбачено відомі ситуації, алгоритми реалізації і способи вирішення проблем. Суб’єкту навчання пропонується обрати потрібний алгоритм виконання завдання. Такий тип завдань формує навички отримання результатів, пов’язаних зі специфікою майбутньої професійної діяльності вчителя. Прикладом таких завдань є вимога розв’язати певне завдання з використанням різних інформаційних засобів [9].

Третій тип завдань – самостійний пошук способу розв’язування. Завдання припускають застосування знань у традиційних ситуаціях, але алгоритм їх розв’язування невідомий. Вирішення таких завдань розвиває ініціативу, вміння доводити розпочату справу до кінця, цілеспрямовано будувати процес самонавчання. Завдання цього типу підводять студентів до осмисленого переносу знань

у типові ситуації, вчать аналізувати події, явища, факти, формують прийоми і методи пізнавальної діяльності, сприяють розвитку внутрішніх мотивів до пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності студентів. Прикладом таких завдань може бути вимога розв’язати математичне рівняння за допомогою програм динамічної математики.

Четвертий тип завдань – самостійне дослідження. Передбачає використання знань різного рівня узагальненості, що вказують напрям діяльності, але не позначають конкретно способи її реалізації. Завдання такого типу повинні містити навчальний матеріал, що вимагає нестандартних дій у нестандартних умовах. У разі їх виконання у студентів формуються аналітичні вміння та навички. Прикладом таких завдань для майбутніх фахівців сфери освіти є розроблення розширеного конспекту уроку на задану тему із застосуванням мобільних технологій / електронних освітніх ресурсів / соціальних мереж тощо.

Висновки і пропозиції. Пошук шляхів формування навичок аналізу у фахівців сфери освіти є актуальною проблемою. Справді, значну роль у здійсненні ефективної педагогічної діяльності відіграє сформованість у майбутніх фахівців аналітичних умінь і навичок. Оскільки дослідження показали не досить сформовані у майбутніх фахівців навички аналізу педагогічної діяльності, аналізу педагогічних ситуацій, аналізу результатів проведеного педагогічного експерименту, то це вимагає пошуку шляхів вирішення проблеми, серед яких свою ефективність підтвердили розроблення інфографіки та розв’язування спеціалізованих завдань.

Список використаної літератури:

1. Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. № 1 (1). С. 14–22.
2. Концепція «нової української школи». *Міністерство освіти і науки України*. 2016. URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_1_Oglyad.pdf.
3. Вакал Ю.С. Про питання використання інфографіки для візуалізації навчального матеріалу. *«Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми»* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Математика та інформатика у вищій школі: виклики сучасності» (з міжнародною участю), м. Вінниця, 15–31 травня 2019 р.
4. Грицак Н.Р. Формування компетенції кваліфікованого аналізу інонаціонального художнього

- твору у студентів-філологів. *Journal "Science Rise: Pedagogical Education"*. 2019. № 1 (28). С. 13–17.
5. Ходоровська І.М. Формування аналітичних навичок студентів в процесі вивчення жанру класичного концерту. *Теоретико-методичні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи*. 2012. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9545>.
 6. Зінчук Н.А. Інформаційно-аналітична компетентність менеджера: значення у професійній управлінській діяльності та передумови формування у ВНЗ. URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/peddyisk/2009_5/zinchuk.pdf.
 7. Половенко Л.П. Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики. URL: <http://tipus.khpi.edu.ua/article/download/8701/7514>.
 8. Стома В.М. Використання технології BYOD для підготовки майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей на основі QR-кодів. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2018, С. 58–66
 9. Стома В.М. Використання комп'ютерного моделювання для розвитку інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми, 6–7 грудня 2018 р., у 2-х частинах. Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. Ч. 1.

Vakal Yu., Stoma V. About ways of formation of analysis the professionals in the field of education

The article is devoted to the description of effective ways of forming skills of analysis in the field of education. It is noted that an important role in the development of professional competence is played by the level of formation of a future specialist in analytical skills and skills. It is established that the future specialists of education according to the results of vocational training are not sufficiently formed skills of analysis of pedagogical activity, analysis of pedagogical situations, analysis of the results of the conducted pedagogical experiment, etc.

The interpretation of analysis skills and their structural composition is illustrated. Examples are given of the use of information technology for the development of analysis skills using infographic and special tasks. The main advantages of infographics are presented, among which are conciseness, creativity, visualization, transparency, accuracy, simplicity, independent content, analytical properties, schematics, practicality. An example of tasks is given that contributes to the formation of analytical thinking, which is associated with the creation of infographics.

The technology of special tasks, which must induce reflection, observation, search, putting forward ideas, expressing one's point of view, and creativity in its various manifestations, is presented. It is shown that such tasks stimulate the educational process and increase the general activity and motivation of students. The task of different types of complexity is given: the first type is an independent execution of a series of tasks based on a typical example that has already been solved; the second type is the use of analysis and synthesis operations (tasks include known situations, implementation algorithms and solutions to problems); the third type of tasks is an independent search for a solution (tasks involve the application of knowledge in traditional situations, but the algorithm for their solution is unknown); the fourth type is an independent study (it involves the use of knowledge of various levels of generalization, indicating the direction of activity, but does not indicate concrete ways of its implementation).

Key words: *analysis skills, infographics, special assignments, specialists in the field of education, vocational education.*

УДК 37.015.31:796.011.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.19>**Г. В. Григоренко**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик викладання
спортивно-педагогічних дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ІНТЕРАКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СТРУКТУРІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті визначено актуальність обраної теми та обґрунтовуються шляхи вирішення проблеми формування професійної педагогічної майстерності за допомогою інноваційних педагогічних технологій. Подано теоретичний аналіз і практичні рекомендації доцільності використання інтерактивних педагогічних технологій у процесі професійної підготовки вчителів фізичної культури. Ці технології використовуються для формування особистісного складника професійно-педагогічної майстерності. Оволодіння сучасними інноваційними педагогічними технологіями та їх застосування в освітній діяльності майбутніх учителів фізичного виховання є одним із показників формування професійних і педагогічних характеристик. Важлива роль у процесі фахової підготовки спеціалістів у галузі фізичної культури, спорту та фізкультурно-оздоровчої діяльності надається формуванню у студентів факультету фізичного виховання професійно-педагогічної мотивації саме в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу.

Викладачі університету комплексно використовують новітні організаційно-педагогічні підходи до навчального процесу з фахових дисциплін, вивчення яких забезпечує розвиток у студентів професійно-педагогічних здібностей, цілеспрямовано вирішує проблеми ефективності адаптації педагогів до реальних умов самостійної діяльності в освітній та фізкультурно-оздоровчій сферах суспільства. Зазначено, що психолого-педагогічний супровід як вид професійної діяльності педагога повинен виконувати функцію основного контролю, в якому будуть зосереджені інноваційні досягнення педагогічної науки та практики в галузі формування культури здоров'я, педагогічної культури. Доцільним та ефективним є використання модульної технології, в основі якої – мінімодулі, мета їх впливу – це системоутворюючий фактор інноваційної педагогічної технології формування у студентів фахового світогляду. Впровадження технології навчальної гри має бути ефективним протягом усього навчально-виховного процесу. Значну роль відіграє спілкування на рівнях «викладач – студент», «студент – викладач», «викладач – аудиторія». Викладач, вчитель, його педагогічна майстерність є гарантом досягнення запланованих навчально-виховних, фізкультурно-оздоровчих і спортивних результатів у різноманітних ситуаціях професійної діяльності.

Ключові слова: інтерактивні педагогічні технології, особистісно орієнтований підхід, супровід, спілкування, модуль, мотивація, навчальна гра.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом удосконалення, оптимізації та модернізації освіти є розроблення та впровадження в навчально-виховний процес педагогічних технологій, яким притаманні властивості гарантованого інноваційного досягнення освітніх цілей у галузі базового та фахового навчання. Інтерактивні педагогічні технології детально охарактеризовані в науковій літературі, але алгоритм їх впровадження у навчальний процес навчального закладу не завжди відповідає реальній практиці та сучасним вимогам до побудови навчально-виховного процесу.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена тим, що характерними ознаками педагогічних технологій є те, що вони компактні, структуровані на основі діагностично визначених цілей і завдань навчально-виховного процесу (як системоутворюючий фактор), регламентовані їх змістовні, організаційно-педагогічні, суб'єкт-суб'єктні та ціннісні компоненти, які забезпечують досяг-

нення запланованого навчально-виховного, здоров'язберігаючого результату в загальній системі національної освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інтерактивних педагогічних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу є одним із важливих у сучасній системі професійно-педагогічної підготовки [3; 4; 6]. Вивченню цієї проблеми присвячено багато теоретичних досліджень науковців і рекомендацій щодо їх впровадження.

Затвердженнями В. Григоренка та Г. Григоренка, основна мета використання сучасних педагогічних технологій полягає в оперативному формуванні у студентів факультету фізичного виховання знань, умінь і навичок самоконтролю та самооцінки, професійно-педагогічної рефлексії в процесі їх фахової підготовки, на засадах яких здійснюється атестація рівня професійно-педагогічної підготовленості з курсу теорії і методики фізичної культури, педагогічних основ фізичної реабілітації

учнів, адаптивного фізичного виховання, дисциплін психолого-педагогічного, медико-біологічного та спортивно-педагогічних циклів їх фахової підготовки [2].

А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Безпалько, В. Григоренко, І. Дроздова, М. Кларін, О. Пехота, О. Пометун, Г. Селевко, В. Сидоренко та інші науковці звертають увагу на те, що в умовах сучасного інформаційного поля суспільства надбання знань, умінь і практичних навичок неможливе без використання педагогічних технологій, серед яких основну роль відіграють інтерактивні технології навчання [1–6]. Аналізуючи концепцію розвитку національної освіти, реформування вищої педагогічної школи, ми дійшли висновку, що потрібно викласти характеристику низки інтерактивних педагогічних технологій, актуальних в освітньо-виховному просторі фахової підготовки студентів факультету фізичного виховання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні дієвості інтерактивних педагогічних технологій в структурі навчання студентів факультету фізичного виховання та практичних рекомендаціях щодо їх використання у фаховій підготовці педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. Згідно з концептуальними положеннями реформування національної освіти базовим компонентом у навчально-виховному процесі є особистісно орієнтований підхід. Отже, особистісно орієнтовані інтерактивні педагогічні технології підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичної культури та спорту є основним інноваційним шляхом подолання багатьох акмеологічних проблем, суперечностей, негарздів, невизначеності у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів. Особистісна орієнтація фахової підготовки вчителя фізичного виховання входить як методологічна основа до змісту поняття «особистісно орієнтована фахова освіта», яке ми розуміємо як вищу фахову освіту, що забезпечує формування і саморозвиток особистості студентів з урахуванням їх індивідуальних, когнітивних, аксіологічних, праксеологічних, духовних, психомоторних і мотиваційно-потребнісних параметрів у підготовці спеціалістів у галузі фізичної культури в різних ланках системи національної освіти [2].

В особистісно орієнтованій системі професійно-педагогічної підготовки студентів формуються як особистісно орієнтоване заняття з циклу фахових дисциплін навчального плану. Характеристики особистісно орієнтованого підходу до професійно-педагогічної підготовки фахівців у галузі фізичної культури свідчать про те, що його реалізація в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету забезпечує оптимальні та ефективні організаційно-педагогічні умови становлення педагога із системними акмеологічними

індикаторами формування педагогічної майстерності.

Важливу роль у процесі підготовки фахівців для галузі фізичного виховання відіграє його мотиваційний компонент. Професійно-педагогічну мотивацію фахівця в галузі фізичної культури потрібно формувати як складну та багатофакторну сферу особистості, котра, за твердженням А. Маркової, складається із таких комплементарно пов'язаних мотивів: - мотиви усвідомлення та духовно-ціннісного розуміння суспільно-соціальної сутності професії педагога в галузі фізичної культури та спорту; - мотиви професійно-педагогічної діяльності, на засадах яких фахівець формує та реалізує особистісну педагогічну техніку, компетентність і загальну культуру; - мотиви особистісної реалізації в професійно-педагогічній діяльності суспільства, які сприяють ефективному формуванню та реалізації здатності фахівця до саморозвитку, формуванню особистісної фахової компетентності, майстерності, педагогічної культури; - мотиви професійно-педагогічного спілкування, що забезпечують усвідомлення суспільно-соціального престижу професії педагога; - мотиви формування здатності до соціально-фахової співпраці; розуміння актуальності діяльності фахової спільноти країни в духовно-ціннісному ставленні суспільства до психосоматичного здоров'я, культури здоров'я [5].

На нашу думку, впровадження технології «Фаховий мотив», яка була розроблена з метою формування у студентів факультету фізичного виховання професійно-педагогічної мотивації в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу, дає змогу викладачу університету вдосконалювати організаційно-педагогічні підходи до навчального процесу з фахових дисциплін, вивчення яких забезпечує розвиток у студентів професійно-педагогічних здібностей, морально-вольової та духовної сфери їх особистості, вирішує проблему ефективності адаптації педагогів до реальних умов самостійної діяльності в освітній та фізкультурно-оздоровчій системі суспільства. Багато вправ передбачає завдання з формування у студентів здібності до актуалізації отриманих опорних знань, базових понять із курсу теорії і методики фізичного виховання, основ фізичної реабілітації, педагогіки, психології, спортивно-педагогічних дисциплін, де викладені основи формування у студентів професійно-педагогічної мотивації, на засадах яких вони сприяють вихованню у своїх учнів мотивації до занять із фізичної культури, здорового способу життя, формування культури здоров'я [2].

Майбутній педагог у галузі фізичної культури повинен володіти знаннями та вміннями застосування інтерактивних педагогічних технологій у фізкультурно-оздоровчому середовищі системи національної освіти. З цієї метою викла-

дач педагогічного університету в процесі фахової підготовки студентів зобов'язаний враховувати об'єктивні організаційно-педагогічні чинники, що суттєво впливають на формування у майбутніх педагогів здібностей, педагогічної культури та майстерності до технологізації освітньо-виховних фізкультурно-оздоровчих процесів у структурі ціннісного ставлення в країні до психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, культури здоров'я підростаючого покоління, дорослих, осіб з особливими психофізичними потребами та людей похилого віку.

Звертаємо увагу на необхідність застосування супроводу навчальної діяльності в умовах використання інтерактивної педагогічної технології. Інструментарій психолого-педагогічного супроводу студентів передбачає: позитивні орієнтації педагогом щодо роботи студентів; усвідомлення студентом власних можливостей і потенціалу, конструктивної поведінки, потреб, мотивів; студент повинен забути свої невдачі та пам'ятати про минулі успіхи; опора на сильні сторони особистості студента; оптимальні вимоги згідно з особистісно орієнтованим підходом; демонстрація поваги до студента; віра в його здібності; прояв і демонстрація заохочення, зацікавленості в позитивних результатах впливу інтерактивної педагогічної технології, яка використовується; створення ситуації успіху, позитивні оцінки досягнень і доброзичливість зі студентами. Викладач педагогічного університету, в структурі якого діють факультети фізичного виховання, має можливість об'єктивно визначати, які параметри підлягають актуалізації, плануванню, організації, контролю, регулюванню, коригуванню, проєктивному розробленню, моделюванню, технологізації та узагальненню з метою створення інтерактивного пізнавально-виховного середовища фахової підготовки педагогів у галузі фізичної культури. Вищеозначене середовище за своєю сутністю є акмеологічною умовою ефективного формування у студентів здатності досягти максимального рівня професійно-педагогічної компетентності, майстерності як складників їх педагогічної культури.

Під час лекцій як основної форми навчання викладач сприяє створенню взаємопорозуміння на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентською аудиторією. Ми вважаємо раціональними та ефективними лекції-діалоги, лекції-дискусії (викладач спонукає студентів до активної участі у навчальному процесі, навіть часто провокує їх активність заздалегідь підготовленими запитаннями; обговорення запропонованих відеосюжетів із теми лекції або окремих її моментів; з'ясування та уточнення окремих питань, спираючись на наявний життєвий, спортивний досвід студентів і набуті знання із спортивно-педагогічних дисциплін; спілкування на рівні «викладач-студент»,

«студент-викладач», «викладач-аудиторія» тощо. Кожен студент має можливість аргументувати свої особистісні професійно-педагогічні погляди, ідеї, ціннісні орієнтації, прийняті рішення, переживання, здоров'ятворчий світогляд, технологічні підходи до виконання вправ і публічного захисту наслідків впливу інтерактивної педагогічної технології в процесі професійної підготовки педагога в галузі фізичної культури. Саме надання можливості відкритого спілкування, обмін думками, відстоювання своєї позиції, участь у дискусії сприяють формуванню мовленнєвих і діалогово-комунікативних умінь студентів.

Категорію «спілкування» ми означили як взаємодію людини з людиною, що забезпечує обмін між ними інформацією пізнавально-виховного змісту, афективно-оцінного спрямування, життєвого досвіду, суспільно-соціального, духовно-естетичного надбання та професійної, трудової культури як найважливіших ознак особистості [2, с. 89]. Спілкування у процесі професійної освіти ми розуміли як діалогово-комунікативні взаємозв'язки між студентами та викладачами університету, як базову форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів, результатом яких є обмін когнітивною, аксіологічною, праксеологічною інформацією, знаннями, уміннями, ціннісними орієнтаціями, досвідом, ідеями, установками, фаховими та життєвими позиціями.

Враховуючи сучасні потреби освітньої галузі, вважаємо доцільним та ефективним використання модульних технологій у професійній, післядипломній, дистанційній підготовці фахівців. Модульне структурування професійно-педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання ми розглядали як педагогічну технологію, що забезпечує індивідуалізоване, гарантоване засвоєння теоретико-методологічних основ фізичної культури, знань, організаційно-педагогічних умінь, фахових здібностей, творчого мислення, ціннісних орієнтацій, акмеологічних мотивів, громадянськості майбутніх учителів фізичної культури, формування культури здоров'я підростаючого покоління [2].

На основі змісту базових принципів професійно-педагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання педагогічних університетів, на засадах організаційно-педагогічного алгоритму структурування навчально-виховного процесу як особистісно орієнтованого явища означена технологія характеризується такими атрибутами: - зміст кожного розділу сучасної теорії і методики фізичної культури розглядається на рівні міждисциплінарних зв'язків відповідно до структури навчального плану спеціальності; - мета впливу кожного модуля в цілісній системі професійно-педагогічної підготовки – це системоутворюючий фактор інноваційної педагогічної технології формування у студентів фахового світогляду, творчого мислення,

суспільно-соціальної відповідальності за стан психосоматичного здоров'я та культури здоров'я особистості.

Інноваційний педагогічний інструментарій ефективного вивчення студентами мінімодулів включає: - теоретико-методологічний модуль формування у студентів професійних знань, творчого мислення, когнітивних та організаційно-педагогічних здібностей фахової діяльності вчителя фізичного виховання (структура сучасних принципів, форм, методів, понять тощо); - лабораторно-практичний модуль формування у студентів професійно-педагогічних умінь, здатності до ефективного планування, організації, контролю, оцінки, регулювання, стимулювання, функціонування системи фізичного виховання дітей, підлітків, дорослих у різних ланках національної освіти, духовної і фізичної культури суспільства (проаналізувати, довести, порівняти, обґрунтувати, розробити); - модуль психолого-педагогічного контролю і самоконтролю, самооцінки та самоактуалізації студентів в аспектах теоретико-методологічної, лабораторно-практичної підготовленості до ефективного виконання фахових функцій в умовах урочної, позакласної та позашкільної форм фізичного виховання, спортивної підготовки, фізкультурно-оздоровчої і корекційно-реабілітаційної діяльності учнів у сфері психосоматичного розвитку, формування здорового способу життя, культури здоров'я (дати визначення нових понять; викласти характеристику означених структурних компонентів; як отримані знання використовуються в структурних ланках системи фізичного виховання; прокоментувати викладену схему тощо); - модуль інформаційного забезпечення пізнавальної діяльності студентів включає алгоритм використання ними базових, допоміжних, тематичних, теоретико-методологічних, науково-методичних, технологічних, літературних, комунікативно-діалогових та інтернет-джерел.

«Комплементарний взаємозв'язок мінімодулів створює умови формування у студентів когнітивної мотивації і мотиваційної інтерпретації результатів професійно-педагогічної підготовки, які зумовлюють розвиток у них інтеріоризації мети особистісного фахового самовизначення, стратегій формування педагогічної майстерності і культури вчителя фізичного виховання на рівні когнітивного, аксіологічного, праксеологічного, мотиваційно-потребнісного, духовного усвідомлення соціально-суспільної цінності означеного фаху» [2, с. 162].

Значне місце в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання відведено практичним заняттям і спортивно-педагогічному вдосконаленню. Перед викладачем постає завдання такої організаційної діяльності, яка б спрямовувалася на практичні

дії з формування професійних якостей педагога, удосконалення техніки виконання вправ у обраному виді спорту. Фронтальні методи інтерактиву викладач може використовувати на практичних заняттях із педагогічних дисциплін, але такі, як «Велике коло», «Навчаючи-вчуся», «Аналіз ситуації» [4], прийом «Ігрова провокація» та інші, адаптовані до студентської аудиторії, доречні під час практичних занять зі спортивних дисциплін і під час спортивно-педагогічного вдосконалення.

Доцільним є впровадження технології навчальної гри, яка, на нашу думку, має бути ефективною протягом усього навчально-виховного процесу. Позитивним є як введення у заняття фрагмента гри, так і її повне використання, особливо, на практичних заняттях, під час проміжного контролю тощо. Під час роботи актуальними можуть бути: - дієво-імітаційні ігри (спрямовуються на моделювання ситуацій, проблем, організації діяльності вчителя, тренера); - операційно-комплексні ігри (спрямовані на формування інтерактивних навичок); - рольові ігри (використовуються з метою формування стратегій здорового способу життя; здатності до рефлексії, самоактуалізації; мотивації успішності та самореалізації). Особистісно орієнтований підхід до формування професійних якостей педагога дає змогу викладачу розкрити творчий потенціал студентів, який вони невимусно демонструють під час проведення творчих майстерень, мінізмагань, розроблення виховних заходів тощо.

Висновки і пропозиції. Викладені концептуальні основи інтерактивної педагогічної технології процесів фахової підготовки спеціалістів у галузі фізичної культури є теоретико-методологічним підґрунтям діяльності у сфері моделювання, алгоритмізації, проєктивного розроблення інтерактивних дидактичних систем та організаційно-педагогічних умов ефективного їх функціонування у сфері професійної освіти вчителів фізичного виховання, викладачів-тренерів, менеджерів фізкультурно-оздоровчих послуг, педагогів-реабілітологів. Ефективність впровадження інтерактивних форм навчання, особистісно зорієнтованих педагогічних технологій професійної освіти визначається тим, що вони формують у студентів педагогічних університетів фахову рефлексію як основу їх майбутньої педагогічної компетентності та майстерності. У контексті викладених педагогічних технологій ми вбачаємо навчально-виховну, оздоровчу, світоглядну цінність педагогіки та інтерактивних педагогічних систем, що входять до складу її дидактичного та виховного інструментарію. Саме ними повинен володіти сучасний фахівець у галузі фізичного виховання. Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що інтерактивні педагогічні технології моделюють реальні умови фахової підготовки спеціалістів у галузі фізичної

культури, мають феноменальний особистісно орієнтований навчально-виховний потенціал.

Перспективними вбачаємо наукові розвідки з питань моніторингу формування фахової компетентності та основ педагогічної майстерності у студентів під час занять зі спортивно-педагогічного вдосконалення, на яких застосовуються інтерактивні педагогічні технології.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 1998. 557 с.
2. Григоренко В.Г., Григоренко Г.В. Особистісно орієнтовані педагогічні технології фахової підготовки вчителя фізичної культури : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 233 с.
3. Дроздова І.П. Навчальний посібник із курсу «Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти». Харків : ХНАМГ, 2008. 142 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-укл. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
5. Формирование мотивации учения: кн. для учителей / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. Москва : Просвещение, 1990. 191 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

Hryhorenko H. The interactive pedagogical technologies in the structure of students training of the faculty of physical education

The article substantiates the ways of solving the problem of formation of professional pedagogical skills with the help of innovative pedagogical technologies. The urgency of the research problem is due to the fact that the characteristic features of pedagogical technologies are that they are compact, structured on the basis of diagnostically defined goals and objectives of the educational process. The theoretical analysis and practical recommendations of expediency of using interactive pedagogical technologies in the process of professional training of physical culture teachers are presented. The mastery of innovative pedagogical technologies and their application in the educational activity of future teachers of physical education is one of the indicators of the formation of their professional and pedagogical characteristics.

An important role in the process of professional training of specialists in physical education is given to the formation of students of the faculty of physical education of vocational and pedagogical motivation in the educational and educational environment of the higher educational institution. The basic motives of professional-pedagogical activity of specialist in the field of physical culture are defined. It is noted that accompaniment as a kind of professional activity of the teacher must perform the function of basic control, which will focus innovative achievements of pedagogical science and practice in the sphere of formation of health culture, pedagogical culture. A significant role is played by communication at the level of "teacher – student", "student – teacher", "teacher – auditorium". The use of modular technologies and technology of training game in professional training of specialists is expedient and effective. Interactive pedagogical technologies simulate the real conditions for the training of specialists in the field of physical culture. The effectiveness of the introduction of interactive forms of learning, personally oriented pedagogical technologies of vocational education is determined by the fact that they form a professional reflexion among students of pedagogical universities. The teacher, his pedagogical skills, is the guarantor of the achievement of the planned educational, physical culture and health and sports results in various situations of professional activity.

Key words: *interactive pedagogical technologies, person-oriented approach, support, communication, module, motivation, educational game.*

А. Г. Івершинь

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Стаття присвячена питанням розвитку художньої культури студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Автором робиться висновок, що на цьому етапі стає актуальним виховання особистості як «людини культури». Для студентів – майбутніх вихователів це означає формування духовності, самостійності, творчості, самосвідомості, критичного мислення, здатності до сприйняття й формування культурних цінностей. Результати проведеного опитування майбутніх вихователів показали, що вони слабо розуміють специфіку художньої культури, не усвідомлюють важливості культурологічного аспекту в розвитку сучасної особистості, не сприймають себе творцями культури. Саме ці обставини актуалізували вивчення проблеми розвитку художньої культури майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

У статті підкреслюються думка про те, що розвиток художньої культури особистості не відбувається в епізодичному, короткочасному спілкуванні з мистецтвом, це довготривалий процес накопичення художньо-естетичних вражень, формування духовних потреб. Адаже тільки система спілкування з мистецтвом, власна художньо-творча діяльність спроможна сформувати активне ставлення до художньої культури, сприяти духовному розвитку. Задля розвитку художньої культури майбутніх вихователів, ефективної підготовки фахівців, орієнтованих на вирішення сучасних освітніх завдань, автором обрано культурологічний підхід.

Використання культурологічного підходу в дослідженні засноване на розумінні пріоритету загальнокультурного розвитку особистості, освоєння предметних знань і діяльності через досягнення художньо-естетичних явищ, усвідомлення культурних цінностей. У межах культурологічного підходу в дослідженні обрано методи: «капсули культури», «культурні кластери», «метод культурних артефактів», «візуальні інструменти», «асимілятори культури», «мінідрами», інформаційно-комунікативні методи тощо. Отже, за результатами дослідження, можемо констатувати, що використання культурологічного підходу шляхом збагачення освітнього процесу актуальними культурологічними методами розширює мистецький досвід майбутніх вихователів, сприяє стимулюванню їх творчої самореалізації засобами мистецтва й розвитку художньої культури. При цьому впровадження культурологічних методів, технологій у практику роботи вишу сприяє поліпшенню якості навчання, забезпечує гармонійний розвиток особистості

Ключові слова: майбутні вихователі дітей дошкільного віку, художня культура, культурологічний підхід, методи викладання.

Постановка проблеми. Для сучасного соціокультурного стану освітньої сфери нагальним завданням є розроблення питань культурного розвитку педагога. Естетична освіта, розвиток культури і духовності сучасної людини визначаються як основні ресурси духовного відродження та оновлення суспільства.

Важливим завданням виховання як процесу набуття студентською молоддю системи духовно-культурних цінностей, як орієнтиру в життєсмыслових ідеалах є формування особистості, яка розвиває свій інтелект завдяки науці, культурі, рефлексії, участі у різних видах творчості. Провідні вітчизняні вчені (Г. Шевченко) зауважують: «Виховання та освіта виконують у суспільстві людинотворчу, культуротворчу та духотворчу місію» [10, с. 63].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що концепт «культура» виходить за межі традиційного розуміння, розширюється його зміст. Зокрема, з'являються нові поняття: «культурна індустрія» (М. Горкхаймер і Т. Адорно); «проектна культура» (С. Генісаретський); «культурний капітал» (П. Бурд'є); «культурно-освітне середовище» (Е. Белозерцев, Д. Прячін), «культурологізація» освіти (А. Флієр) та інше.

Філософський контекст культури висвітлено у працях А. Арнольдова, М. Вебера, М. Кагана, І. Касавина, В. Кримського, Е. Маркаряна, В. Межуєва, Дж.Г. Мід, Ю. Олейникова, Ю. Габермаса, Г. Зіммеля, П. Бурд'є, Дж. Гокінса, Д. Тросбі, А. Долгіна та інших учених. Сучасні концепції розвитку культури крізь призму освіти розглянуто в роботах Г. Богатирьової, В. Красикова,

Б. Ліхачьова, Ю. Петрова, Г. Петрової, О. Рудницької, Г. Шевченко.

За останні роки з'явилась низка досліджень із виховання молоді як «людини культури» (М. Бахтін, Є. Бондаревська, Г. Дворцева, І. Ісаєв, В. Князева, В. Краєвський, Ю. Сенько, А. Ушаков, А. Хуторський, П. Шафер); наголошується на розвитку суб'єкта у просторі креатосфери сучасної культури (А. Бузгалін). Художньо-естетичні аспекти проблеми останнім часом розглядалися в дослідженнях В. Дряпки (як орієнтація сучасної молоді на цінності музичної культури); В. Верба (питання художнього розвитку учнів); І. Гончарова (щодо естетичного виховання школярів засобами мистецтва та дійсності); Г. Шевченко (вирішення проблем естетичного виховання в школі) та інше.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень дає змогу зробити висновок, що сьогодні і в найближчому майбутньому суспільством буде затребуваний фахівець-професіонал, здатний до реалізації себе як активно діючого творчого суб'єкта, культурної особистості.

Культура як вираження сутності людської особистості відображує спосіб її життя, її діяльність, яка спрямована на постійне вдосконалення як навколишнього світу, так і розвиток самої особистості, її духовності.

Процес розвитку і саморозвитку культурної особистості здійснюється у напрямі стимулювання творчого ставлення до будь-яких форм життєдіяльності, зокрема до процесу освіти. У цьому сенсі можна говорити про культуру як про процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, за якого відбувається формування особистості, самовизначення в культурі.

Однак сучасні вчені (І. Бех, О. Жукова, М. Каган, Ю. Фохт-Бабушкін, Б. Юсов) стурбовані: дослідження засвідчують тенденцію щодо нівелювання художньо-творчих потреб особистості, її естетичних інтересів, які опинилися на останньому місці в ієрархії основних цінностей сучасної молоді. Це реальна небезпека відчуження молоді від культури і мистецтва, що загалом усвідомлюється вченими як реальна загроза майбутньому [2].

Наприклад, О. Жукова зазначає, що неухвалене ставлення до культурного розвитку особистості може призвести «до дуже сумних наслідків – появи своєрідного типу особистості, чий інтелект, морально-етичні орієнтири, світосприйняття взагалі будуть перебувати у вкрай примітивному стані» [4, с. 123].

Тривожна тенденція спостерігається у роботі зі студентами спеціальності 012 «Дошкільна освіта» – в освітніх планах із кожним роком відводиться все менше навчальних годин на предмети культурологічного циклу. Наприклад, за робочим навчальним планом факультету дошкільної педа-

гогіки і психології не передбачено такі дисципліни, як «Культурологія», «Естетика», «Світова художня культура». Практично на третину скорочено години художньо-творчих дисциплін: «Художня праця і основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою викладання у ЗДО», тоді як, на думку Ю. Фохт-Бабушкіна, Н. Коляденко, Б. Неменського, А. Мелік-Пашаєва, духовне збагачення особистості не відбувається в епізодичному, короткочасному спілкуванні з мистецтвом, це довготривалий процес накопичення художньо-естетичних вражень, формування духовних потреб. Учені наполягають на тому, що тільки система спілкування з мистецтвом, а також власна художньо-творча діяльність спроможна сформулювати активне ставлення до художньої культури, до дійсності загалом.

Опитування, яке було проведено з метою з'ясування у студентів факультету дошкільної педагогіки і психології рівня обізнаності з художньою культурою, показало, що часто-густо студенти не розрізняють поняття естетичної та художньої культури.

За відповідями майбутніх вихователів ЗДО, були названі в основному компоненти загальної культури особистості, а саме: «потяг до прекрасного»; «розвиток творчих задатків»; «прагнення творити»; доброта, інтелігентність, духовність тощо. Однак більшість студентів бакалаврату (67%) обмежилась одним-двома компонентами, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що вони не усвідомлюють структури художньої культури і взаємозв'язку між її структурними елементами. Тільки 12% респондентів розуміють сутність поняття «художня культура вихователя». Крім того, 18% майбутніх вихователів не змогли чітко визначити мету художнього розвитку. 18% опитуваних серед важливих напрямів розвитку особистості зазначають художнє виховання, однак 82% студентів бакалаврату віддають йому одне з останніх місць.

На запитання «Що, на вашу думку, сприяє розвитку художньої культури особистості?» переважна більшість опитуваних (78%) назвала таке: «оволодіння технологією роботи з різними художніми матеріалами», «вміння зображати предмети на площині», «передавати об'єм, пропорції, композицію у малюнку». Натомість тільки 10% звернули увагу на важливість розвитку художнього сприйняття, емоційності, розуміння художнього задуму художника; 2% студентів не дали відповіді. Не названо: оригінальність мислення, винахідливість, широкий світогляд, здатність до пошуку нових ідей, прагнення до самовдосконалення, творчий підхід до роботи.

На запитання «Як ви розумієте сутність художньої культури особистості дитини?» 10% студентів відмовились від відповіді. Було одержано такі відповіді: «обізнаність із правилами поведінки»,

«залучення дошкільників до різних видів мистецтва» (88% студентів); «формування інтересу до творчості» – 56%. На запитання: «Як ви пропонуєте розвивати художню культуру дитини?» 88% респондентів запропонували використовувати художні засоби: твори образотворчого та музичного мистецтва, художньої літератури, народні твори: пісні, казки, вірші, прислів'я тощо; 12% студентів не дали відповіді.

Як показало опитування, майбутні вихователі слабо розуміють специфіку художньої культури, не усвідомлюють важливості ролі культурологічного аспекту у розвитку сучасної особистості. Саме ці обставини надзвичайно актуалізують проблему розвитку художньої культури майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Мета статті – розкрити сучасні підходи і методи, які сприяють розвитку художньої культури майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. Суспільні, економічні зміни в Україні в останні роки логічно призвели до змін у вищій школі: зорієнтованість вищої освіти постіндустріального суспільства на виховання інтелектуальної еліти; гуманізація освіти як визначальні умови прогресивного розвитку країни у XXI столітті актуалізує завдання формування культури майбутнього педагога. Оскільки «... культура гарантує високу напругу духовної енергії, інтелектуальну досконалість людини і її прагнення гармонізувати довкілля» [9, с. 57].

Поділяємо думку Е. Єжової, яка розуміє художню культуру особистості як процес окультурення людини, «оскільки в залученні до самої культури у творах мистецтва, пам'ятниках минулого і предметах сьогодення відбувається придбання, засвоєння культурних норм, розуміння художніх образів, пізнання культури: цінностей, традицій, звичаїв різних народів» [3, с. 34].

М. Каган зазначає, що художня культура особистості охоплює творчість, сприйняття і оцінку творів мистецтва [5, с. 242]. Художню діяльність учений розглядає як один з елементів людської діяльності, яка охоплює такі види діяльності як пізнання, перетворення, ціннісні орієнтації, спілкування.

Отже, художня культура особистості є одночасно процесом і результатом діяльності з освоєння і створення художніх цінностей.

Художня культура як процес – це багатокомпонентна взаємопов'язана структура з усвідомлення і присвоєння особистістю художніх цінностей і освоєння нею способів їх створення. Художня культура як результат – це певний рівень присвоєння людиною духовних цінностей культури, а також створення художніх цінностей.

Аналіз вищезазначених джерел дає можливість стверджувати, що художня культура надає людині можливості духовного розвитку, соціалі-

зації, досвіду комунікації, пізнання, сприйняття і мислення, розвитку культури почуттів, залучення до творчості, розкриття сутнісних сил.

Під формуванням художньої культури особистості майбутніх вихователів розуміємо процес опанування майбутніми вихователями цінностей художньої культури суспільства, розвиток особистісного і творчого потенціалу у процесі фахової підготовки у ЗВО.

На нашу думку, методологічна база розвитку художньої культури посилюється під час використання культурологічного підходу.

Наприклад, А. Флієр зауважує: «Культурологізація, тобто введення елементів систематизованого культурологічного знання в усі сегменти як загальної, так і спеціальної освіти, <...> а також підготовка фахівців, орієнтованих на вирішення відповідних освітніх завдань, є одним із найважливіших напрямів підвищення ефективності сучасної освіти» [9, с. 152].

Культурологічний підхід, заснований на розумінні пріоритету загальнокультурного розвитку, освоєнні предметних знань і діяльності через загальнокультурне ставлення, спрямований на досягнення художньо-естетичних явищ, усвідомлення культурних цінностей як невіддільної частини особистості.

У межах культурологічного підходу зарубіжні дослідники (N. Benmostefa, S. Tanushi) пропонують використовувати різні методи культурного розвитку учнівської молоді, а саме: «капсули культури» (Culture Capsules), «культурні кластери» (Culture Clusters), «культурні артефакти» (Cultural Artifacts), «Критичні інциденти» або «Вирішення проблем» (Critical Incidents/Problem Solving), вікторини, «візуальні інструменти» (Cultural visual tools), «асимілятори культури» (Culture Assimilators), «мінідрами» (Culture Mini-Dramas), прогнозування, наукові дослідження, метод «музейна педагогіка» [7; 11; 12].

Наприклад, «капсули культури» (Тейлор, Соренсон, 1961) за змістом – короткий опис деяких аспектів культури того чи іншого етносу, епохи (наприклад, національний одяг, традиції, художні промисли і т. ін.). Капсули культури зазвичай складено педагогом, який виступає з короткою інформацією, а потім передбачається обговорення питань зі студентами [12].

«Культурний кластер» Culture Clusters (Morain, 1973) – це група з декількох ілюстрованих капсул культури зі споріднених тем, який інтегрує поняття теми. Культурні капсули та кластери – це методи, які надають студентам інтелектуальні знання про культурні аспекти, розширюють світогляд [11; 12].

«Асимілятори культури» (розроблено Fiedler, 1971). Культурна асиміляція набуває великого значення в умовах модернізації суспільства, забезпечуючи різноманітність його форм. Під культурною

асиміляцією (з латинської – засвоювати, уподібнювати) розуміється процес взаємопроникнення культур, певні соціокультурні зміни. Асимілятор культури складається з короткого опису інциденту або ситуації взаємодії між особами різних культур і варіантів інтерпретації цієї взаємодії. Метод надає студентам розуміння інформації про культуру, сприяє розвитку емпатії [12].

«Критичні інциденти» або «Вирішення проблем» (Critical Incidents/Problem Solving) – це опис інцидентів або ситуацій, які вимагають, щоб учасник взаємодії прийняв якесь рішення. Студентам надається можливість побачити, як їх рішення і міркування порівнюють чи контрастують із рішеннями і міркуваннями членів культури-мішені. Критичні інциденти допомагають викликати емоційні почуття студентів на проблему [12].

Метод «культурних артефактів» є одним із прийомів наочності. Під культурним артефактом розуміється штучно створений об'єкт, який передає інформацію про культуру того чи іншого етносу, який має як певні фізичні характеристики, так і символічний зміст. Використання артефактів дає змогу більш детально розповісти про ту чи іншу культуру. Метод сприяє розвитку емпатії [11; 12]. «Культурні драми» (Culture Mini-Dramas), як і справжні театральні п'єси, розігруються за підготовленими сценаріями, які складаються з декількох епізодів. Їх завдання – привернути увагу до якогось незрозумілого аспекту в культурі. Додаткова інформація надається з кожним епізодом, але точна причина непорозуміння стає очевидною тільки в останній сцені. За кожним епізодом проводиться відкрите обговорення, і якийсь «знавець» пояснює, що насправді відбувається. Метод розвиває критичне мислення, допомагає зрозуміти специфіку культур, сприяє розвитку емоційної емпатії [11; 12]. «Скетчноутінг» Sketchnote (розроблено Майком Руді, 2012) – спосіб фіксування інформації у вигляді замальовок, рукописного тексту, схем, візуальних знаків, ліній і т.п. Інакше кажучи, це малюнок-конспект, що відображає зміст тексту, в якому автор висловлює особисте ставлення до переданої інформації (спостереження, коментарі) [8].

Музейна педагогіка (А. Lichtvark, 1914) виникла як галузь наукового знання і практичної педагогічної діяльності, яка має потужний потенціал розвитку ціннісного ставлення особистості до культури та актуалізації в ній шляхом безпосереднього спілкування з предметами мистецтва. Її затребуваність сучасною освітою посилюється цивілізаційною кризою ХХ століття, необхідністю духовно-морального розвитку особистості, джерелом якої є досягнення культури, розташованих у музеях тощо [7].

Інформаційно-комунікативні технології. Освіту на сучасному етапі неможливо уявити без засто-

сування інформаційних комп'ютерних технологій. У тандемі із сучасними педагогічними технологіями ІКТ дають змогу використовуючи можливості різних цифрових освітніх ресурсів, віртуально відвідувати музеї світу, подорожувати в часі і просторі, занурюватися у світ творчості (графічний редактор Paint; Tripadvisor, Photoreach – створення слайд-шоу з музичним супроводом; Pixton, ToonDoo, StikBot Studio – створення коміксів і анімацій).

У нашому дослідженні розвиток художньої культури проводився у межах навчальної дисципліни «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва у ЗДО». Саме мистецтво дає можливість людині за допомогою особливої системи «ідеальних об'єктів» присвоїти культурний досвід, вивірений часом, бажаний для формування високomorальної, гуманістичної освіченої особистості (О. Леонт'єв) [6, с. 137]. Приклади занять подано в таблиці 1.

Аналіз діяльності студентів на заняттях із дисципліни «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва у ЗДО» продемонстрував підвищення активності майбутніх вихователів, ріст творчих проявів, зацікавленість щодо процесу придбання культурологічних знань, реалізацію творчого потенціалу майбутніх вихователів, підвищення рівня художньо-практичної діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, за результатами дослідження, можемо констатувати, що використання культурологічного підходу шляхом збагачення освітнього процесу актуальними культурологічними методами розширює мистецький досвід майбутніх вихователів, сприяє стимулюванню їх творчої самореалізації засобами мистецтва й розвитку художньої культури. При цьому впровадження культурологічних методів, технологій у практику роботи вишу сприяє поліпшенню якості навчання, забезпечує гармонійний розвиток особистості, яка починає осмислений шлях у просторі художньої культури.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань розв'язання окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо в детальному аналізі складників художньої культури та розробленні системи формування художньої культури майбутніх вихователів.

Список використаної літератури:

1. Арнольд А. Общество и культура. Современный портрет. Москва : МГУК, 2007. 112 с.
2. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 30–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_6_5.
3. Ежова Е.Ю. Художественная культура личности в дискурсе поликультурного пространства. Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2010. 260 с.

Таблиця 1

Використання методів для розвитку художньої культури майбутніх вихователів на заняттях з «Основ образотворчого мистецтва з методикою керівництва у ЗДО»

Методи	Теми занять	Творча робота студентів
Використання ІКТ	«Роль мистецтва в житті суспільства. Мистецтво як одна з форм суспільної свідомості, складова частина духовної культури людства, специфічний вид духовно-практичного освоєння світу».	Складання глосарія основних понять.
«Культурні артефакти»	«Види мистецтва: живопис, графіка, скульптура, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво».	Розроблення комп'ютерної презентації.
«Культурні артефакти»	«Роль художнього образу під час створення мистецького твору. Засоби виразності різних видів образотворчого мистецтва».	Творча робота у техніках живопису, графіки, колажу, техніці монотипії.
«Капсули культури»	«Знайомство з основами композиції української витинанки. Симетрія й асиметрія, рапорт, композиційна схема».	Майстер-клас з вирізування з паперу. Витинанка.
Музейна педагогіка з використанням ІКТ	«Специфіка жанрів образотворчого мистецтва: портрета, пейзажу, марини, натюрморту, побутового, батального, міфологічного, історичного»	Комп'ютерна презентація.
«Скетчноутінг»	«Стародавнє мистецтво»; «Основні типи грецької архітектури», «Портрет як краще досягнення римської пластики», «Епоха Ренесансу XIII–XV ст. Італійські художники: Леонардо да Вінчі, Рафаель, Мікеланджело, Тиціан, Ботічеллі».	Підготовка проекту: «Репортаж зі студії Леонардо».
«Капсули культури»	«Стили і напрями в мистецтві. Грецька класика. Романський, готичний стиль середньовіччя. Класицизм, реалізм, романтизм в мистецтві Західної Європи XII–XIII століть».	Складання портфоліо.
«Культурний кластер»	Барбизонська школа, зародження стилю імпресіонізму. Постімпресіонізм Ван Гога і П. Гогена.	Організація «круглого столу».
Використання ІКТ, програма «Paint»	Стиль модерну (арт-нуво) в архітектурі і живописі А. Муха. Абстракціонізм (В. Кандинський, К. Малевич, Ф. Купка, П. Мондріан). Кубізм група «Батолавуар»: Пікассо, Ж. Брак, Х. Гріс, Р. Аполлінер, Р. Стайн.	Творча робота у графічному редакторі.
«Критичні інциденти»	Сюрреалізм у живописі: Сальвадор Далі, Анрі Берґсон. Течії оп-арту, поп-арту, експресіонізму, фовізму, мистецтво інсталяції.	Комп'ютерна презентація.
«Асимілятори культури»	Постмодерністські течії в сучасному мистецтві. Мультикультуризм».	Творча «Hand-made» студія.

4. Жукова О.И. О беззащитности сознания личности перед доминирующими формами современной массовой культуры. *Ученые записки НИИ прикладной культурологии*. Кемерово, 2006. Т. 1. С. 119–123.
5. Каган М.С. К вопросу о понимании культуры. *Философские науки*. 1989. № 5. С. 78–81.
6. Леонтьев А.Н. Психология общения. 3-е изд. Москва : Смысл, 1999. 300 с.
7. Лихтварк А. Музеи как образовательные и воспитательные учреждения. *Образовательные и воспитательные задачи современного музея* / под ред. Л.Г. Оршанского. Санкт-Петербург, 1914. С. 47–48.
8. Роуди М. Визуальные заметки: иллюстрированное руководство по скетчноутингу / пер. с англ. К. Наумова. Москва : Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2014. 212 с.
9. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики. *Общественные науки и современность*. 2000. № 2. С. 151–165.
10. Шевченко Г.П. Одухотворений образ людини культури ХХ століття: процес його виховання. URL: <http://oaji.net/articles/2016/690-1459248011.pdf>.
11. Benmostefa N. Techniques and Activities for Teaching Culture. URL: <https://faclettre.univ-tlemcen.dz/assets/uploads/DOCUMENTS/cours%20en%20ligne/4-Techniques%20for%20Teaching%20Culture.pdf>.
12. Tanushi S. Topic: Techniques for Teaching Culture. URL: https://www.academia.edu/23878561/TOPIC_TECHNIQUES_FOR_TEACHING_CULTURE?auto=download.

Ivershyn A. Methods for the development of artistic culture of preschool children educators

The article is devoted to the development of artistic culture of the future tutors of children of preschool age. The author concludes that at this stage the upbringing of the personality as a "person of culture" becomes relevant. For students of future educators, this means the formation of spirituality, autonomy, creativity, self-awareness, critical thinking, the ability to form cultural values. The results of a survey of future educators showed that they poorly understand the specifics of artistic culture, do not realize the importance of the cultural aspect in the development of the modern personality, do not perceive themselves as creators of culture.

It was these circumstances that actualized the study of the problem of the development of the artistic culture of future tutors of children of preschool age.

In the article the author emphasizes the opinion that the development of the artistic culture of the individual does not occur in occasional, short-term communication with art. The development of the artistic culture of man is a long process of accumulation of artistic and aesthetic impressions, the formation of spiritual needs. After all, only a system of communication with art, its own artistic and creative activities can form an active attitude to artistic culture, promote spiritual development.

In order to develop the artistic culture of future educators, effective training of specialists focused on the solution of modern educational tasks, the author selected a culturological approach.

The use of a culturological approach in the study is based on an understanding of the priority of general cultural development, mastering subject knowledge and activities through comprehension of artistic and aesthetic phenomena, awareness of cultural values. As part of the cultural approach to the study, we selected various methods: Culture Capsules, Culture Clusters, Cultural Artifacts, Cultural visual tools, Culture Assimilators, Culture Mini-Dramas, prediction, scientific research. An analysis of the students' work demonstrated an increase in the creative activity of future educators; the growth of creative manifestations, interest in the process of acquiring culturological knowledge; realization of creative potential of future educators; raising the level of artistic and practical activity. As a result of the study we can state that the proposed methods help to assign cultural experience, verified by time, for the development of the artistic culture of future educators. Consequently, according to the results of the study, we can state that the use of the culturological approach by enriching the educational process with relevant culturological methods expands the artistic experience of future educators, promotes their creative self-realization by means of art. At the same time, the introduction of cultural methods, technologies in the practice of higher education contributes to improving the quality of education, provides a harmonious development of personality.

Key words: *future teachers of preschool children, artistic culture, cultural approach, teaching methods.*

УДК 378.015.31:[373.3.016:81'243]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.21>

С. С. Кірсанова

асистент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Л. О. Калужська

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Н. О. Казьміна

асистент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Г. М. Фаліна

асистент секції з іноземних мов кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено проблемі дослідження педагогічних умов, що сприяють ефективності процесу формування творчої самостійності студентів педагогічного університету – майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі. Проаналізовано особливості підготовки майбутнього творчого вчителя іноземної мови початкової школи в умовах модернізації освіти, визначено поняття та основні ознаки творчої самостійності педагога, окреслено основні завдання процесу формування творчої самостійності студентів – майбутніх учителів початкових класів, розглянуто педагогічні умови як сукупність необхідних заходів, що сприяють успішності формування творчої самостійності студента педагогічного університету.

Унаслідок дослідження було виявлено, що комплексом педагогічних умов формування творчої самостійності студентів педагогічного університету є такі умови: створення педагогічно комфортного освітнього середовища, рефлексивна самоорганізація творчої самостійності, залучення студентів до «імпровізаційного» поля діяльності та до творчої проєктувальної діяльності. Визначено, що розвиток творчих здібностей учнів, перш за все, залежить від рівня сформованості творчого потенціалу вчителя, від його бажання зробити кожний урок оригінальним, уникнути роботи за шаблоном. Під час дослідження було виявлено, що можливість здійснення основних функцій учителя іноземних мов у школі залежить від рівня сформованості ще в стінах вищого закладу освіти його творчого потенціалу, готовності студентів до професійної діяльності, рівня розвитку їхньої професійної творчості від звички до творчості, тому особливу увагу необхідно приділити створенню організаційно-педагогічних умов для формування творчої самостійності майбутнього вчителя в процесі навчання в педагогічному виші, для формування таких творчих здібностей студентів, як проблемне бачення, здатність до висунування гіпотез та ідей, здатність аналізувати та переконувати, аналізувати, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, здатність до самоуправління, до міжособистісного спілкування. Доведено, що вищезгадані умови сприяють формуванню якостей, що є необхідними у професійній діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі.

Ключові слова: педагогіка, педагогічне середовище, педагогічні умови, творча самостійність, управління освітою, цілі освіти.

Постановка проблеми. З погляду сучасної педагогічної науки підготовка майбутнього вчителя повинна бути орієнтована на творчу самореалізацію і самостійність, які є внутрішньою умовою, рушійною силою і мотивом здійснення предмет-

них і соціальних перетворень. Проте система підготовки майбутнього вчителя не повною мірою відповідає потребам суспільства в розвитку творчої самостійності, багато в чому переважає репродуктивний стиль навчання, інноваційні процеси

ще тільки набирають силу, не досить уваги приділяється розвитку креативності особистості. Реалії сьогодення вимагають теоретичного осмислення проблеми і виявлення педагогічних умов, які могли б забезпечити формування творчої самостійності майбутнього вчителя в процесі навчання в педагогічному виші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури, присвяченої формуванню творчої особистості, свідчить, що проведені дослідження спрямовано на проблеми розвитку творчих здібностей (Є.Я. Ямбург, В.А. Горський, Є.Б. Євладова, О.Є. Лебедєв та інші); розвитку творчої уяви, творчої активності (Д.Б. Богоявленський, Л.С. Виготський, Т.І. Шамова та інші); розвитку творчого мислення (Б.М. Теплов, А.А. Ухтомський та інші); розвитку творчого потенціалу (А.Н. Леонтьєв, А.М. Матюшкін та інші). Однак проблема формування творчої самостійності студентів педагогічного університету, вирішення якої забезпечує самовизначення і самореалізацію особистості, представлена в дослідженнях досить обмежено.

Мета статті – дослідити педагогічні умови, що сприяють ефективності процесу формування творчої самостійності студентів педагогічного університету – майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що важливим для нашого дослідження є процес формування творчої самостійності студентів педагогічного університету, вважаємо за доцільне зосередитися на понятті творчості та творчої діяльності. На основі уточнення педагогічних трактувань понять творчості та творчої діяльності ми визначаємо творчу самостійність як діяльність, що ґрунтується на здатності відхилитися від традиційних способів вирішення завдання, генерувати нові ідеї, орієнтуватися в новій ситуації в умовах самостійного вирішення проблеми.

У педагогіці умови найчастіше розуміють як чинники, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. А.С. Белкін, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаєва, Н.М. Яковлева та інші вчені розглядають педагогічні умови як такі, що сприяють успішному протіканню чого-небудь, як педагогічно комфортне середовище, як сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечують досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності [1, с. 17].

У нашому дослідженні під педагогічними умовами ми будемо розуміти сукупність необхідних заходів, що сприяють успішності формування творчої самостійності студентів педагогічного університету. Комплекс педагогічних умов ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних педагогічних умов, реалізація яких сприятиме підвищенню

рівня сформованості творчої самостійності студентів педагогічного університету [2, с. 5–6].

Під час виявлення комплексу педагогічних умов ми враховували методологічні підходи (системний та особистісно-діяльнісний), що є основою нашого дослідження; предмет, завдання і гіпотезу нашого дослідження; соціальне замовлення держави і суспільства, відбите в нормативно-правових документах; особливості та специфіку процесу формування творчої самостійності студентів педагогічного університету; внутрішні особливості побудованої нами системи формування творчої самостійності студентів педагогічного університету; перспективи розвитку системи в реальному освітньому процесі вищої школи.

Отже, на підставі вищевикладеного ми вважаємо, що комплексом педагогічних умов формування творчої самостійності студентів педагогічного університету є такі умови:

1. Створення педагогічно комфортного освітнього середовища. Щодо педагогічного поняття, то це, на нашу думку, сприятливі умови для розвитку і формування особистості. З цих позицій дослідники в педагогіці звертаються до розкриття поняття «комфортне середовище». Наприклад, Т.Ф. Лошакова, розробляючи модель комфортного середовища, трактує поняття комфортного середовища як сукупність умов, що визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [3, с. 67].

Ми згодні з позицією В.І. Слободчикова, який у контексті психологічного клімату, сприятливих умов розвитку особистості вводить категорію подійності спільності як цілісно-смісловне об'єднання людей, що створює умови як для розвитку предметної діяльності, цілісно-мотиваційного середовища, так і для індивідуальних здібностей [6, с. 78].

Структурними компонентами педагогічно комфортного середовища, що забезпечують ефективність і результативність процесу формування творчої самостійності студентів, є створення творчої, доброзичливої атмосфери, організація індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів [4, с. 65–67].

Створення творчої, доброзичливої атмосфери передбачає принцип оптимального спілкування між викладачами і студентами як єдиний критерій і єдиний психологічний ключ у вибудовуванні педагогічного спілкування, співтворчості між учасниками освітнього процесу. Організація індивідуальної ситуації успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу загалом. Важливо підкреслити, що в педагогічному сенсі це результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики педагога [1, с. 55].

2. Рефлексивна самоорганізація творчої самостійності передбачає розвиток інтелектуальної мобільності, рефлексії педагогічного досвіду студента і емоційних можливостей. Істотним для нас є те, що власна особистісна позиція студентів до вдосконалення свого творчого зростання, установки на аналіз і осмислення процесу і результату своєї діяльності, розуміння своєї індивідуальності, гідності ведуть до свідомого і цілеспрямованого управління своєю діяльністю.

3. Залучення студентів до «імпровізаційного поля діяльності». В основі самостійної творчої діяльності, пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів, виховання інтересу до педагогічної діяльності повинна лежати імпровізація. Її можна назвати творчістю «ризма» (Б. Пастернак), миттєвої удачею розуму (Б. Ахмадуліна), логічною і психологічною моделлю творчого процесу, бо імпровізація як форма першотворчості є вмінням сфокусувати сили душі і розуму і запаси пам'яті. Це вища художня невимушеність, в якій «рука наче сама веде думку і створене фіксується, підхоплюється і оцінюється автором лише постфактум» [5, с. 45–57].

Педагогічна імпровізація (прийоми і методи) визначає позитивну реакцію студентів на досліджуваний предмет, стимулює розвиток емоційної сфери особистості, емоційної чутливості до майбутньої педагогічної діяльності, сприяє реалізації принципу творчого перенесення наявних знань, умінь і здібностей особистості, що розвивається, визначає цілеспрямоване включення в процес творчого проектування імпровізаційних, творчих завдань, які згодом стануть основою розроблення творчого проєкту [2, с. 5].

4. Залучення студентів до творчої проєктувальної діяльності, під якою ми розуміємо діяльність студентів, спрямовану на засвоєння програмного матеріалу через створення творчого проєкту, його оформлення і публічний захист. Обґрунтуванням цієї умови є таке: проєктувальна діяльність спрямована на засвоєння програмного матеріалу, формування навчальних умінь, розвиток психологічних характеристик, виховання особистісних якостей, набуття досвіду діяльності і т.д.; проєктувальна творча діяльність орієнтована на самостійність студентів; передбачає творчу реалізацію дослідних, пошукових, проблемних методів; ключова проблема навчального проєкту повинна бути особистісно значущою для студента тощо.

Творчий проєкт – це проєкт, який являє собою твір, вид культурних цінностей (стенди, стінні газети, наочні посібники, систематизована тематична добірка завдань, методичні рекомендації щодо використання того чи іншого методу і т.д.).

Робота в межах творчого проєкту передбачає якісне інформаційне забезпечення, його підготовку, аналіз і зручне для користувача подання до нової авторської інтерпретації.

Знання в такому разі демонструються в правилах роботи з джерелами інформації, методах дослідження, прийомах оптимізації наукової діяльності. Набуваються вміння творчого вирішення проблеми, оперативного пошуку літературних джерел, аналізу та узагальнення навчального матеріалу, логічного і наочного його викладу, формуються якості особистості: інтуїція, орієнтація на співпрацю, акуратність, уважність, самостійність. Загалом, творча проєктувальна діяльність забезпечує особистісний розвиток студентів, сприяє вдосконаленню професійної підготовки і здійснює продуктивний вплив на становлення досвіду самостійної творчої діяльності.

Висновки і пропозиції. Дослідження поглядів науковців на проблему формування творчої самостійності студентів педагогічного університету – майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі дало змогу дійти висновку, що комплексом педагогічних умов формування творчої самостійності студентів педагогічного університету є такі умови: створення педагогічно комфортного освітнього середовища, рефлексивна самоорганізація творчої самостійності студента, педагогічна імпровізація, творчий проєкт. Ці умови сприяють формуванню якостей, що є надзвичайно важливими в сучасному суспільстві в професійній діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі.

Список використаної літератури:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха : кн. для учителей. Екатеринбург, 2013. С. 17–22.
2. Качалова Л.П. Педагогическая импровизация. *Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационные исследования* : монография. Шадринск, 2015. С. 5–6.
3. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография. Екатеринбург, 2013. С. 67–69.
4. Лутошкин А.Н. Эмоциональный потенциал коллектива. Москва, 2016. С. 65–67.
5. Рунин Б.М. О психологии импровизации. *Психология процессов художественного творчества* : сборник. Ленинград, 1980. С. 45–57.
6. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школы*. Москва, 2017. С. 80–87.

Kirsanova S., Kaluzhska L., Kazmina N., Falina H. Pedagogical conditions for the students' creative independence formation as future teachers of a foreign language in elementary school

The article researches the problem of the pedagogical conditions study. They influence the effectiveness of the process which forms the creative independence among Teacher training University students as future teachers of a foreign language in elementary school. The peculiarities of the preparation of the future creative teacher of the foreign language of elementary school in the conditions of modernization of education are analyzed, the notion and main features of the teacher's creative autonomy are defined, the main tasks of the process of forming the creative independence of students as future teachers of elementary school are outlined, pedagogical conditions as a set of necessary measures that contribute to the success of the formation of the student's creative autonomy at the Pedagogical University are considered.

As a result of the research, it was revealed that the complex of pedagogical conditions for the formation of creative independence of students of the Pedagogical University is the following conditions: the creation of a pedagogically comfortable educational environment, the reflexive self-organization of creative autonomy, the involvement of students in the "improvisational" field of activity and creative design activities. It is determined that the development of creative abilities of students in the first place depends on the level of formation of the creative potential of the teacher, from his desire to make each lesson original, to avoid work on the template.

During the research, it was discovered that the ability to perform the main functions of the foreign language teacher at the school depends on the level of formation his creative potential in the higher educational establishment, the readiness of students for professional activity, the level of development of their professional creativity, from the habit to creativity, therefore, special attention it is necessary to pay attention to the creation of organizational and pedagogical conditions for the formation of the creative independence of the future teacher in the process of teaching at a pedagogical university, for the formation of such creative abilities students as a problem vision, the ability to put forward hypotheses and ideas, the ability to analyze and persuade, analyze, explain, prove, justify, ability to self-management, to interpersonal communication.

It is proved that the above mentioned conditions contribute to the formation of the qualities which are necessary for the professional activity of a foreign language teacher at elementary school.

Key words: *pedagogics, pedagogical environment, student's creative independence, education management, aims of education.*

I. С. Ковальчук

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики
Державного університету «Житомирська політехніка»

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КУРСУ «SOCIAL ENGLISH STUDIES»

Статтю присвячено пошуку ефективних технологій критичного мислення у формуванні комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей під час вивчення англomовного комунікативного курсу «Social English Studies». Унаслідок теоретичного аналізу досліджуваної проблеми окреслено значущість англійської мови в забезпеченні ефективності процесу формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. У зв'язку зі зростаючою необхідністю комунікативної компетентності в сучасному професійному суспільстві зростає роль іншомовної підготовки студентів. Тому відповідно до програми вибіркової дисципліни «Social English Studies» в немовному вищій навчання іноземної мови повинне мати комунікативний і професійно-орієнтований характер. Метою дисципліни є оволодіння студентами технічних спеціальностей високим рівнем комунікативної компетентності, який дає можливість використовувати іноземну мову практично в професійній діяльності, а також задля самоосвіти. Відповідно до програми спеціаліст повинен бути готовий до налагодження міжкультурних наукових зв'язків, участі в міжнародних конференціях, вивчення іноземного досвіду в певній галузі науки, техніки, культури, а також до здійснення ділових і партнерських контактів, що вимагає від фахівців технічних вишів знання іноземної мови.

На основі розглянутих понять «комунікативна компетентність» сформульовано авторське визначення комунікативної компетентності студентів як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості до їх застосування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.

Основними ключовими елементами критичного мислення визначено такі: самостійність; етапність; переконливість аргументації; застосування певних прийомів, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; обґрунтованість.

Технології критичного мислення спиралися на навчальну інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та активності інших із позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях (мозковий штурм, асоціювання, інтелект-карта – кластер і прогнозування за ілюстрацією).

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, студенти, технології критичного мислення, англomовний комунікативний курс «Social English Studies».

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку політичне, економічне, наукове, спортивне життя всього світу відбувається англійською мовою. Англійська мова визначена офіційною і робочою мовою Організації Об'єднаних Націй, великої кількості самітів і зустрічей глав держав, підписання законів і указів, переговорів і дебатів. Міжнародна торгівля, робота банківської системи, діяльність транспортної системи на суші, на морі і в повітрі здійснюються англійською мовою. Ця мова є живим інструментом спілкування для академіків, докторів наук, учених усього світу. Адаже міжнародні конференції, вивчення світового досвіду та обмін інформацією відбуваються лише з використанням англійської мови [5, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають комунікативну компетентність, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків. Поняття комунікативної компетентності розглядалася такими вітчизняними та зарубіжними ученими, як Н. Ашиток, Ю. Ємельянов, Є. Кузьміна, В. Семенов, М. Заброцький, О. Веретеннікова, О. Добротвор, Р. Якобсон, О. Божович, В. Кан-Калік, М. Гайдеггер та інші.

Проблема розвитку критичного мислення була об'єктом підвищеної дослідницької уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Певний внесок у цю проблему зробили

видатні вчені – Б. Блум, Д. Брунер, М. Верти, Л. Виготський, Дж. Дьюї, Р. Маєр, Ж. Піаже, В. Сухомлинський, П. Фрайре, А. Фішер та інші. Проблема розвитку критичного мислення студентів розглядається у працях таких дослідників, як Т. Воропай, О. Коржуєв, К. Корсак, Т. Олійник, Ю. Стежко, А. Тягло, М. Шеремет та інші [11, с. 191]. Водночас не розкрито можливості технологій критичного мислення у формуванні комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей під час вивчення англomовного комунікативного курсу «Social English Studies».

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання технологій критичного мислення у формуванні комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей під час вивчення англomовного комунікативного курсу «Social English Studies».

Виклад основного матеріалу. Як уже було зазначено, однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають *комунікативну компетентність*, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків.

Трактування цього поняття різними науковцями розбігаються. У вузькому розумінні під комунікативною компетентністю розуміють *«здатність організовувати інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами з урахуванням стосунків між ними»* [7, с. 156].

Деякі вчені тлумачать комунікативну компетентність як *«засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними й невербальними засобами спілкуванням, причому наголошують, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкування»* (Ю. Ємельянов) [4, с. 37]; *систему внутрішніх ресурсів особистості, потрібних для ефективних комунікативних дій у широкому діапазоні ситуацій міжособистісної взаємодії. Ці ресурси включають таке: когнітивні можливості людини щодо сприймання, оцінювання та інтерпретації ситуацій; планування людиною її комунікативних дій у спілкуванні з людьми; правила регуляції комунікативної поведінки й засоби її корекції* (Е. Руденський) [10, с. 104]; *«уміння орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з довкіллям завдяки розумінню себе та інших, ураховуючи зміну психічних станів, міжособистісних стосунків та умов соціального оточення»* (Є. Кузьміна та В. Семенов) [6, с. 23]; *певну інтегральну характеристику спілкування, у якій опосередковано виража-*

ються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності (М. Заброцький) [4, с. 37]; *здатність* установлювати й підтримувати необхідні контакти з людьми (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков) [3, с. 255]; *реалізувати комплекс особистісних можливостей*, а тому є одним із показників психологічної зрілості (О. Холоста) [9, с. 130]; *урізноманітнювати спілкування*, формулювати завдання, розв'язувати конфлікти, уміння взаємодіяти з представниками різних культур, наявності здатності вести переговори (О. Веретеннікова) [1, с. 26].

Багато вчених виділяє різні наукові підходи до розуміння сутності комунікативної компетентності [2, с. 56].

Інформаційний підхід (О. Добротвор, Р. Якобсон) спрямований на вивчення переважно психологічних особливостей прийому та передавання інформації, характеристик комунікатора та реципієнтів, засобів спілкування (як обміну інформацією). Такий підхід дає змогу стежити за ходом комунікативної взаємодії, відтворюючи її схему, але не розкриває її внутрішньої природи й характеру у двосторонньої активності комунікантів [2, с. 57].

Лінгвістичного підхід (О. Леонт'єв, Г. Почепцов), у центрі уваги якого переважно сфера мовної діяльності людини, тобто мовний акт є основою комунікації [2, с. 58].

Діяльнісний підхід (О. Божович, В. Кан-Калік, М. Гайдеґґер) розробляє комунікативну компетентність тільки в діяльності, яка зумовлює здатність індивіда до розв'язання проблем, до цілеспрямованої продуктивної діяльності та кооперації [2, с. 59].

Бачимо, що більшість дослідників визначає комунікативну компетентність через сукупність знань, умінь і навичок, а також розглядає її як здатність особистості здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну мовленнєву діяльність, на характер якої впливають різноманітні чинники. Варто зазначити, що всі визначення взаємодоповнюють один одного. Тому можна визначити *комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості до їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.*

У зв'язку зі зростаючою необхідністю комунікативної компетентності в сучасному професійному суспільстві зростає роль іншомовної підготовки студентів. Тому відповідно до програми вибіркової дисципліни «Social English Studies» в немовному виші навчання іноземної мови повинне мати комунікативний і професійно-орієнтований характер. Метою дисципліни є оволодіння студентами технічних спеціальностей

високим рівнем комунікативної компетентності, який дає можливість використовувати іноземну мову практично в професійній діяльності, а також задля самоосвіти [5, с. 5].

Технологія розвитку критичного мислення – одна з технологій, яка може вирішити завдання, поставлені в нових стандартах. Мета цієї навчальної технології – розвиток навичок мислення студентів, які необхідні не тільки в навчанні, але і в житті [11, с. 190].

Використані *технології критичного мислення* як мислення вищого порядку спиралися на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, передбачали розвиток здатності студентів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу для використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення.

Основними ключовими елементами критичного мислення є такі: самостійність; етапність; переконливість аргументації; застосування певних прийомів, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; обґрунтованість [8, с. 174].

Наше дослідження показало, що студенти немовних спеціальностей не намагалися уникнути розв'язання проблем, а, навпаки, є вмотивованими до їх обговорення разом, щоб досягти спільного консенсусу.

У процесі формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей під час вивчення англomовного комунікативного курсу «Social English Studies» ми використовували такі *технології критичного мислення*, як «Мозковий штурм», «Асоціювання», «Інтелект – карта – кластер» та «Прогнозування за ілюстрацією».

1. «Мозковий штурм». Технологію колективного обговорення, пошуку рішень було використано під час аудиторних занять і здійснено через вільне накопичення ідей із певної теми, вираження поглядів усіх учасників. Це дало змогу групі студентів використовувати свої інтелектуальні можливості для швидкого та ефективного знаходження спільного вирішення запропонованих комунікативних ситуацій.

Наприклад, на занятті з англomовного комунікативного курсу «Social English Studies» під час вивчення теми «Звичаї та традиції англomовних країн» студентам було запропоновано обговорити їхні погляди та ідеї на найбільш незвичні та дивні звичаї й традиції англomовних країн.

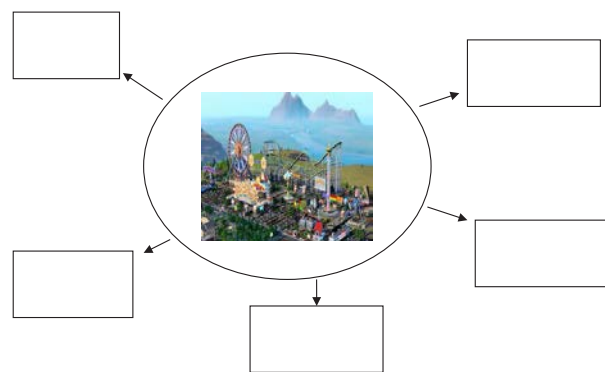
Discuss customs and traditions in English speaking countries [5, с. 53].



2. «Асоціювання». Технологія навчання, яка закликає студентів вільно й відкрито висловлювати свої думки для визначення зв'язків між окремими поняттями, тому сприяє розвитку соціальних, інформаційних, полікультурних компетентностей, спонукає до продуктивної діяльності, саморозвитку, самоосвіти. Технологія передбачає визначення основного поняття, формування переліку додаткових понять, які мають прямий або асоціативний зв'язок із центральним поняттям, та встановлення зв'язків поміж усіма поняттями.

Наприклад, на занятті з англomовного комунікативного курсу «Social English Studies» під час вивчення студентами теми «Світ розваг» було запропоновано пояснити, які види розваг можна знайти у парку розваг для дорослих і дітей, та пояснити чи відвідування таких тематичних парків є корисним та інформативним для підлітків.

What kinds of entertainment do young people like? Do you think young people can learn anything from entertainment? Talk about place, people, clothes, feelings.

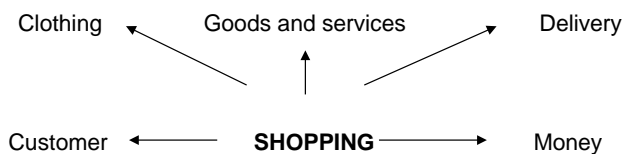


3. «Інтелект – карта – кластер». Це карта пам'яті – діаграма, яка знайомить з ідеями завдання чи іншими об'єктами, які пов'язані і розташовані навколо ключових слів. Ці карти використовуються для створення візуалізації,

структурування і класифікаційності ідеї як допоміжного засобу в навчанні, вирішенні проблем і прийнятті рішень, карти пам'яті допомагають легко запам'ятати інформацію, полегшують візуальне сприйняття і розуміння питання, розкривають інформацію.

Наприклад, під час вивчення теми «Покупки» на заняттях із «Social English Studies» студентам було запропоновано розробити карту пам'яті, пояснивши свої асоціації з теми.

What association does come across to your mind when you hear the word "shopping"? Put the words into columns according to Part of speech [5, с. 63].



*e.g. I associate Shopping with Money.
I associate Shopping with Clothing.*

4. «Прогнозування за ілюстрацією».

Викладач має показати ілюстрацію до теми обговорення. Студенти мають зробити свої припущення щодо теми та розповісти, що вони знають із цього приводу. Викладач може поставити такі запитання: Як Ви думаєте, що тут зображено? До чого це належить (у повсякденному житті чи до якої галузі/сфери науки тощо)? Яка тема нашого обговорення? Що Ви чули про це?

Наприклад, під час вивчення теми «Подорожі» на заняттях із «Social English Studies» студентам було запропоновано дві ілюстрації та поставлено запитання «Які види відпочинку зазвичай обирають люди та що саме оберете Ви?».

Compare and contrast the photographs saying why you think people choose these different types of holiday. What do you prefer? [5, с. 25].



Висновки і пропозиції. Унаслідок теоретичного аналізу досліджуваної проблеми окреслено значущість англійської мови в забезпеченні ефективності процесу формування комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.

На основі розглянутого поняття «комунікативна компетентність» сформульовано авторське визначення *комунікативної компетентності* студентів як *сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості до їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях.*

Технології критичного мислення спиралися на навчальну інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та активності інших із позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях (мозковий штурм, асоціювання, інтелект-карта – клас-тер та прогнозування за ілюстрацією).

Подальшої наукової інтерпретації потребують визначення концептуальних засад цього процесу в окресленому напрямі, створення відповідного навчально-методичного забезпечення викладання англійського комунікативного курсу «Social English Studies» закладів вищої освіти, вивчення зарубіжного досвіду його організації.

Список використаної літератури:

1. Веретенникова А.Е. Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 26–30.
2. Добротвор О.В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 56–62.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянкин П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва, 1990. С. 255–256.
4. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. Київ – Житомир : Волинь, 2000. С. 37–38.
5. Ковальчук І.С., Сивак О.Б. «Англійська мова» для студентів 3 року навчання. «Social English Studies»: навч.-метод. посіб. для студ. всіх спец. вищ. навч. закл. Житомир : ЖДТУ, 2017 (Серія: «Англійська мова»).
6. Кузьмина Е.С., Семенов В.Е. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий. Ленинград : Лениздат, ред. 1988. С. 23–24.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. / общая ред., ред.-составитель Л.А. Карпенко. Москва : Политиздат, 1985. С. 156–157.
8. Умінська А.П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. С. 174–175.
9. Холостова Е.И. Технологии социальной работы. Москва, 2003. С. 130–131.

- 10.Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки.* 2014. Вип 1(1). С. 104–105.
- 11.Ягоднікова В.В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти.* 2009. Вип. 11(1). С. 190–196. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__26.
-

Kovalchuk I. Usage of critical thinking technologies in forming the communicative competence of students of non-linguistic specialties by means of English-language communicative course “Social English Studies”

The article is devoted to the research of effective technologies of critical thinking in the formation of the communicative competence of students of non-linguistic specialties by means of English-language communicative course “Social English Studies”.

As a result of the theoretical analysis of the problem, the importance of English language is under consideration, and also the process of forming the communicative competence of students of non-linguistic specialties is outlined. Due to the growing need of communicative competence in modern professional society, the role of students’ foreign language training has increased. Therefore, according to the program of selective discipline “Social English Studies”, teaching of a foreign language should be communicative and professionally oriented. The purpose of discipline is to master students of technical specialties with a high level of communicative competence, which makes it possible due to the usage of foreign language in practically professional activities, as well as for self-education. According to the program, the specialist should be ready to establish intercultural scientific cooperation, participate in international conferences, study foreign experience in a certain field of science, technology, culture, as well as business and partnership, which requires knowledge of foreign languages from technical specialists.

On the basis of the considered concepts “communicative competence”, the author defines the communicative competence of students as a set of knowledge, abilities and skills, the ability of the individual to apply them and the experience necessary for effective communication in certain communicative situations.

The main key elements of critical thinking are: independence; stage; persuasiveness of the argument; the usage of certain techniques, which collectively create an effective methodology for the processing of information; reasonableness.

Technologies of critical thinking are relied on learning information, conscious perception of their own intellectual activity and the activity of others from the standpoint of logic and personal approach in order to use the obtained results in both standard and non-standard situations (brainstorming, association, cluster and prediction by illustration).

Key words: *competence, communicative competence, students, technologies of critical thinking, English-language communicative course “Social English Studies”.*

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.23>**Т. С. Колечинцева**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-наукової підготовки
Херсонської державної морської академії

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ У ВНЗ МОРСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті обґрунтовано необхідність впровадження міжпредметних зв'язків фізики, вищої математики, теоретичної механіки та управління судном для підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців морської галузі, мотивації, інтересу щодо вивчення фізики як дисципліни загальнонаукового циклу.

Розкрита сутність понять «інтеграція», «інтегративний підхід», «міжпредметна інтеграція» та їх властивості, форми, характеристики. Проаналізовано сутність міжпредметних зв'язків, вказано основні компоненти, склад, форми застосування.

Здійснено аналіз змісту зв'язків між темами «Рівновага твердих тіл» (фізика, розділ «Динаміка»), «Центр мас» (теоретична механіка, розділ «Просторова система сил»), «Центр тяжіння і центр величини» (управління судном, розділ «Плавуність судна»), «Визначений інтеграл» та «Застосування кратних інтегралів» (вища математика, розділ «Інтегральне числення функції однієї змінної», «Кратні інтеграли»). Враховано хронологію викладання дисциплін.

Підібрано матеріал фахового змісту з управління судном теми «Центр тяжіння і центр величини» (елементи теоретичного креслення судна, координатні площини, осі, центр величини (плавуності), центр тяжіння судна, водотоннажність, об'ємна водотоннажність, вагова водотоннажність) щодо вивчення зазначеної теми з фізики. Враховано, що підвищення якості засвоєння цього матеріалу пов'язане з формуванням спеціалізованої професійної компетентності – планування та забезпечення безпечного завантаження, розміщення, кріплення, догляду під час рейсу та розвантаження вантажів.

У статті зацентровано увагу на поняттях центр мас, центр тяжіння, вказано методи їх розрахунку у фізиці, вищій математиці, теоретичній механіці, управлінні судном. Розроблено поетапну методичку переходу від завдань на знаходження центра мас (центру тяжіння), що розглядаються у фізиці, вищій математиці, теоретичній механіці, подібні до тих, які пропонуються для розв'язку з розділу «Плавуність судна» теми «Центр тяжіння і центр величини» управління судном, до завдань професійного змісту. У статті продемонстровано практичну значущість матеріалу з фізики, що вивчається, для майбутніх фахівців вищого навчального закладу морського спрямування, необхідність її засвоєння. Визначено актуальність щодо продовження досліджень з реалізації міжпредметних зв'язків між дисциплінами природничо-математичного, технічного та професійного спрямування.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх судоводіїв, міжпредметна інтеграція, фізика, теоретична механіка, математика, управління судном, центр мас, центр тяжіння.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку освіти одним з завдань вищої школи є підготовка компетентних спеціалістів. Майбутні фахівці, зокрема морської галузі, повинні не тільки вміти застосовувати знання і вміння з дисциплін у професійній діяльності, а й вирішувати різні виробничі завдання, діяти у різних нестандартних, аварійних ситуаціях, приймати самостійні рішення, бути психологічно стійкими. У зазначених випадках, використовуються також знання, які отримані під час вивчення гуманітарних, соціальних, технічних, природничо-математичних наук. Підготовка фахівців такого рівня найбільш ефективна за умов впровадження міжпредметних зв'язків між дисциплінами, як одного з рівнів міжпредметної інтеграції.

Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми. Проблема інтеграції наук розгляда-

лась у дослідженнях О. Бугайова, С. Гончаренка, О. Сергєєва, О. Іваницького, І. Козловської, Л. Ковальчук, М. Мартинюка, М. Садового, О. Савченка. Інтегративний підхід та його особливості представлені у працях О. Акимовой, В. Нечета, І. Зимней, С. Куриленко, В. Лопаткіна, Б. Мухаммадієва та інших.

Роботи науковців С. Гончаренка, І. Зязюн, П. Стефаненка присвячені проблемі формування і розвитку у вищій школі інтегрованих знань і умінь майбутніх фахівців на основі міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін та їх практичного застосування в майбутній професійній діяльності. У роботі О. Дендеренка представлено інтегративні технології навчання природничих і загальнотехнічних дисциплін та методичний супровід їх впровадження у практику підготовки майбутніх судових

механіків. Вивчення інтеграції фізики з математикою були предметом дослідження О. Доброштан, Т. Спичак.

Міжпредметні зв'язки (далі – МПЗ), їх види, сутність, функції, дидактичні умови реалізації були предметом дослідження науковців: Ю. Бабанського, В. Бермана, М. Гельфанда, М. Лошкарьова, М. Скаткіна, І. Лернера, В. Максимової, В. Федорова, В. Паламарчука, К. Ушинського та ін. Реалізація МПЗ, використання задач міжпредметного характеру розглядалась у роботах Н. Тулькібаєвой, А. Усовой, Г. Тодера.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри дослідженість проблеми інтеграції наук, МПЗ у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), майбутні фахівці недостатньо володіють вміннями застосування знань, отриманих під час вивчення дисциплін загальнопрофесійного, загальнокультурного модуля у професійній діяльності. У зв'язку з цим освітній процес необхідно організувати таким чином, щоб майбутні фахівці, зокрема морської галузі, усвідомлювали практичну значущість засвоєного матеріалу. Одним зі способів розв'язання цієї проблеми є застосування МПЗ, реалізація яких вимагає від викладачів ВНЗ морського спрямування знаходження точок перетину фізики з суміжними дисциплінами, такими як математика, теоретична механіка, управління судном, навігація та лоції, теорія та будова судна та ін.

З урахуванням вищезазначеного, **метою** нашої роботи є розкриття можливостей застосування МПЗ у навчанні фізики майбутніх судноводіїв.

Досягнення зазначеної мети передбачало розв'язання таких **завдань**:

1) з'ясування сутності поняття «інтеграція», «інтегративний підхід», «міжпредметна інтеграція», «міжпредметні зв'язки» та їх характеристики;

2) аналіз можливості та способи здійснення МПЗ між фізикою (розділ «Динаміка»), вищою математикою (розділи «Інтегральне числення функції однієї змінної», «Кратні інтеграли») та прикладною механікою (розділ «Просторова система сил»), а також дисципліною «Управління судном» (розділ «Плавуність судна»).

Виклад основного матеріалу. Щодо першого завдання, аналізуючи різні трактування поняття інтеграція, знаходимо його визначення у сучасному словнику іноземних слів як «об'єднання розрізаних частин у єдине загальне ціле», [12, с. 240], у педагогіці вищої школи — «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [8, с.130]. Ми погоджуємося з трактуванням поняття інтеграція науковця М.С. Сердюкової, «*інтеграція* – це процес зближення і зв'язку наук, що відбувається поруч з процесами диференціації, що являє собою вищу форму втілення міжпредметних зав'язків на якісно

новому щаблі навчання» [10, с. 45–49]. Процес інтеграції можна розглядати як певне взаємопроникнення змісту досліджуваних в ВНЗ дисциплін з метою формування комплексних знань про різні явища навколишнього світу. Основою інтеграції є міжпредметні зв'язки.

Можна виділити такі *види інтеграції*: 1) горизонтальна (здійснюється між різними навчальними дисциплінами); 2) вертикальна (об'єднання матеріалу, що повторюється в різні роки навчання на різних рівнях складності у дисципліні). Виділяють такі *форми реалізації інтеграції*: 1) інтеграція знань однієї дисципліни знаннями з інших в межах даної; 2) інтегровані курси; 3) інтегровані дисципліни. В.П. Аберган встановлює такі *рівні інтеграції* в навчальному процесі: 1) міжпредметні зв'язки; 2) дидактичний синтез; 3) цілісність [5, с. 23].

В енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя, *інтегративний підхід* (далі – ІП) в освіті формулюється, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Вказується, що результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів — цілісність знань про дійсність, про природу, з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми. ІП реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [4, с. 356].

За В.М. Лопаткіним інтеграційний підхід – засіб, який забезпечує «цілісність картини світу; сприяє розвитку здібностей людини до системного мислення під час вирішенні теоретичних і практичних завдань» [1, с. 162].

Реалізація ІП передбачає здійснення інтеграційних процесів на чотирьох основних рівнях інтеграції: міжпредметному, внутрішньо предметному, міжособистісному, внутрішньо особистісному.

Міжпредметна інтеграція – це інтегрований підхід в освітньому процесі ВНЗ, який стимулює пізнавальну активність студентів, поглибленню їх профільної підготовки з розширенням вивчення інших дисциплін для формування цілісної системи знань [7].

Шляхи здійснення МПІ: 1) впровадженні інтегрованих курсів; 2) використання на занятті навчального матеріалу з інших галузей знань [9, с. 260–267].

Г.В. Бібик у своїй роботі вказує на принцип МПІ, що передбачає систематичну і цілеспрямовану реалізацію МПЗ, як механізму інтеграції знань і способів дій.

Науковцями наведено різні визначення поняття міжпредметні зв'язки (МПЗ), ми пропонуємо звер-

нути увагу на визначення, яке подає А.М. Бандура: *міжпредметні зв'язки* — це взаємовідношення між двома чи декількома навчальними предметами, які передбачають взаємне використання і взаємозбагачення спільних для них знань, практичних вмінь і навичок, а також методів, прийомів, форм і засобів навчання.

За складом МПЗ бувають змістовими, операційними, методичними, організаційними; за напрямом дії — односторонніми, двосторонніми, багатосторонніми; за часовим чинником — спадковими, синхронними, перспективними; за терміном дії — хронометричними (локальними, середньо діючими, довго діючими).

За основними компонентами процесу навчання (змістом, методами, формами організації) МПЗ поділяють на змістово-інформаційні (фактичні, теоретичні, поняттєві) та організаційно-методичні.

Форми застосування МПЗ: а) створення проблемних ситуацій на основі використання матеріалу зі спеціальних дисциплін під час вивчення фізичних понять; б) розв'язування завдань міжпредметного, професійного змісту; в) виконання практичних і експериментальних робіт; г) створення проектів міжпредметного змісту; д) проведення інтегрованих занять.

Щодо другого завдання. Для реалізації МПЗ ми проаналізували зміст зв'язків між навчальними дисциплінами з розділу «динаміка» фізики, «плавучість судна» управління судном, вищою математикою «визначений інтеграл», «кратні інтеграли» та розділу «просторова система сил» прикладної механіки, які відбито у таблиці 1.

Зв'язки, як ми бачимо з таблиці 1, між фізикою та управлінням судна перспективні, отже потрібно дати необхідну інформацію зі спеціальної дисципліни. З наведеною нижче інформацією майбутні судоводії ознайомлюються на лекційному занятті з фізики.

Діаметральна площина (далі — ДП) — поздовжня вертикальна площина, яка проходить крізь середину ширини судна, є площиною симетрії судна (площина хоз).

Площина мідель-шпангоута (далі — площина міделя) — поперечна вертикальна площина, розташована посередині конструктивної довжини судна (площина уоз).

Основна площина (далі — ОП) — горизонтальна площина, яка проходить крізь верхню кромку перерізу горизонтального килью ДП (кильова лінія), при нахилі кильової лінії ОП проходить крізь точку перетину кильової лінії з площиною міделю (площина хоу).

Головні площини (далі — ГП) визначають систему координат, пов'язану з судном. Початок координат — точка перетину ГП. ox — лінія перетину ДП и ОП, додатний напрямок — в ніс. Oy — ліній перетину площини міделю (ПМ) та ОП, додатний

напрямок спрямований у правий борт. Oz — перетин ПМ та ПД (рис. 1).

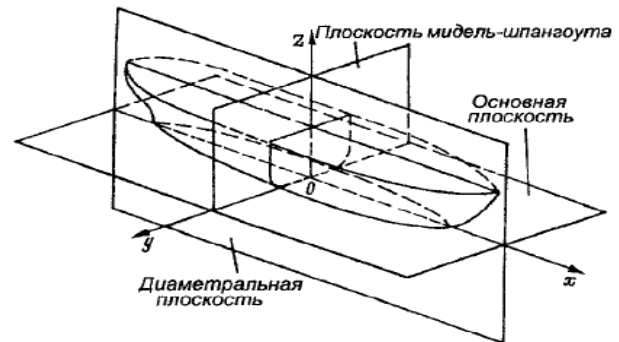


Рис. 1. Головні площини судна, система координат, пов'язана з судном

Для розрахунку координат ЦТ судна використовують теорему теоретичної механіки про статичні моменти рівнодійної сили: якщо дані дієвої сили приводяться до рівнодійної, то момент рівнодійної щодо деякої осі (площини) дорівнює сумі моментів сил щодо тієї самої осі (площини). Отже, ЦТ судна спираючись на вищезазначену теорему: будь-яка координата центра тяжіння судна визначається як сума добутків вагів (сили) складових частин судна на відповідні відстані вздовж координатних осей, поділена на суму вагів (сил) складових частин судна або вантажу, який знаходиться в ньому. Статичний момент — добуток величини ваги (сили) чи об'єму на відстань (вимірюється за перпендикуляром до площини) їх ЦТ до площини, щодо яких розглядаються моменти.

Отже,

$$x_g = \frac{\sum_{i=1}^n P_i x_i}{\sum_{i=1}^n P_i}, \quad y_g = \frac{\sum_{i=1}^n P_i y_i}{\sum_{i=1}^n P_i}, \quad z_g = \frac{\sum_{i=1}^n P_i z_i}{\sum_{i=1}^n P_i},$$

де P_1, P_2, \dots, P_i — сили тяжіння, що діють на елементи тіла. $\sum_{i=1}^n P_i$ — рівнодіюча усіх сил тяжіння, що діють на елементи тіла (вага).

Вага складових частин судна складається з ваги: судна без навантаження, палива та масла, баласту, прісної води, запасів, константи.

Якщо врахувати, що у полі сил тяжінні вага тіла (рівнодійна сил тяжіння, що діють на частинки даного тіла), пропорційна масі, то можна записати на основі цієї теореми для судна формули для визначення ЦТ, а отже і ЦМ:

$$x_g = \frac{\sum_{i=1}^n m_i x_i}{\sum_{i=1}^n m_i}, \quad y_g = \frac{\sum_{i=1}^n m_i y_i}{\sum_{i=1}^n m_i}, \quad z_g = \frac{\sum_{i=1}^n m_i z_i}{\sum_{i=1}^n m_i},$$

де m_1, m_2, \dots, m_n — маси елементів судна та вантажів, які на ньому знаходяться, x_1, x_2, \dots, x_n — абсциси ЦТ елементів судна і вантажів, y_1, y_2, \dots, y_n — ординати ЦТ елементів судна і вантажів, z_1, z_2, \dots, z_n — аплікати ЦТ елементів судна і вантажів.

Міжпредметні зв'язки фізики, вищої математики, прикладної механіки та управління судном з теми «Рух абсолютно твердого тіла» розділу «Динаміка»

Міжпредметні зв'язки	Фізика Розділ «Динаміка» тема «Рівновага твердих тіл»	Теоретична механіка Розділ «Просторова система сил» тема «Центр мас»	Управління судном Розділ «Плавуність судна» тема «Центр тяжіння і центр величини»	Вища математика розділ «Інтегральне числення функції однієї змінної», теми «Визначений інтеграл», розділ «Кратні інтеграли» тема «Застосування кратних інтегралів».
1. На рівні понять	Маса тіла. Вага тіла. Абсолютно тверде тіло. Сила реакції опори. Сила тертя Момент сили. момент пари сил. Плече сили. Паралельні сили. Радіус-вектор центра мас. Статичний момент площі. Складання сил та рівнодіюча. Умови рівноваги тіла. Центр мас тіла. Центр тяжіння тіла. Радіус-вектор центра мас. Момент інерції твердого тіла.	Однорідне тіло. Маса тіла. Вага тіла. Паралельні сили. Центр мас (центр інерції). Радіус-вектор центра мас. Центр тяжіння тіла. Статичний момент площі. Тверде тіло. Координати центра тяжіння (центра паралельних сил) однорідного твердого тіла, однорідної поверхні та плоскої фігури. Момент сили. Плече сили. Складання сил та рівнодіюча. Умови рівноваги тіла. Момент інерції твердого тіла.	Центр тяжіння. Діаметральна площа (ДП). Основна площа (ОП). Площина мідельшпангоута. Центр величини (ЦВ). Статичний момент сил. Момент сили. Момент пари сил. Ботокси. Шпангоути. Ватрлінія.	Інтеграл. Визначений інтеграл. Підінтегральна функція. Подвійний інтеграл. Повторний (однократний) інтеграл. Внутрішній інтеграл. Потрійний інтеграл. Поверхнева густина. Середня густина. Статичні моменти пластинки. Координати центра ваги пластинки. Маса матеріального тіла. Об'єм тіла. Середня густина тіла. Статичні моменти тіла. Координати центра ваги тіла. Момент інерції тіла.
2. На рівні методів навчання	Репродуктивні (засвоєння понять і способів дій); Продуктивні (розв'язання завдань, у тому числі професійного спрямування).	Репродуктивні (засвоєння понять і способів дій); Продуктивні (розв'язання завдань, у тому числі професійного спрямування).	Репродуктивні (засвоєння понять і способів дій); Продуктивні (розв'язання завдань професійного спрямування).	Репродуктивні (засвоєння понять і способів дій); Продуктивні (розв'язання завдань професійного спрямування).
3. На рівні способів дій	Способи розв'язку завдань: 1) аналітичний; 2.) геометричний; 3) експериментальний.	Способи розв'язку завдань: 1) метод симетрії 2. Метод розбиття 3. Експериментальний метод (метод підвісу, метод зважувань) 4. Метод доповнення. 5. Метод інтегрування.	Способи розв'язку завдань: 1. Визначення ЦМ судна в умовах експлуатації. 2. За кресленням розміщення вантажів на судні (для визначення ЦТ однорідного чи насипного вантажу у вантажних приміщеннях). 3. Методом трапеції за теоретичним кресленням в табличній формі для визначення ЦВ.	Способи розв'язку завдань: 1. Визначений інтеграл (статичні моменти, моменти інерції, координати центра криволінійної трапеції, координати центра тяжіння) 2. Подвійне інтегрування (визначення центра тяжіння пластинки, фігури, обмеженої лініями, маси, статичні моменти, моменти інерції пластинки, координати центру тяжіння пластинки) 3. Потрійне інтегрування (обчислення маси тіла, середньої густини тіла, статичних моментів щодо координатних площин, моментів інерції щодо координатних осей, координат центр тяжіння)
4. За хронологією (фізика - дисципліна)	1 курс, 1 семестр	2 курс, 1 семестр (перспективні)	2 курс, 1 семестр (перспективні)	1 курс, 1 семестр (синхронні)

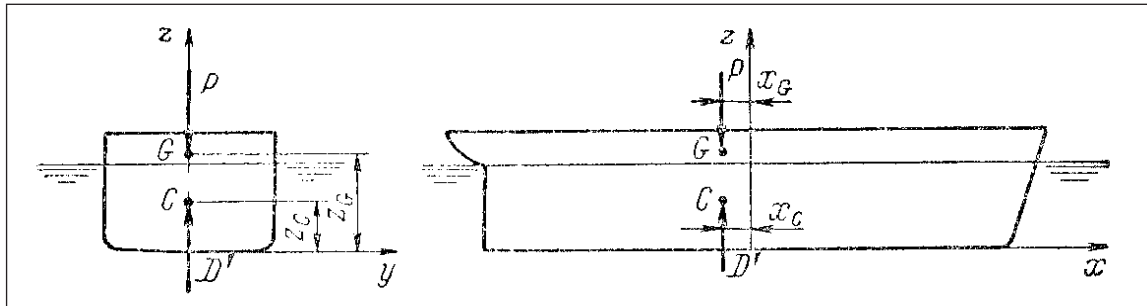


Рис. 2. Центр тяжіння та центр величини (плавучості) судна

Для розрахунку маси судна та координат його ЦТ, використовуються дані (розподіл вантажів, запаси судна), що містяться у вантажному плані судна. Крім того вказується інформація у «Інформації про остійність судна», щодо ЦТ судна без навантаження та його маса.

Знаючи параметри порожнього судна (водотоннажність) Δ_0 і розташування змінних вантажів на судні, масу Δ і координати центру ваги судна X_g і Z_g для довільного завантаження можна визначити за формулами:

$$\Delta = \Delta_0 + \sum_{i=1}^n m_i, \quad x_g = (\Delta_0 x_{g0} + \sum_{i=1}^n m_i x_i) / \Delta,$$

$$z_g = (\Delta_0 z_{g0} + \sum_{i=1}^n m_i z_i) / \Delta.$$

Під водотоннажністю розуміють масу судна Δ (т), що дорівнює масі, витісненої ним води. Водотоннажність може також вимірюватися в одиницях об'єму V (м³) і одиницях ваги P (Н). У першому випадку мають справу з так званим об'ємною водотоннажністю, рівною об'єму витісненої судном води, у другому – ваговою водотоннажністю, рівною вазі витісненої судном води.

Оскільки підводний об'єм судна симетричний щодо ДП, то визначати ординату ЦТ уг немає потреби, тому що вона повинна бути рівна або близька до нульового значення. В іншому випадку судно отримає крен, наявність якого не допустима.

Для визначення координат ЦТ однорідного або насипного вантажу у вантажних приміщеннях (трюмах і твиндеках) служить креслення розміщення вантажів на судні, що являє собою поздовжній розріз судна, викреслюють в спотвореному (стислому по довжині) масштабі, на який наносять криву з двома шкалами – шкалою об'ємів генерального вантажу у даному приміщенні за даного рівня його заповнення і шкалою аплікату його ЦТ. У нижній частині креслення нанесена горизонтальна шкала, що дозволяє визначити абсцису ЦТ вантажу.

Центр величини (далі – ЦВ) – центр тяжіння підводного об'єму судна. Центр тяжіння об'єму – центр тяжіння тіла з однорідного матеріалу, який займає цей об'єм і має таку саму форму.

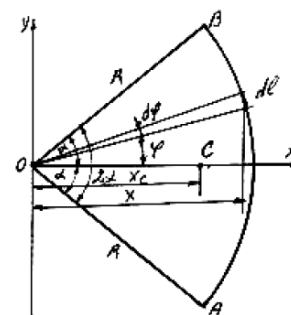
Сили тяжіння судна P являє собою результуючу сил тяжіння корпусу, механізмів, систем і пристроїв, запасів, екіпажу та іншого. Вона спрямована вертикально вниз і прикладена в центрі мас (тяжіння) судна – в т. G (gravity) з координатами x_g , y_g , z_g (в англійській документації – LCG, TCG, KG) (рис. 2).

Ботокси – лінії перетину судна площинами, паралельними ДП. Шпангоути – лінії перетину судна площинами, паралельними площині міделя. Ватррлінія – лінії перетину судна площинами, паралельними ОП [1, с. 53–54; 11, с. 8, 9, 17, 19–24].

Матеріал фахового змісту використовується на практичному занятті з фізики під час розв'язування завдань теми «Рівновага твердих тіл» (2 год.). В задачах №1-5 використовуються способи розв'язування завдань, зазначені у таблиці 1, з математики, фізики, теоретичної механіки. Ці завдання також подібні до завдань, які пропонуються для розв'язку з теми «Центр тяжіння і центр величини» управління судном. Під час розв'язування цих завдань, курсанти набувають досвіду застосування фізичних знань, що дає змогу перейти до розв'язування завдань професійного змісту – задачі № 6-8.

1. Знайти центр ваги колового сектору OAB з центральним кутом 2α (Відповідь $x_c = \frac{3}{4}\pi R$).

2. На рисунку вказано схему корпусу судна. Визначити положення ЦТ площини однорідної поверхні, обмеженої знизу боковою поверхні, з торців – площинами $ADMSE$ і $BCLTK$, з боків – площинами $ABKE$ і $DCLM$ і зверху площиною $ABCD$. Причому квадрати $ADME = BCLK$ зі стороною $2a$. $ABCD$ – прямокутник зі стороною $AB=10a$. (Відповідь: $x_c=y_c=0$, $z_c=1,35a$).

Рис. 3. Коловий сектор OAB

Таблиця навантаження судна

№	Найменування навантаження	Маса м, т	Координати ЦТ, м		Статичні моменти (СМ), т*м	
			x (відстань ЦМ вантажу від міделя)	z (відстань ЦМ вантажу ОП)	$m_i x_i$ (СМ щодо міделя)	$m_i z_i$ (СМ щодо ОП)
1	2	3	4	5	6	7
1	Δ_0	+5000	-6	4		
2	m_1	+2000	+40	3		
3	m_2	-3000	+30	2		
4	m_3	-1000	-40	5		
5	m_4	+3000	+10	1		
6	Сума		-	-		

3. Маса корпусу крейсера 1900 т. ЦТ корпусу знаходиться по вертикалі над килемна висоті $y_1=6$ м. Після спуску на воду встановили всередину корпусу головні машини масою 450 т, ордината ЦТ $y_2=3$ м, і котли, масою 500 т, ордината ЦТ $y_3=4,6$ м. Визначить ординату y_c загального центру тяжіння корпусу, машин, котлів (Відповідь: $y_c=5,28$ м).

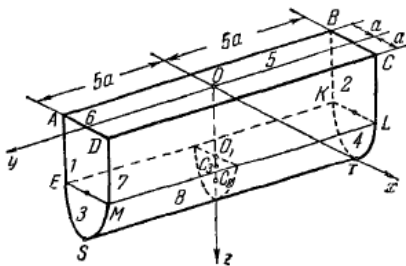


Рис. 4. Корпус крейсера

4. На судні водотоннажністю 4500 т перемістили вантаж з носового відсіку у кормовий на відстань 60 м. На скільки був зміщений загальний ЦТ судна і вантажу? (Відповідь: на 0,4 м)

5. Колінчатий вал трьохциліндрового двигуна складається з трьох колін, що розташовані під кутом 120 один до одного. Визначить положення ЦМ колінчатого валу, вважаючи, що маси колін зосереджені в точках А, В і D, причому $m_A=m_B=m_D=m$. Маса інших частин не враховувати [6, с. 95, с. 266].

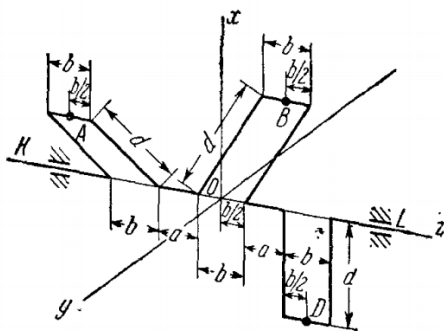


Рис. 5. Колінчатий вал трьохциліндрового двигуна

6. Знайти координати загального ЦТ вантажів, масою $m_1=2$ т, $m_2=6$ т, $m_3=10$ т. Координати ЦТ кожного вантажу відповідно: $x_1=2,5$ м, $y_1=1,9$ м, $z_1=1,8$ м; $x_2=-4$ м, $y_2=-2,7$ м, $z_2=-2,4$ м; $x_3=1,5$ м, $y_3=-2,2$ м, $z_3=3,7$ м.

7. Виконати розрахунки координат ЦТ судна після прийняття вантажів, масою m_1 та m_4 і зняття m_2 та m_3 , дані записати у таблицю 2.

8. Для судна без диферентів та крену вивести формули розрахунку координат абсциси та аплікату центра плавучості, якщо T – осадка судна, V – об'єм зануреної частини судна, ω – площини шпангоутів, x, y, z – змінні координати площини шпангоутів, ботоксів, ватерліній. (Відповідь:

$$x_c = \frac{L}{2} - \frac{1}{V} \int_{-\frac{L}{2}}^{\frac{L}{2}} \int_{-\frac{L}{2}}^{\frac{L}{2}} \omega dx dx, \quad z_c = T - \frac{1}{V} \int_0^T \int_0^z S dz dz).$$

Застосування МПЗ фізики з зазначеними дисциплінами є умовою формування професійних компетентностей майбутніх судоводіїв. Доцільність якості засвоєння теми «Рівновага твердих тіл» пов'язано з формуванням спеціалізованої професійної компетентності планування та забезпечення безпечного завантаження, розміщення, кріплення, догляду під час рейсу та розвантаження вантажів.

Висновки та перспективи. Отже, систематичне впровадження міжпредметних зв'язків забезпечує удосконалення процесу та якості навчання, сприяє формуванню професійних компетентностей, активізації пізнавальної діяльності, формуванню мотивації до вивчення фізики. В наших подальших роботах будемо продовжувати проводити дослідження з зазначеної теми.

Список використаної літератури:

1. Бекенский Б.Е. Практические расчеты мореходных качеств судна. Москва : Транспорт, 1974. 74 с.
2. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза. Современные

- проблемы науки и образования*. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857>
3. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857>
 4. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 5. Интеграция навчальних предметів в початковій школі як ефективна форма навчання молодших школярів : Матеріали інтернет-семінару / уклад. Л.Н. Добровольська, В.О. Чорновіл. Черкаси : Видавництво КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2017. 183 с.
 6. Мещерский И.В. сборник задач по теоретической механике. Москва : Главная редакция физико-математической литературы изд-ва «Наука», 1975. 448 с.
 7. Назарова Н.В. Межпредметная интеграция в формировании конкурентоспособности студентов вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25103>
 8. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упор. О.О.Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.
 9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 2002. 260 с.
 10. Сердюкова Н.С. Интеграция учебных занятий в начальной школе. Начальная школа. 1994. № 11. 224 с.
 11. Сизов В.Г. Теория корабля : навч. посібн; 2-е вид., з випр.. Одеса : Фенікс, 2004. 284 с.
 12. Современный словарь иностранных слов. Москва : Русский язык, 1993. 740 с.

Kolechyntseva T. Intersubject integration and the options of its realization during physics teaching in higher maritime educational establishments

The article provides proofs for the necessity of intersubject relations application in physics, higher mathematics, theoretical mechanics, and navigation in order to improve theoretical and practical training of the future maritime specialists, their motivation and interest to learn physics as a discipline of the common scientific cycle.

The essence of such concepts as “integration”, “integrative approach”, and “intersubject integration” is revealed along with their features, forms and characteristics. The main point of the intersubject relations analyzed. Their main components, contents, and forms of application are highlighted.

The analysis of the relations purports between the topics “Equilibrium of solid bodies” (physics, “Dynamics” part), “Centre of inertia” (theoretical mechanics, “Spatial system of forces” part), “Centre of gravity and centre of buoyancy”, (navigation, “Vessel flotation” part), “Certain integral”, “Application of multiple integrals” (higher mathematics, “Integral calculus of the function of one variable”, “Multiple integrals”, parts). The chronology of the disciplines lecturing in considered.

The professional material belonging to the topic “Centre of gravity and centre of buoyancy” of navigation discipline is picked (the elements of theoretical vessel blueprints, coordinate planes, axes, the centre of buoyancy (flotation), vessel centre of gravity, water displacement tonnage, volume tonnage, weight tonnage) according to the learning of the mentioned physics topics. The fact that improvement of the quality of the material learning is connected with the development of specialized professional competency is considered. The development includes planning and insurance of safe loading, accommodation, fastening, unloading, and tracking during the voyage.

The article pays attention to the concepts of centre of inertia and centre of gravity. The methods of their calculations in physics, higher mathematics, theoretical mechanics and navigations are highlighted.

The phased methodology of transmission from the centre of inertia (Centre of gravity) search tasks that are considered in physics, higher mathematics, theoretical mechanics and similar to those suggested in the part of “Vessel floating”, “Centre of gravity and centre of buoyancy” part of navigation discipline, to the tasks of professional nature. The article demonstrates the practical importance of the physics material being learnt for the future professionals of the higher maritime educational establishment and the importance of its teaching. The relevance of the future research of the intersubject integration between the disciplines of natural, higher mathematical, technical and professional is considered.

Key words: *professional training of the future navigators, intersubject integration, physics, theoretical mechanics, higher mathematics, navigation, centre of buoyancy, centre of gravity.*

Л. Г. Кондратова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри відкритих освітніх систем
та інформаційно-комунікаційних технологій
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розглядаються методологічні підходи до розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти. З'ясовано основні поняття дослідження, розглянуто погляди науковців на поняття «методологія», «методологічні підходи до розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва». Розглянуто наукові погляди на методологічні рівні розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в межах післядипломної педагогічної освіти. Схарактеризовано основні методологічні підходи до розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва. Доведено, що процес розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти має чотири методологічних рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний. Під філософським рівнем методології розуміємо загальні принципи пізнання, склад наукового знання, світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності. Загальнонауковий рівень визначаємо як загальнонаукову методологію, що складається з теоретичних наукових і педагогічних концепцій. До третього конкретно-наукового рівня методології відносимо сукупність методів, принципів педагогічного дослідження, проблеми, специфічні для наукового пізнання. Четвертий технологічний рівень методології становлять методика і технологія дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, що має нормативний характер.

Доведено, що розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на комплексі методологічних підходів, до яких віднесено компетентнісний, андрагогічний, особистісно-діяльнісний, системний, аксіологічний підходи. Надано характеристику кожному із зазначених методологічних підходів.

Ключові слова: методологія, методологічні рівні, методологічні підходи, педагогічна майстерність учителів музичного мистецтва, післядипломна педагогічна освіта.

Постановка проблеми. В період реформування мистецької освіти великого значення набувають питання розроблення науково обґрунтованої стратегії й тактики подальшого розвитку післядипломної педагогічної освіти як цілісної системи підготовки висококваліфікованих фахівців, які викладають дисципліни мистецької освітньої галузі. Для більш ґрунтового розуміння сутності процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти важливим є висвітлення теоретичних і методологічних основ дослідження. Основу методології досліджень становлять мислення та світогляд як операційне середовище самодисципліни та роботи з інформацією, моделями, алгоритмами. А розкриття сутності методологічних підходів обраної проблеми дасть змогу зрозуміти сутність проблеми та розробити технологію розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти, а також виокремити шляхи вдосконалення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми методологічних підходів до розвитку педагогічної майстерності педагога привертали увагу вітчизняних науковців В. Вихрущ, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміної, О. Лавріненка А. Маркової, М. Солдатенка, В. Сидоренко та інших. Методологію процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів мистецьких дисциплін висвітлено в працях С. Ковальової, А. Козир, С. Соломахи, О. Отич.

Водночас проблеми методологічних підходів до розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти розкриваються досить епізодично.

Мета статті – розглянути методологічні рівні та методологічні підходи до розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті, надати їм характеристику.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи методологію розвитку педагогічної майстерності

вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті, слід розглянути складники цього процесу.

Складником процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва є система післядипломної педагогічної освіти. У Законі «Про освіту» (ст. 18) післядипломна освіта розуміється як вид освіти дорослих, одним із напрямів якого є підвищення кваліфікації – набуття особою нових або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [5, с. 4]. Післядипломна педагогічна освіта, яка покликана максимально задовольнити професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити, створює умови та умотивовує педагога до постійного вдосконалення. На думку В. Олійника, серед переваг системи післядипломної освіти порівняно з базовою професійною освітою є такі: здатність реагувати на швидкі соціально-економічні та техніко-технологічні умови; наявність двостороннього зв'язку з практикою, спрямованого на отримання освітнього результату; здатність педагогів у процесі навчання критично оцінювати пропонувані інновації, участь у їх апробації, розвитку і реалізації. Загалом, учений зазначає, що система післядипломної освіти орієнтована на ринок освітніх послуг і створює конкурентне освітнє середовище [7, с. 26]. Саме в післядипломній педагогічній освіті таке педагогічне явище, як педагогічна майстерність, може отримувати розвиток на засадах комплексу методологічних підходів.

Для з'ясування змісту методологічних підходів розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти розглянемо сутність основних понять обраної проблеми.

Поняття «методологія» розглядається у філософії як сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, які використовуються в науці [11, с. 278]. На думку В. Петрушенка, вона є не лише вченням про методи наукового пізнання, а і метатеорією науки [8, с. 71]. Згідно з висновком О. Новікова та Д. Новікова, методологія визначається як вчення про організацію діяльності людини [6, с. 20].

Методологія як учення про науковий метод пізнання є важливим аспектом розкриття сутності дослідження. В межах обраної теми методологія розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва пов'язується із системою наукових принципів, засобів, методів, прийомів дослідження. В методології вбачають зв'язок із концепціями й теорією методів і дослідження. Поняття «методологія» має два основних значення і розуміється як система певних правил, принципів і операцій, що застосовуються в тій чи іншій сфері діяльності, оскільки вчення про цю систему – загальна теорія методів [1, с. 37].

Розглядаючи процес розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти виділяємо чотири методологічних рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та технологічний.

Філософський рівень методології процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти утворюють загальні принципи пізнання, склад наукового знання. Причому методологічні функції в цьому процесі виконує вся система філософського знання, що визначає світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності.

До другого рівня методології процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти слід віднести **загальнонаукову методологію**, що складається із теоретичних наукових і педагогічних концепцій.

До третього **конкретно-наукового рівня методології** відносимо сукупність методів, принципів педагогічного дослідження, проблеми, специфічні для наукового пізнання.

Четвертий **технологічний рівень методології** становлять методика і технологія дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, що має нормативний характер.

У межах методологічної основи дослідження слід звернути увагу на теорії формування змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін); на проблемах підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти зосереджено увагу таких науковців, як Л. Даниленко, В. Кремень, Н. Клокар, Л. Набока, М. Скрипник, І. Титаренко, Т. Сорочан, В. Сидоренко, Л. Суценко. Питання методологічних основ підготовки вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти висвітлено в роботах С. Ковальової, А. Козир, С. Соломахи.

У працях Є. Барбіної педагогічна майстерність учителя визначається як складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній реальності, що відповідає проблемам реальної практики, яка перетворюється на системотворчий чинник професійної підготовки [2, с. 25]. О. Рудницька педагогічну майстерність учителя музичного мистецтва визначає як професійну характеристику здатності педагога знаходити ефективні засоби впливу на учнів із метою досягнення освітнього ефекту. Вона стверджувала, що вчитель-майстер відрізняється від просто досвідченого вчителя не лише умінням конструювати педагогічний процес, але й поєднанням глибо-

ких знань та особистісних і професійних якостей [9, с. 11].

Аналіз теорії та практики післядипломної педагогічної та мистецької освіти, дослідження змісту та сутності розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти ґрунтуються на засадах методологічних підходів, до яких слід віднести такі: компетентнісний, андрагогічний, особистісно-діяльнісний, системно-аналітичний, аксіологічний підходи. Розглянемо особливості кожного з методологічних підходів.

Основні положення компетентнісного підходу розкриті в працях вітчизняних науковців – Н. Бібік, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зимньої, В. Лозової, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, та зарубіжних учених – Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена та інших. У дослідженнях науковців актуальності набувають теоретичні та методологічні засади компетентнісного підходу.

В. Серіков [3, с. 7] уважає, що в компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, він передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Г. Селевко компетентнісний підхід розглядає як переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору [10, с. 138].

Андрагогічний підхід входить у систему безперервного навчання та освіти дорослої людини, яка усвідомлює свої потреби і здатна задовольняти їх у своїй діяльності, яку сама планує й реалізує. Андрагогічний підхід визнано необхідною умовою успішної професійної освіти. Він являє собою методологічну основу освіти дорослих і спирається на розуміння андрагогіки як галузі педагогічної науки та характеризується сукупністю певних методологічних принципів і методів навчання дорослих. На думку В. Буренко, андрагогічний підхід є спрямованим процесом стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів. Особливості андрагогічного підходу в процесі підвищення кваліфікації вчителів музичного мистецтва спираються на власний життєвий та професійний досвід педагогів, що є одним із важливих джерел навчання.

У процесі розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва великого

значення набуває *особистісно-діяльнісний* методологічний підхід. Він вимагає врахування унікальності особистості, її потенціалу, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Особливістю особистісно-діяльнісного підходу є широке залучення у навчання педагогів творчих видів роботи. Особистісно-діяльнісний підхід може застосовуватися для особистісної адаптації теоретичних знань і вироблення на основі цього індивідуального стилю професійної творчої поведінки вчителів музичного мистецтва, за якого формується система поглядів, переконань щодо себе, інших людей, змісту і характеру педагогічної діяльності.

Доцільність системного підходу до проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва підтверджена цілим рядом досліджень. *Системний підхід* як напрям філософії і методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем, орієнтований на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, які її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх в єдину теоретичну картину. Системний підхід дає змогу побачити процес розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва як комплекс взаємопов'язаних підсистем у післядипломній педагогічній освіті. Систему підготовки вчителя до розвитку педагогічної майстерності можна розглядати як цілісне утворення, що складається з елементів, частин (формальної, неформальної та інформальної освіти), які перебувають у нерозривному зв'язку між собою, створюючи, відповідно, її структуру як цілого. Система розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва характеризується як єдине ціле, що має функції, через які вона включається у більш складні системи та структуру, що породжує ці функції та яка обумовлює як функції системи загалом, так і функції її частин та елементів.

Розглядаючи аксіологічний підхід, слід зазначити, що *аксіологія* визначається як філософське дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як сенсоутворюючих засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діями і вчинкам [4, с. 26]. Особливості аксіологічного підходу описано в працях В. Андрущенка, І. Беґа, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьміної, О. Сухомлинської та інших учених. Аксіологічний (ціннісний) підхід спонукає вивчати явища в аспекті їх цінностей для окремого індивіда та суспільства загалом. *Аксіологічний підхід* у методології розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва характеризує цінності педагога та його діяльності й надає можливість проаналізувати процес формування системи

знань, умінь, навичок із педагогічної майстерності через детермінацію ціннісного ставлення педагога до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій.

Висновки і пропозиції. Отже, розкриваючи питання методологічних підходів до розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті, виділяємо чотири методологічних рівні, до яких віднесено такі: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та технологічний. Аналіз теорії та практики післядипломної педагогічної та мистецької освіти, дослідження змісту та сутності розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти дали змогу зробити висновки, що це явище ґрунтується на комплексі методологічних підходів, до яких віднесено компетентнісний, андрагогічний, особистісно-діяльнісний, системний, аксіологічний підходи.

Зроблені висновки не вичерпують усі проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти. Подальших досліджень потребують питання теоретичних засад розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури:

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. Москва : Политиздат, 1985. 263 с.
2. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Київ, 1997. 153 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7–13.
4. Всемирная энциклопедия: Философия / главн. научн. ред. и сост. А.А. Грицанов ; АСТ, Москва : Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
5. Закон України «Про освіту». URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/3,c.1> (дата звернення: 10.06. 2019).
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология : монография. Москва : Синтез, 2007. 668 с.
7. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
8. Петрушенко П.Л. Філософія : навч. посіб. для студ. ВНЗ; рек. МОН України. Львів : Новий Світ-2000, 2011. 503 с.
9. Рудницька О.П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа : щомісячний наук.-метод. журнал*. 2001. № 1 (279). С. 40–43.
10. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
11. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. Москва : Политическая литература, 1986. 590 с.

Kondratova L. Methodological approaches to the development of pedagogical skill of teachers of musical art in the system of postgraduate pedagogical education

Methodological approaches to the development of pedagogical skills of teachers of musical art in the system of postgraduate pedagogical education are considered. The basic concepts of research, the views of scientists on the concept of methodology, methodological approaches to the development of pedagogical skills of teachers of musical art are considered. The scientific views on the methodological levels of pedagogical mastery of teachers of musical art within the framework of postgraduate pedagogical education are considered. The main methodological approaches to the development of pedagogical skills of teachers of musical art are described. It is proved that the process of development of pedagogical skills of teachers of musical art in the conditions of postgraduate pedagogical education has four methodological levels: philosophical, general scientific, concrete scientific and technological. Under the philosophical level of methodology, we understand the general principles of knowledge, the composition of scientific knowledge, worldview approaches to the process of knowledge and transformation of reality. The general scientific level is defined as a general scientific methodology consisting of theoretical scientific and pedagogical concepts. By the third specifically scientific level of the methodology include a set of methods, principles of pedagogical research, problems specific to scientific knowledge. The fourth technological level of the methodology is the methodology and technology of the study, that is, a set of procedures that ensure the receipt of reliable empirical material and its primary processing, which is normative.

It is proved that the development of pedagogical skills of teachers of musical art in the system of postgraduate pedagogical education is based on a set of methodological approaches, which include competence, andragogy, personality-activity, systemic, axiological approaches. The characteristics of each of these methodological approaches are given.

Key words: methodology, methodological levels, methodological approaches, pedagogical skill of teachers of musical art, postgraduate pedagogical education.

УДК 78.071:[784]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.25>

М. П. Корейчук

заслужений працівник культури України,
професор кафедри гри на музичних інструментах
Рівненського державного гуманітарного університету

А. Я. Бондарчук

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу
Рівненського державного гуманітарного університету

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ В ПРОЦЕСІ АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА

У статті авторами проаналізовано вплив ансамблевого виконавства на формування професійних якостей майбутнього керівника вокально-інструментального колективу, подано деякі методичні поради щодо вдосконалення підготовки виконавської майстерності майбутніх керівників вокально-інструментальних колективів, ефективність яких перевірена в процесі діяльності інструментального ансамблю «Медіатор» музично-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Останнім часом ансамбль починає відігравати все помітнішу роль у вихованні молодих виконавців. Це виражається у неабиякому прагненні молоді до концертних виступів і виконавських конкурсів. Саме тому проблеми ансамблевого виконавства стають особливо актуальними сьогодні і вимагають активізації зусиль науковців і фахівців із питань надання допомоги у вигляді методичної літератури для студентів музичних факультетів, які в майбутньому планують організувати роботу з вокально-інструментальними ансамблями. Щоб успішно організувати вокально-інструментальний ансамбль із перспективою його художнього зростання, майбутній керівник повинен бути обізнаним не лише в теоретичних музичних дисциплінах, грати на музичних інструментах, а й знати діапазони, технічні й художні можливості кожного з використовуваних у колективі інструментів і вокалістів. Щоб успішно вирішувати відповідальні завдання, керівникові необхідно багато і наполегливо працювати над підвищенням свого рівня в галузі теоретичних знань і одночасно здобувати й удосконалювати навички в техніці диригування; виховувати в собі тонке відчуття ритму, розвивати музичну пам'ять, вдосконалювати свій художній смак. Оскільки у практиці роботи з вокально-інструментальним ансамблем керівник є педагогом, який навчає початківців вокальної манери та техніки, гри на музичному інструменті, удосконалює музичну грамоту, прищеплює любов до музики тощо, то педагогічні здібності керівника відіграють важливу роль в успішній організації і майбутній діяльності створеного ним колективу. Уміння розповісти, наочно продемонструвати, виділити головне, виправити помилки, зацікавити – ось основні риси справжнього керівника-вихователя. Зайва метушня, нервозність на репетиції, погане знання партитури, невпевненість передаються музикантам і, як правило, негативно впливають на них.

Ключові слова: ансамбль, вокально-інструментальний ансамбль, керівник ансамблю, методика роботи з ансамблем.

Постановка проблеми. Науково-педагогічна література містить надзвичайно багато досліджень із питань музичного виконавства, але водночас керівники вокально-інструментальних ансамблів стикаються з проблемами «застарілого» нотного матеріалу та науково-методичних праць із питань діяльності вокально-інструментального колективу. Особливо актуальною ця література може стати для студентів вищих навчальних закладів відповідних мистецьких спеціальностей – майбутніх керівників музичних колективів. Адже наявні навчальні посібники з вокально-інструментального ансамблю переважно містять суто теоретич-

ний, оглядовий матеріал і майже зовсім не містять цікавих нотних текстів і новітніх методик щодо організації та діяльності такого роду колективів. Майбутні керівники вокально-інструментальних ансамблів мають неабияку потребу у працях методичного характеру, репертуарі, адже досвід роботи та деякі спостереження свідчать про недостатній рівень розвитку музично-естетичного смаку молодих музикантів та їх професійних якостей.

Багаторічна практика роботи з вокально-інструментальним ансамблем вказує на те, що вплив ансамблевого виконавства на форму-

вання професійних якостей майбутнього керівника вокально-інструментального колективу є надзвичайно позитивним: він розширює світогляд, розвиває музичне чуття, сприяє вихованню хорошого художнього смаку тощо. Тому думка про те, що участь в ансамблі є зайвим навантаженням студентів, є хибною. Навпаки, ансамбль відіграє помітну роль у вихованні молодих виконавців. Хочеться виділити неабияке прагнення молоді до концертних виступів і виконавських конкурсів. Саме тому проблеми ансамблевого виконавства стають особливо актуальними нині та вимагають активізації зусиль науковців і фахівців із цих питань щодо надання допомоги у вигляді методичної літератури для студентів музичних факультетів, які в майбутньому планують організувати роботу з вокально-інструментальними ансамблями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На функціонуванні вокально-інструментальних ансамблів та естетичному вихованні їх учасників акцентують увагу відомі дослідники, такі як А. Болгарський, Б. Брилін, Н. Коваленко, В. Кузнєцов та інші. Проблема формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики в умовах колективного музикування досліджує В. Федоришин. Д. Бабіч у своїй дисертації вивчає питання формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів. Ж. Карташова працює у напрямі вивчення специфіки формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі колективного музикування. Розвиток професійних якостей майбутніх педагогів-музикантів на заняттях студентських художніх колективів став предметом дослідження І. Шевченко та Г. Бродського.

Критично аналізуючи та засвоюючи світовий та вітчизняний досвід навчання і виховання у сфері діяльності вокально-інструментальних колективів, сучасна музична педагогіка прагне знайти таке співвідношення традиційних і новаторських підходів до сучасного студента – майбутнього музичного керівника, яке б сприяло організації навчально-виховного процесу на принципах гуманності та демократичності, коли і викладачі, і студенти стають активними учасниками цього процесу.

Мета статті. З огляду на вищесказане метою нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка запропонованої методики формування професійних якостей майбутнього керівника вокально-інструментального колективу в процесі ансамблевого виконавства.

Завдання дослідження:

– здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо висвітлення в них сутності та змісту формування професійних якостей майбутнього

керівника вокально-інструментального колективу в системі вищої школи;

– дослідити наявні наукові визначення поняття «ансамбль», «вокально-інструментальний ансамбль», визначити його специфіку та здійснити вивчення психолого-педагогічних особливостей формування професійних якостей майбутнього керівника вокально-інструментального колективу;

– надати методичні рекомендації щодо формування професійних якостей майбутнього керівника вокально-інструментального колективу шляхом залучення до ансамблевого виконавства.

Виклад основного матеріалу. З огляду на поставлені завдання перед вищими навчальними закладами та визначені проблеми, які належним чином недосліджені, а саме: проблема вдосконалення підготовки майбутніх керівників вокально-інструментальних ансамблів та, особливо, формування їх професійних якостей, пропонуємо деякі методичні поради, ефективність яких перевірена в процесі діяльності інструментального ансамблю «Медіатор» музично-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Ансамбль – це спільне виконання музичного твору групою музикантів, які виступають як єдиний музичний колектив. Специфічною особливістю інструментального ансамблю є злагоджене відтворення музичного матеріалу єдиним колективом, в якому звучання окремих голосів зливається в єдине ціле.

Ансамблі в педагогічній практиці діяльності музичних факультетів є важливою формою підвищення виконавської майстерності майбутніх керівників вокально-інструментальних колективів, оскільки вони є мобільними, звучними, і добре злагодженими та з легкістю виконують своє основне призначення – популяризаторську роботу в галузі музичного мистецтва. Адже той чи інший ансамбль може виступати самостійно, акомпанувати вокалістам, брати участь у масових заходах тощо.

Отже, готуючись до занять, керівник вокально-інструментального ансамблю повинен мати план роботи з визначеними шляхами та методами вивчення музичного матеріалу. Основну увагу при цьому потрібно звертати на розкриття ідейно-художнього змісту твору, який буде вивчатися.

Наведемо такі основні напрями роботи з вокально-інструментальним колективом:

1. Надання керівником ансамблю загальної інформації про новий твір учасникам колективу (відомості про авторів, епоху, стиль, зміст, характер, настрої тощо).

2. Визначення важких місць в аспекті мелодичного та гармонічного строю, ознайомлення виконавців із педагогічними прийомами, які будуть необхідні для подолання технічних і ансамблевих труднощів.

3. Визначення основної мелодії та ролі акомпануючих партій.

4. Пояснення структури музичного твору, кульмінацій, штрихів, темпу, характеру тощо.

5. Визначення ансамблевих і технічних труднощів, підбір педагогічних прийомів для їх подолання [2].

Керівники вокально-інструментальних ансамблів обов'язково зіткнуться з проблемою неоднакового засвоєння музичного матеріалу учасниками колективу. Деякі з музикантів, наприклад, досягнувши чистоти звуку, відстають у розвитку техніки гри, читки нот тощо. Саме тому керівник ансамблю повинен чітко розуміти і фіксувати місця, які можна виконувати відразу всім колективом, а де потрібно вивчити по партіях. Для цього необхідно виділити фрагменти, складні з погляду мелодичного і гармонічного строю ансамблю і добре продумати ті педагогічні прийоми, які будуть найбільш доцільними та ефективними для подолання технічних і ансамблевих труднощів. Може бути таке, що для оволодіння технічними труднощами окремих фраз або цілого уривку буде доречним звернутися до спеціальних вправ, складених із фрагментів твору, який вивчається. Такі підготовчі технічні вправи можуть бути мелодичного, гармонічного, ритмічного змісту. Весь цей арсенал педагогічних прийомів повинен бути добре продуманий. Нові твори доцільно вчити по партіях кожному виконавцю самостійно, це значно полегшить засвоєння твору.

Учасники вокально-інструментального ансамблю, розучуючи свою партію, повинні чути всю п'єсу у виконанні всіх партій. Для цього керівник повинен неодноразово програвати всім ансамблем твір повністю, знайомлячи виконавців з його музичним змістом.

Партію, яку вивчають, іноді варто програти особисто керівнику, адже одних мовних вказівок часто буває не досить. Добре, коли керівник не тільки дає інформацію про твір, але й грає його. Виконавська майстерність керівника надихає фантазію інших учасників колективу. І чим вона яскравіша, тим легше учаснику ансамблю відчувати і зрозуміти твір. На загальних репетиціях керівник уже відшліфовує твір, урівноважує звучність окремих інструментів і голосів, досягаючи характеру звучання п'єси залежності від стилю і наміру композитора. Індивідуальне ж розучування за партіями повинно найкращим чином підготувати виконавців до цього періоду роботи. Цілком зрозуміло, що для прищеплення необхідних навичок концертного виступу необхідно частіше грати в колі товаришів, постійно привчати себе до публічних виступів. У концертах бажано виконувати твори напам'ять [1, с. 12].

Організація занять із вокально-інструментальним ансамблем починається з розучування вико-

навцями самостійно своєї партії. Також потрібно пам'ятати, що спеціальні вправи є необхідним навчальним матеріалом, який відіграє першочергову роль в укріпленні виконавського апарату, розвитку рухливості, техніки вокального та інструментального виконання та у формуванні повного, красивого звуку. Проте варто пам'ятати, що вправи за всієї своєї значимості служать лише допоміжним засобом, мета якого – виконання художніх творів на високому музичному, технічному та емоційному рівнях.

Керівник вокально-інструментального ансамблю повинен диференційовано підходити до кожного музиканта, тобто зупинятися саме на тому, що погано або не досить ним засвоєно. Тільки систематичні тренування дадуть хороші наслідки у роботі над досягненням професійної майстерності.

Отже, діяльність вокально-інструментального ансамблю неможлива без чіткої організації індивідуальних занять із початківцями, надання їм систематичної допомоги і перевірки засвоєного матеріалу. Саме такий підхід надасть колективу віри у свої сили, заохотить музикантів ще більш наполегливо і зосереджено працювати над удосконаленням своїх виконавських можливостей.

Методику роботи над художнім твором умовно можна поділити на три основні етапи:

– Опанувавши партитуру, керівник повинен спланувати графік репетицій і починати розучувати твір з ансамблем. Як було уже сказано, спочатку відбувається знайомство з творами. Музиканти одержують певне уявлення про характер, штрихи, технічні труднощі, темпи, динамічні відтінки твору тощо. Бажано, щоб керівник на музичному інструменті проілюстрував, як потрібно його виконувати. Найпершим і найважливішим моментом має бути вивчення і подолання всіх виконавських труднощів окремо з кожною партією.

Коли робота над подоланням технічно складних місць твору буде завершена, рекомендується виконати твір повністю, перевіряючи точне відтворення ритму й гармонії, мелодії та акомпанементу. Потім потрібно виконати твір спочатку до кінця. Це дає можливість практично ознайомитись із тими труднощами, з якими можуть зіткнутися учасники колективу у процесі вивчення цього твору, а керівник повинен допомогти їм знайти шляхи якнайшвидшого їх подолання.

Отже, роботу з усім складом вокально-інструментального ансамблю потрібно починати лише після індивідуального опрацювання твору.

– Другий етап передбачає ретельне вивчення музичного тексту. У цей період не варто багаторазово програвати обраний твір від початку до кінця. Такий принцип вивчення не є корисним, бо складні місця залишаться невивченими. На цьому етапі доцільно розучувати твір частинами, звер-

таючи особливу увагу на відпрацювання складних фрагментів як із художнього, так і технічного боку. Кожен твір корисно виконувати у повільному темпі, за якого виконавець ясно і чітко зможе бачити всі деталі.

На цьому етапі роботи потрібно звернути увагу на досягнення ансамблю, тобто рівності загального звучання. У кожного музиканта та вокаліста повинна вироблятися відповідна сила звучання, виконання на піано, форте та інших динамічних відтінків залежно від того, хто акомпанує або веде головну партію. Сила звуку повинна бути рівномірною за винятком випадків, коли твір вимагає виділити провідний інструмент або соліста.

Якість звучання вимагає значної уваги, оскільки кожен виконавець має навчатись слухати не тільки самого себе, але й ансамбль загалом. Часто можна спостерігати відсутність хорошої злагодженості виконання в деяких колективах, і причиною цього є різна атака та характер звуку, відсутність одночасних вступів і закінчень, неякісне інтонування та динамічна розбіжність. Важливе місце у розкритті музично-художнього змісту твору мають також технічні й ритмічні навички, отримані виконавцем у процесі роботи над спеціальними вправами.

Труднощі, які трапляються у виконанні технічних пасажів і різної складності ритмічних фігур, можна успішно подолати, лише граючи в повільному темпі. У міру оволодіння складних місць виконавець поступово наближається до темпу, вказаного автором.

Останнім моментом на цьому етапі є вивчення визначених у партії динамічних відтінків п'єси, виконання яких створює яскраву виразність музичних фраз і твору загалом.

– Завершальним етапом є детальне відшліфовування музичного твору. Оволодівши всім арсеналом нотного та літературного тексту, технічних і динамічних засобів, керівник вокально-інструментального ансамблю вирішує найважливіше завдання – розкриття художнього змісту твору. У цей період роботи твір рекомендується виконувати цілком, не послаблюючи уваги до окремих частин і деталей. Тільки за дотримання цих вимог ансамбль зможе досягти високохудожнього виконання музичних творів.

Також цей етап включає в себе генеральну репетицію на тій сцені, де проходитиме концерт. Водночас кожен виконавець повинен не лише уважно виконувати свою партію, але й слідкувати за диригентськими жестами керівника колективу.

Варто пам'ятати, що до кожного музиканта треба підходити з погляду його індивідуальних здібностей і нахилів. Зупиняючи гру у зв'язку з будь-якими недоліками, керівник зобов'язаний пояснити музикантам причину зупинки. Нерозуміння причин частих зупинок може викликати нервозність у виконавців, послабити їх увагу до роботи.

Що стосується нотної літератури, то вона повинна відповідати рівню підготовки музикантів. Заняття і постійна участь в ансамблях збагачують світогляд музикантів, дають велике художньо-естетичне задоволення, мають пізнавальне і виховне значення. Музикант привчається до вміння чути не тільки свою партію, а й звучання ансамблю загалом, прирівнювати свою звучність до загального звучання, намагається досягти злагодженості своїх дій з іншими, виховувати у собі якості соліста й акомпаніатора.

Робота керівника колективу повинна не тільки охоплювати питання, пов'язані з виконанням музичних творів, але й включати в себе елементи загальної освіти. Тому керівникові потрібно подбати про розширення світогляду музикантів, підвищення їх естетичних запитів. З цією метою доцільно проводити екскурсії на концерти вокальної та інструментальної музики, організувати проведення музичних бесід на різну тематику тощо. Весь цей комплекс занять із музикантами допоможе керівникові у його наполегливій праці над створенням музичного колективу високої майстерності.

Висновки і пропозиції. Щоб організувати вокально-інструментальний ансамбль із перспективою його художнього зростання, керівник повинен бути обізнаним не лише в теоретичних музичних дисциплінах, грати на одному-двох музичних інструментах, а й знати діапазони, технічні й художні можливості кожного з використовуваних у колективі інструментів і вокалістів. Щоб успішно вирішувати відповідальні завдання, керівникові необхідно багато і наполегливо працювати над підвищенням свого рівня у галузі теоретичних знань і одночасно здобувати й удосконалювати навички у техніці диригування; виховувати в собі тонке відчуття ритму, розвивати музичну пам'ять, вдосконалювати свій художній смак. Оскільки у практиці роботи з вокально-інструментальним ансамблем керівник є педагогом, який навчає початківців вокальної манери та техніки, гри на музичному інструменті, удосконалює музичну грамоту, прищеплює любов до музики тощо, то педагогічні здібності керівника відіграють важливу роль в успішній організації і майбутній діяльності створеного ним колективу. Уміння розповісти, наочно продемонструвати, виділити головне, виправити помилки, зацікавити – ось основні риси справжнього керівника-вихователя. Зайва метушня, нервозність на репетиції, погане знання партитури, невпевненість передаються музикантам і, як правило, негативно впливають на них.

Підсумовуючи вищесказане, наголошуємо на тому, що двох однакових колективів, як і двох однакових керівників, не буває, тому наші рекомендації є лише загальними порадами, які будуть на досвіді багаторічної праці з ансамблем «Медіатор».

Список використаної літератури:

1. Корейчук М.П. Грає інструментальний ансамбль : репертуарно-методичний посібник для студентів музично-педагогічних факультетів (відділень) педагогічних навчальних закладів та вчителів музики. Рівне : Каліграф, 1997. 108 с.
 2. Корейчук М.П., Бондарчук А.Я. Організація і діяльність інструментального ансамблю: з досвіду роботи народ. інструмент. ансамблю «Медіатор» Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : О. Зень, 2014. 152 с.
-

Koreichuk M., Bondarchuk A. Formation of professional qualities of the future head of vocal-instrumental collective in the process of ensemble performance

In the article the authors analyze the influence of ensemble performance on the formation of the professional qualities of the future head of the vocal-instrumental collective, some methodical advice on improving the preparation of performing skills of future leaders of vocal-instrumental groups, whose effectiveness has been checked in the process of the instrumental ensemble "Mediator" of the music and pedagogical faculty of Rivne State Humanitarian University.

Recently, the ensemble begins to play a more visible role in the education of young performers. This is reflected in the unbelievable desire of young people to perform concerts and performances. That is why the problems of ensemble performance become especially relevant in our time and require intensification of the efforts of scientists and specialists in the field of providing assistance in the form of methodological literature for students of musical faculties, who in the future plan to organize work with vocal-instrumental ensembles. In order to successfully organize the vocal-instrumental ensemble with the prospect of its artistic growth, the future leader must be aware not only of theoretical musical disciplines, but also of playing musical instruments, but also of the ranges, technical and artistic capabilities of each of the instrumental and vocalists used in the collective. To succeed in solving responsible tasks, the manager needs to work hard and hard at raising his level in the field of theoretical knowledge and at the same time acquire and improve skills in conducting techniques; bring in a subtle sense of rhythm, develop musical memory, improve your artistic taste. Since in the practice of working with the vocal-instrumental ensemble, the head is a teacher who teaches novice vocal techniques and techniques, musical instrument play, improves musical literacy, instills love for music, and so on. Therefore, the pedagogical skills of the head play an important role in the successful organization and future activities of the team created by him. Ability to tell, demonstrate clearly, highlight the main thing, correct the mistakes, and interest – that's the main features of this manager-educator. Excessive fuss, nervousness on the rehearsals, poor knowledge of the score, uncertainty are transmitted to musicians and, as a rule, adversely affect them.

Key words: *ensemble, vocal-instrumental ensemble, ensemble leader, methods of work with ensemble.*

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.26>**Т. П. Коростіянець**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики і методики її навчання
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського

СВОБОДА ВИБОРУ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАВДАННЯ

У статті розглянуто філософські та психолого-педагогічні аспекти поняття «свобода». Зазначено, що у професійній освіті гостро стоїть проблема виховання таких якостей фахівця, як здатність ставити і реалізовувати цілі, приймати самостійні рішення, здійснювати вибір і нести відповідальність за нього. Поняттю «свобода» відведено центральне місце в гуманістичній концепції особистості, воно розглядається як основна умова її існування і саморозвитку. Проводиться аналіз досліджень, присвячених цій проблемі. Виявлено, що філософський аспект поняття «свобода» трактується як: пізнана усвідомлена необхідність; самовизначення; можливість і здатність людини мислити, діяти; специфічна форма активності; творче формування своєї особистості. Конкретизовано зміст поняття «свобода вибору» на рівні навчального процесу. Під свободою в найзагальнішому сенсі розуміється сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що сприяють творчому самоздійсненню особистості. Свобода (на рівні навчального процесу) – це відсутність авторитаризму, визнання високої самоцінності особистості, заохочення її ініціативи, надання педагогічно доцільної свободи вибору. На основі аналізу сучасних теоретичних і дослідно-експериментальних досліджень, а також вивчення конкретного навчально-виховного процесу була розроблена і реалізована авторська модель формування у студентів досвіду здійснення свободи вибору в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Розглянуто теоретичну модель. Модель призначена для студентів – майбутніх учителів математики на навчальному матеріалі циклу математичних і методичних дисциплін («Вища математика», «Основи математичного моделювання», «Шкільний курс математики», «Методика викладання математики»).

Процес реалізації зовнішньої свободи вибору в розробленій моделі умовно розділений на чотири етапи, кожен (хронологічно і змістовно) відповідає одній з математичних або методичних дисциплін. Представлені види виборів на кожному з етапів формування досвіду реалізації зовнішньої свободи вибору в процесі вивчення студентами циклу математичних і методичних дисциплін.

Ключові слова: свобода, свобода вибору, педагогічне проєктування, індивідуальна освітня траєкторія, самовизначення, усвідомлена необхідність.

Постановка проблеми. Дослідження ситуацій і актів вільного вибору як важливих специфічних складників людського життя і діяльності різними гуманітарними науками сьогодні як ніколи актуальні. У політології ця актуальність зумовлена тим, що в період соціальних змін на пострадянському просторі неготовність людей до здійснення дарованої свободи вибору викликала серйозні проблеми. В культурології готовність людини до вмілої поведінки в ситуаціях свободи вибору розглядається як складник його психологічної культури. В психології особистості конструктивний вибір людини – значуща умова особистісного зростання. А в педагогічній психології розвиток здібностей, якими людина повинна володіти, щоб здійснювати повноцінні життєві вибори, вважається однією з найважливіших функцій педагогів і психологів.

У професійній освіті гостро стоїть проблема виховання таких якостей фахівця, як здатність ставити і реалізовувати цілі, приймати самостійні рішення, здійснювати вибір і нести відповідальність за нього. Особливого значення набувають ці якості в діяльності майбутнього вчителя, оскільки

прийняття і реалізація рішень є його основним змістом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософський аспект свободи особистості розроблявся в працях Г.А. Балла, Н.А. Бердяєва, М.К. Вернадського, М.К. Мамардашвілі, А.С. Мисливеца, А.Л. Нікіфорова, С.Л. Рубінштейна, В. Франкла, Е. Фромма, Ф. Енгельса та інших учених.

У сучасній літературі свобода розглядається в різних аспектах: свобода і необхідність (В.Ф. Асмус, Ю.М. Смоленцев); свобода і відповідальність (А.Г. Спиркин, А.В. Мельничук, В.М. Тугаринов, А.Р. Лурія, Д.Н. Узнадзе); свобода і її зв'язок з життям (С.І. Шаріпов, Л.А. Циренова, Т.І. Ойзерман); свобода і заборона (А.А. Білоусов); свобода і відчуження (А.В. Каминін, А.А. Топорков).

Мета статті – визначення сутті, змісту свободи в контексті освітнього процесу, в розробленні моделі (педагогічних ситуацій) процесу реалізації зовнішньої свободи вибору.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому знанні немає єдиної думки про інтерпретацію таких понять, як «свобода», «вибір»

і «свобода вибору». У практиці уявлення про педагогічні умови, що детермінують формування свободи вибору студентів перебувають у стадії становлення. Нами в процесі багаторічної педагогічної діяльності сформована авторська суб'єктивно-розвиваюча технологія навчання, однією із завдань якої є становлення досвіду реалізації свободи вибору.

Поняття «свобода» має глибокий методологічний сенс. У кінці ХХ століття стало очевидно, що невизначеність, мінливість і можливість вибору з непередбачуваних альтернатив лежать в основі саморозвитку природи. Елементи хаосу абсолютно необхідні для породження принципово нового. Тільки в нестабільних системах може мати місце поява нових, більш досконалих форм організації.

Поняттю «свобода» відведено центральне місце в гуманістичній концепції особистості, воно розглядається як основна умова її існування і саморозвитку. Ступінь внутрішньої свободи часто розглядалися в науці як критерій рівня особистісного розвитку.

Спробуємо визначити, в чому полягає зміст свободи в контексті освітнього процесу.

Гегель інтерпретував свободу як пізнання, усвідомлену необхідність. Для нього свобода є пізнання необхідності: вона полягає не в уявній незалежності від законів природи, а в пізнанні цих законів і в заснованні на цьому пізнанні можливості планомірно змушувати закони природи діяти згідно з визначеними цілями. Але пізнання необхідності – це хоча і помітна, але тільки межа свободи. Для Ж. Руссо свобода є підпорядкуванням закону, самому собі даному, тобто голосу совісті, проходження якому дає змогу людині бути в гармонії з самим собою. Е. Кант розвивав і поглиблював тезу: «Свобода є підпорядкуванням закону, який особистість сама на себе поклала». Для наведених інтерпретацій свободи характерна зневага її дієвою стороною. Це долається в трактуванні свободи як свободи вибору.

С.Л. Рубінштейн виділяв у проблемі свободи три аспекти: а) свобода як самовизначення – роль внутрішнього в детермінації поведінки на всіх рівнях; б) як свобода людини в суспільному житті (свобода особистості і суспільний примус); в) свобода в розумінні Спінози (контроль свідомості над стихією власних потягів). У розумінні Рубінштейна поняття свободи пов'язано із самовизначенням, самобудуванням, а отже – з відповідальністю. Свобода – це внутрішня детермінованість людини, її властивостей, рішень і відповідальності не тільки за те, що вона робить, але і за те, ким вона буде, стане – за самого себе [6].

У сучасних філософських дослідженнях широко поширене розуміння свободи як можливості і здатності людини мислити, діяти, робити

вчинки спираючись на власні міркування, інтереси, цілі.

Частина дослідників диференціює зовнішню свободу (надання людині свободи вибору) і внутрішню, особистісну (його здатність здійснювати цей вибір), негативну і позитивну. Низка філософів звертає увагу на те, що справжня свобода аж ніяк не зводиться лише до свободи вибору, що вибір – це тільки момент свободи, і що екзистенційна свобода – це свобода не тільки вибору, а й творчості. Д.В. Колесов констатував: «... індивід в ситуації вибору вільний і не вільний одночасно. Вільний в тому, що в момент вибору має можливість віддати перевагу одному над іншим <...> Але не вільний у тому, що повинен прийняти певне рішення, що не може відмовитися від вибору як такого» [5, с. 12]. Внутрішньо вільна людина прагне до творчості як до «конструктивної альтернативи самому вибору».

Для С.І. Гессена свобода індивіда є лише пізнанням необхідності, як не є навіть вибір можливості: «Свобода є творчість нового, якого у світі доти не існувало. Я вільний, коли яке-небудь важке життєве завдання, яке переді мною постало, розв'язую по-своєму, так, як його ніхто не зміг би розв'язати. І чим більш незалежний, індивідуальний мій вчинок, тим більше він вільний. Тому свобода не є довільним вибором між декількома вже даними в готовому вигляді, хоча і можливими тільки шляхами, а створенням нового особливого шляху, який не існував раніше навіть у вигляді можливості виходу» [4, с. 69]. Свобода в цьому підході – це не усвідомлена необхідність, а усвідомлення можливості вдосконалення себе і світу, свобода для творчості і конструктивного ставлення до дійсності.

Для нашого дослідження значущі погляди В. Франкла, який ототожнював свободу з виходом людини «за межі власної фактичності» і цінував свободу творчого формування своєї особистості: «Необхідність і свобода локалізовані не на одному рівні; свобода підноситься, вона надбудована над будь-якою необхідністю ... Що стосується свободи, то вона являє собою свободу щодо трьох речей, а саме: 1. Щодо потягів. 2. Щодо спадковості. 3. Щодо середовища ... По суті, свобода – це якраз свобода щодо чого-небудь: «свобода від» чогось і «свобода для» чогось». І продовжує: «Власне людське буття починається лише там, де закінчуються будь-яка встановленість і фіксованість, будь-яка однозначна і остаточна визначеність. А починається там, де є особистісна позиція <...> Моє особистісне буття і означає свободу – свободу стати особистістю. Це свобода від своєї фактичності, свобода від екзистенціальності. Це свобода стати іншим» [7, с. 106, 107, 109–111].

Н.А. Бердяєв також наполягав на тому, що важливий зв'язок свободи і творчості. «Свобода, –

писав він, – є творчою енергією, можливістю створення нового <...> Пробудження творчої енергії людини є внутрішнім звільненням і супроводжується відчуттям свободи. Творчість є шляхом звільнення <...> Звільнення людини – не тільки від чогось, але і для чогось. І ось це «для» і є творчість людини <...> Творить не раб і не пан, він дає, жертвує <...> Не можна чекати пізнання волі від рабської слухняності необхідності» [3, с. 122, 134]. Н.А. Бердяєв стверджував, що особистість немислима поза свободою, вільна особистість не може проявити себе інакше, як у творчості, а творчість неможлива без свободи, що свобода особистості полягає не в пристосуванні до необхідності, а у вільній творчості, недетермінованому пориві до новизни. Зрозуміло, що «свободу від» у вузькому сенсі можна трактувати як свободу від обмежень (зовнішніх і внутрішніх), що заважають людині проявити свою творчу сутність.

Г.А. Бал також зазначає, що справжня свобода аж ніяк не зводиться і не тотожна свободі вибору, що вибір – тільки момент свободи і що екзистенційна свобода – це свобода не тільки вибору, а й творчості [1]. «У наявності вибору, безумовно, міститься свобода, але «можливість цей вибір ігнорувати дає більше свободи» [2, с. 199]. У своєму дослідженні ми спираємося на визначення свободи, яке він сформулював так: «Свобода в найзагальнішому сенсі – це сукупність умов (або зовнішніх, або – якщо йдеться про психологічну свободу – внутрішніх), що сприяють гармонійному розгортанню і прояву різнобічних можливостей особистості» [1, с. 11].

Г.А. Бал визначає особистісну свободу як специфічну форму активності і вважає, що має сенс пов'язувати поняття свободи з високими рівнями активності, де роль внутрішніх чинників виявляється найвиразніше. Він наводить опис індивідуально-психологічних характеристик особистісної свободи, пов'язуючи їх зі структурою особистості. У ній він виділяє дві взаємопов'язані сторони: 1) споживно-мотиваційну (цінності, цілі, смисли, що характеризують спрямованість особистості) і 2) інструментальну (здібності, знання, способи дій, вольові якості та інше) [1]. Особливість психологічно вільної особистості полягає у свідомому використанні нею власних інструментальних властивостей для реалізації своєї спрямованості, а також у подоланні і зміні тих властивостей, які такій реалізації заважають.

Після огляду філософських тлумачень «свободи» конкретизуємо психолого-педагогічний аспект цього поняття.

У педагогічній психології поширене розуміння свободи як усвідомлення відсутності примусу з боку вихователя. Але «помилка, що свобода – факт, прибрати вплив і дитина вільна», – стверджує С.І. Гессен і продовжує: «Справжній корінь

примусу слід шукати не поза дитиною, а в ній самій, <...> скасувати примус над дитиною можливо не шляхом простого його скасування, завжди в разі потреби приватного, а шляхом виховання в дитині внутрішньої сили особистості і свободи, яка могла б чинити опір всякому примусу, звідки б він не йшов, <...> примус може бути скасовано тільки самою поступово зростаючою особистістю людини. Свобода є не факт, а ціль, не даність, а завдання вихователя» [4, с. 61].

«Не весь обсяг раптово придбаної зовнішньої свободи може бути особистісно освоєний», – підтверджує Г.А. Бал [1]. Він каже, що цьому перешкоджає нечітке уявлення в досвіді свободи про те, що вона пов'язана з відповідальністю. Бути вільним – це тільки негативний аспект цілісного феномена, позитивний аспект якого – бути відповідальним. Свобода може виродитися в просте свавілля, якщо вона не проживається з погляду відповідальності.

У межах дослідження під свободою в найзагальнішому сенсі розуміється сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що сприяють творчому самоздійсненню особистості. Відповідно, несвобода – сукупність умов, що гальмують творчий саморозвиток особистості. Конкретизуємо це розуміння, спираючись на наведене вище теоретичне дослідження змісту поняття «свобода», з урахуванням умов навчального процесу. Людина «засуджена бути вільною» (Сартр). Потреба у свободі, будучи одним із внутрішніх механізмів саморуху, глибоко закладена в людині, але не завжди усвідомлюється ним. Саморух, самотворчість, вирощування із себе особистості можливо тільки з опорою на внутрішні спонукання в умовах внутрішньої свободи. Внутрішня свобода (властивість особистості) розуміється як усвідомлення потреби в самореалізації, як здатність людини мислити, діяти, робити вчинки, спираючись на власні міркування, інтересів, цілей. Внутрішня свобода розуміється як особистісна цінність, як здатність здійснення свободи вибору і прийняття відповідального рішення. Внутрішньо вільна людина діє відповідно до своїх власних цілей, переконань, ідеалів. Зовнішня свобода (властивість середовища) – це не просте зняття обмежень або відсутність примусів, а скоріше сукупність умов, що сприяють розвитку вільної активної творчої особистості, яка саморозвивається. Свобода (у межах освіти) – це забезпечення для кожної людини можливостей для самореалізації в процесі досягнення певного освітнього рівня. Студенту повинні бути надані можливості (умови) для вільного і творчого формування себе як освіченої людини. Свобода (на рівні навчального процесу) – це відсутність авторитаризму, визнання високої самоцінності особистості, заохочення її ініціативи, надання педагогічно доцільної свободи вибору (можливість

вибору змісту освіти, програми навчання, індивідуальних форм і методів присвоєння когнітивної інформації, видів і форм звітності, особистісних смислів, індивідуальної освітньої траєкторії, власного життєвого шляху).

Ми свідомо звужуємо поняття «свобода» і зупиняємо увагу на педагогічній категорії «свобода вибору». У педагогічній науці сьогодні накопичений певний фонд знань, необхідних для дослідження проблеми можливості і значущості вибору в різних сферах життєдіяльності. Питання, пов'язані зі свободою вибору, представлені в педагогічній теорії в таких аспектах: професійний вибір (розроблена струнка теорія професійного самовизначення особистості), особистісний вибір (питання особистісного вибору в ситуаціях соціального самовизначення в контексті проблем індивідуалізації та диференціації процесу навчання), морально-духовний вибір (аспекти особистісного самовизначення як морального вибору).

Ми спираємося на психологічну теорію діяльності в трактуванні А.Н. Леонтьєва і його послідовників, згідно з якою «внутрішні» психологічні процеси є генетично похідними від діяльності, яка спочатку протікала в зовнішньому плані, і зберігають у собі її структуру, хоч і в згорнутому, редукованому вигляді. У теорії діяльності доведено, що ті або інші якості особистості отримують свій розвиток, якщо вони є затребуваними діяльністю. Отже, вводячи в навчально-пізнавальну діяльність студентів ситуації вибору, ми створюємо умови для набуття досвіду здійснення вибору. У нашому дослідженні розвиток психологічної (внутрішньої) свободи вибору пов'язується з набуттям досвіду реалізації свободи вибору в спеціально сконструйованих викладачем ситуаціях свободи вибору (зовнішніх умов).

У зв'язку з цим виявляється важливе і складне педагогічне завдання: свідоме створення умов (педагогічних ситуацій) для вільного вибору, орієнтація студентів на важливість усвідомленого вибору, стимулювання діяльності студентів у ситуації вільного вибору, формування досвіду реалізації свободи вибору, розвиток внутрішньої готовності і здатності діяти в ситуації вільного вибору, тобто внутрішньої свободи. На основі аналізу сучасних теоретичних і дослідно-експериментальних досліджень, а також вивчення конкретного навчально-виховного процесу була розроблена і реалізована авторська модель формування у студентів досвіду здійснення свободи вибору в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Модель призначена для студентів – майбутніх учителів математики на навчальному матеріалі циклу математичних і методичних дисциплін («Вища математика», «Основи математичного моделювання», «Шкільний курс математики», «Методика викладання математики»).

Наведемо схематично особливості змісту навчання. Предметний матеріал кожної дисципліни імпліцитно містить різні можливості для конструювання ситуацій вільного вибору. Вища математика – класична наука, має однозначний предметно-змістовний контекст, точний алгоритмічний припис, єдність розв'язку проблеми істина-брехня; включає програмний матеріал, який використовується під час вивчення подальших математичних, економічних дисциплін і тому повинен бути повністю засвоєний. Конструювання ситуацій свободи вибору на базі цього предметного матеріалу пов'язано зі свободою в здійсненні навчальної діяльності.

Зміст курсу «Основи математичного моделювання» альтернативний, багатоаспектний, багатопозиційний, завжди надає можливість для неоднозначної інтерпретації, тотожності інтерпретацій, тобто моделей одного об'єкта. Питання про істинність-хибність трансформується в проблему адекватності моделі реальному об'єкта. Множинність інтерпретацій автоматично має на увазі свободу творчості. Для дисципліни «Шкільний курс математики» в контексті нашого дослідження характерно те, що її зміст змінюється. У шкільний курс математики має бути відібрана та частина математичних знань (обов'язкова), яка дасть загальне уявлення про науку математики, допоможе опанувати математичними методами в її додатках і сприятиме необхідному розвитку мислення школярів. Зміст навчального предмета математики змінюється з часом у зв'язку з розширенням цілей освіти, появою нових вимог до шкільної підготовки, зміною стандартів освіти. Крім того, безперервний розвиток самої науки, поява нових її галузей і напрямів тягнуть за собою оновлення змісту освіти: скорочуються розділи, що не мають практичної цінності, вводяться нові перспективні і актуальні теми. Ця особливість диктує необхідність переваги і вибору в просторі навчального матеріалу. Дисципліна «Методика вивчення математики» – педагогічна наука і, відповідно, навчальна дисципліна, що досліджує закономірності навчання математики взагалі, закономірності навчання математики в школі зокрема, наука про математику як навчальний предмет і закономірності процесу навчання математики учнів різних вікових груп на певному рівні її розвитку відповідно до цілей навчання, поставлених суспільством. Знання тут мають інструментальну і смислову природу.

Упускаючи інші особливості навчальних дисциплін (цілі, методичне забезпечення, способи організації навчання, способи засвоєння навчального матеріалу, міжособистісне спілкування та інше), позначимо схематично процес розширення зовнішньої свободи вибору.

Процес реалізації зовнішньої свободи вибору в розробленій моделі умовно розділений на

чотири етапи, кожен (хронологічно і змістовно) відповідає одній з математичних або методичних дисциплін. На першому етапі (під час вивчення вищої математики) свобода як можливість вибору в дидактичному просторі забезпечується наданням студентам вибору послідовності виконання вправ, підходу до вирішення, його методу та алгоритму, методів аналізу навчального завдання, обсягу і рівня складності самостійно виконуваних завдань; наданням права складати і формулювати завдання, шукати методи вирішення, освоювати індивідуальні способи переробки навчальної інформації, вибирати і встановлювати собі темп вивчення навчального матеріалу, обсяги і терміни виконання індивідуальних домашніх завдань, форми і види проміжної та підсумкової звітності. Можливість вибору на цьому етапі обмежена набором альтернатив і в строгому сенсі є лише передумовою справжньої свободи.

На другому етапі (під час вивчення математичного моделювання) вибір в дидактичному просторі розширюється завдяки появі можливості підбирати методи і моделі, встановлювати рівень складності моделі, домагатися самостійно встановленого ступеня адекватності моделі реальному об'єкту і т.д., що створює необмежені можливості для реалізації креативного потенціалу і забезпечує свободу вибору змісту діяльності, свободу творчості в межах предметних знань. На заняттях переважає той вид діяльності (слухання викладача, колективне вирішення завдань, доповіді або звіти одногрупників, семінари, диспути, діалог або полілог, круглий стіл, мозковий штурм і інше), який вибирають студенти.

На третьому етапі (під час вивчення шкільного курсу математики) вибір з обмеженого набору альтернатив у дидактичному полі розширюється завдяки відкритості змісту навчання. Студентам надається можливість вибору: тем для вивчення і засвоєння (на рівні знайомства, відтворення, володіння навчальним матеріалом на репродуктивному чи творчому рівні); джерел інформації; форм засвоєння (відпрацьований методичний посібник, конспект, доповідь, повідомлення, есе та інше); обсягу навчального матеріалу; програми навчання; напрямів фундаментального вивчення (в межах спеціалізації, профілю); посиленого освітнього рівня. У підсумку надається свобода вибору змісту навчання. Це зміст перестає бути жорстко заданим, воно вибирається студентом (мікрогрупою студентів), оформляється в індивідуальні навчальні програми та плани і освоюється в спільно-розподіленій і самостійній навчально-пізнавальній діяльності. Вибір у предметній галузі доповнюється особистісно-значущим вільним і варіативним вибором цілей, цінностей, смислів, і в підсумку – освітньої траєкторії.

На четвертому етапі (під час освоєння методики вивчення математики) студентам надана свобода вибору актуальних для кожного з них проблем і культурного матеріалу для вирішення цих проблем. Студенти беруть участь у відборі навчальних проблем, які виникають з їх досвіду, потреб і пов'язані з подальшою професійною діяльністю. Зміст навчання перестає бути заданим наперед, до і поза зустріччю викладача і студентів, а формується, «вироснується» «тут і тепер», в їх безпосередній взаємодії. При цьому реалізується свобода вибудовування власного стилю взаємодії з викладачем і одногрупниками в конкретній навчальній ситуації. Вибираючи проблему, студенти самостійно здійснюють її системний аналіз (використовуючи навчальний посібник як довідник і керівництво до дії), підбирають критерії, конструюють альтернативи, приймають рішення, аналізують їх, вносять корективи, оформляють свою роботу (проект) в обраній ними формі. У підсумку реалізують свободу творчого самовираження, можливість не стільки вибирати, скільки креативно створювати принципово нове, претендуючи на авторство. Вони не пристосовуються до наявних умов, а самостійно діють у напрямі непозначеного чітко результату за своїми розсудом, переконанням, керуючись своїми правилами і принципами. Така діяльність має право називатися вільною.

Висновки і пропозиції. Свобода як умова самовизначення людини є її умінням і готовністю жити і діяти згідно з вольовою відповідальністю, як завдання, поставлене перед собою, відбите в індивідуальній траєкторії активної діяльності. Ця теза рівною мірою може бути віднесена і до ситуації освіти, яка неможлива без виховання волі людини.

Ми пропонуємо враховувати не тільки словосполучення «воля до свободи», але й «воля у свободі», що підкреслює необхідність формування людиною самодисципліни, заснованої на волі, і що має останньою своїм завданням. З боку педагогів необхідно формувати у студентів уміння виробляти основи самообмеження і самостійної відповідальної поведінки, яка не порушить власну безпеку і тих, хто їх оточує, і, як наслідок, не спричинить необхідність педагогічного примушення і гіперболізованої опіки. Цьому сприяє зміна стратегії педагогічної діяльності у напрямі зменшення опіки і примушення, створення умов для становлення індивідуальності як стійкої активної самобутності, незалежної від свавілля іншої людини.

Причому необхідно враховувати, що на кожному етапі свого розвитку людина, що зростає, здатна нести певну відповідальність. Отже, педагогам необхідно надавати їй лише ту міру свободи, за яку вона може нести індивідуальну відповідальність.

Список використаної літератури:

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психол. журн.* 1997. Т. 18. № 5. С. 7–19.
2. Балл Г.А. Выбор в жизни человека как предмет системно-логического и психологического анализа. *Мир психологии.* 2010. № 1. С. 197–208.
3. Бердяев Н.А. О назначении человека. Москва : Республика, 1993. 383 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
5. Колесов Д.В. Свобода и несвобода как факторы бытия. *Мир психологии.* 2007. № 3. С. 10–23.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. *Проблемы общей психологии.* Москва : Педагогика, 1973. С. 255–285.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.

Korostiianets T. Freedom of selection as a pedagogical problem

The article deals with the philosophical and psychological and pedagogical aspects of the concept of “freedom”. It is noted that in vocational education there is an acute problem of education of such qualities of a specialist, as ability to set and realize goals, to make independent decisions, to make choices and to bear responsibility for it. The notion of “freedom” is given a central place in the humanistic concept of personality, it is considered as the main condition of its existence and self-development. An analysis of research on this issue is underway. It is revealed that the philosophical aspect of the notion of “freedom” is interpreted as: conscious realized necessity; self-determination; ability and ability of a person to think, act; specific form of activity; creative formation of his personality. The content of the concept of “freedom of choice” at the level of the educational process is specified. Under freedom, in the broadest sense, is understood the set of external and internal conditions that contribute to the creative self-realization of the individual. Freedom (at the educational level) is the lack of authoritarianism, the recognition of the high self-worth of the individual, the encouragement of his initiative, the provision of a pedagogically appropriate freedom of choice. On the basis of the analysis of modern theoretical and experimental-experimental studies, as well as studying a particular educational process, an author’s model of the formation of the experience of exercising freedom of choice in the conditions of educational and cognitive activity was developed and implemented. The theoretical model is considered. The model is intended for students – future mathematics teachers on the educational material of the cycle of mathematical and methodological disciplines (“Higher mathematics”, “Fundamentals of mathematical modeling”, “School course of mathematics”, “Teaching methodology of mathematics”). The process of implementing the external freedom of choice in the developed model is conditionally divided into four stages, each (chronologically and meaningfully) corresponds to one of the mathematical or methodological disciplines. Presented types of elections at each of the stages of forming the experience of implementing external freedom of choice in the process of studying students in the cycle of mathematical and methodological disciplines.

Key words: *freedom, freedom of choice, pedagogical design, individual educational trajectory, self-determination, conscious necessity.*

С. М. Крашевськастарший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії внутрішніх справ України

ПРИЙОМИ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СЛІВ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ЗВО

У статті аналізуються психолого-педагогічні аспекти вивчення іноземної мови та іноземної лексики зокрема. Ми постійно стикаємося з величезними обсягами інформації. Не всю її мозок розглядає як важливу, а отже, не всю інформацію людина спроможна запам'ятати. Активізація роботи мозку прямо пов'язана з покращенням пам'яті. Але сама проблема запам'ятовування розглядається як вплив багатьох факторів, зважаючи на те, як під час вивчення лексичних одиниць значно покращується результат запам'ятовування й самого сприйняття загалом. На основі спостережень та аналізі дослідження учених-методистів було відібрано ключові фактори впливу на вирішення поставлених завдань. Як відомо, повторення – основа переведення інформації на якісно новий рівень. Досвід роботи багатьох учених дає нам відповідь, як ефективніше це робити, щоб охопити більше сфер інформації. Варто наголосити, що саме комбінування різних методів і засобів показує себе найбільш результативним щодо засвоєння інформації.

Під час дослідження також було виявлено, що структурованість сприйняття матеріалу та системність є одними з найдієвіших засобів ефективного вивчення лексичних одиниць.

Вагому, якщо не основну, роль відіграють сама пам'ять і те, як ми її використовуємо для засвоєння знань і подачі інформації, оскільки під час збільшення обсягу вивчення матеріалу постає проблема запам'ятовування. Різні види спостережень показують, що активний процес мозкової діяльності постійно залучає пам'ять і увагу – чи то як основу досвіду особистості, чи то як комунікативну та культурну пам'ять. Останні дослідження показують, що під час вивчення саме іноземної мови неймовірно важливу роль відіграють саме усне спілкування й задіяна при цьому комунікативна пам'ять. Враження від живого спілкування завжди пов'язані з «осмисленим» повторенням, асоціативним мисленням, увагою та логічним викладом (а отже – й використанням) інформації. Вони завжди залучають візуальне сприйняття, почуття та емоції. Кожне спілкування є унікальним, а отже – незабутнім. Отож неефективність механічного вивчення потрібно замінювати на більш дієві методи.

Основними під час розгляду питання виділяються такі аспекти, як «активне запам'ятовування та повторення», активізація візуальної пам'яті.

Ключові слова: дослідження, шляхи вивчення, практичне використання, рекомендації розвитку, контекст, продуктивні уміння, комбінування методів, візуалізація, життєві ситуації.

Постановка проблеми. Вивчення будь-якої мови починається із запам'ятовування найбільш уживаних мовних одиниць. Коли кількість слів із часом починає збільшуватися, студенти стикаються з проблемою їх запам'ятовування, а викладачі, зі свого боку, – з методами полегшення подачі інформації для її кращого сприйняття та засвоєння.

Актуальність дослідження обґрунтована сьогоденним обсягом інформації, яку потрібно донести і запам'ятати на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед учених-методистів, що займалися цим питанням, можна знайти такі відомі імена, як Н. Гальскова, Н. Гез, С. Ніколаєва, О. Миролюбов, Ю. Пассов, Л. Щерба, А. Щукін.

С. Жицька у своїй роботі зазначає практичний компонент вивчення мови як здатності, яка забезпечує готовність курсантів до безперервної мовної освіти та самоосвіти з метою міжкультурної взаємодії в різних сферах діяльності [1, с. 13].

Мета статті – підібрати і виокремити основні методи запам'ятовування для полегшення як подачі матеріалу з боку викладача, так і сприйняття з боку студента, а також проаналізувати шляхи досягнення покращення якості самоосвіти загалом.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи цю проблему, ми повинні враховувати багато факторів, такі як обсяг уваги та пам'яті, повторення самої інформації, візуалізація, прослуховування та активне відтворення. У роботі було виокремлено такі основні аспекти для вивчення іноземних слів студентами, як:

- обсяг уваги і пам'яті;
 - повторення;
 - візуальна пам'ять.
- Об'єм уваги і пам'яті.

Різні види спостережень показують, що здатність людини як свідомо переживати минулі події (епізодична пам'ять), так і уявляти майбутні події веде за собою активний процес мозку.

кової діяльності. Вчені розрізняють колективну пам'ять і увагу. Колективна пам'ять і увага підтримуються усним спілкуванням (комунікативною пам'яттю) і фізичним записом інформації (культурною пам'яттю). Враховуючи важливу роль робочої пам'яті у вивченні мови, останніми роками спостерігається все більша кількість емпіричних досліджень, які вивчають її вплив на вивчення іноземної мови. Проте через відсутність консенсусу щодо концептуалізації конструкції робочої пам'яті та процедури її оцінювання в процесі вивчення іноземної мови робоча пам'ять або дослідження з вивчення іноземної мови можуть страждати від деяких обмежень.

З психологічного боку звичайна людина без спеціальної підготовки та бази знань не може запам'ятати більше 10 елементів інформації без логічного взаємозв'язку. Є деякі винятки, наприклад алфавіт, місяці року тощо.

Повторення.

Для багатьох, хто вивчає мову, (та їх вчителів) повторення високо цінується: чи то повторюючи словниковий запас, чи то граматичні сполучення, чи то звуки або цілі фрази. Ця практика настільки вкорінена в мисленні і практиці багатьох людей, що їм важко бачити вивчення мови без такої практики як її основної частини.

Насправді є різні види повторень. З одного боку, ми маємо те, що можна описати як повторення, як це звичайно розуміється і практикується, а з іншого боку, є те, що можна назвати «осмисленим» повторенням.

Перший різновид полягає в механічному повторенні, яке саме по собі позитивно впливає на поліпшення пам'яті.

Розуміння того, що мається на увазі під «осмисленим повторенням» (якщо його насправді можна так назвати взагалі), можна легше досягти, як тільки ми зрозуміємо, що ключ до навчання – це вивчати те, що ми робимо, переносити те, що вивчається, на практику.

Більшість людей вважає, що механічне повторення не буде настільки ефективним, як «осмислене», або «уважне», де ви повністю зосереджені, оскільки у другому випадку повторення слова з його усвідомленням ми можемо звернути увагу на таке:

- як сказано це слово;
- яка артикуляція і як ми говоримо;
- як цей звук змінюється залежно від того, як змінюється форма нашого рота;
- різні звукові елементи (голосні, приголосні, тональні тощо), які складають це слово;
- як це слово звучить для нас;
- як слово, яке висловлюється, співвідноситься з тим, що чуємо ми і як його вимовляють інші;

– слова, які можуть звучати подібно або ж слова, які можуть мати схоже значення.

Чи може така практика навіть називатися просто «повторенням», є спірним питанням. Проблема в тому, що це – найбільш загальний термін, щоб описати цілий спектр практик, які зовні виглядають як повторення. Тож люди можуть використовувати один і той самий термін, але насправді можуть описувати дуже різний досвід.

Коли людина активно займається повторенням і відслідковує якнайбільшу кількість вищезгаданих моментів, то вона може з більшою легкістю досягти задоволення від отриманих результатів. Такий розумний підхід і є тим, до чого треба прагнути, якщо ми хочемо досягти максимуму від навчання.

Повторюючи, здається, що ми просто повторюємо. Це не спонукає нас замислитися над тим, що ми повинні зробити, щоб це привело до результатів. Тому краще відійти від думки, що воно допоможе нам щось дізнатися. Натомість ми повинні рухатися в напрямку використання мови та практики, що заохочує нас бути активними у навчанні, досліджуючи різноманіття, законності та тонкощі в чомусь новому, з того, що ми вивчаємо.

Однією з порад може бути така: перш ніж щось повторити, потрібно більш уважно навчитися слухати те, що ми чуємо. Щодо вимови, то потрібно звертати увагу на те, щоб вирізнити якомога більше елементів із того, що бажано покращити. Тому, коли ми надалі «повторюємо», у нас уже є чітка слухова пам'ять про те, над чим ми працюємо. Потім, коли ви проговорюєте, уважно слухайте те, як ви говорите. Чи відповідає вимова аутентичній? На що потрібно звернути увагу? Чи правильно вимовляється звук? Чи був правильний ритм? тощо.

Займаючись подібною практикою, ми «змушені» бути більш уважними і більше опікуватися тим, що ми говоримо і як. Це сприятиме навчанню, скориговуючи те, що ми робимо, відповідно до нашого вдосконалення розуміння та усвідомлення. Водночас ми також тренуємося бути більш уважними, саме тому, якщо з плином часу ми перетворюємо це у звичку, ефективність навчання значно покращується.

Утім, і кількість повторень у вивченні мови впливає на результат. Різниця між одним і двома повтореннями велика, йдеться про запам'ятовування інформації. Між двома і трьома вона величезна. Наш мозок працює не для того, щоб запам'ятовувати непотрібну інформацію. Отож, коли навчання здійснюється систематично, це приносить вагомий результат. Система в процесі навчання і повторення робить різницю помітною з плином часу і докладеними зусиллями.

Дослідники склали орієнтовний графік повторень, якого слід дотримуватися для запам'ятовування точної інформації, що наймовірно важливо під час вивчення іноземної мови:

- друге повторення проводять через 40–60 хвилин після першого;
- третє повторення проводять приблизно через 3–4 години того самого дня;
- четверте повторення проводять наступного дня.

Проміжки часу між повтореннями потрібно по можливості збільшувати, але число повторень повинно бути таким, щоб протягом необхідного проміжку часу інформація не зникала.

Стає очевидним, що чим більше ми стикаємося з важливістю інформації, тим більш важливим для нас стає запам'ятовувати і запам'ятовувати швидше.

Якщо ми візьмемо лише один принцип і випустимо з використання всі інші з метою наголосити на їх важливості, це буде очевидно. Отже, варто звернути увагу й на такий важливий аспект, як візуальна пам'ять.

Візуальна пам'ять.

Як показують дослідження, лише близько 30% відсотків спілкування є вербальними, решта – фізичним або через тон голосу. Ми дійсно не зможемо зрозуміти, як живуть іноземці, як і коли сміятися над їхніми жартами або знайти друзів, не розуміючи мови.

Цей метод є таким же старим, як і саме вивчення. Люди користуються цим методом для передачі інформації і навчання споконвіку, пов'язуючи навіть два слова, не поєднані між собою логічно.

Контекст є ключем до посадки нової інформації у короточасну пам'ять і шляхом «осмисленого» повторення, переведення її в практичні уміння, навички тощо.

Методи візуальної пам'яті є одним із найпотужніших способів прийняти інформацію, якої бракує в контексті, і перетворити її так, щоб вона стала частиною активної пам'яті. Інакше кажучи, потрібно надати слову (щодо мови) контекст, який є для конкретної особи значимим.

Дослідження показало, що якщо сфокусуватися тільки на виокремленому складі слова під час спроби його запам'ятати, мозок здатний запам'ятовувати ненаголошені склади без особливих зусиль. Це дає нам змогу значно зменшити свої зусилля, зосередивши увагу лише на важливій частині слова й сфокусуватися наній, що сприяє правильній вимові слова (тональні мови є винятком із цього правила).

Виокремлений склад слова – це просто склад, який найбільше виділяється. Після визначення виокремленого складу слова потрібно асоціювати слово/склад в зображення. Це становить

основу всіх візуальних методів пам'яті, і за допомогою них вивчення слів буде значно покращувати результативність вивчення мови.

Є також ідея чуттєвої пам'яті, яка полягає в тому, щоб запам'ятати іноземні слова, які не мають асоціацій. У цьому разі іноземним словам варто надати «контекст», створюючи асоціації.

Варто зазначити такі шляхи, як створити асоціації, пов'язані з новими словами:

- якомога більше почуттів;
- залучення звуку, запахів і емоцій;
- включення активності у зображення, оскільки зображення, що включають у себе рух, залишаються у пам'яті довше;
- максимальна унікальність під час створення асоціативного контексту. Чудернацькі зображення запам'ятовуються набагато більше, ніж звичайні зображення. Якщо ви намагаєтеся запам'ятати машину, уявіть, що вона з басейном усередині або нею керують прибульці (щось абсолютно божевільне);

– використовуйте яскраві кольори. Доведено, що чорні, сірі та білі зображення важче запам'ятовувати, ніж зображення з яскравими кольорами.

Так ми отримуємо унікальні асоціації, організовані за допомогою нашої пам'яті.

Механічне вивчення сотень нових слів із надією згадати їх у момент, коли це потрібно, є неефективним. Інакше кажучи, надаючи новий для нас лексичі унікальність, ми допомагаємо собі в її запам'ятовуванні.

Варто зазначити, що важливу роль також відіграє й обсяг пам'яті. Найбільш ефективний спосіб збільшення обсягу пам'яті полягає в систематичності. Регулярне вивчення, «усвідомлене» повторення та індивідуально забарвлені асоціації структурованого матеріалу допомагають вибудувати систему.

Такий спосіб запам'ятовування, однак, потребує багато часу для створення образів. Щоб скоротити необхідний для вибудовування асоціацій час, варто скористатися здатністю мозку подавати інформацію логічно.

Наприклад, ми можемо організувати свій новий словник так:

- слова, які можуть функціонувати як різні частини мови;
- структурування за тематикою;
- слова, які мають більше, ніж одне значення;
- організація залежно від призначення;
- слова чоловічого/жіночого/середнього роду тощо.

Висновки і пропозиції. Варто зазначити, що кожен метод заслуговує на увагу і сам по собі не приносить максимальних результатів. Поєднання їх і узяття до уваги індивідуальних особливостей допомагають запам'ятовувати більше потрібної інформації за менший проміжок часу.

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що метою роботи не було розкриття сутності всіх методів навчання, які сприяють легшому запам'ятовуванню нової інформації. Проте переконані, що їх поєднання та упровадження в навчальний процес дадуть змогу якісно вплинути на отримання значно вищих показників знань.

Список використаної літератури:

1. Жицька С.А. Підготовка курсантів вищих військових навчальних закладів до професійно-комунікативної діяльності за допомогою методу комунікативних завдань. *Advanced education*. 2014. Вип. 1. С. 13–20.
2. Антощук Є.В. Метод невербальних асоціацій. *Завуч*. 2007. № 30. С. 13–14.
3. Антощук Є.В. Знайомтесь, ваша пам'ять: швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики. Київ : Вирій, 2009. 192 с.
4. Герасимчук І.В. Психолого-педагогічні умови організації групової діяльності курсантів у навчанні іноземної мови. Хмельницький, 2004. 232 арк.: рис. Арк. 168–185.
5. Калініна Н.В. Сучасні дослідження шляхів вивчення іноземної мови. *Технології XXI ст.:* матеріали 14-ої Міжнародної науково-методичної конференції. Суми : СНАУ, 2007. С. 9.
6. Матюгин І.Ю. Как запоминать иностранные слова. Москва : Эйдос, 2009. 154 с.
7. Матюгин І.Ю., Рыбникова І.К. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. Москва : Эйдос, 1996. 60. с.

Krashevskaya S. Methods to remember foreign words by students of non-language higher education institutions

The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of the study of foreign language and foreign vocabulary in particular. We are constantly confronted with the huge amounts of information. Not all of it our brain considers important, and therefore, not all information are capable of remembering. The activation of the brain directly affects the improvement of memory. But the problem of memorizing is considered, as the influence of many factors, according to which in the study of lexical units, the result of memorizing and the perception in general is improved considerably. On the basis of observations and analyzing the research of methodologists, the key factors of influence on the solution of the tasks which are put were selected. As you know, repetition is the basis for transferring information into a qualitatively new level. The experience of many scholars gives us an answer as to how to cover more areas of information in the most effective way. It is worth emphasizing that the combination of different methods and means shows itself to be most effective in assimilating the information.

In the course of the study, it was also discovered that the structuring of material perception and systemicity are the most effective means of effective study of lexical units.

An important if not the most crucial role, is played by memory itself and the way we use it to gain knowledge and to provide information. Basically, with the increase in the volume of study of the material, there is a problem of memorization. Different types of observations indicate that the active process of brain activity constantly involves memory and attention. Whether as a basis for a personal experience or as a communicative and cultural memory. Recent studies show that in the process of a particular language learning incredibly important role is played by an oral communication and the communicative memory itself. Impressions of a vivid communication are always associated with "meaningful" repetition, associative thinking, attention, and logical representations (and, hence, the use of) the information. It always involves visual perception, feelings and emotions. Each communication is unique, and therefore unforgettable. So, the ineffectiveness of a mechanical study needs to be replaced by more effective methods. Attention is drawn to the integration of these aspects into teaching studying. It was found during the research that structuring of material perception and systematic approach are among the most effective means of efficient study of lexical units.

Highly important aspects when considering the issue are aspects such as: active memory and repetition; activation of visual memory; and associative thinking.

Key words: *research, ways of study, practical use, recommendations, context, productive skills, combination of methods, visualization, life situations.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.28>**А. С. Кушнірук**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики та методики її навчання
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Реформування вищої освіти орієнтоване на оновлення фахової освіти майбутніх учителів, основним завданням яких є формування особистості майбутніх громадян України, які вміють творчо і нестандартно мислити, виявляти ініціативу і змінювати на краще якість життя. Суттєвою ознакою сьогодення є віртуалізація життєдіяльності, проникнення інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденне життя, що набувають все більшого значення в освітньому процесі закладів освіти. Метою статті є висвітлення сутності технології «перевернутого навчання» і можливості її застосування в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти. Визначено, що покращенню освітнього процесу в умовах сьогодення сприятиме поєднання традиційного навчання з впровадженням електронного навчання, яке розглядається як система навчання, що ґрунтується на використанні нових мультимедійних технологій і передбачає використання Інтернету, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторних практикумів тощо, однією з технологій якого є технологія «перевернутого навчання» (Flipped learning), що дозволяє по-іншому поглянути на організацію освітнього процесу. З'ясовано, що перевагою означеної технології є активізація пізнавальної діяльності студентів під час самостійного здобуття знань. З майбутніми учителями математики було проведено кілька занять з метою ознайомлення з технологією «перевернутого навчання», під час яких проводилися лекція-дискусія «Перевернуте навчання: за і проти», під час якої було обговорено переваги та недоліки означеної технології в закладах як середньої та загальної, так і вищої освіти. Закріплення отриманих знань здійснювалося в межах практичного заняття, присвяченого побудові покрокових дій застосування означеної технології та захист проектів, що були розроблені майбутніми вчителями математики, завданням яких було розробка покрокового алгоритму застосування технології «перевернутого навчання» на уроках математики в загальноосвітньому закладі.

Ключові слова: майбутні вчителі математики, інформаційно-комунікативні технології, електронне навчання, технологія «перевернутого навчання».

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти орієнтоване на оновлення фахової освіти майбутніх учителів, основним завданням яких є формування особистості майбутніх громадян України, які вміють творчо і нестандартно мислити, виявляти ініціативу і змінювати на краще якість життя. Це свідчить про необхідність підготовки вчительських кадрів, здатних до творчого, активного, самостійного пошуку, готових орієнтуватися в складних проблемах навчання та виховання молодого покоління [5, с. 1], про що наголошується в Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту». Це передбачає оновлення освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти, перед якими постає завдання не лише озброєння студентів необхідними теоретичними знаннями, а насамперед опанування ними сучасними технологіями навчання, вміннями застосування одержаних знань на практиці.

Суттєвою ознакою сьогодення є віртуалізація життєдіяльності, проникнення інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденне

життя, що набувають все більшого значення в освітньому процесі закладів освіти. Доступність до різних джерел у мережі Інтернет, де можна знайти у великій кількості різноманітну інформацію, свідчить про те, що викладач не є вже єдиним джерелом знань, і потребує від нього відшукувати новітні форми, методи та технології для підтримки пізнавального інтересу і підвищення якості навчання студентів, у тому числі майбутніх учителів математики. Однією з технологій, що сьогодні привертають увагу дослідників і вчителів-практиків є технологія «перевернутого навчання».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється значна увага різним аспектам підготовки майбутніх учителів: змісту педагогічної освіти (А. Алексюк, І. Богданова, О. Глузман, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, З. Курлянд, І. Підласий та інші), вдосконаленню технологій навчання майбутнього вчителя (В. Бондар, О. М. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко та інші), готовності

до педагогічної діяльності (Л. Кондрашова, А. Линенко, В. Сластьонін).

Розробці теоретичних та методичних аспектів навчання математики присвячено праці таких вчених, як: Г. Бевз, М. Бурда, Н. Глузман, М. Ігнатенко, В. Корнещук, В. Моторіна, З. Слєпкань, Н. Тарасенкова, О. Швець, М. Шкіль та інші. Проблеми застосування інформаційних технологій в освітньому процесі досліджували В. Безпалько, Р. Гуревич, А. Коломієць, В. Ляудіс, Ю. Машбиць, О. Співаковський та інші, можливості використання інформаційних технологій у навчанні математики розглядали Ю. Горошко, М. Жалдак, Н. Кульчицька, Г. Михалін, Н. Морзе, Ю. Рамський та інші. Натомість, попри пильну увагу науковців до проблем підготовки майбутніх учителів, можливості застосування технології «перевернутого навчання» в науковій літературі не знайшли належного висвітлення.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення сутності технології «перевернутого навчання» і можливості її застосування в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Тривалі спостереження за роботою студентів свідчать про те, що застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти традиційних форм і методів навчання, якими є лекції, семінари, практичні заняття вже не викликають зацікавлення студентів і часто призводять до того, що на заняттях вони здебільшого виявляють пасивність, а це не сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу. Значною мірою це пов'язано з тим, що швидкий розвиток технологій зв'язку, телекомунікацій, мережної взаємодії, мобільного супутникового зв'язку, Інтернет надає можливість одержання студентами знань з допомогою таких пристроїв, як мобільні телефони, кишенькові персональні комп'ютери, ноутбуки, нетбуки, планшети, гаджети та ін. [1, с. 322]. Студентам вже не цікаво просто записувати навчальний матеріал, який проголошує лектор, і який можна знайти в Інтернеті та прочитати самим. Набагато цікавіше, за визначенням самих студентів, обговорювати на заняттях якісь проблемні питання, дискутувати, робити припущення, використовувати теоретичні знання на практиці, що потребує від них прояву творчості, активності тощо.

На нашу думку, покращенню освітнього процесу сприятиме поєднання традиційного навчання з впровадженням електронних технологій, які сьогодні все більше привертають увагу науковців й активно обговорюються у блогах учителів-практиків.

Електронне навчання (e-learning) – це система навчання, що пропонує використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторних практикумів тощо [1, с. 322].

За визначенням М. Кадемії, електронне навчання – це перспективна модель навчання, що ґрунтується на використанні нових мультимедійних технологій й Інтернету для підвищення якості навчання шляхом полегшення доступу до ресурсів і послуг, а також обміну ними, спільною роботою на відстані [3, с. 330]. У діяльності сучасного педагога, продовжує цю думку Р. Гуревич, особливе місце посідає вміння організувати мережні спільноти, тобто використовувати можливості сервісів Web 2.0, Web 3.0, використання яких в освітньому процесі дозволяє здійснювати безпосередній контакт із викладачем з допомогою «Skype», Блогів, Веб-квестів, Блог-квестів та іншого, технологій організації навчання: e-learning (електронне навчання), m-learning (мобільне навчання), b-learning (змішане навчання), f-learning (перевернуте навчання), u-learning (всепроникаюче навчання) у своїй професійній діяльності. З них найбільш поширеними та вживаними в навчальному процесі є блоги, Веб-квести, Блог-квести та технологія Вікі-Вікі [1, с. 322].

Однією із форм електронного навчання є технологія «перевернутого навчання» (Flipped learning), що дозволяє по-іншому поглянути на організацію освітнього процесу.

Уперше принцип «перевернутого» навчання був обґрунтований двома вчителями Джонатаном Бергманом (Jonathan Bergman) та Аароном Самсом (Aaron Sams), які у 2007 році придумали, як забезпечити своїми лекціями спортсменів, які часто пропускають заняття. Спочатку це були презентації навчальних матеріалів у PowerPoint, а потім – відеоролики зі звуковим супроводом. Потім виникла ідея попереднього представлення теоретичного матеріалу в електронному вигляді, що надає можливість вивільнити аудиторні години, а також більш ретельного вивчення навчального матеріалу та формування професійних компетентностей [3, с. 331].

Класична модель «перевернутого навчання» передбачає попереднє ознайомлення студентів із теоретичним матеріалом наступного заняття, який може бути наданий у вигляді опорного конспекту лекцій або параграфу підручника, так і у вигляді слайдів, відео- і аудіодокументів. В аудиторії викладач організовує обговорення вивченого матеріалу, пояснює складні моменти, відповідає на запитання, використовує інтерактивні методи навчання. Натомість, зазначає А. Захарова, пори те, що таке навчання частково проводиться дистанційно, ця модель не суперечить традиційній системі освіти та має трансляційний характер, оскільки спочатку вивчаються теорії, концепції та моделі, а потім відбувається їх практичне застосування [2, с. 16].

Ця технологія передбачає, що студенти самостійно вивчають навчальний матеріал з допомо-

гою відео- і аудіо записів текстів лекцій, а в аудиторії обговорюють проблемні питання, які в них виникли під час перегляду, виконують практичні завдання, вправи на закріплення теоретичного матеріалу тощо.

«Перевернуте навчання», наголошують дослідники (В. Ластовецький, О. Пилипчук, Є. Шестопапов) – це така педагогічна модель, в якій типове подання лекції перетворюється в її обговорення під час дискусій, виконання практичних завдань та ін. Відеолекції часто розглядаються як ключовий компонент у «перевернутому навчанні», що створюється викладачем і розміщується в Інтернеті [4].

Суголосну думку висловлюють і закордонні вчені (Адамс С. Беккер, Л. Джонсон, В. Естрада, А. Фрімен), зазначаючи, що це новий підхід до організації навчання, за якого аудиторна і позааудиторна робота міняються місцями. Перетинаючись також із проблемно-зорієнтованим навчанням, означена технологія володіє значною гнучкістю і забезпечує більше залучення студентів до освітнього процесу, дозволяє сформувати динамічне і творче середовище, в якому студенти вчать критично мислити та спільно вирішувати поставлені завдання [8, с. 38].

Слід зазначити, що технологія «перевернутого навчання» по суті не є новою, а швидше являє собою новий образ мислення, метою якого виступає оптимізація аудиторної роботи зі студентами завдяки позааудиторній діяльності, спрямованій на поглиблене вивчення навчального предмета [7, с. 235].

Перевагою означеної технології, на думку А. Захарової, є її гнучкість, можливість використання кожним педагогом в конкретній ситуації той варіант, який якнайбільше відповідає його цілям. Це можливість уникнення традиційного проголошення текстів лекцій і використання аудиторного часу для творчості, обговорення практичних проблем, результатів спільних проектів тощо. Застосування активних форм роботи в аудиторний час сприяє розвитку емоційних взаємин між усіма учасниками педагогічного процесу, створює умови для посилення інтелектуальної та творчої складової частини навчання і підвищення якості освітнього процесу. Вбудовування нового знання в структуру особистого досвіду студента шляхом таких прийомів, як обговорення, ведення дискусії, аргументований виступ і участь у діловій грі, сприяє активації смислової, а не механічної пам'яті, і забезпечує тривалість освітнього результату [2, с. 17].

Водночас завдання викладача, зазначає Н. Тихонова, полягає в тому, щоби мотивувати студентів до самостійного пошуку знань за межами аудиторії, навчити не тільки шукати інформацію, а й перевіряти її вірогідність, аналізувати, кри-

тично осмислювати, а надалі в аудиторії досягати активної інтелектуальної реакції на навчальний матеріал, що є необхідною умовою для засвоєння нового знання [6, с. 77].

Зважаючи на те, що для впровадження технології в освітній процес закладів середньої освіти майбутні вчителі математики повинні бути ознайомлені з її сутністю, перевагами та недоліками, визначити для себе доцільність її використання у своїй майбутній професійній зі студентами було проведено кілька занять, спрямованих на опанування знань щодо технології «перевернутого навчання». На цім нами було застосовано саме означену технологію. Майбутнім учителям було запропоновано самостійно знайти в Інтернеті інформацію про сутність «перевернутого навчання», виписати визначення щодо основних форм його застосування (Підкаст (Podcast), Водкаст (Vodcast від video-on-demand, тобто відео за запитом), Пре-водкастинг (Pre-Vodcasting)), переглянути чати та блоги вчителів-практиків, які впроваджують сьогодні означену технологію, на які труднощі вони натрапляють тощо.

Обговорення проблеми впровадження на уроках математики означеної технології відбувалося під час лекції-дискусії «Перевернуте навчання: за і проти», під час якої студентам було запропоновано відповісти на такі запитання: чи все вони зрозуміли щодо технології «перевернутого навчання»? Чи потрібно впроваджувати таку технологію на уроках математики чи краще все ж таки застосовувати традиційні форми навчання? Які переваги означеної технології вони відзначили? Які недоліки цієї технології? Чи спробували б вони впровадити технологію «перевернутого навчання» в майбутній професійній діяльності? Чи доцільно використовувати таку технологію в процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти?

Слід зазначити, що обговорення запропонованих питань пройшло доволі бурхливо, що свідчило про зацікавленість більшості студентів щодо технології «перевернутого навчання». Так, одні з них наголошували на тому, що, зважаючи на те, що учні сьогодні надають перевагу більше часу проводити за комп'ютером, така технологія буде для них цікавішою, ніж просто слухати вчителя. До того ж сьогодні доступ до Інтернету мають практично всі школярі, тобто це не буде викликати значних труднощів. Для вивчення теоретичного матеріалу можна використовувати комп'ютери, ноутбуки, нетбуки, гаджети та навіть мобільні телефони, що дуже зручно, оскільки вони мають можливість вчитись у зручному для себе місці та в зручний час. По-друге, у школярів така форма навчання буде сприяти розвитку їхніх пізнавальних здібностей, викликати зацікавленість через свою незвичність. Важливою перевагою технології

«перевернутого навчання» є й те, що учні можуть кілька разів переглядати незрозумілий для себе матеріал, спілкуватися з однокласниками, якщо виникли якісь труднощі у розумінні поставлених завдань тощо. Особливо важливою така технологія буде для дітей, які мають труднощі в навчанні, які більш повільно, ніж інші учні в класі, засвоюють теорію, потребують більшого часу на її опанування.

Інші студенти наголошували, що сьогоднішні школярі та так дуже багато часу проводять за комп'ютером, а застосування технології «перевернутого навчання» передбачає роботу за комп'ютером, що може сприяти погіршенню їхнього здоров'я. Ще одним недоліком, буде те, що в класі вчитель може відповісти на питання, які виникають під час пояснення нового матеріалу, а вивчаючи його вдома, учні можуть його не зрозуміти й в такий спосіб будуть виникати прогалини їхніх знань, тому що не всі діти зізнаються в тому, що вони зазнали певних труднощів.

Щодо вчителя діяльність за такою технологією також має як переваги, так і недоліки. Перевагами є те, що навчальний час на уроках буде вивільнятися для практичної роботи, з'ясування незрозумілих питань, дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, здійснювати індивідуальний підхід шляхом вивільнення часу на уроці, підвищувати їхній інтерес до уроків математики, діагностувати навчальні досягнення учнів і т. ін.

Як недоліки (або труднощі), що можуть виникати в учителя під час застосування технології «перевернутого навчання» було відзначено такі: володіння вміннями роботи на комп'ютері, багато часу потрібно витратити на записи відеороликів, чітко й зрозуміло подати навчальний матеріал, передбачити труднощі, які можуть виникнути в учнів під час його самостійного вивчення, на відміну від звичайних уроків, де він може більше уваги приділити учням під час його пояснення. До того ж, якщо в класі вчитель бачить кожного учня, хто і як працює, кому складно дається новий матеріал, то коли учень самостійно працює вдома цей контроль втрачається, оскільки вчитель не бачить, чи сам учень виконує завдання, чи йому хтось допомагає, а може й робить за нього завдання.

Щодо впровадження означеної технології в освітній процес закладів вищої освіти, більшість студентів зазначили його доцільність на заняттях особливо гуманітарних дисциплін, коли на лекціях вони часто нудьгують, оскільки записують матеріал, який можуть самостійно опрацювати, набагато цікавіше було б якби в аудиторії вони більше часу приділяли обговоренню, дискусіям з цікавих для всіх проблем, виконанню творчих завдань на заняттях тощо.

Наприкінці заняття студенти доходили висновку, що технологія «перевернутого навчання»

є цікавою, може використовуватися в освітньому процесі закладів освіти, проте потрібно бути належним чином підготовленим для її впровадження на уроках і поєднувати її з традиційним навчанням, оскільки не все можна вивчити самотужки.

На практичному занятті разом зі студентами було розглянуто покрокову схему використання технології «перевернутого навчання» на уроках математики в загальноосвітньому закладі, надалі майбутні вчителі в межах виконання індивідуального навчального завдання готували проекти використання технології «перевернутого навчання» на уроках математик, для чого вони самостійно обирали тему зі «Шкільного курсу математики», готували відеоматеріал й обговорювали його під час презентації однокласникам.

Висновки та пропозиції. Отже, на підставі вищезазначеного доходимо висновку, що основною перевагою застосування в освітньому процесі закладів освіти технології «перевернутого навчання» є те, що учні/студенти беруть на себе відповідальність за процес власного навчання і мають можливість знаходити найкращі форми отримання знань. Крім того вона виховує в них самостійність, ініціативність, самодисципліну, соціальну відповідальність, що є важливими особистісними та професійними рисами сучасного вчителя.

Список використаної літератури:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інформаційні технології навчання : інноваційний підхід : навч. посіб. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 384 с.
2. Захарова А.В. Опыт организации образовательной деятельности в условиях перехода вуза к оригинальным образовательным стандартам. *Высшее образование сегодня*. Москва, 2012. № 9. С. 14–20.
3. Кадемія М.Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С. 330–333.
4. Пилипчук О., Ласовецький В., Шестопалов Є. «Перевернене навчання» інформатики. URL: <http://osvita.ua/manage/42677/>
5. Радзіховська Л.М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів математики до роботи з обдарованими учнями : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2009. 21 с.
6. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения. *Казанский педагогический журнал*. Казань, 2018. № 2. С. 74–78.

-
7. Dumont A., Berthiaume D. La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée. De Boeck Supérieur s.a., 2016. 235 p.
8. Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. Отчет NMC Horizon : высшее образование, 2015. Остин, Техас : New Media Consortium, 2015.
-

Kushniruk A. Application of "flipped learning" technology in preparation of future teachers of mathematics

The reforming of higher education is aimed at updating the professional education of future teachers, the main task of which is the formation of the personality of future Ukrainian peoples who know how to think creatively and unconventionally, to show initiative and change for a better quality of life. An essential feature of the present is the virtualization of life, the penetration of information and communication technologies in everyday life, which are gaining increasing importance in the educational process of educational institutions. The purpose of the article is to highlight the essence of the technology of "Flipped learning" and the possibility of its application in the educational process of higher education pedagogical institutions. It is determined that the improvement of the educational process in the present conditions will be facilitated by a combination of traditional education with the introduction of learning, which is considered as a learning system based on the use of new multimedia technologies and involves the use of the Internet, electronic libraries, educational multimedia materials, virtual laboratory workshops, etc., one of the technologies of which is the technology of "Flipped learning", which allows a different look at the organization of educational percent for penetration of information and communication technologies in every day life, which are gaining increasing importance in the educational process of educational institutions. It was shown that the advantage of this technology is the activation of cognitive activity of students during independent knowledge acquisition. Several classes were held with future teachers of mathematic to familiarize themselves with the technology of "Flipped Learning", during which a lecture-discussion "Flipped Learning" was held: for and against, during which discussed the advantages and disadvantages of this technology in institutions as secondary and general and higher education. The consolidation of the obtained knowledge was carried out within the framework of a practical lesson, which was devoted to the construction of step-by-step actions of the application of the indicated technology and protection of projects that were developed by future teachers of mathematics whose task was to develop a step-by-step algorithm for using the technology of "Flipped Learning" at the mathematics lessons in a general education institution.

Key words: future teachers of mathematics, information and communication technologies, e-learning, technology of "Flipped Learning".

УДК 378.614.53.1:147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.29>

К. Г. Магрламова

доктор педагогічних наук,
старший викладач кафедри мовної підготовки
ДЗ «Дніпропетровська медична академія Міністерства охорони здоров'я України»

Н. О. Слюсар

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри мовної підготовки
ДЗ «Дніпропетровська медична академія Міністерства охорони здоров'я України»

ОГЛЯД ГАЛУЗЕВОЇ НОРМАТИВНОЇ БАЗИ ПЕРЕБУДОВИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОРІЧЧЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Динамічний процес суспільного розвитку тісно пов'язаний зі швидкими змінами кількісних параметрів національних систем освіти та оновленням державних програм підготовки майбутніх працівників. Протягом останніх років професійна освіта і підготовка стали одним із найшвидше розвинутих секторів економіки західних країн.

Значний інтерес щодо досліджуваного питання становить досвід Великої Британії, де підготовка майбутніх лікарів здійснюється відповідно до світових стандартів та спрямована на формування професійної еліти суспільства. Не дивлячись на трансформаційні зрушення в Європейському Союзі у зв'язку з Brexit, що відбувається у Великій Британії, престиж британських університетів серед молоді як Західної, так і Східної Європи залишається високим. Варто вказати на перші місця вищих навчальних закладів Великобританії серед світових рейтингів: Академічного рейтингу світових університетів (Academic Ranking of World Universities), QS-рейтингу та інших.

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів з метою посилення конкурентоспроможності вітчизняної вищої медичної освіти, оптимізації умов для міжнародної мобільності студентів-медиків на вітчизняному та міжнародному ринках праці зумовлені проголошенням Україною курсу на євроінтеграцію. Одним із можливих шляхів запровадження якісних змін у професійній підготовці майбутніх лікарів є врахування галузевої нормативної бази перебудови вищої медичної освіти.

Для Великобританії є характерною розвинена система набуття кваліфікації. Навчання молоді здійснюється відповідно до державної програми «Професійна підготовка молоді», призначеної для випускників середньої школи. Метою програми є поглиблена підготовка молоді. Випускники атестуються за чотирма показниками: відповідність вимогам вузької спеціалізації та кваліфікаційним вимогам професії, вміння застосовувати знання в нових умовах, ділові якості.

Сучасний підхід до підготовки та перепідготовки трудового потенціалу, який використовується в британській освіті, характеризується різноманітністю змісту, форм і методів роботи. У Великобританії стажування на підприємствах у рамках державної «Програми надання допомоги молоді» доповнюється теоретичними семінарами на спеціальних курсах.

Для заохочення працівників до навчання в досліджуваній країні використовуються економічні, адміністративні та моральні чинники.

Ключові слова: вища медична освіта, майбутні лікарі, нормативна база, організація професійної підготовки, організація підготовки лікаря.

Постановка проблеми. Державна політика Великобританії, визнаючи ключову роль вищої освіти в соціально-економічному розвитку суспільства, надає першорядне значення підготовці науково-педагогічних кадрів вищих навчальних закладів. Модернізація освіти, формування Європейського простору вищої освіти вимагають розширення їх мобільності, а, значить, і постійного підвищення рівня їх професійної компетентності. Великобританія є єдиною серед західних країн, де більша частина (95%) медичних закладів належить державі. У цій

країні домінує державна система охорони здоров'я та, як додаток до неї, функціонує приватне (добро-вільне) страхування та оплачувана медична допомога.

Визначальним чинником реформування європейських систем вищої освіти, зокрема Великої Британії, виступає необхідність пристосування національних систем вищої освіти до реалій сучасного суспільства, явищ глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. Велика Британія має давню й розвинену систему вищої освіти. Проте кілька століть

вища освіта в країні була елітарною та охоплювала дуже малий відсоток молоді. Все змінилося після Другої світової війни з прийняттям Закону про освіту «Батлера» («Butler» Education Act of 1944), та підготовкою доповіді «комісії Барлоу» (1946 р.), яка засвідчила, що елективна британська освітня система неспроможна забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства й необхідність збільшення кількості вищих навчальних закладів [7, с. 213].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначають британські науковці у галузі медицини Е. Пейле (E. Peile), Г. Бакл (G. Buckle) і Д. Галлен (D. Gallen), введення вищої професійної освіти не було викликано потребою заповнити прогалини професійної освіти. Заслугою системи професійної освіти якраз є її широке спрямування. Вищу професійну освіту необхідно розглядати як «подальшу можливість індивіда розвивати навички та знання, коли він чи вона фактично працюють лікарем загального профілю». На цій стадії професійної освіти навчальна програма має включати навчання специфічних знань, навичок та умінь для підготовки «лікаря, що відповідає потребам» (doctors fit for the purpose) [12, с. 179]. Питання реформування вищої освіти та деякі аспекти медичної освіти досліджували у своїх працях такі науковці, як Бабушко, Бідюк та інші. [1 с. 247; 2 с. 205].

Мета статті – здійснити загальний системний огляд галузевої нормативної бази перебудови вищої медичної освіти на початку XXI сторіччя й виявлення важливих для освітнього процесу в медичній освіті її особливості. У статті проаналізовано основні документи, що складають цю базу та представлені основні тенденції в її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Національна служба охорони здоров'я Великобританії об'єднує всі державні медичні установи, контролює та оплачує діяльність багатьох приватних медичних інститутів, що взяли на себе зобов'язання дотримуватися її правил [4]. Великобританія є єдиною серед західних країн, де більша частина (95%) медичних закладів належить державі. У цій країні домінує державна система охорони здоров'я та, як додаток до неї, функціонує приватне (добровільне) страхування та оплачувана медична допомога.

Генеральна медична рада регламентує лікарів, зареєстрованих у всіх чотирьох країнах Великої Британії: в Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі. Вона була створена, щоб допомогти реагувати на децентралізацію та забезпечити відповідне регулювання у всіх чотирьох країнах, де все більше є різні політики та структури в галузі охорони здоров'я.

Серед пріоритетних напрямків Генеральної медичної ради Великої Британії: підвищення обізнаності про роль та функції GMC; забезпечення думки всіх ключових груп інтересів розглядаються під час розробки політики та керівництва; моніторинг роз-

витку політики в галузі охорони здоров'я, законодавства та структури у кожній країні.

Генеральна медична рада Великої Британії – незалежна організація, яка допомагає захистити пацієнтів та вдосконалювати медичну освіту та практику у Великобританії.

До функцій Генеральної медичної ради належать:

- контроль над медичною освітою та навчанням лікарів у Великобританії;
- управління медичним реєстром Великобританії
- встановлення стандартів, яких лікарі повинні дотримуватися, контроль за їх виконанням; допомога у підвищенні стандартів шляхом повторного підтвердження
- контроль діяльності лікарів та юридична допомога пацієнтам [3].

Стандарти, які встановлені Генеральною медичною радою Великої Британії визначають, що робить лікаря професіоналом, визначаючи професійні цінності, знання, навички та поведінку, необхідні для всіх лікарів, які працюють у Великобританії. Для цього проводиться опитування широкого кола людей, включно пацієнтів, лікарів, роботодавців та освітян, з метою удосконалення стандартів та вказівок.

Приблизно 100 000 заявників подають заявку на місце в медичні заклади кожного року, вступає лише приблизно 6 000. Є 41 000 медичних студентів у 31 медичній школі Великобританії. Курс навчання триває від чотирьох до шести років. Є Програма підтримки лікарів. Програма Фонду – це дворічна навчальна програма для лікарів після закінчення медичного навчального закладу. В даний час в програмі приблизно 15 000 лікарів. Після підготовки більшість лікарів навчаються за спеціальністю. Є понад 100 спеціальностей та спеціальних курсів. У Великій Британії є приблизно 40 000 лікарів, які проходять спеціалізацію або стажування. Генеральна медична рада GMC встановлює стандарти, які медичні навчальні заклади повинні виконати. Генеральна медична рада GMC встановлює навчально-методичні стандарти. Серед них: стандарти медичних шкіл повинні відповідати навчанню та оцінці студентів. Вміння та навички, які студенти повинні навчитися завершити курс. Генеральна медична рада GMC контролює та перевіряє, щоб ці стандарти підтримувалися. Зрештою, робота GMC полягає в тому, щоб вирішити, чи дозволити університету видавати медичні ступені. Генеральна медична рада GMC встановлює стандарти для програми, в тому числі рівень, який має досягти лікар до кінця двох років, і затверджує навчальний план. GMC встановлює стандарти, яким повинні відповідати навчальні заклади, і стандарти, яких повинні досягти майбутні лікарі до кінця навчання. Роль Генеральної медичної ради GMC полягає у затвердженні навчальних програм для кожної навчальної

програми. Одним зі способів перевірки роботи лікарів – це проведення щорічного всебічного опитування всіх лікарів. Медичні навчальні заклади встановлюють навчальні плани та забезпечують освіту студентам-медикам. Випускники медичних закладів повинні подати заявки до регіональних навчальних закладів післядипломної освіти, які називаються деканами – або в Англії – місцевими навчальними закладами освіти (LETBs). Вони координують, контролюють та контролюють прогрес окремих лікарів.

Навчальний план програми Фонду розроблений Академією медичних королівських коледжів. Медичні Королівські Коледжі та Факультети Великої Британії встановили навчальний план для спеціальних курсів та тренінгів. Стажисти отримують підготовку в затверджених лікарнях, клініках [8].

Генеральна медична рада Великої Британії надає детальні вказівки щодо етичних принципів, які більшість лікарів буде використовувати кожен день, наприклад, згода та конфіденційність, а також конкретні вказівки з таких сфер, як підвищення заклопотаності щодо безпеки пацієнтів, обов'язків лікарів щодо захисту дітей та надання допомоги людям, які того потребують. Наприклад, Гарна медична практика (2013 рік) (Good medical practice) містить інформацію про:

- управління;
- інтерактивні тематичні дослідження, які реалізують на практиці принципи в управлінні;
- справи, які розглядають трибунали лікарів-практикумів, які наводять приклади того, де невиконання керівних положень ставить під загрозу реєстрацію лікаря.

Генеральна медична рада здійснює контроль за освітою та навчанням лікарів; встановлює освітні стандарти для всіх британських лікарів шляхом підготовки та навчання студентів та післядипломної освіти, а також контроль за системою охорони здоров'я у Великобританії. З метою перевірки, чи відповідають медичні навчальні заклади стандартам бакалаврської освіти, здійснюється моніторинг та перевірка рівня освіти студентів-медиків про їхній досвід з урахуванням їхніх побажань та порад.

Генеральна медична рада здійснює управління медичним реєстром Великобританії. У Великобританії зареєстровано 270 000 лікарів. Генеральна медична рада перевіряє особистість та кваліфікацію кожного лікаря, перш ніж вони зможуть приєднатися до реєстру.

Всі лікарі, які мають ліцензію на регулярну практику, повинні довести, що вони є сучасними та підходять для медичної практики. Це означає, що ліцензія на практику – це не просто визнання кваліфікації лікаря в певний момент часу. Це стає індикатором того, що лікар продовжує відповідати професійним стандартам, встановленим GMC та стандартами спеціалістів, встановленими медичними королівськими коледжами та факультетами. Процес пере-

вірки цих доказів називається повторним підтвердженням [9].

Коли виникає серйозне занепокоєння щодо поведінки лікаря, здоров'я чи продуктивності, Генеральна медична рада збирає та переглядає докази, такі як свідчення та звіти експертів з клінічних питань. Після розслідування можуть видаватися поради або попередження лікарю. У деяких випадках справа передається до Служби трибуналів лікарів (MPTS) для слухання.

Якщо потрібні заходи для захисту громадськості або підтримання суспільної довіри до лікарів, трибунал МПТС може тимчасово зупинити право на роботу лікаря або обмежити їхню практику, наприклад, вимагати від них роботи під наглядом або пройти подальший тренінг. У разі необхідності, трибунал також може тимчасово зупинити або обмежити право роботи лікаря на роботу під час проведення розслідування. У кількох дуже серйозних випадках лікар може бути вилучений з медичного реєстру [10].

Генеральна медична рада здійснює допомогу у підвищенні стандартів шляхом повторного підтвердження. Важливо, щоб кожен лікар, який практикував у Великобританії, був компетентним та що знання та навички були актуальними. Погоджуються дії з роботодавцями, щоб переконатися, що кожен лікар має щорічну перевірку або оцінку. Кожні п'ять років відбувається офіційне підтвердження того, що кожен лікар дотримується стандартів, встановлених у медичній практиці. Ця система перевірок називається повторним підтвердженням [9].

У Великій Британії функціонує більш ніж 115 університетів, понад 150 профорганізацій і 190 загальноновизнаних освітніх установ з правом видання документів про освіту [6]. Ці організації об'єднують зусилля у межах реалізації освітніх програм і забезпечують увесь спектр освітніх послуг з отримання відповідної кваліфікації – від базових навичок і умінь до еквівалентів докторського ступеня. Організація професійної підготовки фахівців та обґрунтування кваліфікаційних вимог здійснюються відповідно до загальноприйнятих чинних документів [3], зокрема Національної рамки кваліфікацій (The National Qualifications Framework, NQF), розробленої з метою порівняння кваліфікацій в Англії, Уельсі та Північній Ірландії за дев'ятьма рівнями; нещодавно введеної кредитно-кваліфікаційної рамки (Qualifications and Credit Framework, QCF), розробленої спеціально для професійних кваліфікацій за рівнями NQF; рамки кваліфікацій для вищої освіти (The Higher Education Framework of Qualifications, HEFQ), створеної для кваліфікації професійних і аспірантських програм навчання, порівняння академічних кваліфікацій (academic qualifications) [5, с.157].

Готовність лікарів буде покращуватися лише тоді, коли навчання буде проводитися в умовах майбутньої роботи в клініці, включно покращення нагляду за стажистами та можливість взяти на

себе більшу відповідальність в межах медичної команди. У відповідь, переглянута версія 2009 року «Майбутніх лікарів» (Tomorrow's Doctors) вимагає більш структурованого підходу до змісту програми післядипломної освіти та клінічного навчання. Це призвело до «студентської асистенції», протягом якої студент працює як асистент лікаря та має чітко сформульовані обов'язки, що контролюється лікарем-наглядачем.

Висновки та пропозиції. Отже, основні напрями розвитку професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах можна зарахувати: систематичне оновлення змісту освітньо-професійних програм, з урахуванням освітніх потреб та їх профілів; та забезпечення державних програм організації професійної практичної спрямованості навчального процесу. Постійне навчання формує сприйнятливості до всього нового, інноваційну активність, зростання майстерності та творчого ставлення до виконання своїх обов'язків, підвищення відповідальності за якість роботи.

Список використаної літератури:

1. Бабушко С.Р. Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді : монографія / за ред. Л. Б. Лук'янової. Київ, Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. 424 с.
2. Бідюк Н.М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2009. 544 с.
3. Генеральна медична рада Великої Британії. URL: https://www.gmc-uk.org/about/devolved_offices.asp
4. Здравоохранение в Великобритании, Франции, США. URL: <https://www.kaktam.info/2014/02/12/здравоохранение-в-великобритании/> [<https://www.gmc-uk.org>]
5. Третьюко В.В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії : теорія і практика : монографія. Хмельницький : ХНУ, 2013. 414 с.
6. Department for Education. URL: <http://www.dfes.gov.uk>
7. Education Reform Act. A decade of reforms act compulsory education level (1984-1994). Brussels – Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 1997. 316 p.
8. GMC Our role in education and training. URL: <https://www.gmc-uk.org/education/27007.asp>
9. Helping to raise standards through revalidation. URL: <https://www.gmc-uk.org/about/role.as>
10. Investigating and acting on concerns about doctors. URL: <https://www.gmc-uk.org/about/role.asp>
11. Overseeing doctors' education and training. URL: <https://www.gmc-uk.org/about/role.asp>
12. Peile E., Buckle G., Gallen D. Higher professional Education for General Practitioners. Abingdon: Radcliff Medical Press Ltd, 2003. 179 p.

Mahrlamova K., Sliusar N. Overview of the sectorial normative basis of higher education in the Great Britain of the 21st century

The dynamic process of social development is closely linked to the rapid changes in the quantitative parameters of national education systems and the updating of public training periods for the future employees. During the last years, vocational education and training have become one of the fastest developed sectors of the economy of western countries.

Great interest in this subject and the experience of the UK, where the preparation of the future doctors is carried out in accordance with world standards and aimed at the formation of a professional elite of society. In spite of the transformational developments in the European Union in connection with Brexit, which is taking place in the UK, the prestige of British universities among young people in both Western and Eastern Europe remains high. It is worth pointing out the top UK universities in the world rankings: Academic Ranking of World Universities, QS Rankings, and others

Improving the quality of the professional training of future doctors in accordance with the world and the European standards in order to increase the competitiveness of vocational higher medical education, optimizing the conditions for international mobility of medical students in the state and international labor markets is conditional on Ukraine declaring a course on European integration. One of the possible ways to introduce the qualitative changes in the training of future doctors is to take into account the sectorial regulatory framework for the restructuring of higher medical education.

For the UK there is a characteristic in advanced qualification system. Youth education is carried out in accordance with the state program "Professional Youth Training", designed for the high school graduates. The purpose of the program is the in-depth training of the young people. Graduates are certified according to four indicators: compliance with the requirements of the narrow specialization and the qualification requirements of the profession, the ability to apply knowledge in new conditions and business qualities.

The modern approach such as training and retraining of labor potential is used in British education and it is characterized by a variety of content, forms and methods of work. In the UK, the internships at enterprises within the framework of the state "Youth Assistance Program" are supplemented by theoretical seminars at special courses.

To encourage the employees to study in UK were used economic, administrative and moral factors.

Key words: future physicians, higher medical education, organization of doctor's training, state programs, organization of vocational training.

В. І. Майковська

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри маркетингу та торговельного підприємництва
Харківського торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ – ІННОВАЦІЙНИЙ ОЦІНОЧНИЙ ЗАСІБ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Статтю присвячено теоретичним та практичним аспектам розробки і використання компетентісно-орієнтованих завдань в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. Відзначено, що в умовах впровадження компетентісного підходу дані завдання можуть розглядатися як інноваційний оціночний засіб, оскільки не містять фактичного програмного матеріалу з конкретних навчальних дисциплін. Характер пропонованої в них діяльності полягає в обробці інформації та прийнятті рішень і не змінюється залежно від змісту інформації, з якою працює студент.

Встановлено, що як оціночний засіб компетентісно-орієнтовані завдання мають статистично обґрунтовані характеристики: валідність, надійність і дискримінативність. Вони перевіряють рівень сформованості компетентності студента, а не обсяг, системність, міцність, осмисленість та дієвість його знань з конкретної дисципліни.

Запропоновано структуру компетентісно-орієнтованого завдання. Виявлено, що воно має складатися з стимулу (ситуації), задачного формулювання, джерела інформації, бланку для структурованої відповіді (алгоритму виконання завдання), бланку для внесення відповідей, інструментарію перевірки результату. Представлено досвід розробки і застосування компетентісно-орієнтованого завдання у визначенні рівня сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.

У статті відмічається, що особлива увага викладачів має бути спрямована на чіткість і однозначність стимулу (ситуації) та задачного формулювання. Здійснено спробу узагальнити вимоги до створення аналітичної шкали як способу деталізації критеріїв правильності виконання завдання. Наведено приклади єдиної та специфічної шкали оцінювання компетентності. Підкреслено додаткові можливості інформаційного матеріалу, які можуть бути використані для розробки і застосування варіантів компетентісно-орієнтованих завдань.

Розглянуто етапи розробки і впровадження компетентісно-орієнтованих завдань. Виокремлено умови якісного наповнення їх банку у закладі вищої освіти. Наголошено на психологічній та методичній готовності, наявності педагогічної рефлексії викладачів як умов ефективності застосування компетентісно-орієнтованих завдань.

Ключові слова: компетентність, підприємницька компетентність, компетентісний підхід, компетентісно-орієнтоване завдання, результати навчання, інформація, інформаційний матеріал.

Постановка проблеми. Впровадження в українську освіту компетентісного підходу як підходу до визначення результатів навчання вимагає всебічного системно-структурного аналізу різних видів компетентностей [1, с. 130]. Потреба у вимірюванні результатів навчання студентів зумовлює необхідність створення інноваційних оціночних засобів.

Для перевірки рівня сформованості компетентностей як результатів навчання у вигляді освоєних способів діяльності (інформаційної, комунікативної, професійної, підприємницької, соціальної тощо) найбільш доцільними до застосування є компетентісно-орієнтовані завдання (КОЗ). Характер пропонованої в завданнях діяльності,

сутність якої полягає в обробці інформації та прийнятті рішень, не змінюється залежно від того, з якою інформацією працює студент. Такі завдання не містять фактичного програмного матеріалу з конкретних навчальних дисциплін, оскільки в цьому випадку вони є невалідними: перевіряють знання студента саме з цих дисциплін, а не рівень сформованості його компетентності.

Розробка і застосування КОЗ з точки зору організації діяльності студента означає моделювання ситуацій на основі використання останнім додаткових можливостей пошуку і обробки інформації, яка по своїй суті входить в площину навчального матеріалу, проте чіткий акцент на ній в кожній конкретній дисципліні відсутній. В цьому випадку

педагогічне оцінювання спрямоване на отримання об'єктивних даних не про обсяг, системність, міцність, осмисленість чи навіть дієвість знань студента, а на рівень усвідомленості ним власних успіхів і недоробок на шляху становлення як професіонала [2, с. 31]. В цьому сенсі КОЗ забезпечують під час управління освітнім процесом надійний зворотній зв'язок між викладачем і студентом.

Дієвість КОЗ забезпечує ступінь їх інноваційності в порівнянні з традиційними методичними засобами, оскільки зумовлена психологією людини: основою формування компетентності є розумові операції, які реалізуються під час розв'язанні навчальних завдань і полягають в уявному перетворенні на особистісні конструкти матеріальних і нематеріальних об'єктів в розмаїтті властивостей і зв'язків з навколишнім світом [3, с. 97].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема компетентнісного навчання є провідною в педагогіці світової та української вищої школи. Її авторське бачення базується на інтерпретації результатів наукових праць А. Алексюка, В. Андрущенко, М. Віленського, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Н. Єфремової, С. Квартальнова, Г. Ковальчук, Г. Козлакової, К. Корсака, В. Кременя, В. Луначека, В. Майбороди, В. Манька, Н. Ничкало, В. Радкевич, М. Степка, В. Стрельникова та ін. Результати наукового пошуку дозволили з'ясувати, що вдосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу є предметом дослідження багатьох науковців (В. Аніщенко, В. Байденко, Т. Волошина, Л. Грень, Т. Добутько, І. Зязюн, А. Маркова, О. Семенов та ін.). Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів в центрі уваги С. Калашникової, Л. Карташової, Б. Корольова, М. Левшина, В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, О. Ярошенко та ін. [1, с. 3; 4]. Не зважаючи на це, питання структури компетентнісно-орієнтованих завдань, особливостей їх розробки і застосування у закладах вищої освіти є актуальними з погляду на компетентнісний підхід як підхід до визначення результатів навчання, який базується на їх описі в термінах компетентностей, що зазначено у Національному освітньому глосарії [4, с. 61]. На жаль, результати наукового пошуку не дозволили знайти публікацій, в яких би порушувалася дана проблема.

Мета статті. У статті досліджуються теоретичні й організаційні аспекти розробки і використання компетентнісно-орієнтованих завдань в системі професійної підготовки та здійснюється пошук можливостей їх застосування як інноваційних оціночних засобів з метою визначення рівня сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно-орієнтоване завдання є інноваційним оціночним

засобом визначення рівня сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. Як оціночний засіб КОЗ має статистично обґрунтовані характеристики: 1) валідність – ступінь відповідності завдання своєму призначенню; 2) надійність – стійкість завдання до випадкових зовнішніх чинників; 3) дискримінативність – ступінь чутливості інструменту оцінки щодо предмета оцінки [5, с. 92].

Конструкція КОЗ підпорядковується зазначеним вище вимогам: таке завдання організовує діяльність студента, а не відтворення ним навчальної інформації, в т. ч. шляхом конкретних дій.

Компетентнісно-орієнтоване завдання в повній своїй структурі містить кілька основних складових частин:

- стимул (ситуацію);
- формулювання задач;
- джерело інформації;
- бланк для структурованої відповіді (алгоритм виконання завдання);
- бланк для внесення відповідей;
- інструментарій перевірки результату (модельну відповідь, критерії виконання завдання, ключі – правильні відповіді, шкали оцінювання).

В Харківському торговельно-економічному інституті КНТЕУ структура КОЗ напрацьовується в такому варіанті.

Стимул (ситуація) – занурює студента в контекст завдання і мотивує на його виконання. По суті, це ситуація, яку необхідно вирішити з використанням засвоєної раніше, наданої зараз та самостійно знайденої інформації. Надалі, в тексті КОЗ та в процесі його виконання стимул розкривається як сукупність взаємопов'язаних чинників і явищ, що характеризують певний етап, період або подію і вимагають відповідних оцінок, розпоряджень, дій. Приклад стимулу: «Після закінчення ХТЕІ КНТЕУ Ви плануєте стати фізичною особою-підприємцем і мати власний туристичний бізнес».

Задачне формулювання точно вказує на заходи, яких необхідно вжити для виконання завдання. Такі формулювання побудовані на вимозі систематизувати інформацію, обґрунтувати її та підтвердити висновок власної аргументацією. Орієнтовний варіант задачного формулювання: «З метою започаткування власної туристичної діяльності на підприємницьких засадах Вам пропонується: 1) скласти перелік <...>; 2) з урахуванням складеного переліку <...> визначити <...>; 3) Обґрунтувати доцільність <...>».

Джерело інформації містить інформацію, необхідну для успішної діяльності студента з виконання завдання, або адреси (джерела) пошуку такої інформації. Джерело інформації повинно бути достатнім для виконання завдання, бажано – цікавим в пізнавальному аспекті, відповідати рівню

підготовленості студента, бути сучасним і науково значущим.

За складністю джерело інформації може бути простим і містити інформацію одного виду (наприклад, текст, малюнок або таблицю) або складним і містити аудіовізуальну (музика - малюнок) чи вербально-графічну (текст – графік/діаграма) інформацію. Інформація може бути прямою або непрямую: пряма інформація витягується з джерела без додаткових міркувань, непрямая вимагає додаткових міркувань і пояснень.

Тип взаємодій студентів під час роботи з інформацією може бути різним: індивідуальна робота, робота в малих або великих групах, зовнішня діяльність (наприклад, на підприємствах-базах практик).

Бланк для структурованої відповіді (алгоритм виконання завдання) задає структуру відповіді та пред'явлення результату діяльності з виконання завдання. Він може мати вигляд таблиці, аналітичної або специфічної шкали для деталізації критеріїв якості виконання завдання (табл. 1).

Бланк для внесення відповідей на завдання може бути стандартизованим і використовуватися для автоматизованої перевірки завдань типу «А»

з вибором відповіді і завдань типу «Б» з коротким написанням відповіді.

1. Таблиця відповідей:

№ з/п	Критерій вибору цільових споживачів	Характеристика цільових споживачів
1.	Тип туристичної послуги	
2.	Демографічні параметри цільових споживачів	
3.	Соціальні параметри цільових споживачів	
4.	Психологічні параметри цільових споживачів	
5.	Географічні параметри цільових споживачів	

Інструментарій перевірки результату містить: 1) аналітичну шкалу як спосіб деталізації критеріїв правильності виконання КОЗ (вона може складатися з єдиної шкали, що використовується для оцінки виконання всіх завдань, і специфічної шкали, що застосовується для оцінки кожного конкретного завдання та єдиної шкали за окремими параметрами усної або письмової відповіді, що уточнює специфічну шкалу); 2) модельну від-

2. Приклад єдиної шкали оцінювання інформаційної компетентності

Бали	Критерії			
	Зміст і повнота виконання завдання	Організація тексту	Мовне оформлення	Орфографія і пунктуація
3	Впорався із завданням. Добув інформацію. Систематизував її. Обробив згідно із завданням	Вичерпно виклав результати обробки інформації. Правильно використовував засоби передачі логічного зв'язку між частинами тексту. Точно вибрав його формат	Продемонстрував знання проблеми. Допустив невелику кількість лінгвістичних помилок, які не порушують розуміння рішення завдання	Не зробив жодної орфографічної або пунктуаційної помилки. Наявні неточності в тексті відповіді не заважають його розумінню
2	Впорався із завданням. Є окремі незначні неточності в передачі та систематизації інформації	В основному логічно виклав результати обробки інформації. Допустив окремі неточності в розподілі тексту, використанні засобів логічного зв'язку та виборі формату тексту	Загалом ефективно і правильно з урахуванням норм мови використав достатній обсяг лексики. Допустив граматичні помилки, які не заважають розумінню тексту рішення завдання	Допустив кілька орфографічних і / або пунктуаційних помилок, які не заважають розуміння тексту рішення завдання
1	Завдання виконано не повністю, є недоліки в передачі та систематизації інформації	Не зовсім логічно викладає результати обробки інформації. Розподіл тексту відповіді непослідовний або взагалі відсутній. Є помилки у використанні засобів передачі логічного зв'язку між окремими частинами тексту. Є помилки з вибором формату тексту	Використав обмежений запас слів, не завжди дотримуючись норм мови. В роботі або часто трапляються граматичні помилки елементарного рівня, або помилки нечисленні, проте серйозні, що ускладнюють розуміння тексту рішення завдання	Припустився численних орфографічних і пунктуаційних помилок. Деякі з яких можуть призвести до нерозуміння тексту рішення завдання
0	Завдання не виконане. Відповідь не містить опису результатів діяльності студента з пошуку і систематизації інформації	Відсутня логіка у викладі результатів обробки інформації. Не використані засоби передачі логічного зв'язку між частинами тексту. Формат тексту не витриманий	Для виконання завдання не використовував свій лексичний запас. В тексті відповіді не дотримувался граматичних правил	Не дотримувался правил орфографії та пунктуації

повідь як еталон виконання завдання; 3) ключ – перелік правильних і / або частково правильних відповідей.

Єдина шкала дозволяє забезпечити однаковий підхід до оцінювання письмових відкритих відповідей, створює певний еталон ранжування відповідей на «відмінно», «добре» чи «задовільно», максимально зменшуючи суб'єктивність розбіжності в оцінках (табл. 2).

Специфічна шкала деталізує загальні вимоги єдиної шкали, надаючи їм вигляду конкретних і однозначних критеріїв оцінки даного тестового питання. Доцільно, щоб варіативна частина специфічної шкали містила такі параметри: 1) наявність добутої інформації, ідентифікованої як корисна; 2) здійснення ранжування цінності інформації; 3) наявність необхідних пояснень (табл. 3 і 4).

Іншими словами, аналітична шкала оцінювання відповідей студентів складається з єдиної шкали, яка використовується для відповідей на всі однотипні завдання, і специфічної шкали, що застосовується для відповідей на кожне конкретне завдання і уточнює єдину шкалу за параметрами «зміст» і «організація» відповіді студента.

Модельна відповідь містить «ключі» (правильні відповіді на завдання типів «А» чи «Б»), перелік ймовірних правильних і частково правильних відповідей для завдань відкритого типу «С» із заданою структурою відповіді для його конструювання студентом у вільній формі.

Застосування КОЗ означає моделювання освітніх ситуацій для організації діяльності студента на основі використання додаткових можливостей навчального інформаційного матеріалу і

3. Приклад специфічної шкали оцінювання інформаційної компетентності

№ з / п студента	Зміст завдання					організація тексту				Мовне оформлення	Орфографія, пунктуація
	кількість використаних джерел	загальні характеристики ...	відмінні характеристики ...	пояснення причини відмін	підсумковий бал	логічність і послідовність тексту відповіді	обсяг / формат висловлювання	розподіл тексту	підсумковий бал		
1.											
...											
n											

4. Приклад специфічної шкали оцінювання результатів навчання за виконанням конкретного компетентісно-орієнтованого завдання

П.І.Б. студента	Кількість використаних джерел	Зміст завдання				Організація тексту				Мовне оформлення	Орфографія, пунктуація	Загальний підсумковий бал
		в тексті відповіді присутня характеристика причин ...	в тексті відповіді подані рекомендації щодо усунення причин ...	в тексті відповіді запропоновані запобіжні заходи щодо ...	підсумковий бал	логічність і послідовність тексту відповіді	відповідність обсягу і формату модельної відповіді	розподіл тексту	підсумковий бал			
1.												
...												
n												

відповідних способів вивчення традиційного програмного матеріалу дисципліни. Для розробки і застосування варіантів КОЗ можуть бути використані такі додаткові можливості інформаційного матеріалу: безпосередньо зміст тем дисципліни; прикладний характер інформації; можливість здійснення оцінки явищ і подій, розгляду окремих випадків або прояву загальних закономірностей; різні наукові концепції; причини і наслідки, інші суперечливі відомості або позиції, що допускають різне тлумачення; матеріал, який має істотне значення для місцевої громади, кон'юнктуру значущість, містить широко обговорювані в суспільстві питання (наприклад, проблеми екології, раціонального використання ресурсів, задоволення суспільних потреб, питання міжетнічних відносин тощо); зміст освітньої програми, що зумовлює формування умінь, навичок і компетентностей; матеріал, робота з яким допускає інформаційний вихід за сферу діяльності закладу вищої освіти, результати його вивчення на базі підприємств, бізнес-структур і так далі.

Розробка КОЗ здійснюється в контексті етапів технології професійної підготовки майбутніх фахівців [6, с. 59]. Перший етап: пошук і структурування ситуації або набору ситуацій з реальних життя і практики за напрямками підготовки або предметними сферами. Другий етап: конструювання і попереднє формулювання завдання. На цьому етапі проводиться деталізація суті оцінюваної компетентності та її профілів з метою висвітлення рівнів її сформованості без прив'язки до конкретної навчальної дисципліни. Попереднє формулювання опису компетентностей є дуже важливою інформацією для розробників оціночних засобів, оскільки дозволяє здійснити відбір контрольованого змісту освіти для атестації студентів. Попереднє формулювання завдання є проміжною ланкою і загальним форматом вимог щодо освоєння освітнього модуля або конкретної навчальної дисципліни. Третій етап: змістовне формулювання КОЗ полягає в його погодженні з вимогами стандартів вищої освіти, конкретизації контрольованих в межах кожної навчальної дисципліни компетентностей. Четвертий етап: варіативне змістовне формулювання модельних відповідей. На цьому етапі враховується альтернативність відібраного матеріалу для контролю змісту освіти як результату компетентнісного навчання [7, с. 103].

Якість наповнення банку КОЗ в межах кафедри і всього закладу вищої освіти залежить від наявності у науково-педагогічних працівників чітко сформованого уявлення про: 1) сутність компетентнісно-орієнтованого підходу в освіті як підходу, що орієнтується на результати навчання; 2) принципи побудови та застосування КОЗ (роль і місце КОЗ в навчальній дисципліні, особливості

планування й організації навчального процесу із застосуванням КОЗ, принципи відбору навчального матеріалу для конструювання КОЗ, особливості конструювання КОЗ); 3) структуру КОЗ і ресурси для їх конструювання (формулювання завдання, підбір інформаційних джерел, наявність інструкції з виконання оціночних процедур, досконалість інструменту перевірки, валідність шкали оцінювання); 4) способи оцінювання результатів навчання.

Ефективність застосування КОЗ зумовлена врахуванням специфіки набору дисциплін в навчальному плані й місця кожної з них в професійній підготовці, структурою компетентності, про формування якої йдеться, можливістю (або її відсутністю) одночасного формування даної компетентності під час вивчення інших навчальних дисциплін, забезпеченням спадкоємності дисциплін у цьому процесі, психологічною і методичною готовністю викладача до конструювання КОЗ. З іншого боку, ефективність застосування КОЗ забезпечується педагогічною рефлексією викладачів за напрямками: 1) роль у формуванні підприємницької компетентності методу проектів, ситуативного моделювання, кейс-методу тощо; 2) зміни в структурі навчального часу на користь контрольованої самостійної роботи студента; 3) валідність КОЗ, їх внутрішня або зовнішня сертифікація; 4) особливості побудови й використання шкал для оцінювання рівнів сформованості підприємницької компетентності; 5) підхід до оцінювання результатів навчання.

Висновки і пропозиції. Отже, теорія і практика формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців свідчить, що використання компетентнісно-орієнтованих завдань дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, змінюючи характер роботи студента і викладача, їх позицію і сутність взаємин в освітньому процесі. Структура КОЗ дозволяє їх ранжувати за рівнями і підрівнями залежно від складності виконання завдань, що націлює студентів на компетентнісно-орієнтовану діяльність. КОЗ максимально активізують самостійність студента щодо їх виконання за консультативної допомоги викладача і є одним з найважливіших технологічних інструментів формування компетентного фахівця.

Безумовно, в публікації неможливо розкрити усі аспекти зазначеної вище проблеми. Подальші наукові розвідки пов'язуються нами із напрацюванням досвіду розробки і впровадження комплексів методичного забезпечення навчальних дисциплін із використанням КОЗ для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальностями 241 «Готельно-ресторанна справа» і 242 «Туризм» галузі знань 24 «Сфера обслуговування».

Список використаної літератури:

1. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / заг. ред. В.І. Луговий, О.Г. Ярошенко. Київ, 2014. 234 с.
2. Майковська В.І. Роль workshop у визначенні показників сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців. *Aktuelle Themen im Kontext der Entwicklung der modernen Wissenschaften: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz.* (Dresden, 23 Januar, 2019). Dresden : NGO «Europäische Wissenschaftsplattform», 2019. В. 3. Р. 29–34.
3. Майковська В.І. Особливості впровадження компетентнісно-орієнтованих завдань в систему професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті* : матеріали міжнар. наук.- метод. конф. (Харків, 11-12 квітня 2019 р.). Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. С. 96–99.
4. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. В.М. Захарченко, С.А. Калашникова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / заг. ред. В.Г. Кремень. Київ, 2014. 100 с.
5. Майковська В.І. Проблема застосування оціночних засобів і технік оцінювання у формуванні та розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».* 2018. № 6. Кн. 2. Том III (81). С. 87–97.
6. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти: монографія / заг. ред. С.С. Вітвицька. Житомир, 2015. 368 с.
7. Майковська В.І. Конструювання засобів реалізації моделі формування підприємницької компетентності фахівців. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.* 2018. № 1 (120). С. 99–107.

Maikovska V. Competence- oriented tasks – an innovative evaluation tool for determining the level of entrepreneurial competence formation of future service sector professionals

The article is devoted to theoretical and practical aspects of the development and use of competency-oriented tasks in the process of service sector future specialists` training. It is noted that in the conditions of implementation of the competence approach, these tasks can be considered as an innovative evaluation tool, because they do not contain actual program material on specific disciplines. The nature of the activities they offer is to process information and make decisions and does not change depending on the content of the information that the student works with.

It has been established that as a valuator, the competence-oriented tasks have statistically substantiated characteristics: validity, reliability and discriminativeness. They check the level of student competence, and not the volume, system, strength, meaningfulness and effectiveness of his knowledge of a particular discipline.

The structure of the competence-oriented problem is proposed. It is found that it should consist of an incentive (situation), a task formulation, a source of information, a form for a structured response (task execution algorithm), a response form, a tool for checking the result. The experience of working out and application of competence-oriented task in determining the level of formation of entrepreneurial competence of future specialists of the service sector is presented.

In the article it is noted that the special attention of teachers should be aimed at the clarity and uniqueness of the stimulus (situation) and the purposeful formulation. An attempt was made to generalize the requirements for the creation of an analytical scale as a way of detailing the criteria for the correctness of a task. Examples of a single and specific scale of competence assessment are given. The additional possibilities of information material which can be used for development and application of variants of competence-oriented tasks are underlined.

The stages of development and implementation of competency-oriented tasks are considered. The conditions of qualitative filling of their bank in a higher education institution are singled out. It is emphasized on the psychological and methodical readiness, the presence of teacher reflection of teachers as conditions of effective use of competence-oriented tasks.

Key words: *competence, entrepreneurial competence, competence approach, competence-oriented task, learning outcomes, information, information material.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.31>

С. С. Марченко

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Б. О. Шевель

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ

У статті наводяться результати експериментальної перевірки ефективності авторської методики навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування у вищих педагогічних закладах освіти. Перевірка доцільності запропонованих раніше теоретичних узагальнень проводилася з допомогою педагогічного експерименту, який складався з трьох етапів, вірогідність отриманих експериментальних даних підтвердилася з допомогою використання критерію Пірсона.

На першому – констатувальному – етапі вивчався реальний стан підготовленості майбутніх учителів технологій до комп'ютерного моделювання та проектування.

На другому – формуальному – етапі було проведено апробацію розробленої методики формуального впливу, яка складалася з комплексу методів формуального впливу та методики оцінювання, що включала критерії, показники та рівні сформованості готовності, забезпечувала дієвий контроль, дозволяла під час кожного заняття оперативно, а також ретроспективно від одного рівня до іншого оцінювати результати руху студентів у формуванні компонентів та складових частин готовності до використання у професійній діяльності комп'ютерного моделювання та проектування.

На третьому – контрольному – етапі визначалася ефективність запропонованої методики й розроблялися методичні рекомендації щодо впровадження в систему підготовки майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що майбутні вчителі технологій мають переважно низький рівень готовності до комп'ютерного моделювання та проектування (47,9% респондентів), а шляхи підвищення рівня такої готовності вбачаємо у вивченні спецкурсу «Комп'ютерне моделювання та проектування».

Аналіз даних формуального та контрольного експериментів, в основі яких лежала розроблена нами модель організації та методики навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування, засвідчив факт зростання мотиваційного, теоретичного та практичного компонентів готовності студентів до КМП і, відповідно, загального її рівня. Переважна більшість студентів (56,8%) на етапі контрольного експерименту мала середній рівень такої готовності.

Результати експериментального дослідження дозволяють зробити висновок, що впровадження у систему підготовки майбутніх учителів технологій моделі організації та методики навчання комп'ютерного моделювання та проектування ефективно впливає на формування готовності до цього виду діяльності. Підтверджена ефективність розробленої експериментальної методики навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування, які ґрунтуються на вивченні спецкурсу «Комп'ютерне моделювання та проектування».

Ключові слова: комп'ютерне проектування та моделювання, комп'ютерні технології, професійна підготовка, майбутні вчителі технологій, експериментальна перевірка.

Постановка проблеми. Проблемі підготовки майбутніх учителів технологій приділено достатньо уваги, але досліджені далеко не всі її аспекти, які є актуальними нині. Так, питання структури, змісту та організації навчальної діяльності майбутніх учителів технологій у процесі підготовки до комп'ютерного моделювання та проектування висвітлені недостатньо. Ця проблема є досить актуальною й практично зна-

чуною як у педагогічному, так і в методичному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наразі є значна кількість праць з проблем інформаційної культури вчителя технологій (Р. Гуревич), впровадження мультимедійних технологій у процес контролю навчальних досягнень учнів на уроках трудового навчання (С. Ткачук), комп'ютерної грамотності майстрів виробничого нав-

чання (Н. Мілейкіна), оновлення графічної підготовки фахівців на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій у технічних ВЗО (Г. Райковська), використання ІКТ у вивченні нарисної геометрії (М. Юсупова).

Комп'ютерне моделювання та проектування, яке є складовою частиною та інструментом комп'ютеризації навчання, має потенційні можливості підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

З огляду на актуальність досліджуваної проблеми, її недостатнє опрацювання та практичне значення для розвитку та вдосконалення системи фахової підготовки майбутніх учителів технологій була розроблена авторська методика навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування.

Для забезпечення підготовки майбутніх учителів технологій до комп'ютерного моделювання та проектування необхідно опанувати спецкурс «Комп'ютерне моделювання та проектування».

Спецкурс є однією з ефективних форм організації навчання, яка надає широкі можливості для формування у студентів знань, умінь та навичок з комп'ютерного моделювання та проектування, а також сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, до професійної діяльності вчителя технологій.

Проведене дослідження дало змогу вдосконалити програму розробленого спецкурсу, уточнити зміст і методику навчання. Отже, висвітлимо етапи, зміст та методику експериментальної роботи.

Мета статті. Метою нашого дослідження є: експериментальне підтвердження можливості впровадження запропонованої методики навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування в процес підготовки бакалаврів за напрямом 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до результатів теоретичного дослідження нами було визначено мету експериментальної роботи – перевірити дієвість запропонованої методики навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування.

У процесі експериментального дослідження ми здійснили аналіз науково-методичної літератури з метою виявлення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Це дозволило узагальнити наукову інформацію, створити певне уявлення про стан досліджуваної проблеми.

Бесіди, анкетування, тестування, проведення контрольних робіт дозволило нам визначати рівні сформованості компонентів готовності майбутніх фахівців до комп'ютерного моделювання та проектування.

Бесіди зі студентами дали змогу зіставити показники спостережень і зроблені висновки. Під

час їх проведення було виявлено проблеми у навчанні майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування, окреслено шляхи їх вирішення з урахуванням побажань студентів і можливостей викладачів.

Динаміку формування готовності майбутніх учителів технологій до комп'ютерного моделювання та проектування можна було простежити шляхом педагогічного спостереження за навчальним процесом під час вивчення дисципліни «Комп'ютерне моделювання та проектування».

Забезпечення надійності, вірогідності та валідності одержаних експериментальних даних є необхідною вимогою до проведення експериментальних досліджень, на які ми спиралися під час роботи [2; 1; 3].

Педагогічний експеримент передбачав три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Базою для експерименту були Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Експериментом було охоплено 218 осіб (55 студентів увійшли до експериментальної групи, 46 – до контрольної).

Узагальнення отриманих даних з виконання практичних завдань дало змогу з'ясувати, що у більшості студентів експериментальної групи після вивчення спецкурсу «Комп'ютерне моделювання та проектування» відбулося покращення практичного компонента готовності до комп'ютерного моделювання та проектування. Так студентів з високим і середнім рівнями збільшилося на 37,7%, що свідчить про ефективність викладання цього спецкурсу за запропонованою методикою. У студентів контрольної групи суттєвих змін не відбулося – збільшилося на 7,2%.

Підсумовуючи результати діагностики критеріїв готовності майбутніх учителів технологій до комп'ютерного моделювання та проектування (далі – КМП), можна дійти висновку, що студенти експериментальних груп переважно продемонстрували динаміку збільшення рівнів готовності до КМП.

У результаті обробки були отримані такі дані:

1. під час підбиття підсумків формувального експерименту була отримана позитивна динаміка розвитку всіх компонентів готовності до комп'ютерного моделювання та проектування серед студентів експериментальних груп;

2. низький рівень в експериментальній групі суттєво зменшився. Зафіксовано збільшення кількості студентів, які перебувають на середньому рівні завдяки тому, що відбувся стрибок з низького рівня. Значно підвищилася кількість студентів з

високим рівнем готовності, тоді як в контрольній групі рівень готовності майбутніх учителів технологій до комп'ютерного моделювання та проектування майже не змінився.

Узагальнені результати констатувального та контрольного етапів експерименту представлені у таблиці 1.

Динаміку зміни рівнів готовності майбутніх учителів технологій до комп'ютерного моделювання та проектування в контрольній та експериментальній групах зображено на рисунках 1 та 2 відповідно.

У результаті аналізу діаграми (рис. 1) можна дійти висновку, що в умовах проведення традиційної фахової підготовки студентів до комп'ютерного моделювання та проектування змін у рівнях готовності практично не відбулося, тож можна стверджувати, що традиційна система фахової підготовки студентів не забезпечує належного рівня готовності студентів до комп'ютерного моделювання та проектування.

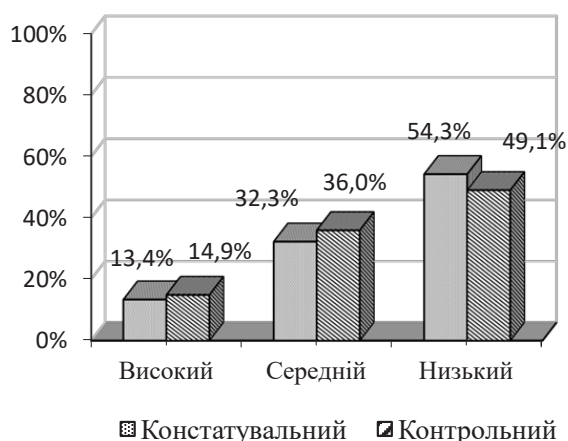


Рис. 1. Динаміка зміни рівнів готовності до комп'ютерного моделювання та проектування в контрольній групі

Деяку іншу динаміку розвитку рівнів готовності студентів до комп'ютерного моделювання та проектування можна побачити в експериментальній групі (рис 2), яка вивчала експериментальний

спекурс «Комп'ютерне моделювання та проектування» за розробленою методикою.

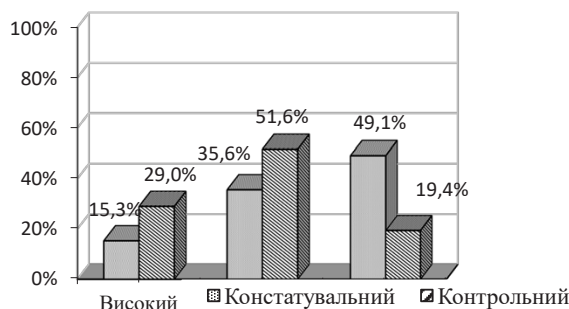


Рис. 2. Динаміка зміни рівнів готовності до комп'ютерного моделювання та проектування в експериментальній групі

з таблиці 1 видно, що в експериментальній групі покращення результату після завершення експерименту в порівнянні з початковими даними становить: високий рівень – 11,2% студентів (проти 1,5% у контрольній групі), середній – 16,4% (у контрольній – 3,7%). Зміну показників низького рівня спостерігаємо у 27,6% (у контрольній – 5,2%). Це засвідчує позитивну тенденцію і дозволяє зробити висновок, що в експериментальній групі відбулося значне підвищення готовності до комп'ютерного моделювання та проектування.

Подальший аналіз даних дозволяє зауважити, що в основному студенти експериментальних груп мають середній рівень готовності до комп'ютерного моделювання та проектування (52%), який суттєво підвищився у порівнянні з попередніми даними (35,6%). Це свідчить про посилення інтересу в більшості студентів до комп'ютерного моделювання та проектування, відтак вони зможуть досягти високого рівня готовності у подальшій професійній діяльності. З аналізу даних також очевидно, що суттєво змінилася кількість студентів, які мають високий рівень готовності до комп'ютерного моделювання та проектування (15,3% на початку експерименту, 26,6% після його закінчення). Це є свідченням високої зацікавленості майбутніх учителів цієї сферою професійної діяльності, а також є показником підвищення

Таблиця 1

Рівні готовності майбутніх учителів технологій до комп'ютерного моделювання та проектування (%)

Критерії готовності	Рівень Групи	До експерименту			Після експерименту		
		високий	середній	низький	високий	середній	низький
Мотиваційний	Контр.	11,5	34,7	53,8	13,8	37,9	48,3
	Експ.	14,9	38,5	46,6	27,3	51,2	21,5
Теоретичний	Контр.	12,1	35,6	52,3	13,2	37,4	49,4
	Експ.	13,9	38,8	47,3	23,7	48,9	27,4
Практичний	Контр.	16,5	26,7	56,8	17,7	32,7	49,6
	Експ.	17,2	29,5	53,3	28,6	55,8	15,6
Разом:	Контр.	13,4	32,3	54,3	14,9	36,0	49,1
	Експ.	15,3	35,6	49,1	26,5	52,0	21,5

рівня знань, умінь і навичок з комп'ютерного моделювання та проектування. Студентів, які мають низький рівень готовності до комп'ютерного моделювання та проектування, незначна кількість – 21,5%, а на початку експерименту їх було 49,1%.

Щоб підтвердити достовірність отриманих експериментальних даних та пересвідчитися, що є довірлива різниця між рівнями готовності студентів до комп'ютерного моделювання та проектування, нами було використано метод χ^2 (критерій Пірсона).

З огляду на попередні розрахунки, нами отримано дві вибірки розподілу студентів за рівнями готовності до КМП. Підрахуємо, чи має істотне значення різниця між цими показниками. З цією метою сформулюємо нульову (H_0) та альтернативну гіпотези (H_a).

(H_0): вибірки однорідні, тобто включені до них студенти належать до однієї генеральної сукупності. Іншими словами, виявлена різниця між показниками рівня сформованості у студентів готовності до комп'ютерного моделювання та проектування у двох досліджуваних групах є несуттєвою. Таким чином, за цією ознакою ці групи можемо вважати однаковими.

(H_a): вибірки неоднорідні, тобто їх узятю з різних генеральних сукупностей: виявлена різниця між показниками рівня сформованості у студентів готовності до комп'ютерного моделювання та проектування у двох досліджуваних групах є статистично значущою.

Для прийняття гіпотези або відмови від неї з вірогідністю у 95% приймаємо рівень значущості: $\alpha = 0,05$.

Для того, щоб перевірити H_0 гіпотезу, розрахуємо фактичне значення χ^2 -критерію та порівняємо його з табличним значенням $\chi^2_{0,05}$.

Використовуємо формулу:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(n_{1i} - n_{2i})^2}{n_{2i}}$$

Визначаємо фактичний критерій Пірсона:

– до експерименту: $\chi^2_{\text{факт}} = 1,11$

– після експерименту: $\chi^2_{\text{факт}} = 31,65$

Для визначення критичного критерію Пірсона ($\chi^2_{0,05}$) розрахуємо число ступенів свободи k .

$k = L - 1$, L – кількість інтервалів: $k = 3 - 1 = 2$.

За таблицею критичних точок розподілу при $k = 2$ та $\alpha = 0,05$ критичне значення $\chi^2_{0,05} = 5,99$ [3].

У результаті порівняння критичного із фактичним значенням χ^2 ми встановили таке:

1) до експерименту фактичне значення менше за табличне (критичне) $\chi^2_{\text{факт}} < \chi^2_{0,05}$ ($1,11 < 5,99$), тобто нульова гіпотеза є правильною – рівень готовності студентів контрольної та експериментальної груп перебуває на одному рівні, що підтверджує однаковий вхідний рівень контрольної та експериментальної груп;

2) після експерименту фактичне значення більше за табличне (критичне): $\chi^2_{\text{факт}} > \chi^2_{0,05}$ ($31,65 > 5,99$), що означає відмову від нульової гіпотези та прийняття альтернативної H_a . Це свідчить про значну різницю між рівнями готовності студентів до комп'ютерного моделювання та проектування, що, зі свого боку, доводить статистичну значущість різниці в показниках контрольної та експериментальної груп, одержаних на контрольному етапі експерименту.

Результати експериментального дослідження дозволяють зробити висновок, що впровадження у систему підготовки майбутніх учителів технологій моделі організації та методики навчання комп'ютерного моделювання та проектування ефективно впливає на формування готовності до цього виду діяльності.

Важливість організації та проведення навчально-освітньої діяльності студентів з цієї дисципліни пояснюється інтеграційними зв'язками між «класичною» трудовою підготовкою майбутніх учителів технологій та часткою використання в ній комп'ютерних технологій навчального призначення, яка постійно зростає.

Обрані педагогічні умови та розроблена модель формування організації та методики навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування дозволяють забезпечити виконання вимог щодо забезпечення ефективності цього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі та сприяють підвищенню їх готовності до майбутньої професійної діяльності [4].

Висновки та пропозиції. Отже, на основі проведеного дослідження було визначено, що методика проведення занять з авторської дисципліни «Комп'ютерне моделювання та проектування» є складним та динамічним процесом, який постійно розвивається симетрично до розвитку інформаційно-комунікаційних освітніх технологій.

Проведений експеримент довів ефективність розробленої моделі організації та методики навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування, що підтверджується математичними розрахунками. Отримані дані доводять статистичну значущість різниці в рівнях готовності до комп'ютерного моделювання та проектування контрольної та експериментальної груп, одержаних на контрольному етапі експерименту.

Список використаної літератури:

1. Кузнецов И.Н. Научное исследование : Методика проведения и оформление. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006. 460 с.
2. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.

3. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
4. Марченко С.С. Методика навчання майбутніх учителів технологій комп'ютерного моделювання та проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2013. 19 с.

Marchenko S., Shevel B. Experimental checking the effectiveness of methods of teaching computer modeling and design to future teachers of technologies

The article presents the results of experimental checking the effectiveness of the author's methods of teaching computer modeling and design to future teachers of technologies in higher pedagogical institutions. The verification of expediency of the previously offered theoretical generalization was carried out by means of a pedagogical experiment that consisted of three stages; the reliability of the obtained experimental data was confirmed using the Pearson criterion.

At the first stage, the constitutive one, the actual state of future teachers of technologies' readiness for computer modeling and design was studied.

At the second stage, the formative one, an approbation of the developed methods of the formative influence was carried out. It consisted of a set of methods of formative influence and methods of assessment. The methods of assessment included criteria, indicators and levels of readiness formation, it provided effective control, allowed to estimate quickly at every lesson as well as retrospectively from one level to another the results of students' development while forming the components of students' readiness to use computer modeling and design in their professional activity.

At the third stage – the control one – the effectiveness of the proposed methods was defined and the methodical recommendations for the introduction of computer modeling and design into the system of training future teachers of technologies were developed.

According to the results of the constitutive experiment, it was found out that future teachers of technologies have mainly a low level of readiness for computer modeling and design (47.9% of respondents), and we think that the way to increase the level of such readiness is to study the special course "Computer modeling and design".

The analysis of data of the formative and control experiments, which were based on author's developed model of learning process organizing and methods of teaching computer modeling and design to future teachers of technologies showed the growth of the motivational, theoretical and practical components of students' readiness for computer modeling and design as well as its general level. The vast majority of students (56.8%) had an average level of such readiness at the stage of the control experiment.

The results of the experimental research allow concluding that introduction of a model of organization and methods of teaching computer modeling and design into the process of future teachers of technologies training effectively influences on forming the readiness for this type of activity. The effectiveness of the developed experimental methods of teaching computer modeling and design to future teachers of technologies based on studying the special course «Computer modeling and design» was proved.

Key words: *computer design and modeling, computer technologies, professional training, future teachers of technologies, experimental checking.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.32>**I. В. Мозуль**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Заклади вищої освіти здійснюють підготовку майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності. Лише підготовлений, компетентний учитель, який володіє теоретичними знаннями та вміє застосовувати їх на практиці, може здійснювати формування природознавчої компетентності у молодших школярів.

Професійна готовність вчителя початкової школи має багатокомпонентну структуру і включає спрямованість на педагогічну діяльність, гуманістичний світогляд, високий рівень культури, індивідуальні психологічні особливості, педагогічні знання, професійні уміння і навички, володіння методологією та технологіями навчання, педагогічні здібності та якості особистості, які сприяють досягненню високих результатів у навчанні та вихованні учнів.

На основі аналізу праць учених ми визначаємо педагогічні умови як комплекс заходів педагогічного процесу, що забезпечують успішну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. Під педагогічними умовами підготовки студентів ми розуміємо спеціально організовані обставини, що впливають на розвиток їхніх професійних та особистісних якостей, формування знань, умінь і навичок, досвіду діяльності та забезпечують результативність освітнього процесу закладів вищої освіти у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної діяльності.

Нами було визначено та обґрунтовано педагогічні умови інтенсифікації підготовки студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності:

- використання активних форм організації навчання студентів (дискусій, рольових ігор, тренінгів, проєктів), організація групової навчальної діяльності;*
- розроблення та впровадження навчальної дисципліни «Навчання природознавства в сучасній початковій школі»;*
- залучення майбутніх учителів до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності;*
- орієнтація завдань педагогічної практики на формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.*

Проблема підвищення ефективності та якості професійної підготовки студентів може бути вирішена шляхом удосконалення процесу навчання, яке здійснюється по лінії впровадження нових форм і методів навчання, актуалізації його змісту, інтенсифікації навчання. Ключем до розв'язання зазначеної проблеми є підпорядкування діяльності викладачів і студентів досягненню загальної мети – підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

***Ключові слова:** майбутні учителі, професійна підготовка, учні початкової школи, педагогічні умови, природознавча компетентність.*

Постановка проблеми. Перед вітчизняними закладами вищої освіти поставлено завдання підготувати майбутніх учителів початкової школи до реалізації у подальшій професійній діяльності нового змісту освіти, яка ґрунтується на формуванні ключових і предметних компетентностей. Лише підготовлений, компетентний учитель, який володіє теоретичними знаннями та вміє застосовувати їх на практиці, може здійснювати формування природознавчої компетентності у молодших школярів.

Аналіз наукових досліджень дозволяє прийти до висновку, що професійна готовність вчителя початкової школи має багатокомпонентну

структуру й включає спрямованість на педагогічну діяльність, гуманістичний світогляд, високий рівень культури, індивідуальні психологічні особливості, педагогічні знання, професійні вміння й навички, володіння методологією та технологіями навчання, педагогічні здібності та якості особистості, які сприяють досягненню високих результатів у навчанні та вихованні учнів. Готовність вчителя визначається співвідношенням у його педагогічній діяльності сформованих професійних знань та умінь, професійною зорієнтованістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка вчителя становила й

продовжує становити інтерес багатьох дослідників, які зосереджують увагу на таких питаннях: психологічні основи професійного становлення вчителя (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); формування педагогічної майстерності (І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Семиченко); професійна компетентність учителів (Н. Бібік, І. Зимняя, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Хоружа, А. Хуторський); готовність до педагогічної діяльності (А. Алексюк, В. Бондар, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, С. Сисоєва, О. Ярошенко). Теоретико-методичні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи розглядаються в дослідженнях О. Дубасенюк, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Пехоти, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та інші.

Дослідження, присвячені питанням готовності до педагогічної діяльності (А. Войченко), психологічним особливостям готовності до навчання в педагогічному вищі (М. Левченко), формуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання (Н. Бахмат), педагогічним умовам формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів (Ю. Шаповал), формуванню в учителів загальноосвітніх шкіл готовності до засвоєння передового педагогічного досвіду (О. Ярошенко), формуванню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (Т. Шестакова) не вичерпують усіх питань, які постають сьогодні перед вищою педагогічною освітою, а проведені вченими дослідження не вичерпують усіх питань підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання природознавства у початковій школі.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – проаналізувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до навчання природознавства учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Ефективність будь-якої діяльності залежить від спеціально створених педагогічних умов. Процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи в цьому сенсі не є винятком.

У філософському розумінні поняття «умова» визначається як категорія, в якій відбивається ставлення предмета до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Особливістю умови є те, що вона сама собою, без діяльності не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої [8, с. 531].

За Великим тлумачним словником сучасної української мови «умова» розкривається з кількох позицій: як «обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь»; «правила, які є або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпе-

чують нормальну роботу чого-небудь»; «необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [2, с. 1295]. Отже, умова – це необхідна обставина, яка забезпечує можливість здійснення чи створення чогось або сприяє чомусь.

Педагогічні умови – це така сукупність чинників і компонентів навчального процесу, що свідомо впроваджується в педагогічну діяльність, щоб забезпечувати успішність і результативність перебігу освітнього процесу.

У контексті підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів заслуговує на увагу дослідження С. Русскова, в якому виділено загальні та спеціальні педагогічні умови професійної підготовки вчителя до виховання учнів.

До загальних педагогічних умов відносять педагогічні обставини, що необхідні та достатні для нормального функціонування педагогічного процесу у вищій школі, незалежно від профілю підготовки фахівця.

С. Руссков виділяє такі загальні умови: загальна мета підготовки фахівця; зміст загальної підготовки; наявність певної системи підготовки; педагогічні принципи; загальні педагогічні форми та методи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах; формування у майбутніх учителів нового педагогічного мислення; наявність творчої працюючих фахівців; морально-психологічний клімат; матеріально-технічна база навчання.

Мета, завдання і зміст, зумовлений ними, врахування місцевих і регіональних особливостей під час визначення змісту підготовки фахівців, використання нетрадиційних форм і методів підготовки, мотиваційна направленість, наявність спеціальної матеріально-технічної бази (музеї, художні виставки, експонати) – ці педагогічні умови належать до спеціальних, оскільки забезпечують підготовку вчителя до професійно-творчої діяльності у вихованні молодших школярів [6].

На основі аналізу праць вчених (М. Звереві, В. Манько, О. Митник та інших) ми визначаємо педагогічні умови як комплекс заходів педагогічного процесу, що забезпечують успішну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів. У рамках нашого дослідження під педагогічними умовами підготовки студентів розуміємо спеціально організовані обставини, що впливають на розвиток їх професійних та особистісних якостей, формування знань, вмінь, навичок і досвіду діяльності та забезпечують результативність освітнього процесу закладів вищої освіти у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів природознавчої компетентності.

У нашому дослідженні доцільно спиратися на працю Л. Ковальчук [4], у якій до педагогічних умов, що забезпечують результативність формування готовності майбутнього педагога до інноваційної професійної діяльності зараховують такі: спрямованість майбутнього педагога на професійно-педагогічну діяльність відповідно до фаху; ґрунтовна теоретична і практична підготовка до професійно-педагогічної діяльності (під час вивчення педагогічних дисциплін, проходження різних видів педагогічної практики); ґрунтовна теоретична і практична підготовка в галузі відповідної науки, предмет якої викладатиме майбутній педагог; моделювання інноваційного навчального середовища у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін; співпраця профільних кафедр університету в організації науково-педагогічних досліджень студентів.

Визначимо педагогічні умови, реалізація яких може забезпечити позитивний вплив на феномен підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, який ми досліджуємо.

У процесі виокремлення педагогічних умов ми враховували те, що успіх виділення цих умов залежить від: 1) чітко визначеного результату, якого потрібно досягти; 2) усвідомлення того, що педагогічний процес може успішно функціонувати за наявності сукупності необхідних для цього умов.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної й методичної літератури, вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів та її особливостей було визначено та обґрунтовано педагогічні умови інтенсифікації підготовки студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності:

- використання активних форм організації навчання студентів (дискусій, рольових ігор, тренінгів, проєктів), організація групової навчальної діяльності;

- розроблення та впровадження навчальної дисципліни «Навчання природознавства в сучасній початковій школі»;

- залучення майбутніх учителів до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності;

- орієнтація завдань педагогічної практики на формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

Визначаючи першу педагогічну умову – формування мотивації студентів шляхом цікавої, правильної, структурованої, різноаспектної, орієнтованої на формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів подачі навчального матеріалу, ми керувалися

дослідженнями О. Дубасенюк та Л. Мороз, які визначали, що мотиваційний компонент є базисним, і від його сформованості значно залежить сформованість інших компонентів [3; 5].

Зазначимо, що перша педагогічна умова, яка стосується мотиваційного компонента, має бути забезпечена вже на початковому етапі «входження» в педагогічну діяльність, що забезпечується у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни «Навчання природознавства в сучасній початковій школі», коли відбувається активне опанування майбутніми вчителями професійно значущими знаннями та розвиток у них прикладних умінь і творчого ставлення до реалізації природознавчої діяльності з учнями.

Щоб підсилити мотивацію, необхідно навчальний матеріал зробити цікавим, взаємопов'язаним, орієнтованим на досягнення особистісно-значущих цілей. Тому викладачі домагалися того, щоб виклад матеріалу, його послідовність і способи подання були різноманітними, доступними й зрозумілими для студентів. Таким чином, ми підтримували у студентів постійний інтерес до вивчення як природознавства, так і методики його навчання.

Вдосконалення форм і методів підготовки майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності реалізується шляхом поєднання групових та індивідуальних форм навчальної діяльності.

Важливою складовою частиною оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності є групова навчальна діяльність – форма організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних загальною навчальною метою під опосередкованим керівництвом викладача, в якій присутня співпраця між учасниками. Групова навчальна діяльність дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці.

Для нас цікавою виявилася думка О. Ярошенко про те, що групова навчальна діяльність в гомогенних групах може бути успішною, якщо завдання навчальної частини диференційовані на три варіанти: завдання першого варіанта виконують учні або студенти з високим рівнем навчальних можливостей, другого варіанта – з середнім рівнем, третього – з низьким рівнем [9, с. 164].

Як наголошує О. Ярошенко, для групової навчальної діяльності характерні такі ознаки: єдина мета і спільна мотивація; поділ діяльності на функціонально зв'язані складники; інтеграція індивідуальних дій в єдину діяльність групи; спільне співпереживання успіху у навчанні; самоуправління й саморегуляція навчальних дій; єдиний простір та одночасність здійснення навчальної роботи всіма членами групи; колективна оцінка й гласність досягнутих результатів [9, с. 93].

У процесі організації групової навчальної діяльності здійснюється орієнтація на формування комунікативних та соціальних компетентностей – навичок роботи в групі та команді, здатності продуктивно співпрацювати з партнерами, міжособистісне спілкування. Групова навчальна діяльність висуває перед викладачем важливе завдання – розвивати в студентів уміння діяти спільно.

Педагогічна доцільність та ефективність навчального спілкування в групі як чинника активізації процесу засвоєння та формування знань доведена, адже успішний навчальний процес відбувається в процесі складної взаємодії спілкування й навчальної діяльності, що має позитивний вплив на розвиток інтелектуальних і комунікативних умінь, рівень засвоєння знань.

Забезпечення цієї мети пов'язане з умінням вчителя початкової школи організувати спільну навчальну діяльність учнів. Експериментально доведено, що найкращі результати дає оптимальне чергування періодів індивідуальної та групової навчальної діяльності [9].

Групова навчальна діяльність використовувалася нами на практичних заняттях, для виконання пошукових і дослідницьких завдань, для організації та проведення позакласної й позаурочної діяльності учнів початкової школи з природознавства, для реалізації проектів та інших творчих робіт.

До сукупності педагогічних методів, які позитивно впливають на процес становлення готовності студентів факультетів початкової до навчання природознавства, ми відносимо використання проблемних ситуацій (проблемне навчання). Процес підготовки студентів буде ефективнішим, якщо в ньому будуть представлені засоби, які активізують самостійний рух думки й увесь розумовий процес загалом. Проблемна ситуація активізує діяльнісний стан мозку, зумовлює прогресивні зміни в розумовому та особистісному розвитку студентів. Вона являє собою пізнавальне утруднення, непорозуміння, яке стимулює пізнавальні потреби майбутнього вчителя. Проблемне навчання базується на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес, змушують студентів мислити, підвищують їхню загальну пізнавальну активність, формують професійну спрямованість, сприяють виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. Проблемне навчання має велику спонукальну силу і позитивно впливає на мотиваційний компонент готовності до навчання природознавства [7].

Друга педагогічна умова – розроблення та впровадження навчальної дисципліни «Навчання природознавства в сучасній початковій школі» – реалізується з допомогою ретельного аналізу та

оптимізації освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів, навчальних програм дисциплін психолого-педагогічного, природничо-наукового та методичного циклів, в межах вивчення яких можуть формуватися природничі й методичні знання студентів, без яких майбутній вчитель не може формувати предметну природознавчу компетентність у молодших школярів. Забезпечення організації освітнього процесу, здатного акумулювати професійний досвід, традиції та інновації як умова оптимізації підготовки майбутніх учителів початкових класів припускає, по-перше, міждисциплінарний підхід до професійної освіти майбутніх учителів, по-друге, включення в навчальний процес курсів з інноваційним змістом, орієнтованих на досягнення поставлених цілей.

Для забезпечення цієї умови ми розробили спецкурс «Навчання природознавства в сучасній початковій школі» та вдосконалили методи підготовки майбутнього вчителя до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності (навчання в групах, проблемне навчання, організація та проведення спостережень, дослідів, екскурсій). Підготовка майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти відбувається під час викладання дисциплін природничо-наукового циклу. Зважаючи на те, що мета навчання окремих дисциплін не передбачає комплексної підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності, то вихід із такої ситуації вбачаємо у впровадженні в освітній процес спецкурсу «Навчання природознавства в сучасній початковій школі». Нами було розроблено навчальну та робочу програму цієї варіативної дисципліни.

Проблема якості підготовки майбутнього вчителя початкових класів полягає не лише в тому, які знання, уміння та навички набуваються, але й у тому, яким чином вони набуваються. Тому наступним елементом забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів є активізація їхньої самостійної роботи. Студент повинен залучатися до самостійного пошуку в розв'язанні професійних завдань ще в студентські роки, оскільки сучасний педагог весь час змушений діяти в умовах змін і невизначеності.

Третя умова, що забезпечує успішність формування готовності студентів до формування предметної природознавчої компетентності у молодших школярів – це залучення майбутніх учителів до активної самостійної пізнавальної діяльності. Сутність цієї умови полягає в тому, щоб забезпечити кожному студенту в процесі пізнавальної діяльності таку позицію, за якої б він

сам здійснював пошук рішення певного професійного завдання, обирав методи й засоби, відповідав би за одержаний результат. Для цього доречно використовувати різні форми взаємодії (рольові ігри, дискусії, бесіди, комунікативні тренінги тощо). Про успішність реалізації цієї умови можна говорити тоді, коли під час навчального процесу буде забезпечуватися засвоєння інформації на рівня готовності творчого її використання в нестандартних ситуаціях, які моделюють майбутню професію.

Самостійність як інтегративне особистісне утворення є найважливішою умовою в активізації пізнавальної діяльності студентів, де під «активізацією» розуміють реалізацію на практиці принципу активності. Активізація роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки виступає як важлива умова вдосконалення знань студентів, сприяє формуванню умінь і навичок застосовувати здобуті знання на практиці, веде до ґрунтовного й міцного засвоєння знань, що змінює позиції студента в навчальному процесі, перетворюючи його на активного суб'єкта навчання.

Серед вимог, що висуваються до процесу формування самостійності у студентів вищого педагогічного навчального закладу, вирізняються такі: забезпечення тісного зв'язку з реальними завданнями практики викладання природознавства; залучення студентів до розв'язання різноманітних навчальних проблем; передбачення поступового ускладнення завдань частково-пошукового, дослідницького, проблемного характеру; збільшення обсягу практики з природознавства в загальному обсязі годин. Організація самостійної роботи майбутніх учителів на факультетах початкової освіти сприяє формуванню їхньої професійної готовності, зокрема готовності володіти системою знань і умінь та творчо їх використовувати у професійній діяльності та самоосвіті; кваліфіковано і незалежно вирішувати професійні завдання; бачити, самостійно будувати та коригувати професійну діяльність; орієнтуватися в різноманітті навчальних програм, посібників, літератури та вибирати найбільш ефективні в застосуванні до конкретної ситуації; здійснювати саморефлексію для подальшого професійного, творчого зростання та соціалізації особистості [1]. Самостійна діяльність сприяє розвитку активності особистості в навчальному процесі, формуванню пізнавальних інтересів, креативних здібностей, уміння оцінювати й порівнювати свої індивідуальні здібності та можливості, проявляти ініціативність, самостійність, реалізовувати особистісний потенціал.

Наступна, четверта педагогічна умова – доповнення програми педагогічної практики в ЗОШ спеціальними завданнями, спрямованими на

підготовку студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності. З огляду на те, що освітній процес структурується на основі принципу зв'язку теорії й практики, педагогічна практика є невіддільною складовою частиною системи професійної підготовки майбутнього вчителя. Активну педагогічну практику студенти проходять на III та IV курсах, тому з метою логічного завершення формування готовності майбутнього вчителя було внесено зміни у навчально-методичне забезпечення шляхом розроблення додаткових завдань до програми зазначеного виду педагогічної практики.

Висновки та пропозиції. Отже, усі перераховані педагогічні умови лише в комплексі забезпечують процес підготовки студентів до формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності; відсутність хоча б однієї з умов може негативно вплинути на рівень формування готовності майбутніх учителів початкових класів до зазначеного виду професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. Київ : Вища школа, 1993. 336 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. Т.В. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1140 с.
3. Дубасенюк О.А. Аналіз професійної спрямованості майбутніх учителів як фактор оптимізації технології педагогічної освіти. *Вища педагогічна освіта*. В. 17. 1994. С. 61–65.
4. Ковальчук Л.О. Формування готовності майбутнього педагога до інноваційної професійної діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2009. № 1. С. 72–81.
5. Мороз Л.В. Формування готовності викладачів до виховної роботи зі студентською молоддю у методичній діяльності закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2008. 21 с.
6. Руссков С.П. Подготовка учителей начальных классов к профессионально-творческой деятельности в трудовом воспитании школьников : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01. 2000. 221 с.
7. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность. *Сельская школа*. 2004. № 3. С. 29–32.
8. Філософський словник / Під ред. В.І. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : УРЕ, 1986. 800 с.
9. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект : монографія. Київ : Станиця, 1999. 245 с.

Mozul I. Pedagogical conditions of formation of future teachers' readiness for the studying of natural science by primary pupils

Higher education establishments prepare the future teacher for professional pedagogical activity. Only a trained, competent teacher who possesses theoretical knowledge and is able to apply it in practice can make the formation of natural scientific competence among junior pupils.

The professional readiness of the primary school teacher has a multicomponent structure and includes a focus on pedagogical activities, a humanistic worldview, a high level of culture, individual psychological features, pedagogical knowledge, professional skills and abilities, possession of methodology and teaching technologies, pedagogical skills and personality traits that contribute to the achievement of high results in teaching and upbringing of students.

On the basis of the analysis of the scientists' works we define the pedagogical conditions as a complex of measures of the pedagogical process, which ensure the successful preparation of the future teacher of primary school to the formation of junior pupils' subjective scientific competence. We understand the pedagogical conditions of students' training as specially organized circumstances that influence the development of their professional and personal qualities, the formation of knowledge, skills and abilities, experience and ensure the effectiveness of the educational process of higher education institutions in shaping the readiness of future teachers of primary school to organizing their educational activities.

We have identified and substantiated the pedagogical conditions for students' intensifying training to the formation of junior pupils' subjective scientific competence:

- using active organizational forms of training the students (discussions, role-playing games, trainings, projects), usage of group educational activities;*
- development and implementation of the educational discipline "Teaching of natural science at modern primary school";*
- involvement of future teachers in independent cognitive activity, aimed at formation of primary pupils' subjective scientific competence;*
- orientation of pedagogical practical tasks on formation of primary pupils' subjective scientific competence.*

The problem of increasing the efficiency and quality of students' professional training can be solved by improving the learning process, which is carried out by introduction of new forms and methods of training, updating its content, intensifying the training. The key to solving this problem is the subordination of the activities of teachers and students to the achievement of the overall goal – the future primary school teachers training for the formation of primary pupils' subjective scientific competence.

Key words: *future teachers, professional training, primary pupils, pedagogical conditions, natural scientific competence.*

УДК 378.015.311:614:343.35 (477) (043.3)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.33>

О. П. Шеремета

проректор
Академії Державної пенітенціарної служби

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ

Якісне виконання службових обов'язків офіцерами Державної кримінально-виконавчої служби передбачає здоровий спосіб життя, підтримання психічного здоров'я, готовність до фізичного та духовного саморозвитку, тобто володіння здоров'язбережувальною компетентністю, що є запорукою власного міцного здоров'я та якісного виконання професійних обов'язків. У статті представлено діагностичний інструментарій для визначення сформованості зазначеної компетентності у майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби. На думку автора, висновок про стан сформованості здоров'язбережувальної компетентності можна зробити на основі оцінки мотивації до визнання цінностей здорового способу життя, умінь та навичок, які є необхідними для здоров'язбережувальної діяльності. Автор вважає доцільним виокремлення трьох критеріїв здоров'язбережувальної компетентності, ідентичних за змістом її структурним компонентам. Такими критеріями автором визначено мотиваційний, когнітивний та діяльнісний. У статті представлено детальну характеристику кожного із запропонованих критеріїв. Мотиваційний критерій стосується позитивного та відповідального ставлення до власного здоров'я, внутрішньої переконаності у перевагах та необхідності здорового способу життя. Когнітивний критерій характеризує сукупність знань у галузі здоров'язбереження, гігієни, медико-соціальних основ здоров'я тощо. Щодо діяльнісного критерію, то у статті зазначено, що він стосується практичного застосування технологій позитивного мислення, умінь самоаналізу стану фізичного, соціального та психічного здоров'я. У статті висвітлено відповідні показники кожного критерію. На основі напрацювань вітчизняних науковців та відповідно до зазначених критеріїв виокремлено три рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності: критичний, достатній і високий з детальним описом кожного. Критичний рівень – це незнання основ соціального та психічного здоров'я, засобів підтримки та зміцнення високої працездатності, основ безпечної життєдіяльності власної та засуджених. Достатній рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності – це відповідальність за власне здоров'я та здоров'я колег і засуджених, прагнення до фізичного, психічного та морального саморозвитку, хоча й не завжди. Щодо високого рівня, то йдеться про глибоке розуміння значення здоров'я як загальнолюдської цінності, необхідність вироблення власної індивідуальної програми життєдіяльності.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, майбутні офіцери кримінально-виконавчої служби, виконання службових обов'язків, діагностичний інструментарій, критерії, показники, рівні сформованості, саморозвиток.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема формування ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя є однією з пріоритетних на сучасному етапі діяльності навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців правоохоронної системи України. Про це свідчать відомчі нормативно-правові документи, постанови Верховної Ради України, накази Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я України, а також положення Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» і Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація».

Сучасна пенітенціарна освіта повинна орієнтувати майбутнього офіцера на необхідність здорового способу життя та підтримання психіч-

ного здоров'я, формувати у нього здатність бути відповідальним за своє здоров'я, уміння володіти технологіями позитивного мислення та емоційної культури, готовності до фізичного та духовного саморозвитку. Закінчуючи навчальний заклад, офіцер повинен володіти здоров'язбережувальною компетентністю, що дозволить йому якомога довше бути здоровою людиною та якісно виконувати свої професійні обов'язки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми та на які опирається автор. Для вибору критеріїв дослідники зазвичай використовують переважно компонентну структуру досліджуваного феномену, що повністю збігається із сутністю кожного компонента. Зокрема, Р. Безрукавий, зважаючи на те, що у Малій медичній енциклопедії здоров'я потрактовано як природний стан

організму, що є вираженням його досконалої саморегуляції, гармонійної взаємодії усіх органів і систем та динамічної рівноваги із навколишнім середовищем, пропонує вважати критеріями здоров'я такі поняття: для соматичного й фізичного здоров'я – «я можу»; для психічного здоров'я – «я хочу»; для морального здоров'я – «я повинен» [1, с. 15].

Дослідник О. Ландо вважає, що про сформованість здоров'язбережувальної компетентності можна говорити тоді, коли особистість не тільки усвідомлює цінність здоров'я, вмотивована до здоров'язбережувальної діяльності, володіє знаннями про здоров'я та здоровий спосіб життя, але й використовує набуті знання і вміння у практичній діяльності [2, с. 57]. Ю. Драгнєв для діагностування стану сформованості культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання пропонує використовувати три аспекти індивідуального здоров'я: духовний аспект здоров'я, психічний аспект здоров'я та фізичний аспект здоров'я [3, с. 8–9].

Співвідносячи компоненти культури здоров'я старшокласників, Г. Капранова визначила декілька критеріїв сформованості їх культури здоров'я: валеологічну освіченість (знання захворювань та їх профілактики; шкідливих звичок й умінь їх попередження, сутності здоров'я й здорового способу життя), валеологічну свідомість (розуміння цінності здоров'я для особистості, мотивація до здорового способу життя) й валеологічну поведінку, тобто здоровий спосіб життя (дотримання режиму дня, режиму сну, рухова активність, нервово-психічна рівновага) [4, с. 8–9].

Критеріями культури здоров'я студентів Г. Кривошеєва називає соціальну відповідальність (зацікавленість навчанням, партнерськими відносинами з викладачами і товаришами, стосунки у родині), медико-валеологічна грамотність (знання і вміння, необхідні для підтримання здоров'я), фізичне здоров'я (відповідність маси тіла зросту, типу статури, частота гострих захворювань), психічне здоров'я («Я-концепція», вміння вирішувати стресові ситуації, володіння методиками із зняття розумової втоми), спосіб життя (рухова активність, гігієна харчування, відсутність шкідливих звичок, культура розумової праці, сон) [5, с. 6].

Учений К. Пантелєєв застосовує такі критерії та відповідні їм показники сформованості культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників: когнітивний (сукупність знань і уявлень у галузі здоров'язбереження в соціальному, духовному, психічному й фізичному аспектах), мотиваційний (цінності здоров'язбереження, мотивація до збереження власного здоров'я), діяльнісний (досвід використання загальних і прикладних знань щодо збереження і зміцнення здоров'я, рівень фізичної активності) та рефлексивний (здатність адекватно оцінювати результати здорового способу життя, здатність до саморегу-

ляції фізичного і психічного стану та самоаналізу) [6, с. 79–80].

Загалом дослідники звертають увагу на необхідність урахування мотиваційного, когнітивного та діяльнісного складників здоров'язбережувальної компетентності.

Метою статті є характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх офіцерів державної кримінально-виконавчої служби.

Виклад основного матеріалу статті. З урахуванням результатів аналізу науково-педагогічної літератури, а також особливостей професійної діяльності офіцерів кримінально-виконавчої служби, структури їх здоров'язбережувальної компетентності можна стверджувати, що про сформованість їх здоров'язбережувальної компетентності можна зробити висновок на основі оцінки мотивації до збереження свого здоров'я, визнання цінностей здорового способу життя, знань, умінь і навичок, необхідних для належної здоров'язбережувальної діяльності. З огляду на це для з'ясування сформованості у майбутніх офіцерів кримінально-виконавчої служби здоров'язбережувальної компетентності доцільно виокремити мотиваційний, когнітивний та діяльнісний критерії, які за своїм змістом ідентичні структурним компонентам здоров'язбережувальної компетентності.

Щодо мотиваційного критерію, то враховано, що для формування здоров'язбережувальної компетентності важливе значення має прагнення самих курсантів вести здоровий спосіб життя, усвідомлення ними значення здоров'я, позитивне та відповідальне ставлення до свого здоров'я, вмотивованість до здоров'язбережувальної діяльності, до здорового способу життя. Без внутрішньої переконаності у перевагах та необхідності здорового способу життя майже не можливо примусити майбутнього офіцера працювати над своєю здоров'язбережувальною компетентністю. Мотиваційний критерій стосується також особистісних характеристик майбутніх офіцерів, які дозволяють належним чином здійснювати здоров'язбережувальну діяльність. Йдеться про почуття особистої відповідальності за збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я засуджених, гуманізм, уважність, доброзичливість, дисциплінованість, вимогливість до себе, принциповість, скромність, об'єктивність, самокритичність, здатність протистояти професійним деформаціям, високу моральну культуру, терпеливість і наполегливість.

Мотиваційному критерію сформованості здоров'язбережувальної компетентності відповідають такі показники:

1) розуміння значення здоров'я як загальнолюдської цінності; необхідності вироблення власної індивідуальної програми життєдіяльності;

2) відповідальне та позитивне ціннісне ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших людей, зокрема колег і засуджених, прагнення до фізичного, психічного і морального саморозвитку;

3) стійкі пізнавальні інтереси в сфері здорового способу життя та здоров'язбереження;

4) особистісні якості, необхідні для здоров'язбережувальної діяльності (доброзичливість, дисциплінованість, вимогливість до себе, принциповість, здатність протистояти професійним деформаціям, терпеливість і наполегливість).

Когнітивний критерій характеризує сукупність знань про здоров'язбереження і здоровий спосіб життя. Це насамперед необхідні спеціальні знання в галузі здоров'язбереження, гігієни, медико-соціальних основ здоров'я, соціально-гігієнічної проблематики його порушень та ін. Когнітивному критерію сформованості здоров'язбережувальної компетентності відповідають такі показники:

1) знання сутності основних філософських концепцій здоров'я, загальної теорії здоров'я та здорового способу життя;

2) знання основ соціального та психічного здоров'я, основних профілактичних заходів щодо збереження здоров'я;

3) обізнаність про шляхи і засоби підтримки та зміцнення високої працездатності, засоби фізичного і духовного самовдосконалення;

4) знання основ власної безпечної життєдіяльності та засуджених, методики оцінки стану свого здоров'я за допомогою різних методів дослідження.

Діяльнісний критерій стосується вмінь майбутніх офіцерів використовувати набуті знання для побудови власної програми життєдіяльності, яка допоможе визначати місце здоров'я та цінностей здоров'язбереження у житті людини. Йдеться також про володіння технологіями позитивного мислення та технологіями культури емоцій; уміння адекватного самоаналізу стану свого фізичного, соціального та психічного здоров'я; намагання досягти зовнішньої і внутрішньої гармонії, спрямованість на фізичний, психічний і моральний саморозвиток. У цьому випадку визначено, що діяльнісному критерію сформованості здоров'язбережувальної компетентності відповідають такі показники:

1) дотримання принципів здорового способу життя, піклування про власне здоров'я та здоров'я засуджених;

2) володіння елементами психологічної грамотності, технологіями позитивного мислення та емоційної культури;

3) уміння долати стресові ситуації, негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок;

4) володіння способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки й самоконтролю; уміння визначати перспективні цілі для саморозвитку.

Для діагностування рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності дослідники пропонують декілька підходів. Так, наприклад, Л. Соколенко для оцінки сформованості культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів пропонує використовувати чотирирівневу систему (високий, оптимальний, середній, низький рівні) [7, с. 9]. Більшість дослідників використовують трирівневу шкалу. Зокрема, три рівні (високий, середній та низький) сформованості культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання виокремлює Ю. Драгнєв [3, с. 9], Г. Капранова [4, с. 9], Г. Кривошеєва [5, с. 7], К. Пантелєєв [6, с. 80–81]. Використання зазначених напрацювань дозволило визначити три рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх офіцерів кримінально-виконавчої служби: високий, достатній і критичний.

Курсанти з критичним рівнем сформованості здоров'язбережувальної компетентності не розуміють значення здоров'я як загальнолюдської цінності, необхідності вироблення власної індивідуальної програми життєдіяльності. Такі курсанти безвідповідально ставляться до власного здоров'я й здоров'я інших людей, зокрема колег і засуджених, не прагнуть до фізичного, психічного і морального саморозвитку. У них немає стійких пізнавальних інтересів у сфері здорового способу життя та здоров'язбереження.

Такі курсанти не знають сутності основних філософських концепцій здоров'я, загальної теорії здоров'я та здорового способу життя, основ соціального та психічного здоров'я, основних профілактичних заходів щодо збереження здоров'я. Вони не обізнані про шляхи і засоби підтримки та зміцнення високої працездатності, засоби фізичного і духовного самовдосконалення, про основи власної безпечної життєдіяльності та засуджених, методику оцінки стану свого здоров'я за допомогою різних методів дослідження.

Курсанти з таким рівнем здоров'язбережувальної компетентності не дотримуються принципів здорового способу життя, не піклуються про власне здоров'я та здоров'я засуджених. Вони не володіють елементами психологічної грамотності, технологіями позитивного мислення та емоційної культури, не уміють долати стресові ситуації, негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок, не володіють способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки й самоконтролю, не здатні визначати перспективні цілі для саморозвитку.

Курсанти з достатнім рівнем сформованості здоров'язбережувальної компетентності здебільшого розуміють значення здоров'я як загальнолюдської цінності, необхідність вироблення власної індивідуальної програми життєдіяльності. Вони переважно відповідально та позитивно

ставляться до власного здоров'я й здоров'я інших людей, зокрема колег і засуджених, хоча прагнуть до фізичного, психічного і морального саморозвитку від випадку до випадку. Такі курсанти часто мають нестійкі пізнавальні інтереси в сфері здорового способу життя та здоров'язбереження.

Курсанти неглибоко знають сутність основних філософських концепцій здоров'я, загальних теорій здоров'я та здорового способу життя, основи соціального та психічного здоров'я, основні профілактичні заходи щодо збереження здоров'я. Вони здебільшого обізнані про шляхи і засоби підтримки та зміцнення високої працездатності, засоби фізичного і духовного самовдосконалення, знають дещо з основ власної безпечної життєдіяльності та засуджених, методики оцінки стану свого здоров'я за допомогою окремих методів дослідження.

Такі курсанти ситуативно дотримуються принципів здорового способу життя, піклуються про власне здоров'я та здоров'я засуджених. Вони володіють окремими елементами психологічної грамотності, технологіями позитивного мислення та емоційної культури, здебільшого уміють долати стресові ситуації, негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок, володіють деякими способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки й самоконтролю, здатні визначати окремі перспективні цілі для саморозвитку.

Курсанти з високим рівнем сформованості здоров'язбережувальної компетентності глибоко розуміють значення здоров'я як загальнолюдської цінності, необхідність вироблення власної індивідуальної програми життєдіяльності. Вони завжди відповідально та позитивно ставляться до власного здоров'я й здоров'я інших людей, зокрема колег і засуджених, завжди прагнуть до фізичного, психічного і морального саморозвитку. Такі курсанти мають стійкі пізнавальні інтереси в сфері здорового способу життя та здоров'язбереження.

Курсанти всесторонньо знають сутність основних філософських концепцій здоров'я, загальні теорії здоров'я та здорового способу життя, основи соціального та психічного здоров'я, основні профілактичні заходи щодо збереження здоров'я. Вони глибоко обізнані про шляхи і засоби підтримки та зміцнення високої працездатності, засоби фізичного і духовного самовдосконалення, знають основи власної безпечної життєдіяльності та засуджених, методики оцінки стану свого здоров'я за допомогою різних методів дослідження.

Такі курсанти завжди дотримуються принципів здорового способу життя, піклуються про власне здоров'я та здоров'я засуджених. Вони володіють багатьма елементами психологічної грамотності, технологіями позитивного мислення й емоційної культури, уміють долати стресові ситуації, негативний вплив емоційних перевантажень, шкідливих звичок, володіють різними способами

фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки й самоконтролю, здатні визначати перспективні цілі для саморозвитку.

Висновки. Урахування результатів аналізу наукової літератури, специфіки професійної діяльності офіцерів кримінально-виконавчої служби дозволяють стверджувати, що сформованість їх здоров'язбережувальної компетентності необхідно оцінювати за трьома критеріями, які характеризують структурні компоненти здоров'язбережувальної компетентності, насамперед мотиваційним, когнітивним та діяльним. З використанням зазначених критеріїв можна виокремити три рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності: критичний, достатній і високий.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення стану сформованості здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх офіцерів кримінально-виконавчої служби.

Список використаної літератури:

1. Безрукавий Р.В. Здоров'язберігаючі навчальні технології як технологічна основа здоров'язберігаючої педагогіки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(2). С. 12–18. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(2\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(2)_4) (дата звернення: 31.03.2019).
2. Ландо О.А. Здоров'язберігальна компетентність майбутніх учителів початкових класів: поняття і структура. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 39. С. 56–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2013_39_13 (дата звернення: 31.03.2019).
3. Драгнєв Ю.В. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 20 с.
4. Капранова Г.В. Формування культури здоров'я у старшокласників загальноосвітньої школи промислового міста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с.
5. Кривошеєва Г.Л. Формування культури здоров'я студентів університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2001. 20 с.
6. Пантелєєв К.В. Формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2018. 159 с.
7. Соколенко Л.С. Формування культури здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 20 с.

Sheremeta O. Criteria, indicators and levels of development of health-preserving competence of future officers of the State Criminal-Executive Service

High-quality performance of official duties by the officers of the State Criminal-Executive Service provides for a healthy lifestyle, maintaining mental health, readiness for physical and spiritual self-development, that is, for having health-preserving competence, which is the key to one's own good health and high-quality performance of professional duties. The article presents the diagnostic toolkit for determining the formation of the health-preserving competence to future officers of the State Criminal-Executive Service. According to the author, the conclusion about the state of the formation of health preserving competence can be made on the basis of assessment of motivation to recognize the values of a healthy lifestyle, skills and abilities that are necessary for health-preserving activities. The author considers it expedient to single out three criteria for health protection competence, identical in content to its structural components. These criteria were determined as motivational, cognitive and activity. The article presents a detailed description of each of the proposed criteria. The motivational criterion concerns a positive and responsible attitude to one's own health, inner conviction in the advantages and necessity of a healthy lifestyle. The cognitive criterion characterizes a set of knowledge in the field of healthcare, hygiene, medical and social basis of health, etc. As for the activity criterion, the article states that it concerns the practical application of technologies of positive thinking, the ability to self-analysis of the state of physical, social and mental health. The article highlights the relevant indicators of each criterion. Based on the achievements of domestic scientists and according to these criteria, three levels of formation of health-saving competence are identified: critical, sufficient and high with a detailed description of each. The critical level is the lack of knowledge of the basics of social and mental health, the means of support and strengthening of high performance, the basics of one's own safe living and life activities of prisoners. A sufficient level of health competence is the responsibility for one's own health and that of colleagues and prisoners, and the desire for physical, mental and moral development, although not always. As for the high level - it is a deep understanding of the importance of health, as universal value, the need to develop one's own individual program of life.

Key words: *health-preserving competence, future officers of the criminal-executive service, performance of official duties, diagnostic toolkit, criteria, indicators, levels of formation, self-development.*

НОТАТКИ