

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 6 (50), 2015

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 11 від 27.04.2015)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор)
(Україна)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, соціалізації особистості, освітнього менеджменту, а також проблем корекційної та інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 612. 821

Л. М. Басанець, І. В. Яровенко,
Т. П. Гриневич, Т. М. Малій,
О. М. Токаренко*, Є. С. Дурицька**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Загальноосвітня школа № 2 м. Суми
Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих
та творчо обдарованих дітей

СТАН ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ФУНКЦІЙ УЧНІВ VIII–XI КЛАСІВ ЗА УМОВ РІЗНИХ СИСТЕМ НАВЧАННЯ

У статті представлено результати дослідження деяких психофункціональних показників учнів, які навчалися в умовах традиційної школи та гімназії-інтернату на засадах принципів меритократичної освіти. Виявлено, що гімназисти мали більш високий рівень розумової працездатності порівняно зі школярами. Отримані дані свідчать про задовільну спрямованість адаптації дітей до навчальних навантажень незалежно від типу освітнього закладу, проте в гімназистів це забезпечується за рахунок більш вираженого функціонального напруження адаптаційних механізмів.

Ключові слова: учні загальноосвітньої школи та гімназії-інтернату, меритократична освіта, розумова працездатність, психоемоційний стан, адаптація до навчання.

Постановка проблеми. Сучасний період реформування системи освіти характеризується існуванням різних типів навчальних закладів із метою досягнення високого рівня освіти відповідно до здібностей учнів та їх функціональних можливостей [3; 5; 8]. Перспективним напрямом у цьому плані є пошук серед учнівського контингенту талановитих дітей із високою мотивацією до навчання. Для таких осіб передбачається створення сприятливих умов для розкриття інтелектуального потенціалу та особистісних якостей в освітніх закладах нового типу за концепцією меритократичної освіти [2, 5]. У зв'язку з цим доцільно мати інформацію про стан психофізіологічних функцій учнів, які навчаються в умовах різної організації навчального процесу для оцінки ефективності існуючої програми навчання та шляхів її вдосконалення.

Мета статті – оцінити психофункціональний потенціал учнів VIII–XI класів загальноосвітньої школи (ЗОШ) та гімназії-інтернату для талановитих і творчо обдарованих дітей та провести порівняльний аналіз їх адаптаційних можливостей у динаміці навчання в умовах традиційної та меритократичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі однієї із загальноосвітніх шкіл м. Суми та Сумської обласної гімназії-інтернату для талановитих і творчо обдарованих дітей. Всього обстежено 156 школярів і 148 учнів гімназії-інтернату. Дослідження показників

розумової працездатності (швидкості та якості розумової роботи й загальної її продуктивності) проводилось на початку та наприкінці навчального року з використанням загальноприйнятої методики психофізіологічного тестування [7]. Емоційний стан учнів оцінювався методом цвітопису [6]. На основі отриманих даних визначався функціональний стан організму учнів відповідно існуючих методичних рекомендацій [1, 7]. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Як відомо, найважливішими параметрами управління навчально-виховним процесом вважаються показники розумової діяльності учнів у динаміці всього періоду навчання. Ці параметри відображають здатність до прийому й переробки інформації, що позначається на швидкісних і якісних характеристиках розумової роботи. Отже, для з'ясування ефективності розумової діяльності учнів в умовах різних систем організації навчального процесу проведений порівняльний аналіз даних, отриманих під час психофізіологічного тестування. Так, результати виконання тестових завдань учнями ЗОШ і гімназії на початку навчального року показали, що швидкість обробки зорової інформації ($P_{\text{заг.}}$, P_2) значно вища в гімназистів IX класів порівняно з однокласниками-школярами. Це супроводжується більшою кількістю помилок ($n/500$, $n_{2/200}$), допущених у процесі тестування, але, незважаючи на це, загальна продуктивність розумової діяльності (Q) виявилася достовірно вищою в гімназистів. Щодо цих характеристик в учнів X–XI класів ЗОШ і гімназії суттєвої різниці у швидкісних параметрах розумової роботи не спостерігалось, тоді як точність виконання тестових завдань була значно вищою в гімназистів; інтегральний показник продуктивності розумової діяльності виявився вищим саме в цих учнів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика показників розумової працездатності учнів VIII–XI класів різних освітніх закладів у динаміці навчального процесу

Етапи дослідження	Експеримент група	ЗОШ				Гімназія			
		VIII класи n = 34	IX класи n = 48	X класи n = 36	XI класи n = 38	VIII класи n = 24	IX класи n = 37	X класи n = 43	XI класи n = 44
Початок навчального року	$P_{\text{заг}}$	568,3 ±22,1	497,3 ±17,7	605,0 ±19,0	583,3 ±22,5	436,8 ±18,4 *	665,8 ±19,1 *	602,3 ±16,1	574,0 ±23,1
	P_2	188,1 ±13,0	158,1 ±7,54	205,9 ±11,0	190,4 ±8,08	145,1 ±6,63 *	218,9 ±8,63 *	197,3 ±7,22	188,7 ±9,47
	$n/500$	9,33 ± 1,41	6,66 ± 0,91	9,29 ± 1,07	8,43 ± 1,28	7,57 ± 1,95	9,44 ± 1,93	7,32 ± 0,90	4,56 ± 0,66 *

Продовження Таблиці 1

	$n_{2/200}$	5,66 ±0,88	4,61 ±0,71	6,90 ±0,90	5,99 ±0,78	3,75 ±0,63	5,10 ±1,07	5,04 ±0,60	3,73 ±0,65 *
	Q	48,9 ±2,19	44,1 ±1,60	51,1 ±1,51	50,1 ±1,70	38,7 ±1,93 *	57,2 ±1,98 *	52,9 ±1,49	52,8 ±2,14
Кінець навчального року	$P_{\text{заг}}$	600,6 ±20,3	550,7 ±19,1 **	661,4 ±21,3 **	653,8 ±9,12 **	595,8 ±19,3 **	665,1 ±21,8 *	696,3 ±21,3 **	660,7 ±20,3 **
	P_2	196,7 ±10,5	182,5 ±8,60 **	225,9 ±10,1	208,3 ±9,12	203,2 ±7,75 **	227,6 ±9,09 *	216,2 ±8,20	214,9 ±8,20 **
	$n/500$	5,75 ±0,67 **	4,77 ±0,62	6,83 ±0,73 **	6,59 ±0,59	4,98 ±0,81	5,49 ±1,06	5,23 ±0,54	4,01 ±0,50 *
	$n_{2/200}$	2,31 ±0,48 **	3,01 ±0,42 **	4,83 ±0,73	5,19 ±0,58	2,98 ±0,41	3,17 ±0,46	3,83 ±0,46	2,99 ±0,47 *
	Q	54,1 ±1,93	50,3 ±1,65 **	58,7 ±2,18 **	57,9 ±1,88 **	54,6 ±2,06 **	60,5 ±2,16 *	63,2 ±1,97 **	61,5 ±2,07 **

Примітки: 1. $P_{\text{заг}}$ – загальна кількість проглянутих знаків; P_2 – кількість проглянутих знаків у II завданні з диференціюванням; $n/500$ – кількість помилок на 500 проглянутих знаків; $n_{2/200}$ – кількість помилок на 200 проглянутих знаків у II завданні; Q – загальна продуктивність розумової діяльності; 2. * – достовірна різниця між показниками учнів різних навчальних закладів; ** – достовірна різниця між показниками учнів на початку і наприкінці навчального року.

Звертає на себе увагу, що результати психофізіологічного тестування, проведеного у VIII класах суттєво відрізняються від даних, отриманих у IX–XI класах, а саме: об'єм опрацьованої зорової інформації гімназистами під час виконання тестових завдань виявився достовірно меншим, ніж у школярів, тоді як точність роботи учнів ЗОШ і гімназії майже не відрізнялася між собою. Загальна продуктивність розумової діяльності гімназистів VIII класів була достовірно нижчою, ніж у однолітків-школярів (табл. 1). Причиною низького рівня ефективності розумової діяльності цих учнів можна вважати суттєві зміни мікросоціального оточення та внутрішньошкільного середовища, що пов'язано з початком їх навчання в нових умовах (в навчальному закладі інтернатного типу).

Результати психофізіологічного тестування учнів VIII–XI класів навчальних закладів різного типу наприкінці навчального року показали суттєве підвищення швидкості обробки зорової інформації й точності виконання тестових завдань в усіх учнівських колективах, завдяки чому значно підвищився рівень загальної продуктивності їх розумової діяльності. Порівняльний аналіз даних, отриманих у процесі тестування учнів, які навчалися в різних умовах організації навчально-виховного процесу (традиційна школа й гімназія для обдарованих дітей), дозволив

виявити певні відмінності між експериментальними групами. Так, швидкісні характеристики розумової роботи учнів VIII і X–XI класів різних навчальних закладів майже не відрізнялися, тоді як у дев'ятикласників гімназії ці показники були достовірно вищими, ніж у школярів. Достовірні відмінності між якісними показниками розумової роботи учнів ЗОШ і гімназії виявлені лише в XI класах, де кількість помилок, допущених під час виконання тестових завдань, у гімназистів була значно меншою, ніж у школярів. Загальна продуктивність розумової діяльності наприкінці навчального року була вищою в гімназистів (у IX класах – достовірно). Отже, результати дослідження психофункціональних характеристик учнів, проведеного на початку і наприкінці навчального року, свідчать, що підтримання певного рівня розумової працездатності учнів різних навчальних закладів досягалося різними шляхами, а саме: у гімназистів спостерігається тенденція до підвищення переважно якісних характеристик розумової роботи, тоді як школярі орієнтуються на збільшення об'єму опрацювання інформації, тобто швидкості роботи (табл. 1).

Для оцінки функціональних можливостей учнів навчальних закладів різного типу в процесі їх адаптації до навчальних навантажень був проведений аналіз характеру і спрямованості пристосувальної діяльності учнів за показниками адаптивності (ПАд). З цією метою приймалися до уваги якісні характеристики розумової роботи при виконанні складної частини тестового завдання (з диференціюванням гальмівних сигналів) на початку і наприкінці навчального року. На підставі величини ПАд були виділені такі градації рівня адаптивності: високий, знижений, низький і дуже низький. За результатами проведеного аналізу виявлені суттєві відмінності в розподілі учнів різних навчальних закладів за цими характеристиками. Так, у ЗОШ найбільша чисельність учнів із високими значеннями ПАд спостерігалась у VIII класах – 88,2 %, найменша – в XI класах (50,0 %). Серед гімназистів, навпаки, у VIII класах чисельність осіб із високими адаптаційними можливостями складала лише 33,3 %. Співвідношення чисельності учнів зі зниженими, низькими й дуже низькими показниками адаптивності, що характеризує I і II фази стомлення, у навчальних закладах різного типу відрізнялися між собою. Кількість учнів із зниженими адаптаційними можливостями (I фаза стомлення) у VIII класах гімназії була майже у 5 разів більшою, ніж у однокласників-школярів; у IX класах відмінностей за чисельністю осіб із такими ознаками не спостерігалось; серед гімназистів-десятикласників їх виявилось вдвічі більше, ніж серед школярів, а в XI класах, навпаки, осіб зі зниженими функціональними можливостями серед школярів виявлено 28,9 %, що втричі перевищувало кількість таких дітей у гімназії. Щодо учнів, функціональний стан яких оцінювався як II фаза стомлення (з низькими й дуже низькими адаптаційними можливостями), найбільші відмінності між експериментальними групами за чисельністю дітей із такими ознаками

спостерігались у VIII класах, де серед гімназистів осіб з ознаками вираженого стомлення було в 6 разів більше, ніж серед школярів – 37,5 % і 5,9 % відповідно. Чисельність дітей групи «ризик», яку становили учні з ознаками I і II фази стомлення була найменшою у VIII класах ЗОШ – 11,8 %, найбільшою (66,7 %) – у VIII класах гімназії. Це узгоджується з висловленим припущенням про особливості адаптації цих дітей на початковому етапі їх навчання в навчальному закладі інтернатного типу. Висока чисельність підлітків групи «ризик», що спостерігалась у XI класах ЗОШ і в X–XI класах гімназії (50,0 %, 41,9 % і 38,4 % відповідно), можливо, пояснюється підвищенням рівня мотивації до навчання і відповідальності учнів випускних класів, що пов'язано з плануванням їх майбутньої діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика розподілу учнів VIII–XI класів різних освітніх закладів за показниками адаптивності та рівнем стомлення (у % від загальної кількості обстежених)

Показники		ЗОШ				Гімназія			
		VIII класи n = 34	IX класи n = 48	X класи n = 36	XI класи n = 38	VIII класи n = 24	IX класи n = 37	X класи n = 43	XI класи n = 44
Показники адаптивності	високий	88,2	68,8	66,7	50,0	33,3	73,0	58,1	61,4
	знижений	5,9	6,3	8,3	28,9	29,2	8,1	18,6	9,1
	низький	5,9	18,8	13,9	7,9	25,0	5,4	9,3	22,7
	дуже низький	–	6,3	11,1	13,2	12,5	13,5	14,0	6,8
Рівень стомлення	I фаза	5,9	6,3	8,3	28,9	29,2	8,1	18,6	9,1
	II фаза	5,9	25,1	25,0	21,1	37,5	18,9	23,3	29,5
Група «ризик»		11,8	31,4	33,3	50,0	66,7	27,0	41,9	38,4

Ураховуючи, що емоційний стан учнів є достатньо об'єктивною характеристикою впливу умов навчального середовища на організм, було доцільно з'ясувати характер психоемоційного реагування підлітків на навчальні навантаження в різних умовах організації навчально-виховного процесу. Перш за все, це стосується освітніх закладів інтернатного типу, які

відрізняються особливою специфікою. Перебування учнів в обмеженому територіальному просторі, у певному мікросоціальному оточенні за відсутністю контакту з родиною, під постійним педагогічним контролем може супроводжуватися підвищенням рівня їх тривожності, надмірним психоемоційним напруженням і станом дискомфорту [4]. Порівняльний аналіз результатів психофізіологічного тестування учнів різних навчальних закладів показав, що розподіл дітей за рівнем їх емоційності (позитивний, врівноважений і негативний емоційний стан) дещо відрізнявся, особливо це стосується учнівського контингенту випускних класів (IX і XI класів). Так, кількість школярів IX класів із позитивним емоційним станом від початку до кінця навчального року збільшилася з 37,5 % до 43,8 %, а з негативним – з 50,0 % до 43,8 %, тоді як у гімназистів-однолітків чисельність осіб із позитивним емоційним станом зменшилася на третину (з 54,1 % до 40,5 %), а з негативним – збільшилась майже в 1,5 рази (з 24,3 % до 35,1 %). Що стосується випускників XI класів, то ознаки деякого психоемоційного напруження мають як школярі, так і гімназисти. У динаміці навчального року спостерігалось значне збільшення кількості осіб із негативним емоційним станом – з 34,2 % до 52,6 % і з 40,9 % до 52,3 % в ЗОШ і гімназії відповідно. Це, можливо, пояснюється найбільш відповідальним періодом у навчальному процесі (заключний етап навчання).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати проведеного дослідження психофункціональних характеристик учнів в умовах традиційної школи і гімназії інтернатного типу для талановитих і творчо обдарованих дітей свідчать про певні особливості розумової діяльності учнів залежно від навчальних навантажень в умовах різних систем навчання в освітніх закладах. Отримані дані дозволяють дійти висновку, що учні, які навчалися за умов меритократичної освіти, мали вищі психофункціональні резерви. Це проявляється в більшій результативності розумової діяльності гімназистів у порівнянні з учнями традиційної школи. Досягнення достатньо високих результатів, виявлених у процесі психофізіологічного тестування учнів гімназії відбувається за рахунок надмірного напруження адаптаційних механізмів, що призводить до появи вираженого стомлення та психоемоційного дискомфорту в значній кількості осіб. Отримана інформація за результатами проведеного дослідження може бути науково-теоретичним обґрунтуванням заходів у напрямі подальшого вдосконалення організації навчально-виховного процесу за умов меритократичної освіти. Це дозволить створити оптимальне навчальне середовище відповідно до вікових і індивідуальних особливостей кожного учня та їх функціональних можливостей з метою зниження фізіологічної «ціни» адаптації до навчання. У перспективі досліджень у даному напрямі передбачається проведення подальшого психофункціонального моніторингу учнівського контингенту для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропова М. В. Нормализация учебной нагрузки школьников / М. В. Антропова, М. М. Безруких, Т. В. Бетелева [и др.]. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Бутырская И. Б. Гигиенический мониторинг здоровья учащихся старших классов школ-интернатов с различными системами обучения / И. Б. Бутырская // Гігієна населених місць. – 2005. – Вип. 46. – С. 406–409.
3. Гозак С. В. Вплив чинників навчального процесу на показники здоров'я школярів / С. В. Гозак // Довкілля та здоров'я. – 2012. – № 3 (62). – С. 17–20.
4. Гозак С. В. Вплив рівня тривожності на працездатність учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів / С. В. Гозак, Н. О. Людвиченко // Медико-екологічні та соціально-гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей в Україні : матеріали наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Київ, 10–11 вересня 2009 р.). – К., 2009. – С. 87–90.
5. Даниленко Г. М. Вплив програми навчання на розумову працездатність академічно здібних учнів за умов меритократичної освіти / Г. М. Даниленко, Г. І. Голубнича // Гігієна населених місць. – 2014. – Вип. 64. – С. 294–297.
6. Менделеева О. И. Диагностика эмоционального состояния школьников методом цветописи / О. И. Менделеева // Психофизиологические исследования в гигиене детей и подростков: сб. трудов / под ред. С. М. Громбаха, Д. Н. Крылова. – М., 1981. – С. 101–106.
7. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся / под ред. М. В. Антроповой, В. И. Козлова. – М., 1984. – 67 с.
8. Полька Н. С. Фізіолого-гігієнічна оцінка фізичного та психічного здоров'я старшокласників інноваційного навчального закладу (семестрово-цикло-блочна система викладання / Н. С. Полька, Н. В. Лебединець // Довкілля та здоров'я. – 2010. – № 2 (53). – С. 38–42.

РЕЗЮМЕ

Басанец Л. М., Яровенко И. В., Гриневич Т. П., Малій Т. М., Токаренко О. М., Дурицкая Е. С. Состояние психофизиологических функций учащихся VIII–XI классов в условиях различных систем обучения.

В статье представлены результаты исследования некоторых психофункциональных показателей учащихся, обучающихся в условиях традиционной школы и гимназии-интерната на основании принципов меритократического образования. Выявлено, что учащиеся-гимназисты имели более высокий уровень умственной работоспособности по сравнению со школьниками. Полученные данные свидетельствуют об удовлетворительной направленности адаптации детей к учебным нагрузкам независимо от типа учебного заведения, однако у гимназистов это обеспечивается за счет более выраженного функционального напряжения адаптационных механизмов.

Ключевые слова: учащиеся общеобразовательной школы и гимназии-интерната, меритократическое образование, умственная работоспособность, психоэмоциональное состояние, адаптация к обучению.

SUMMARY

Basanets L., Yarovenko I., Hrynevych T., Maliy T., Tokarenko O., Durytska Ye. The state of psycho-physiological functions of pupils of VIII–XI forms in conditions of different training systems.

The article presents the research results of some psycho-functional characteristics of students enrolled in traditional schools and a boarding school for talented and gifted children on the basis of meritocratic education principles.

The aim of this study was to evaluate the potential of psycho-functional pupils of VIII–XI forms of secondary schools and gymnasiums of boarding type, as well as to conduct comparative analysis of their adaptive capacities in the dynamics of the school year in different training systems. The quantitative and qualitative parameters of mental work and its productivity, level of emotionality and indicators of adaptability are determined.

Research was conducted at the beginning and at the end of the school year using common methods of psycho-physiological testing. The results of the research conducted in the dynamics of the school year showed significant improvement of the most of psycho-functional characteristics of students regardless of the type of school in which they trained. It is stressed students of gymnasiums in most cases had higher than in school children, level of productivity of mental activity during the academic year except for students of the VIII form.

Assessment of the emotional state of students in their learning process in different conditions of organization of educational work has shown that final year students are experiencing emotional stress, which is higher in the gymnasium. Overall, the results of the study indicate satisfactory orientation of the adaptation of children to complex school-based factors associated with learning, regardless of the type of school. However, high efficiency of mental activity of students is achieved due to the more displayed functional tension of adaptive mechanisms, which affects the number of children of the «risk» group with signs of fatigue of different degrees among the college students. The data obtained can be used as scientific and theoretical substantiation of the actions directed at further improvement of organization of educational process on the principles of meritocratic education. It gives the opportunity to create optimal conditions of learning environment according to age and individual needs of each student and their capability to implement a student-centered approach to learning.

Key words: *students of secondary school and gymnasium-boarding school, meritocratic education, mental capacity, emotional state, adaptation to training.*

УДК 371.72–053.4:001.895

Н. А. Кулик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто різноманітні інноваційні підходи в системі фізичного виховання дітей дошкільного віку, що можливо застосовувати з дітьми старшого дошкільного віку. На основі аналізу наукової літератури з окресленої теми було визначено, що використання різних інноваційних підходів у системі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку позитивно впливають на фізичний розвиток і фізичну підготовленість дітей. Фізичне виховання дошкільників – це освітньо-виховний процес, у якому фізкультурні заняття є основною формою фізичного виховання дітей. Аналіз літературних джерел показав, що результат педагогічних нововведень залежить не тільки від їх внутрішнього потенціалу, але значною мірою визначається особистісними якостями вихователя, його педагогічною майстерністю, іншими словами підготовленістю вихователя до інноваційної діяльності.

Ключові слова: *фізичне виховання, діти, дошкільний вік, інноваційні підходи, методики, здоров'я, фізичний розвиток, фізична підготовленість.*

Постановка проблеми. *З кожним роком в Україні спостерігається стійка тенденція до погіршення стану здоров'я та рівня фізичної підготовленості*

підростаючого покоління, зокрема дітей дошкільного віку. Дані досліджень науковців І. О. Когут, 2003; Н. В. Москаленко, 2007; С. М. Бабюк, Т. Т. Ротерс, 2011; Н. М. Ковальчук, Г. В. Балахничева, Л. В. Зореба, 2012 та ін., свідчать, що кожна третя дитина має різні відхилення у стані здоров'я, зумовлені, як правило, недостатнім обсягом рухової активності внаслідок раннього початку дошкільного систематичного навчання й інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності.

У новітніх умовах становлення й розвитку реформування освіти в дошкільних навчальних закладах і поза ними та збільшення кількості занять, де переважає статичний компонент – негативно впливають на стан здоров'я дітей (Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня, 2011). У зв'язку з цим виникає необхідність забезпечити такі педагогічні умови, які б дозволили підготувати дітей до підвищених інтелектуальних навантажень і, при цьому, не зменшувати обсяг її рухової активності. На сьогодні більшість дошкільних закладів намагаються відійти від традиційної системи виховання, частково змінити форми та зміст, спрямувати навчально-виховний процес. Тобто, спостерігається перехід до інноваційного типу освітнього процесу, який потребує вдосконалення дошкільної фізкультурної освіти шляхом розробки та впровадження інноваційних технологій використання різноманітних засобів, методів і форм фізичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. За декілька останніх років проблемою дослідження займається велика кількість учених і фахівців із фізичного виховання. Порівняльний аналіз науково-методичної літератури стверджує, що постійно ведеться пошук нових форм і методів навчання й виховання з проблеми дослідження: організації системи фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних закладах займались А. В. Запорожець (1994); Л. Д. Глазиріна (2001); діагностики фізичної підготовленості дітей Н. А. Ноткіна (1995); Є. В. Вільчковський (1998); розробки різних оздоровчих засобів фізичного виховання з елементами футболу О. І. Курок (1994), з акробатичного рок-ен-ролу Л. В. Руднева, (2003), з туризму В. В. Поліщук (2008) та ін.

Водночас, аналіз літературних джерел засвідчив *деякі недоліки в системі фізичного виховання дошкільників*: передчасний початок дошкільного систематичного навчання; рання інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності; невідповідність програм і технологій навчання функціональним та віковим особливостям дітей; не створюються передумови для повноцінної підготовки дітей до школи, збереження та зміцнення їх здоров'я.

Відповідно до вище зазначеного можна стверджувати, що саме тому тема є актуальною.

Мета статті – визначити інноваційні підходи в системі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Нами були використанні такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз навчально-методичної літератури, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Виховання дітей – складне й важливе завдання, як для батьків, вихователів, так і для суспільства. Багато уваги й турботи потрібно, щоб виховати здорову дитину.

Слід відмітити, дослідження І. Сагунової [8] засвідчили, що сьогодні здоров'я вже не розглядається як суто медична проблема, а залежить від різних чинників: стан системи охорони здоров'я зумовлюється в середньому лише 10 % від усього комплексу впливів, 90 % припадає на екологію (близько 20 %), на спадковість (близько 20 %) і найбільше – на умови та спосіб життя (майже 50 %).

Отже, проблема зміцнення здоров'я дітей є одним із головних завдань суспільства, щоб досягти рішення цієї проблеми необхідно провести зміни у способі життя дитини та її розвитку, так, розробити ефективні засоби впливу на організм, запровадити раціональний режим навчання й відпочинку, привчати дитину з малку до заняття фізичними вправами та спортом [7].

Дослідження науковців та дані статистики свідчать, що при вступі до школи різноманітні відхилення у стані здоров'я має кожна третя дитина: надлишкову масу тіла мають – 10–20 % дошкільнят; у 30–40 % – захворювання носоглотки; у 20–40 % – порушення постави; у 50 % – дефект зору й нервово-психічні відхилення; у 50–60 % – схильність до частих захворювань. Крім цього 50 % дітей мають незадовільний фізичний стан [6].

Доведено, що фізичне виховання сприяє зміцненню здоров'я дітей, позитивно впливає на пізнавальні та емоційно-вольові психофізичні процеси та на фізичний стан дитини [7; 8].

Фізичне виховання дошкільників – це освітньо-виховний процес, у якому фізкультурні заняття є основною формою фізичного виховання дітей. Деякими авторами (М. А. Васильєва, Л. В. Карманов, Н. Г. Кожевникова, Ю. Ю. Рауцкис), було теоретично обґрунтовано значення змісту та методики проведення різних форм і типів занять з фізичного виховання.

Перед практиками постає одне з головних завдань дошкільного закладу освіти – створити найсприятливіші умови для гармонійного фізичного розвитку дітей з метою підвищення опірності організму до захворювання. Важливим повноцінним вирішенням оздоровчих, освітніх і виховних завдань є комплексне використання як традиційних, так і нетрадиційних організаційних форм та методів фізичного виховання.

Аналіз літературних джерел [2; 4] показав, що результат педагогічних нововведень залежить не тільки від їх внутрішнього потенціалу, але значною мірою визначається особистісними якостями вихователя, його педагогічною майстерністю, іншими словами підготовленістю вихователя до інноваційної діяльності. Тому потрібно поширювати процес використання інноваційних технологій у системі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

За спостереженням, можна стверджувати, що у практиці дошкільних закладів освіти України недостатньо використовуються інноваційні технології, альтернативні авторські програми з нетрадиційними підходами до питання фізичного виховання, що істотно збагачують навчально-виховний процес.

Тож проаналізуємо сутність поняття «інновація» (відновлення, новинка, зміна) це – система або елемент педагогічної системи, що забезпечує можливість ефективно вирішувати висунуті завдання, які відповідають прогресивним тенденціям розвитку суспільства. Інноваційна діяльність педагога спрямована на перетворення існуючих форм і методів виховання, створення нових цілей і засобів її реалізації, тому вона є одним із видів продуктивної діяльності людей [1].

У сучасній педагогічній науці існують такі трактування поняття «інновація»: оновлення, зміни, впровадження нового [3] та процес створення, поширення нововведень [1].

У широкому значенні «інновація» – це синонім успішного розвитку певної сфери діяльності на базі різноманітних нововведень. У фізичному вихованні дітей основною ознакою інновації є позитивні зміни, що відбуваються у процесі роботи освітніх установ у результаті спеціально організованої інноваційної діяльності. Впровадження інноваційної технології змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому вдосконалені чи нові: освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання й виховання; технології управління навчальними закладами, системою [5].

Отже, нові шляхи, засоби й раціональні методи фізичного виховання, що створені у процесі творчої діяльності людства, ми виокремлюємо як інноваційні (новітні) технології, сюди відносимо запозичені з метою творчого використання оздоровчі системи різних народів світу (хатха-йога, карате, бусидо, сумо, східні танці тощо).

Доведено, що природна потреба дитини в рухах з роками починає помітно знижуватися. Тому дуже важливо своєчасно сформувати в дітей потребу в систематичній фізичній активності. Дошкільний вік вважається сприятливим для цього, оскільки саме в цьому віці відбуваються значні зміни у фізичному та психічному розвитку дитини, закладаються основи здоров'я, звички, інтереси та свідомість.

Аналіз наукових джерел щодо підвищення рівня фізичного розвитку дітей дошкільного віку у процесі фізичного виховання за рахунок використання різноманітних засобів, методів і форм фізичного виховання займалися: Н. Е. Пангелова (2001); С. М. Мартинов (2002); С. М. Ерофеева (2007); Г. Петренко (2012). Так, Н. В. Седих (2010) пропонує використовувати елементи йоги та спелеотерапію; А. Ю. Журавлева (2011) – теніс; В. Ю. Давидов (2013), С. Кравчик, Я. Кравчик, В. Давидов (2008) – плавання;

Т. А. Филимонова, А. А. Курбанова (2011) – ігрові вправи, спрямовані на розвиток рухової реакції; М. В. Разеева (2003) – образно-сюжетні ігри та казки в поєднанні з елементами аеробіки; Л. І. Панзулаєва (2002) – рухливі ігри з м'ячем; Н. Н. Єфименко (1997) – кольотерапію та вправи в горизонтальному положенні; Н. Е. Пангелова (2001), В. В. Поліщук (2008), Т. П. Зав'ялова (2001) – елементи туризму; Л. Д. Глазиріна, В. А. Овсянкін (2005) – заняття фізичними вправами шляхом нетрадиційних підходів; А. Ф. Лисовський, І. А. Решетнікова, О. В. Власова (2005) – катання на гірських лижах; Н. І. Дворкіна (2013), О. Богініч (2007) – рухливі ігри; Т. Ю. Логвина (2008) – комплекси спеціальних фізичних вправ, спрямовані на розширення функціональних можливостей організму; І. Сагунова (2010) – елементи східних оздоровчих систем; Н. С. Мартинюк, В. С. Мартинюк (2012) – закалювання; А. В. Чудиновських, Е. Ф. Жданкіна (2011) – елементи синхронного плавання; Н. Ковальчук, Г. Балахнічева, Л. Зореба (2012) – інтегровані фізичні вправи й загартування; С. О. Філіппова (2006), О. П. Понфілов, В. В. Борисова, Т. А. Шестакова, Л. В. Руднева (2013) – фітнес; Т. Ю. Логвина (2008) – заняття на свіжому повітрі; В. Д. Повзун, А. А. Повзун, В. В. Апокін (2012), Н. Г. Михайлов, М. А. Волков (2013) – загальні засоби фізичної культури тощо.

Таким чином, думка більшості авторів зводиться до того, що дошкільний вік характеризується активним розвитком та становленням морфологічних і функціональних показників основних систем організму. Заняття фізичною культурою та спортом загартовують волю дитини, активізують її емоційну сферу. Розвиток інтересів до рухів відбувається на основі життєвої потреби дитини бути сильною, сміливою, спритною. Також, під час різноманітних занять із фізичного виховання в дошкільників виховується дисциплінованість, виробляється прагнення досягти успіху, наполегливості.

Значна кількість наукових праць присвячена вивченню фізичної підготовленості дітей дошкільного віку І. Бичук (2010); Т. А. Гусева (2004); Е. В. Демидова (2003); Ж. Козіна, О. Лахно, В. Назаренко (2011). У своїх роботах фахівці вказують на підвищення її рівня за рахунок впровадження в процес фізичного виховання різноманітних оздоровчих засобів фізичної культури. Так, Н. І. Дворкіна, О. С. Трофимова (2008); А. Н. Подоляка (2011) – пропонують використовувати диференційовані рухливі ігри; Т. П. Зав'ялова (2001), В. В. Поліщук (2008) – туризм; О. Новікова (2002) – елементи східних одноборств; Ж. Е. Фирилева (2000) – танцювально-ігрову гімнастику; Д. А. Раєвський, А. В. Раєвський (2013), В. Ю. Давидов, С. Кравчик, Я. Кравчик (2012) – плавання; В. В. Лобода, В. В. Мулік (2012) – теніс; О. Богініч, (2007), Т. А. Семенова (2007), Е. Е. Олейник (2004) – різноманітні рухливі ігри; І. Сагунова (2010) – оздоровчі системи хатха-йога, у-шу, кунг-фу, тай-цзи-цюань; Є. В. Демидова (2003) – тренажери та спортивне обладнання; М. А. Правдов (2003) – ходьбу; Е. А. Козин (2007) – акробатику; Г. Г. Попов (2004) – дозоване фізичне

навантаження граничної та біляграничної інтенсивності; Н. А. Кулик, І. П. Масляк (2013) – елементи легкої атлетики тощо.

Слід відмітити, що в дошкільників, які займаються різними видами спорту, спостерігаються позитивні зміни рівня фізичної підготовленості, про це свідчать наукові праці вчених: тенісом – А. Ю. Журавлева, Л. С. Зайцева (2008); катання на горних лижах – А. Ф. Лисовський, І. А. Решетніков, О. В. Власов (2005); «олімпійське» чотирьохборство дошкільників – А. Б. Лагутін (2007); гірськолижний спорт – В. М. Нестеров, З. Д. Смирнова, В. В. Єфанова (2011); елементи легкої атлетики – Н. А. Кулик, І. П. Масляк (2013).

Науковці А. І. Кравчук (2007), Т. В. Левченко, А. К. Ципкалова (2004) зазначають підвищення рівня фізичної підготовленості дошкільників у процесі застосування авторських методик комплексного розвитку фізичних якостей; С. Б. Шарманова (2002) – методу колового тренування; О. С. Шнейдер, Д. В. Чилигин, А. В. Попова (2012) – тренуючих пристроїв для керування рухами.

При цьому слід зазначити, що аналіз літературних джерел показав, що використання різноманітних інноваційних підходів у системі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку позитивно впливають на рівень фізичного розвитку й фізичної підготовленості та фізичного стану дошкільників.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз деяких інноваційних підходів і авторських методик у системі фізичного виховання дошкільників свідчить, що:

1. Фізкультурно-оздоровча технологія – це процес використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях.

2. Перехід до нового супроводжується зміною проведення занять із фізичного виховання, обсягу навантаження, інтенсивності, послідовності виконання вправ.

3. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що інноваційна діяльність – це не просто дії вихователів із вирішенням педагогічних завдань, що постійно виникають, а цілеспрямована, усвідомлена, планомірна творча діяльність.

4. З вищезазначеного постає, що сучасні вимоги, які висувуються суспільством до стану здоров'я та фізичної підготовленості дітей, зумовлюють необхідність модернізації дошкільної фізкультурної освіти шляхом широкого використання в навчальному процесі з фізичного виховання різноманітних інноваційних підходів. І це сприятиме покращенню стану здоров'я, підвищенню рівня фізичного розвитку й рухової підготовленості підростаючого покоління від якого залежить майбутній трудовий потенціал і благополуччя країни.

Перспективи подальшого дослідження полягають у проведенні аналізу використання інноваційних програм у фізичному вихованні дітей молодшого шкільного віку для підвищення фізичного стану дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности / З. А. Абасов // Философия образования. – 2006. – № 1 (15). – С. 56–62.
2. Ашанін В. С. Деференційний підхід до фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку з використанням інформаційних технологій / В. С. Ашанін, А. Є. Подоляка // Слобожанський науково-спортивний вісник : [наук.-теор. журн.]. – Х. : ХДАФК. – 2010. – № 3. – С. 10–13.
3. Викторова Л. В. Инновационные процессы в образовании / Л. В. Викторова // Инновация в образовании. – 2002. – № 2. – С. 6.
4. Гайсина В. М. Совершенствование підготовки специалистов по физической культуре в дошкольных образовательных учреждений / В. М. Гайсина // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 5. – С. 28–29.
5. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70–74.
6. Кулик Н. А. Оценка уровня физического здоровья детей 5–6 лет / Н. А. Кулик, И. П. Масляк // Научно-теоретический и практический журнал «Современный научный вестник» Серия: Педагогические науки Физическая культура и спорт. – 2013. – № 28 (167). – С. 73–77.
7. Пивовар А. Взаємозв'язок компонентів рухової системи та інтелектуальної сфери у старших дошкільників / А. Пивовар // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2010. – № 2. – С. 39–40.
8. Сагунова І. Взаємозв'язок компонентів фізичних здібностей і морфофункціонального стану дошкільників 5–6 років / І. Сагунова // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2010. – № 2. – С. 111–112.

РЕЗЮМЕ

Кулик Н. А. Анализ инновационных подходов в системе физического воспитания детей дошкольного возраста.

В статье рассмотрены различных инновационных подходов в системе физического воспитания детей дошкольного возраста, какие можно применять с детьми старшего дошкольного возраста. На основе анализа научной литературы по обозначенной теме было определено, что использование различных инновационных подходов в системе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста положительно влияют на физическое развитие и физическую подготовленность детей. Физическое воспитание дошкольников – это образовательно-воспитательный процесс, в котором физкультурные занятия являются основной формой физического воспитания детей. Анализ литературных источников показал, что результат педагогических новшеств зависит не только от их внутреннего потенциала, но в значительной степени определяется личностными качествами воспитателя, его педагогическим мастерством, то есть подготовленностью воспитателя к инновационной деятельности.

Ключевые слова: физическое воспитание, дети, дошкольный возраст, инновационные подходы, методики, здоровье, физическое развитие, физическая подготовленность.

SUMMARY

Kulyk N. Analysis of innovative approaches in the system of preschool children's physical education.

A variety of innovative approaches in the system of preschool children physical education that may be used with children of preschool age are given in the article. Based on the analysis of the scientific literature on the designated topic, it was determined that the use of different innovative approaches in the system of preschool children physical education has a positive effect on physical development and physical fitness of children. Preschool children's physical education is the educational process in which physical exercises are the main form of children's physical education. Due to the analysis of literary sources it is shown that the result of pedagogical innovations depends not only on their internal capacity, but is largely determined by the teacher's personal qualities, his pedagogical skills, in other words the teacher's readiness to the innovative activity.

One of the main objectives of preschool education is to create favorable conditions for children's harmonious physical development for the purpose of increasing resistance to infections, as well as for the purpose of gradual and systematic hardening. A complete solution of health and educational tasks promotes the integrated use of both traditional and non-traditional organizational forms and methods of physical education.

According to the research, the innovative technologies, alternative author's programs with non-traditional approaches to physical education are not used in practice of preschool educational establishments of Ukraine. Physical culture classes and sports harden the child and stimulate his emotional sphere. The development of interest in motion is based on the child's nutritional needs to be strong, brave, clever. Motor activity in physical education prepares the child for employment. During different physical education activities the discipline, the desire to succeed, perseverance are brought up in preschool children. Successful motor activity in peer group, positive evaluation of the efforts of the older child, self-awareness, quality of exercise, the joy of participation in active games – all these contribute to the development of emotional-sensual sphere.

The analysis of literary sources showed that the use of a variety of innovative approaches in the system of physical education positively influence the level of preschool children physical development and physical preparedness.

Key words: physical education, children, preschool age, innovative approaches, methods, health, physical development, physical preparedness.

УДК 37.022:78.01

В. В. Полюга

Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, Інститут музичного мистецтва

ПРОБЛЕМИ СИНЕРГЕТИКИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено окремі трактування проблем синергетики, що становлять значимість в осмисленні концепції музичної освіти. Проаналізовано такі основні синергетичні аспекти, як дисипативні структури (самоорганізація, саморозвиток), музична свідомість, міждисциплінарність. Доведено, що проаналізовані головні концепти синергетики виявляють основоположні функції розвитку особистості такі, як мислительна, духовно-світоглядна, особистісна відкритість навколишньому світові. Відповідно, осмислені синергетичні проблеми мають суттєву евристичну цінність у сфері музичної освіти, яка переживає період трансформації, зумовленої сучасними суспільно-естетичними викликами, інформаційним прогресом, комп'ютеризацією.

Ключові слова: *музична освіта, музичне мистецтво, музична свідомість, міждисциплінарність, синергетика.*

Постановка проблеми знаходить своє відображення в сучасній освітній концепції, яка звертається до осмислення проблем музичного мистецтва як до способу пізнання й самопізнання, способу отримання цілісного уявлення про світ, місця людини в ньому. Відповідно, сучасна школа не може залишатись осторонь від проблем нового часу. Дослідження основоположних проблем синергетики у площині розуміння музики може сприяти осмисленню цілісності внутрішнього світу людини та відігравати значну роль у формуванні людини нового часу, у виробленні системи цінностей, відповідних до сьогоденного дня.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблем синергетики в контексті освітніх, психолого-педагогічних, музикознавчих концепцій займалися такі науковці, як І. М. Цимбалюк, який аналізує соціо-освітні процеси як найбільш дисипативні [9]; осмислення інтеракцій самоорганізації та саморозвитку висвітлено в дослідженнях І. Р. Пригожина [5]; А. П. Руденко звертається до висвітлення феномену самоорганізації [8]; С. Б. Кримський досліджує синергетику, окреслюючи питання множинності культурних альтернатив [1]; Л. І. Новікова аналізує синергетичну концепцію в межах розвитку естетичної свідомості засобами музичної освіти [4].

Мета статті полягає в окресленні основних принципів синергетичного підходу в музичній освіті.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження звертається саме до проблем синергетики в музичній освіті, оскільки маргінальні процеси сучасного світу відображаються і в кардинальних змінах мистецтва та впливають на переосмислення загальних чи новаторських тенденцій у музиці, на основі новітніх методологій, зокрема синергетики, феноменології, герменевтики.

Синергетика виникла на початку 70-х років XX століття. Вона намагається відповісти на питання, що пояснюють процеси впорядкування та самоорганізації, що, у свою чергу, пов'язані з колективною поведінкою підсистем, утворюючи загальну систему. Зазначимо, що певна частина сенсу синергетики й такі поняття, як самоорганізація, саморозвиток і еволюція мають певну спільність. Особливо самоорганізація стійко асоціюються сьогодні з синергетикою. Саме цей компонент виділяється в наукових дослідженнях синергетики і, як правило, є найбільш істотним і становить найбільший інтерес. В осмисленні самоорганізації значимості набуває дослідження не тільки результатів, а й умов причин чи рушійних сил.

До проблем, що розробляються синергетикою, входить теорія дисипативних структур, що розкриває історичні передумови та світоглядні підстави теорії самоорганізації. Сучасний науковець І. М. Цимбалюк аналізує соціо-освітні процеси як такі, що повинні бути «найбільш дисипативними, у

яких найкраще відбувається саморегулювання, налаштування й самоорганізація внутрішніх процесів». Також науковець зазначає: «з розвитком техніки все більше людей відвертається від духовної культури. І це ознаки технократизму. Що ж таке енергетичний потенціал та інформаційна структура у людській особі? Ці характеристики пов'язані з такими якостями, як відкритість і дисипативність». У застосуванні цих категорій до людини як особистості відзначається «психічна відкритість як спрямованість людини на навколишнє середовище: на інших людей, людство, природу (все залежить від широти її життєдіяльності і мислення). Це – душевність людини, її прагнення жити. Дисипативність пов'язана з духовністю особистості, тобто з її можливістю піднятися на більш високі рівні свідомості. Цей акт ніби дає дозвіл на нашу недосконалу свідомість діяти досконалішою свідомістю, на вищому рівні» [9]. У наукових дослідженнях І. Р. Пригожина стосовно дисипативних структур мова йде про такий підхід, що дозволяє провести розгляд зв'язку самоорганізації та саморозвитку. Такий науковий підхід дає змогу на новому рівні усвідомити процес перетворення фізичної форми руху на соціальну і нівелює колишні розриви між науковими знаннями про різні сфери реальності. Усі ці форми розглядаються як етапи становлення й щоразу більш глибокого та системно-складного виявлення єдиного цілого. Дослідник пише про те, що сьогодні, «коли фізика намагається конструктивно включити нестабільність у картину універсуму, спостерігається зближення внутрішнього і зовнішнього світів, що, можливо, є однією з найважливіших подій нашого часу...». Ідеться про те, що форми культури сьогодні також мають бути побачені як ізоморфні щодо форм світу позакультурного – фізичного, біологічного» [5, 94].

Звертаючись до більш широкого осмислення феномену самоорганізації як процесу в соціальному середовищі чи напрямку від хаосу до порядку, науковець А. П. Руденко відкриває синергетику як досить обмежену підобласть, з якої виключає такі вищі прояви самоорганізації, як еволюція та розвиток [8]. Це доказово показується в роботах, де зазначається, що відповідний факт сприяє утвердженню символічної якості синергетики, але дієвої основи для творчої взаємодії фахівців різних спеціальностей, включаючи точні та гуманітарні науки. Цей структурований базис окреслюється поняттями синергетика, самоорганізація, система, еволюція, розвиток.

Якщо розглядати наукову картину світу як компонент світогляду людини, що в свою чергу зачіпає питання розвитку культури певних видів мистецтва, то синергетичний підхід окреслюється тенденціями розвитку соціуму в контексті відкритості, множинності культурних альтернатив. Так, С. Б. Кримський зазначає, що «перед нами не стоїть колишня дилема трагічного вибору між наукою, що ізолює людину в навколишньому її світі, позбавленому чарівності й антинауковими ірраціональними протестами...» [1, 58]. Він звертає увагу на відчуття наукою власного шляху

до складних процесів, що формують світ природи. Саме вони сприяють входженню людини в світ усталеного.

Так, різноманітність наукових ідей свідчить про те, що синергетика являє собою скоріше парадигму, ніж теорію. Вона уособлює певні досить загальні концептуальні межі, нечисленні фундаментальні ідеї, загальноприйняті в науковому співтоваристві, і методи наукового дослідження. Тому, можна констатувати, що синергетика має не тільки проблемне осмислення, а також окреслює міждисциплінарний характер. Синергетика виявляє здатність поєднання двох явищ, що вивчаються специфічними засобами двох різних наук, але мають загальну модель. Виявлення єдності моделі дозволяє синергетиці робити надбання однієї галузі науки доступним розумінню зовсім іншої, можливо, дуже далекої від неї галузі науки і переносити результати однієї науки на, здавалося б, чужорідний ґрунт.

Синергетична парадигма в своїй міждисциплінарності відкриває можливість глибше й точніше розкрити закономірності становлення та розвитку сучасної динамічної естетичної свідомості і в музичній освіті. Синергетична концепція в методиці музичної освіти набуває бурхливого розвитку останніми роками, де відзначається, така сама форма мислення з самоорганізуючим, творчим характером [4, 132].

Методологія сучасної музичної освіти формується на розі феноменологічного, екзистенціального та онтологічного підходів. Саме така методологія, де метою в синергетично-методологічному контексті є творчий підхід, що емоційно переживається, поєднує філософсько-естетичне і музикознавче осмислення та надає змогу розкрити справжній феномен музичного буття. Відповідно, результатом музичної творчості є взаємозв'язок індивідуальних особливостей і універсальних закономірностей. Саме універсальне, загальносистемне в музичних творах є об'єктом для вивчення синергетичного методу в музичній освіті. Сучасні методи в теорії самоорганізації (синергетики) дозволяють не лише по-іншому поглянути та пояснити відомі факти та закономірності, а й сформулювати принципово нові напрями у вивченні мистецтва, пов'язані з його сприйняттям, оскільки саме музичне мистецтво впливає на еволюцію свідомості особистості. У наш час музична освіта базується на розумінні музичного мистецтва, що характеризується багатовимірністю, полівалентністю, мультиваріативністю. Науковець В. А. Кушнір відзначає, що «музична свідомість у постмодерністському розумінні орієнтована на безперервне оновлення, здобуття свободи» [2, 201]. Тобто музична свідомість трактується як відображення не тільки людини, але й світу загалом, або ж, говорячи іншими словами, музичне мистецтво є звуковим відображенням людини світу, всесвіту. У наукових дослідженнях зазначається, що «складовими музичної свідомості є музична культура (об'єкт) і конкретний індивід чи суспільство в цілому (суб'єкт)» [6, 282].

Музична свідомість індивіда являє собою конкретну даність, залежну від загальних і спеціальних здібностей, від рівня їхньої розвиненості. Вона вибірково еволюціонує під впливом зовнішніх і внутрішніх умов. Що ж стосується суспільної музичної свідомості, то вона властива всім людям у цілому. Вона ділиться залежно від прошарків суспільства – професійних або любительських, національних або інтернаціональних, молодіжних або старшого покоління. Розвиток музичної свідомості відбувається в рефлексії, у намаганні розібратись у власних відчуттях, враженнях, у наданні їм раціонального вектору.

На підставі робіт в області музичної психології, педагогіки, філософії ми можемо виділити такі складові процесу розвитку музичної свідомості:

- самоспостереження – отримання практичних психологічних даних при спостереженні людини за самим собою, що дозволяє фіксувати переживання, думки, почуття;
- самооцінка – звіт людини перед самим собою у виконаних діях, вчинках, усвідомлення нею за допомогою аналізу власних почуттів, переживань; самооцінка зазвичай включає моральну оцінку власних дій і спирається на самоспостереження;
- самоаналіз – аналіз індивідом власних суджень, переживань, потреб і вчинків;
- самопізнання – вивчення власних психічних і фізичних особливостей, осмислення самого себе.

На думку музикознавця Г. М. Ципіна, музична свідомість дарується людині від природи лише у вигляді емоційно-інтелектуального, духовного потенціалу й розвивається лише в певних видах діяльності – від простого слухання музики до створення музичних творів, оскільки це рушійна сила у розвитку свідомості людини [6, 279]. Саме в такому трактуванні виділяємо аспект «само», що дає можливість звернутися до осмислення синергетичних проблем музичної освіти, оскільки саме така методологія вважається прийнятною та плідною при вивченні освітніх процесів, оскільки вона є формою розвитку складних систем і керується тими самими силами – постійними переходами від сформованої гармонії до її порушення у свідомості особистості. Зазначимо, що осмислення музики як відображення світу, життя, а значить індивідуальних властивостей людини проявляється в нових аспектах. А саме, виникнення наук про музику зі збереженням дослідницьких завдань музикознавства, що базуються на поєднанні музикознавчих тенденцій із науками про життя: етнографія – етномузикознавство, антропологія – антропологія музики, соціологія – соціологія музики, психологія – музична психологія, естетика – музична естетика, біологія – біомузикознавство та орнітомузикознавство, фізика – музична акустика, медицина – музикотерапія, філософія – філософія музики тощо. Так, існування в межах музикознавства і цих новоутворених

наук про музику, які, по суті, є інтерпретаціями музичного мистецтва як відображення життя в силу трактувань тієї чи іншої наукової галузі, а також того чи іншого трактування самого науковця, що має власну форму трактування музичного мистецтва як відображення життя [7, 182]. Якщо суміжність музикознавства з науками про життя говорить само за себе, то трактування музики як життєвідображення має інший науковий характер. Осмислення музики досить оригінально представлено в роботі В. В. Медушевського, де автор зазначає: «Звук – частина космосу, природи, ущільнення її математичних і фізичних законів, єдність дискретного і континуального... в ньому запрограмована єдність двох механізмів сприйняття – інтонаційного і аналітичного (котре є відображенням фундаментальних основ світу)... Заглиблюючись до безкінечності в звук ми відкриваємо в ньому космос, соціум, культуру, людину» [3, 47].

Як бачимо, стиль мислення визначається наперед науковою картиною світу, що окреслює загальні уявлення про структуру та закономірності дійсності в межах певного типу науково-пізнавальних процедур і світогляду. Бурхливий розвиток музичної практики, яка на інтуїтивному рівні виражає новий світогляд, породжує нові напрями, впливає на поширення нової наукової картини світу через синергетичну методологію в її міждисциплінарності, що сприяє глибшому розумінню сучасної концепції музичної освіти в розвитку особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, принципи синергетики в музичній освіті збігаються з принципом самоактуалізації гуманістичної педагогіки, коли синергетичний підхід до освіти і самої людини розуміється як цілісне явище. Основні проблеми синергетики в контексті музичної освіти базується на таких її ключових поняттях, як музична свідомість, міждисциплінарність, самоорганізація, саморозвиток.

Якщо головними моментами, навколо яких будується система музичної освіти, є об'єкт (учень, студент), а мета полягає у спрямуванні до розвитку гармонійної особистості, то проаналізовані головні концепти синергетики виявляють такі основоположні функції розвитку особистості, як мислительна, духовно-світоглядна, особистісна відкритість навколишньому світові. Відповідно, осмислені синергетичні проблеми мають суттєву евристичну цінність у сфері музичної освіти, яка переживає період трансформації, зумовленої сучасними суспільно-естетичними викликами, інформаційним прогресом, комп'ютеризацією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кримський С. Б. Наукове знання та принципи його трансформації / С. Б. Кримський. – К. : Наукова думка, 1974. – 207 с.
2. Кушнір В. О. Ідеї постмодернізму в педагогічному процесі / В. О. Кушнір. – К. : Шлях освіти, 2001. – 248 с.

3. Медушевський В. В. Сущностные силы человека и музыки / В. В. Медушевський // Музыка. Культура. Человек. – Свердловск, 1998. – С. 47.
4. Новикова Л. И. Воспитательное пространство как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–134.
5. Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 94–95.
6. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
7. Стасов В. В. Симфонія «Тарас Бульба» / В. В. Стасов // Статті про музику. Вип. III. – М. : [б. в.], 1977. – С. 182.
8. Руденко А. П. Самоорганизация и синергетика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://helpiks.org/4-33651.html>.
9. Цимбалюк І. М. Духовність і моральність сьогодні [Електронний ресурс] / Цимбалюк Іван Миколайович. – Режим доступу : <http://www.univerua.rv.ua/VNS1-2011/Tsymbayluk%20I.M.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Полюга В. В. Проблемы синергетики в контексте современного музыкального образования.

В статье освещены отдельные трактовки проблем синергетики, которые важны в осмыслении общей концепции музыкального образования. Проанализированы следующие основные синергетические аспекты – диссипативные структуры (самоорганизация, саморазвитие), музыкальное сознание, междисциплинарность. Доказано, что проанализированные главные концепты синергетики обнаруживают такие основополагающие функции развития личности, как мыслительная, духовно-мировоззренческая, личностная открытость окружающему миру. Соответственно, осмысленные синергетические проблемы имеют существенную эвристическую ценность в сфере музыкального образования, которая переживает период трансформации, обусловленной современными общественно-эстетическими вызовами, информационным прогрессом, компьютеризацией.

Ключевые слова: образование, музыкальное искусство, музыкальное сознание, междисциплинарность, синергетика.

SUMMARY

Polyuha V. Problems of synergetics in the context of modern music education.

The article highlights some interpretations of synergetics problems constituting significance in understanding the concept of music education. Such key aspects of synergetics as dissipative structures (self-organization, self-development), musical consciousness, interdisciplinarity are analyzed.

The methodology of modern music education is formed at the corner of phenomenological, existential and ontological approaches. Just such a methodology, where the goal lies in synergetic-methodological context, is the creative approach, which is experienced emotionally and combines philosophical, aesthetic and music-study understanding, and provides the opportunity to uncover the real phenomenon of musical existence. Accordingly, the result of musical creativity is the relationship of individual characteristics and universal laws. The most universal, system-wide in the musical works is subject to study of the synergetic method in music education. Modern methods in the theory

of self-organization (synergetics) allows not only to take another look and explain known facts and regularities, but also to generate fundamentally new directions in the study of art associated with his perception, because music affects the evolution of consciousness of the individual. Nowadays music education is based on the understanding of musical art and characterized by multidimensionality, polivalence, multivariability.

The principles of synergetics in music education coincide with the principle of self-actualization of humanistic pedagogy, when the synergetic approach to education and the person is understood as a holistic phenomenon. The main problems of synergetics in the context of music education are based on the following key concepts of musical consciousness, interdisciplinarity, self-organization, self-development. If the main points around which the system of music education is built, are the object (pupil, student), and the aim is the development of a harmonious personality, the analyzed main concepts of synergetics reveal fundamental features of personal development such as thinking, spiritual-philosophical, personal openness to the outside world. Accordingly, meaningful synergistic issues have a significant heuristic value in the field of music education, which is experiencing a period of transformation due to contemporary social and aesthetic challenges, information progress and computerization.

Key words: music education, music, musical consciousness, interdisciplinarity, synergetics.

УДК 371. 315: 821.161.2

А. А. Сергієнко

Дніпропетровський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті окреслюється методична проблема формування засобами української літератури життєво необхідних соціальних компетентностей з акцентуванням на національних рисах українського народу та викликах сьогодення щодо національно-патріотичного виховання, зокрема у процесі вивчення художніх творів української літератури. Автор статті пропонує конкретні, апробовані в навчальному процесі шляхи реалізації компетентнісного підходу на уроках української літератури, методи інтерактивного та групового навчання для забезпечення діяльнісної основи уроку, інші інноваційні прийоми, які допоможуть усім суб'єктам діяльності реалізувати навчальні цілі, створити атмосферу особистісно зорієнтованого, демократичного, результативного навчання.

Ключові слова: національна ідентичність, соціальні компетентності, українська література, художні твори, інтерактивні та групові методи, дискусійність, компетентнісно зорієнтовані завдання.

Постановка проблеми. Ми повсякчас спостерігаємо, що сучасна методична наука оновлюється дуже швидкими темпами. Адже постійно виникає необхідність сприймати входження нових технологій, методичних моделей, освітніх підходів, об'єднувати їх, надавати їм практичне спрямування, розширювати діяльнісні горизонти, доповнювати, а не заперечувати нові здобутки, вивчати і впроваджувати їх. Тож, ураховуючи ознаки національної ідентичності українського школяра (за методикою

Б. Степанишина), зберігаючи індивідуальну свободу учня (за методикою Є. Пасічника), використовуючи діалогічну спрямованість методики Г. Токмань, беручи за основу особистісно зорієнтоване вивчення літератури (за розробками А. Фасолі), застосовуючи сучасні засоби медіаосвітнього простору, учитель-філолог для створення власної педагогічної траєкторії і забезпечення якісного рівня шкільної літературної освіти обирає розумне поєднання запропонованих шляхів, методів, технологій. Здійснюючи такий вибір, учитель зобов'язаний реагувати на виклики часу, соціальні тенденції, суспільні події тощо. Як безсумнівне досягнення спільних пошуків науковців і практиків за останні роки розцінюємо те, що новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти унормував потребу організації навчання на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів. Саме цей документ трактує компетентність як «набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [4, 2]. Сьогодні компетентнісний підхід педагоги сприймають як один із прогресивних шляхів, що спрямовує навчально-виховний процес на досягнення результатів, тобто сформованість у випускників ключових, загальнопредметних і галузевих компетентностей. Виходячи з вищезазначеного, буде доречно зупинитися на підходах до формування соціальних компетентностей з урахуванням національних рис, особливостей характеру, менталітету українського народу, які яскраво відображені у творах українського мистецтва, оскільки цьому питанню не надавалося необхідної уваги в теоретичних працях та практичних дослідженнях учених і методистів. А саме літературна освіта є важливим чинником виховання громадянина-патріота України, українська література – потужним носієм ідентичності української нації, а мова – її генетичним кодом.

Аналіз актуальних досліджень. Події, що відбуваються сьогодні в Україні, ні в кого не залишають сумніву: одним із ключових завдань навчальних закладів має бути виховання громадянина з високим рівнем сформованості національної свідомості, громадянського патріотизму, суспільної активності, соціальних компетентностей. Такі завдання вирішуються у процесі соціалізації через засвоєння людиною особистісних цінностей, соціальних норм та моделей поведінки. Цей складний і багатофакторний процес досліджували та аналізували такі відомі вітчизняні й закордонні вчені: А. Адлер, І. Бех, М. Бітянова, Л. Божович, Д. Джеймс, М. Монахов, Л. Сохань, О. Сухомлинська, М. Рубінштейн, К. Роджерс та ін. Найбільш усталеним є трактування терміну «соціалізація» як процесу «засвоєння людиною певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють їй функціонувати як повноправний член суспільства», відповідно «соціальний» як такий, що «пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві» [2, 1164]. У сучасній вітчизняній і зарубіжній психолого-

педагогічній науці досить масштабно досліджується питання компетентнісного підходу, компетентностей та їх класифікації. Л. Алексєєва, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Єрмаков, Н. Кузьміна, А. Мудрик, А. Маркова, Д. Равен, О. Пометун, О. Савченко у своїх публікаціях розглядають від 3 до 30 компетентностей, серед яких виокремлюється соціальна компетентність з різними характеристиками: соціально-комунікативна, соціально-психологічна, соціально-професійна. Отже, на соціально-національну компетентність увага не зверталася, хоча, як відомо, особистість сприймає історичне життя через національне буття свого роду, його культуру, звичаї, традиції, які входять у свідомість людини поза її бажаннями і створюють для неї соціокультурне середовище. Таким чином, сформованість національної самосвідомості передбачає усвідомлення себе «часткою національної спільноти, носієм національних цінностей» і «ґрунтується на національній ідентифікації, вибирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед своєю нацією...» [3, 106].

Видатний український педагог Г. Ващенко зазначав, що «національне виховання молоді є найважливішим завданням нашого народу», а українцям адресував такі слова: «Свій нарід українець мусить любити так, як діти люблять своїх батьків: любити його традиції, свою рідну мову, свою пісню, звичаї, любити природу, серед якої він живе, його культуру» [1, 3].

У цьому сенсі показовим є підхід до вивчення української літератури, покладений в основу концепції підручника для учнів 9 класу його автором В. Пахаренком. Учений-літературознавець пропонує розпочинати вивчення літератури з досягнення глибини української душі. Структуру українського національного характеру В. Пахаренко подає у вигляді своєрідної піраміди, де кожен наступний блок тісно взаємопов'язаний з попереднім: 1) особливий зв'язок із землею; 2) обожнення матері, жінки; 3) панівна емоційність; 4) магічне мислення; 5) релігійність, філософічність; 6) культ родини [5, 20]. Така структура нашого українського характеру проявляється й у фольклорних творах, і у творах вітчизняних письменників і не може не впливати на вибір ціннісних орієнтирів учнями.

Відомо, що найбільш важливим періодом соціалізації є дошкільний та шкільний вік, коли дитина не лише набуває знання, формує власний світогляд, але й отримує навички самоконтролю, взаємодії з колективом, уміння вирішувати складні життєві ситуації. Саме в навчально-виховному процесі відбувається розвиток усіх складових самовдосконалення особистості, насамперед, потреби у самоствердженні та самореалізації, що є невід'ємною частиною соціального становлення сучасної людини.

Урахувавши вищесказане, ми провели аналіз наукової літератури з проблем соціалізації та визначили критерії оцінки соціальних якостей школярів, зокрема учнів 10–11 класів:

- патріотизм – знання історії Батьківщини, звичаїв та традицій свого народу, сучасних важливих подій у державі, інтерес до її майбутнього, добровільна участь у суспільно корисній праці, активна підготовка до захисту Батьківщини;
- колективізм – участь у всіх справах свого колективу, звичка надавати товаришам допомогу, виконання рішень колективу, вимогливість до товаришів;
- гуманність – доброта, турботливе ставлення до молодших, повага до старших, добровільна допомога тим, хто її потребує;
- чесність – правдивість, дотримання єдності слова та справи, відвертість;
- сумлінне ставлення до праці – добросовісне навчання, своєчасне виконання необхідної роботи, дисциплінованість;
- відповідальність – сумлінне виконання своїх обов'язків, готовність відповідати за свої вчинки та вчинки товаришів;
- принциповість – стійкість поглядів і переконань, звичка відкрито висловлювати та відстоювати свою думку, самокритичність, здатність об'єктивно оцінювати вчинки своїх товаришів;
- цілеспрямованість – наявність конкретних життєвих цілей, відданість своєму життєвому ідеалу;
- активність – участь у суспільному житті класу та школи, ініціативність, організаторські вміння, оптимізм.

Саме ці критерії і покладені в основу формування соціальних компетентностей у процесі реалізації компетентісного підходу до навчання на уроках української літератури.

Мета статті: показати необхідність реалізації компетентісного підходу в сучасній освітній діяльності, розкрити потребу у формуванні в учнів соціальних компетентностей з усвідомленням власної національної ідентичності, продемонструвати, як у процесі вивчення художніх творів української літератури формувати національну свідомість школярів, активну соціальну позицію, ціннісні орієнтири.

Методи дослідження. Науковий аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури, спостереження, опитування, бесіди, вивчення продуктів діяльності, аналіз педагогічного досвіду вчителів-філологів навчальних закладів Дніпропетровської області, аналіз відвіданих уроків та практичних робіт учителів, поданих до каталогу «Педагогічні здобутки освітян Дніпропетровщини».

Виклад основного матеріалу. Становлення особистості, формування її світоглядних позицій, ціннісних орієнтирів, ключових компетентностей найефективніше здійснюється через освіту, під час навчально-виховного процесу. Саме в освітньому середовищі відбувається цілеспрямований процес соціалізації індивіда, становлення громадянина-патріота України, з активною громадянською позицією, ціннісним ставленням до суспільства,

державних символів та законодавства. І тут не може бути дрібниць: єдиний мовний режим, самобутній україномовний простір, свідоме користування рідною мовою – все це сприяє вияву українського менталітету, способу самоусвідомлення і самоідентифікації з українським народом, бажанню зануритися у світ національної культури, української історії, народних традицій та звичаїв. Це вимагає від учителя високого рівня національної свідомості, патріотизму, відданості загальнодержавній справі, відповідальності за формування молодого покоління українців і, звичайно, розуміння необхідності інноваційного оновлення навчально-виховного процесу.

Слід зазначити, що український народ має великі надбання у вихованні людських чеснот. Упродовж віків від покоління до покоління передавалися обряди, звичаї, традиції, які допомагали виховувати умілих господарів, сміливих захисників, справжніх патріотів свого краю і рідної землі. Тож саме фольклор є основою формування національної свідомості дитини, прагнення відроджувати оригінальну творчість народу, виховувати й укорінювати ті ідеали, за якими жили наші пращури – ідеали порядності, відданості, патріотизму.

У 5–8 класах міфи, легенди, народні перекази, казки подаються як світ фантазії, мудрості, добра давніх українців. Героїчне минуле українського народу, відображене в історичних піснях, необхідно вивчати на інтегрованих уроках з музичним і образотворчим мистецтвом. Коли діти проспівують «Засвіт встали козаченьки» і «Ой, на горі та жінці жнуть», аналізують картину А. Монастирського «Запорожець», досліджують історичні факти про героїчні вчинки Хмельницького, Морозенка, Кармалюка, у школярів формується чітке розуміння того, що вони нащадки духовно і фізично сильних людей і вони можуть пишатися славним минулим українського народу. А на завершення такого уроку на емоційному піднесенні пропонується учням написати твір-мініатюру «Як запорожці могли б допомогти Україні нинішній?».

Народознавчі знання застосовуються і під час вивчення інших тем, бо етнічна специфіка життя відображена в текстах багатьох українських письменників (наприклад, у творах І. Котляревського «Енеїда» і «Наталка Полтавка»). Так, із метою відродження молоддю старовинних звичаїв, продовження національних традицій необхідно практикувати на уроках розігрування народознавчих сцен із твору, які не тільки стануть яскравим елементом уроку, а й залучать школярів до усвідомлення давньої культурної спадщини українського народу. Ми не могли не скористатися рекомендаціями вченого-методиста Г. Токмань, яка пропонує під час аналізу художнього твору, характеристики образів, поспробувати побачити «українську душу» в літературному персонажі. Для цього слід виконати, наприклад, такі завдання: 1. Пояснити класові особливості національної ментальності і запропонувати знайти в художньому тексті, що вивчається,

їх вияви. Старшокласники мають прийти від філософської думки до мистецького образу через глибоке усвідомлення даного вчителем матеріалу і його практичне застосування при літературознавчому аналізі конкретного тексту, скажімо, роману П. Куліша «Чорна рада». 2. Закликати учнів до самостійного визначення рис української душі. Учні можуть піти одним зі шляхів, окреслених учителем: наприклад, схарактеризувати персонажа твору, зіставити характери двох героїв, інтерпретувати перебіг думок та почуттів ліричного героя вірша тощо [6, 11].

Під час вивчення творів української літератури, зокрема поезій Т. Шевченка, В. Симоненка, В. Стуса, Ліни Костенко, в основу системи національно-патріотичного виховання необхідно покласти правдиве слово про український народ, його менталітет, споконвічне прагнення до волі. Проведення диспутів, дискусій, обговорень проблемних питань у групах сприятиме становленню й розвитку національно свідомої особистості, з патріотичними поглядами, соціальною активністю, громадянською позицією. (Наприклад: «Я вибрала долю собі сама» (Ліна Костенко). Чи можна долю передбачити або змінити? Щоб ви взяли собі за взірець із творчості поетеси?). Крім процитованих рядків поезії поетеси, прозвучали відповіді зрілих, сформованих особистостей: «Доля людини залежить від долі батьківщини», «За взірець взяла б рідний ґрунт як основу духовності» тощо.

Як найбільш дієвий шлях практичного здійснення компетентнісного підходу і забезпечення формування компетентностей є застосування компетентнісно зорієнтованих завдань. Учитель повинен розуміти компетентнісну спрямованість завдань, запропонованих авторами підручників, посібників, зошитів і вміло їх використовувати, практично реалізовувати. На думку А. Фасолі, компетентнісно зорієнтованим можна вважати завдання, «виконання якого з огляду на визначену мету спонукає учня до задіяння наявних предметних і загальнонавчальних знань та вмінь, освоєння нових способів роботи з текстом, пошуку необхідних джерел інформації» [7, 15]. Так, на завершення вивчення творчості Г. Сковороди пропонується завдання, зорієнтоване на формування соціальних компетентностей, для обговорення в парах: «Чи погоджуєтеся ви з думкою, що прогресивні ідеї Г. Сковороди не втратили актуальності й нині? Підбравши аргументи, доведіть чи спростуйте думку». Щоб взяти участь у діалозі, учні занотовують ідеї філософа, звертаються до текстів творів у пошуках аргументів, з'ясовують актуальні проблеми сучасного суспільства, шукають шляхи їх вирішення, висловлюють власну позицію тощо.

Звичайно, щоб вирішувати питання дискусійного характеру, необхідно активно використовувати інтерактивні та групові методи навчальної діяльності. Це дасть можливість учням протягом уроку спільно обговорити найгостріші проблеми художнього твору, проявити як найвищу активність і зацікавленість результативністю виконуваної групою роботи, знайти відповіді

на запитання, які виникли під час прочитання твору, «прожити» разом з товаришами складні життєві ситуації героїв, зрозуміти власні орієнтири в житті, отримати підтримку й розуміння друзів. Вивчаючи в 11 класі твір Г. Косинки «У житах», пропонуємо скласти «Асоціативний кущ» до слова «гармонія»; використавши «Мікрофон», обговорити питання «Як зробити життя гармонійним?»; за допомогою методу «Прес» спростувати або довести правильність твердження Гельвеція: «Люди досягають щастя лише у суспільстві». Школярі у взаємодії, спілкуванні з'ясовують життєво необхідні проблеми, над якими вони, можливо, ніколи б не задумувалися; визначають власну позицію, вибудовують життєву траєкторію, осмислюють своє місце в суспільстві. Таким чином, нами практично доведено, що компетентнісний підхід до навчання є прогресивним, перспективним і результативним, він сприяє формуванню у школярів ключових, зокрема національно-соціальних компетентностей, забезпечується на всіх етапах уроку української літератури завдяки використанню інтерактивних, групових методів навчальної діяльності, а також компетентісно зорієнтованих завдань. Формування соціальних компетентностей школярів засобами літератури має відбуватися на національному матеріалі, з урахуванням історичного життя українського народу, його менталітету.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Матеріали даної статті можуть бути використані учителями-філологами для реалізації компетентнісного підходу до навчання на уроках української літератури, конкретні методи, прийоми, завдання допоможуть педагогам у практичній діяльності з метою формування у школярів національно-соціальних компетентностей. Деякі твердження автора можуть спонукати до дискусії та бути поштовхом до пошуково-дослідницької роботи викладачів гуманітарних дисциплін. Критерії оцінки соціальних якостей школярів будуть використані педагогами Дніпропетровщини під час роботи над обласним науково-методичним проектом «Освітні стратегії соціалізації особистості громадянського суспільства».

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті / Г. Ващенко // Освіта. – 2003. – № 1. – С. 3.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.
5. Пахаренко В. І. Українська література : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. І. Пахаренко. – К. : Генеза, 2009. – 368 с.

6. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенційно-діалогічних засадах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2003. – 42 с.

7. Фасоля А. М. Компетентнісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? / А. М. Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 5. – С. 14–20.

РЕЗЮМЕ

Сергиенко А. А. Формирование национально-социальных компетентностей у школьников на уроках украинской литературы.

В статье раскрывается методическая проблема формирования социальных компетентностей средствами украинской литературы. Внимание акцентировано на национальных чертах украинского народа и необходимости осуществления национально-патриотического воспитания при изучении художественных произведений. Автор статьи предлагает пути реализации компетентного подхода на уроках украинской литературы, методы интерактивного и группового обучения, другие инновационные приёмы.

Ключевые слова: национальная идентичность, социальные компетентности, украинская литература, художественные произведения, инновационные технологии, интерактивные методы.

SUMMARY

Sergienko A. Formation of the national and social competence of schoolchildren at Ukrainian literature lessons.

The article outlines methodological problem of essential social competences formation by means of Ukrainian literature with emphasis on national features of Ukrainian people and the challenges of our time concerning national-patriotic education particularly in the study of art works of Ukrainian literature. The author offers specific, tested in the learning process ways of implementation of competence approach at the Ukrainian literature lessons, methods of interactive and group learning for activity-based lessons, innovative techniques, technologies, that would help all subjects of activity to realize educational objectives, create an individually oriented atmosphere of democratic and effective learning.

We constantly see that the modern methodological science is updated very quickly. It is necessary to constantly perceive the new technologies, teaching models, educational approaches, combine them, provide them with practical guidance, supplement and implement them. The article refers to the competence approach implementation, which is now seen by teachers as one of advanced ways that directs the educational process to achieve the results, i.e. formation of the core competences of graduates in general and specialized subjects.

The author points out the approaches to the social competences formation taking national traits, features of character, mentality of the Ukrainian people into account. Those are clearly reflected in the works of Ukrainian art, because this issue was not given the necessary attention in theoretical works and practical research of scientists and methodologists. Literary education is an important factor in the education of the citizen-patriot of Ukraine; Ukrainian literature is a powerful carrier of identity of Ukrainian nation and language of its genetic code.

Methods, techniques and objectives, proposed by the author of the article, could be used by philologists in their practice; some of the author's assertions may encourage teachers to research activities.

The materials of this article can be used by the teachers-philologists for realization of the competence approach to teaching the lessons of Ukrainian literature, specific methods, techniques, and tasks will help teachers in practical activity with the purpose of formation of pupil' national and social competencies.

Key words: *national identity, social competencies, Ukrainian literature, works of art, innovative technology, interactive and group methods, dialogism, debatability, competency-oriented tasks.*

УДК 796.015.68+374

О. О. Скиба

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ СПОРТИВНИМИ ЄДИНОБОРСТВАМИ, НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Оцінено приріст показників фізичної підготовленості дітей, які займаються спортивними єдиноборствами, на етапі початкової підготовки. Визначено, що серед дітей, які починають займатися спортивними єдиноборствами з шести та семи років, спостерігаються вірогідні зміни результатів у більшості контрольних випробувань, тоді як для п'ятирічних осіб характерна тільки тенденція до покращення результатів тестування, а вірогідні зміни фізичної підготовленості досліджуваного контингенту спостерігаються тільки в розвитку гнучкості ($+1,37 \pm 0,41$ см, $p < 0,001$).

Ключові слова: *фізична підготовленість, спортивні єдиноборства, початкова підготовка, тренувальний процес, тестування, рання спортивна спеціалізація, юні спортсмени.*

Постановка проблеми. В умовах інтенсифікації навчально-тренувального процесу, що характерна для сучасного дитячо-юнацького спорту, одним із провідних завдань є підвищення функціональних можливостей організму спортсменів та досягнення їх максимальної ефективності в умовах змагальної діяльності зі збереженням оптимального рівня здоров'я [4, 36; 5, 31].

Проте, практичному вирішенню визначеного завдання перешкоджає стійка тенденція до погіршення стану здоров'я дітей та підлітків, що супроводжується значним зниженням рівня їх фізичної підготовленості, що вимагає раціонального дозування тренувальних навантажень відповідно до вікових особливостей та функціональних можливостей організму юних спортсменів [9, 6–8].

Фізична підготовленість спортсменів є однією з найважливіших складових структури загальної підготовленості, що забезпечує досягнення високого спортивного результату, поряд із функціональною, психологічною і технічно-тактичною підготовленістю [8, 52].

Підвищення ефективності тренувального процесу залежить від співвідношення засобів фізичної підготовки, що максимально відповідають індивідуальним фізичним, психологічним і техніко-тактичним особливостям спортсменів та від якісного контролю різних сторін їх фізичної підготовленості. Модельні показники фізичної підготовленості дозволяють не лише оцінювати стан спортсменів на певному етапі тренування, але й

здійснювати корекцію тренувального процесу відносно спрямованості й величини тренувальних навантажень [6, 66; 7, 180].

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що в дитячо-юнацькому спорті, зокрема і в спортивних єдиноборствах, простежується чітка тенденція до ранньої спортивної спеціалізації і форсування досягнення максимальних результатів. «Фізіологічною ціною» інтенсифікації навчально-тренувального процесу є зниження функціональних резервів організму, відхилення у стані здоров'я, а також сповільнення приросту спортивних результатів, що може призводити до передчасного завершення спортивної кар'єри. Таким чином, відбувається втрата оздоровчого значення масового дитячо-юнацького спорту, зниження його ролі у формуванні здорової, гармонійно розвиненої особистості [2, 59; 3, 60–61].

У зв'язку з цим, важливою умовою попередження негативних морфо-функціональних змін організму юних спортсменів, що є наслідком впливу інтенсифікації навчально-тренувального процесу, є створення здоров'язбережувального супроводу навчально-тренувального процесу дітей, одним із чинників якого буде оцінка приросту показників фізичної підготовленості юних спортсменів під впливом специфічних фізичних навантажень.

Мета дослідження – оцінити приріст показників фізичної підготовленості дітей, які займаються спортивними єдиноборствами, на етапі початкової підготовки.

Методи дослідження. Для оцінки фізичної підготовленості було проведено тестування фізичних якостей дітей відповідно до державної програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів.

Комплекс контрольних випробувань включав такі тести: біг на короткі дистанції (30 м), човниковий біг 4×9 м, стрибок у довжину з місця, згинання та розгинання рук в упорі лежачі та нахил тулуба вперед із положення сидячи.

Рівень спеціальної фізичної підготовленості в спортивних єдиноборствах визначали за показником сили, яку оцінювали за результатами тесту «згинання та розгинання рук в упорі лежачі».

Дослідження проводилось у два етапи протягом календарного року (початок і кінець навчального року), що дозволило оцінити приріст різних сторін фізичної підготовленості, визначити ефективність тренувального впливу та адекватність вибору виду спорту.

Оцінку фізичної підготовленості здійснено серед 88 хлопчиків 5–7 років, які займалися спортивними єдиноборствами у групах початкової підготовки в системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл м. Суми.

Отримані дані підлягали математичній та статистичній обробці за допомогою програми STATISTICA 8.0. Для первинної підготовки таблиць і проміжних розрахунків використано пакет Microsoft Excel 2010.

Дослідження виконано згідно плану науково-дослідної роботи кафедри спортивної медицини та валеології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за темою «Фізіолого-гігієнічний супровід здоров'язбережувальної діяльності закладів освіти», державний реєстраційний номер (№ 0113U004662).

Виклад основного матеріалу. У результаті дослідження вихідного рівня спеціальної фізичної підготовленості дітей, які займаються спортивними єдиноборствами, встановлено, що серед $53,85 \pm 4,41\%$ осіб п'яти років зареєстровано низький рівень успішності, тоді як частка досліджуваних шести ($38,0 \pm 4,29\%$) та семи років ($34,0 \pm 4,19\%$) із низьким рівнем є вірогідно нижчою, ($p < 0,05$). Заслугує на увагу той факт, що за один рік цілеспрямованих занять спортивними єдиноборствами, кількість осіб із низьким рівнем спеціальної фізичної підготовленості серед п'ятирічних дітей зменшилася до $42,34 \pm 4,37\%$, проте вірогідних відмінностей між початковим рівнем не визначено, тоді як вже у віці шести та семи років спостерігається вірогідне зменшення питомої ваги груп дітей із низьким рівнем успішності ($26,67 \pm 3,91\%$ та $22,0 \pm 3,66\%$, $p < 0,05$) відповідно.

Оцінка показників фізичної підготовленості юних спортсменів дозволила встановити позитивні зміни результатів контрольних випробувань практично за всіма показниками. Серед дітей, які почали займатися єдиноборствами з п'яти років, виявлено тенденцію до покращення результатів тестування, проте вірогідні зміни фізичної підготовленості досліджуваного контингенту спостерігаються тільки в розвитку гнучкості ($+1,37 \pm 0,41$ см, $p < 0,001$), що пов'язано з високим темпом її природного розвитку на даному етапі онтогенезу. Крім того, приріст силових здібностей, що характеризують спеціальну фізичну підготовленість в єдиноборствах, становить $+1,05 \pm 0,64$ разів ($p > 0,05$), що свідчить про консервативність їх розвитку, оскільки сприятливі морфологічні та фізіологічні передумови розвитку м'язової сили спостерігаються на більш пізніх етапах вікового розвитку.

Оскільки одним із провідних критеріїв відбору дітей до занять спортом є позитивний приріст спортивних результатів за певний проміжок часу, то отримані дані вказують на те, що ранній початок систематичних занять спортивними єдиноборствами (з п'яти років) є невиправданим. Крім того, рання спеціалізація та підвищені фізичні навантаження на етапі початкової підготовки можуть стати одними з провідних чинників припинення росту результатів на етапах спортивного вдосконалення та вищої спортивної майстерності [1, 41].

Оцінка показників фізичної підготовленості дітей, які починають займатися спортивними єдиноборствами з шести та семи років дозволила визначити вірогідні зміни результатів у більшості контрольних випробувань. Різниця показників гнучкості на початку та наприкінці навчального року в дітей шести років становить $2,64 \pm 0,76$ см ($p < 0,001$), тоді

як у юних спортсменів семи років – $1,71 \pm 0,66$ см ($p < 0,05$). Необхідно зазначити, що вихідні значення сили дітей шести та семи років ($7,80 \pm 0,61$ та $8,20 \pm 0,67$ разів відповідно) були вірогідно вищими, порівняно з показниками досліджуваних осіб п'яти років ($5,0 \pm 0,53$ разів, $p < 0,001$). На фоні вірогідно вищих початкових значень сили в дітей шести та семи років, їх приріст під впливом цілеспрямованих тренувань становить $+3,0 \pm 0,85$ разів і $2,92 \pm 0,43$ разів відповідно, та є вищим за показники приросту п'ятирічного контингенту ($+1,05 \pm 0,64$ разів).

Таблиця 1

Динаміка значень показників фізичної підготовленості дітей, які займаються спортивними єдиноборствами

Показники	Динаміка значень показників фізичної підготовленості			
	вихідні значення ($\bar{x}_0 \pm S$)	підсумкові значення ($\bar{x}_i \pm S$)	Δ_i	t-критерій
	5 років			
швидкість, с	$7,60 \pm 0,17$	$7,65 \pm 0,16$	$+0,05 \pm 0,08$	0,68
спритність, с	$14,55 \pm 0,24$	$14,36 \pm 0,16$	$-0,19 \pm 0,16$	-1,23
швидкісно-силові здібності, см	$91,08 \pm 1,27$	$93,77 \pm 1,16$	$1,69 \pm 0,94$	1,81
сила, к-сть разів	$5,0 \pm 0,53$	$6,05 \pm 0,65$	$+1,05 \pm 0,64$	1,64
гнучкість, см	$2,15 \pm 0,46$	$3,52 \pm 0,59^{**}$	$+1,37 \pm 0,41$	3,33
6 років				
швидкість, с	$7,41 \pm 0,10$	$7,38 \pm 0,09$	$-0,03 \pm 0,08$	-0,37
спритність, с	$14,40 \pm 0,14$	$14,22 \pm 0,12^*$	$-0,18 \pm 0,08$	-2,26
швидкісно-силові здібності, см	$95,84 \pm 1,34$	$98,76 \pm 1,37^*$	$+2,92 \pm 1,11$	2,63
сила, к-сть разів	$7,80 \pm 0,61$	$10,80 \pm 0,55^{**}$	$+3,0 \pm 0,85$	3,53
гнучкість, см	$3,24 \pm 0,43$	$5,88 \pm 0,53^{**}$	$+2,64 \pm 0,76$	3,47
7 років				
швидкість, с	$7,48 \pm 0,10$	$7,18 \pm 0,09^*$	$-0,30 \pm 0,09$	-2,07
спритність, с	$13,98 \pm 0,12$	$13,79 \pm 0,12$	$-0,19 \pm 0,13$	-1,34
швидкісно-силові здібності, см	$100,16 \pm 1,24$	$103,52 \pm 1,35^*$	$+3,36 \pm 1,60$	2,11
сила, к-сть разів	$8,20 \pm 0,67$	$11,12 \pm 0,72^\bullet$	$+2,92 \pm 0,43$	6,88
гнучкість, см	$2,33 \pm 0,24$	$4,04 \pm 0,45^*$	$+1,71 \pm 0,66$	2,59

* – $p < 0,05$ – вірогідна різниця між показниками фізичної підготовленості юних спортсменів на початку і наприкінці навчального року;

** – $p < 0,01$ – вірогідна різниця між показниками фізичної підготовленості юних спортсменів на початку і наприкінці навчального року;

• – $p < 0,001$ – вірогідна різниця між показниками фізичної підготовленості юних спортсменів на початку і наприкінці навчального року.

Серед дітей шести та семи років відмічено позитивні зміни в розвитку швидкісно-силових здібностей, які є важливим компонентом фізичної підготовленості борців у досягненні високих спортивних результатів. Їх

абсолютний приріст становить $+2,92 \pm 1,11$ см та $+3,36 \pm 1,60$ см, ($p < 0,001$) відповідно. Крім того, серед юних спортсменів шести та семи років встановлено тенденцію до переваги вихідних результатів контрольних випробувань над підсумковими значеннями показників фізичної підготовленості дітей п'яти років, що підтверджує отримані дані про недоцільний початок систематичних занять спортивними єдиноборствами з п'яти років.

У результаті аналізу вихідних даних фізичної підготовленості дитячого контингенту та їх змін під впливом специфічних фізичних навантажень, як важливого критерію спортивного відбору, можна констатувати той факт, що сприятливим віком для початку систематичних занять єдиноборствами є вік 6–7 років. Саме в цьому віці створюються сприятливі передумови для розвитку провідних фізичних якостей, що визначають успішність спортивної діяльності. Головною особливістю підготовки даного контингенту до досягнення високих спортивних результатів є раціональна організація навчально-тренувального процесу на всіх його етапах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Серед дітей, які почали займатися єдиноборствами з п'яти років, вірогідні зміни показників фізичної підготовленості спостерігаються тільки в розвитку гнучкості ($+1,37 \pm 0,41$ см, $p < 0,001$).

Серед дітей шести та семи років приріст силових здібностей, що характеризують спеціальну фізичну підготовленість на етапі початкової підготовки, становить $+3,0 \pm 0,85$ разів і $+2,92 \pm 0,43$ разів, $p < 0,001$ відповідно та є вищим за показники приросту п'ятирічного контингенту ($+1,05 \pm 0,64$ разів, ($p > 0,05$)).

За результатами аналізу вихідних показників фізичної підготовленості юних спортсменів та їх змін під впливом специфічних фізичних навантажень визначено сприятливий вік для початку систематичних занять єдиноборствами, який становить 6 – 7 років.

Перспективами подальших досліджень є розробка заходів оптимізації навчально-тренувального процесу дітей, які займаються спортивними єдиноборствами, на етапі початкової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буланцов А. М. К вопросу о минимальном возрасте детей для набора в секции самбо и дзюдо / А. М. Буланцов // Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 8 (102). – С. 39–44.
2. Горюнов В. М. Педагогические средства предупреждения патологических состояний при интенсивном воспитании силовых качеств у юных спортсменов / В. М. Горюнов // Детский тренер. – 2006. – № 4. – С. 58–71.
3. Кириченко В. В. Оптимизация здоровьесберегающего сопровождения учебно-тренировочного процесса в детско-юношеской спортивной школе / В. В. Кириченко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 3 (55). – Т. 1. – С. 75–79.
4. Коротков К. Г. Внедрение инновационных технологий в системе детско-юношеского спорта и спорта высших достижений / К. Г. Коротков, А. К. Короткова, Е. Н. Петрова [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 3. – С. 36–40.

5. Купчинов Р. И. Современные взгляды на спортивную деятельность / Р. И. Купчинов // Университетский спорт в современном образовательном социуме : материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 23–24 апреля 2015 г. – Минск : БГУФК, 2015. – Ч. 1. – С. 31–33.

6. Латышев С. В. Системный подход к индивидуализации подготовки борцов / С. В. Латышев, Г. В. Коробейников // Физическое воспитание студентов. – 2013. – № 5. – С. 65–68.

7. Слободянюк В. О. Динаміка показників загальної та спеціальної підготовленості важкоатлеток на етапі спеціалізованої базової підготовки / В. О. Слободянюк // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків : ХДАФК, 2015. – № 2 (46). – С. 180–185.

8. Староста В. Современная система отбора юных спортсменов для занятий спортом / В. Староста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. – № 2. – С. 51–55.

9. Physical activity and health in Europe: evidence for action / [edited by N. Cavill, S. Kahlmeier, F. Racioppi]. – Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2006. – 40 p.

РЕЗЮМЕ

Скиба О. А. Динамика показателей физической подготовленности детей, занимающихся спортивными единоборствами, на этапе начальной подготовки.

Произведена оценка прироста показателей физической подготовленности детей, занимающихся спортивными единоборствами, на этапе начальной подготовки. Определено, что среди детей, которые начинают заниматься спортивными единоборствами с шести и семи лет, наблюдаются достоверные изменения результатов в большинстве контрольных испытаний, тогда как для пятилетних детей характерна только тенденция к улучшению результатов тестирования, а достоверные изменения физической подготовленности данного контингента наблюдаются только в развитии гибкости ($+1,37 \pm 0,41$ см, $p < 0,001$).

Ключевые слова: физическая подготовленность, спортивные единоборства, начальная подготовка, тренировочный процесс, тестирование, ранняя спортивная специализация, юные спортсмены.

SUMMARY

Skyba O. Dynamics of indexes of physical readiness of children engaged in combat sports, at the stage of initial training.

The estimation of growth indicators of physical readiness of children engaged in combat sports, at the stage of initial training is produced.

For estimation of physical readiness testing was conducted on the physical qualities of children in accordance with the state program on physical education for secondary schools.

Among 53.85 ± 4.41 % of persons five-year-old registered low power capabilities, while the share of the investigated six- (38.0 ± 4.29 %) and seven-year-old (34.0 ± 4.19 %) with a low level is significantly lower, ($p < 0.05$).

Among the children, who began to engage in combat sports at the age of five, reliable changes of physical readiness are observed only in the development of flexibility ($+1.37 \pm 0.41$ cm, $p < 0,001$).

Among six- and seven-year-old children increase of strength abilities that characterize the special physical fitness at the stage of initial training is $+3.0 \pm 0.85$ times and $+2.92 \pm 0.43$ times, $p < 0.001$, respectively, and is higher than rates growth of five-year-old contingent ($+1.05 \pm 0.64$ times, ($p > 0.05$).

Among this group positive changes in the development of speed-power abilities have been noted that are an important component of physical readiness of wrestlers in

achievement high sports results. Their absolute increase of $+2.92 \pm 1.11$ cm and $+3.36 \pm 1.60$ cm, ($p < 0.001$).

The analysis of initial indicators of physical readiness of young athletes and their changes under the influence of specific physical activity identified favorable age to start regular exercise of combat sports, which is 6 – 7 years. Early sports specialization and increase in physical activity at the stage of initial training can be one of the key factors results in cessation of growth stages of sports perfection and higher sport craftsmanship.

Prospects for further research are the development of measures of optimization of training process of children who are engaged in Combat Sports at the stage of initial training.

Key words: *physical readiness, combat sports, basic training, training process, testing, early sports specialization, young athletes.*

УДК 371.384:374–057.874:[54+57](477)

С. О. Сьома

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОНКУРСНА ДІЯЛЬНІСТЬ СЛУХАЧІВ ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

У статті зосереджено увагу на структурі та організаційно-технологічних особливостях проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук в аспекті інтелектуальних масових заходів для слухачів хіміко-біологічних відділень МАН.

На основі аналізу двадцятирічного досвіду організації та проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук, автор характеризує зазначений масовий захід як одну з найважливіших форм навчання інтелектуально обдарованої учнівської молоді, залучення її до пошукової, наукової-дослідницької та експериментальної діяльності, зокрема в галузі природничих, медичних і сільськогосподарських наук.

Ключові слова: *Мала академія наук, хіміко-біологічні відділення МАН, конкурс-захист науково-дослідницьких робіт.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної системи освіти в Україні особливої актуальності набувають питання пошуку, виявлення та підтримки інтелектуально обдарованої учнівської молоді, основною ознакою якої має стати здатність творчо мислити, засвоювати технологічні новації, виробляти конструктивні рішення, а також компетентно діяти в сучасному соціокультурному середовищі. Актуальність означеної проблеми викликає посилення уваги до діяльності Малої академії наук України (МАН) як цілісної, багаторівневої системи виявлення та навчання обдарованої учнівської молоді, забезпечення її духовного, інтелектуального та творчого розвитку, створення умов для соціального та професійного самовизначення особистості.

Дієвим чинником становлення юних науковців у системі хіміко-біологічних відділень МАН є написання різного виду наукових робіт з подальшою демонстрацією отриманих результатів під час проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН. Сьогодні

конкурс-захист є найбільш масовим і значущим заходом дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти, що спрямований на формування в інтелектуально обдарованій учнівської молоді елементів наукового світогляду, оволодіння нею методами наукового пізнання дійсності, прищеплення навичок дослідницької роботи.

Якісне оновлення та вдосконалення наймасовішого заходу всеукраїнського рівня вимагає творчого переосмислення досвіду минулих років та врахування його на сучасному етапі розвитку МАН.

Аналіз актуальних досліджень. Діяльність Малої академії наук України, впровадження різноманітних підходів до навчання, технологій розвитку обдарованої учнівської молоді посідає одне з центральних місць у педагогічному дискурсі останнього десятиріччя. Проблемам розвитку юних науковців в умовах МАН присвячені дисертаційні дослідження С. Білоус, О. Павленко, М. Пихтаря, В. Редіної, Л. Тихенко та ін. Дидактичні аспекти розвитку учнів у системі МАН розкрито в наукових працях О. Антонової, А. Балацинової, В. Вербицького, В. Гаврилюка, Л. Ковбасенко, С. Лихоти, О. Лісового, Л. Назаренко, Р. Науменко, В. Обозного, Г. Пустовіта, Т. Цвірової та ін. Проте, незважаючи на значний пласт досліджень із різних аспектів діяльності МАН, проблема конкурсної діяльності слухачів хіміко-біологічних відділень системно не вивчалась і потребує поглибленого вивчення й систематизації для подальшого її вдосконалення.

Мета статті – здійснити структурний та організаційно-технологічний аналіз проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН для слухачів хіміко-біологічних відділень з часу його заснування.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що в 90-х роках ХХ століття, на виконання рішення колегії Міністерства освіти України та Президії Академії наук України від 22 грудня 1993 року «Про шляхи вдосконалення діяльності Малих академій наук і наукових товариств учнів як центрів формування наукової еліти України», відповідно до Положення про Малу академію наук і наукові товариства в Україні, проводиться реорганізація цих творчих учнівських об'єднань [1, 9]. П'ятнадцять Малих академій наук і 32 наукових товариств учнів (НТУ), що діяли на той час на теренах України і забезпечували організаційно-педагогічне керівництво навчанням 28,3 тисяч дітей і підлітків, були об'єднані в єдину Малу академію наук України з територіальними відділеннями на місцях. З цього часу проводиться потужна організаційна робота щодо подальшого розвитку мережі територіальних відділень і самостійних наукових товариств учнів; здійснюється якісне оновлення змісту, форм, методів і напрямів роботи МАН. З-поміж інших питань, що вимагали першочергового вирішення, особливої уваги набуло питання запровадження щорічного Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України.

Аналіз історико-архівних джерел засвідчив, що масові заходи для інтелектуально обдарованої учнівської молоді, яка навчалася в МАН і НТУ на той час уже проводилися на рівні загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів міст і районів областей. Так, у 1965 році на Мереф'янській станції юних натуралістів Харківської області одним із масових заходів для її вихованців стало проведення учнівської олімпіади для старшокласників міста «Хімія в сільському господарстві» [2, арк. 19].

Згідно з Довідкою про роботу міського наукового товариства учнів м. Харкова за 1972 рік упродовж трьох років, з часу заснування НТУ, для 1000 членів наукового товариства міста у грудні 1970 р., травні 1971 р. та жовтні 1971 р. проводилися три науково-практичні конференції [3, арк. 1]. З вересня 1971 р. по вересень 1972 року були оголошені міські конкурси на кращу науково-дослідницьку роботу під девізом «Знання – сила» та конкурс-мандрівка «У світі хімії» [3, арк. 2].

Уже в 1990 році в м. Одесі проводиться І Республіканська науково-практична конференція членів наукових товариств учнів, у травні 1992 року – І Всеукраїнський конкурс юних істориків імені М. С. Грушевського, а в 1993 році вперше одночасно проводиться декілька Всеукраїнських конкурсів науково-дослідницьких робіт учнів зокрема і хіміко-біологічного спрямування, що проходив у м. Києві [9, 37].

Важливим кроком щодо уніфікації підходів до організації та проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН, визначення оптимальної структури його проведення стало запровадження Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності, затверджене наказом Міністерства освіти України від 15.12.93 р. № 449, редакція якого змінювалась у 1995 р., 1998 р., 2011 р. та 2012 р. [6]. Зазначений документ чітко визначав: організаторів і координаторів проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН; мету і завдання заходу; профілі, за якими він проводився; періодичність, час і місце його проведення; структуру конкурсу; програму роботи секцій наукових відділень, а також порядок визначення переможців та їх нагородження.

Відповідно до Положення, Міністерством освіти України щорічно затверджувалися Умови проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН, що, у свою чергу, визначали порядок та особливості його проведення на міському (районному), обласному та всеукраїнському рівнях, перелік наукових відділень і секцій, у яких буде відбуватися захист робіт, вимоги до написання та оформлення науково-дослідницьких робіт учнями тощо [7]. Такий стан справ дозволяв щорічно вдосконалювати систему проведення зазначеного заходу, активізував учнівську молодь до участі в ньому.

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчив, що з часу започаткування проведення конкурсу-захисту найбільший інтерес юних науковців спостерігається саме до хіміко-біологічного напрямку й щорічно складає близько 22–24 % від загальної кількості конкурсантів. Зокрема, у 2001 році із 600 учасників обласного етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН Полтавського територіального відділення МАН у хіміко-біологічному відділенні МАН захищали свої науково-дослідницькі роботи більше 150 старшокласників [4, 78].

Беручи участь у конкурсі-захисті, юні науковці мали змогу захищати свої роботи в різних секціях, щорічний перелік яких уточнювався умовами проведення заходу (табл. 1).

Таблиця 1

Перелік секцій хіміко-біологічного відділення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України за роками

Рік	1999	2005	2009	2010	2014
Секції	- медицини - сільського господарства - екології - хімії - психології - біології - лісового господарства	- медицини - сільського господарства - екології - хімії - психології - загальної біології та людини - лісового господарства	- медицини - аграрних наук - екологічної інженерії - хімії - психології - ботаніки та зоології - біології людини - загальної біології - фундаментальної екології - селекції та генетики	- медицини - хімії - психології - біології людини - загальної біології - ботаніки та зоології	- медицини - хімії - психології - біології людини - загальної біології - ботаніки та зоології - валеології

Значний попит і різноманітність тематики науково-дослідницьких робіт учнів, що подавалися для участі в конкурсі, стали визначальним для створення у 2010 році на базі хіміко-біологічного наукового відділення двох нових відділень: відділення хімії та біології, що охоплювало фундаментальні науки хіміко-біологічного напрямку і відділення екології та аграрних наук, що об'єднувало прикладні науки. У результаті таких змін до структури відділення екології та аграрних наук увійшли секції: екології; охорони довкілля та раціонального природокористування; агрономії; ветеринарії і зоотехніки; лісознавства; селекції та генетики.

Рівний доступ учнів до участі в наймасовішому інтелектуальному змаганні незалежно від місця їх проживання, системний пошук здібної до

наукової діяльності учнівської молоді, стимулювання її дослідницького інтересу забезпечувала визначена структура конкурсу-захисту.

Для всіх наукових відділень МАН, зокрема й хіміко-біологічного, Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт проходив у три етапи (I етап – районний (міський), II етап – обласний (в Автономній Республіці Крим – республіканський, у Києві та Севастополі – міський) та III етап – на державному рівні.

Перший етап передбачав написання учнями науково-дослідницьких робіт. У січні місяці кожна з підготовлених конкурсних робіт обов'язково проходила захист в одній із секцій хіміко-біологічного відділення, що організовувався на рівні наукових товариств учнів міста або району. Успішність підготовки й захисту наукової роботи учнями залежала від того, наскільки в ній:

- розкрито актуальність, корисність і доцільність розроблення конкретної проблеми для сучасної науки і практики;
- визначено ступінь особистого внеску автора в розроблення конкретної проблеми для сучасної науки і практики;
- схарактеризовано новизну роботи: 1) у роботі уточнюються окремі поняття з огляду на наукові дані; 2) пропонується новий підхід (нова методика) у дослідженні якогось явища; 3) ставляться завдання, які не змогли з'ясувати попередні дослідники; 4) одержані нові дані, що можуть бути використані в науковому і прикладному плані;
- ураховані вимоги щодо оформлення роботи: зовнішній вигляд і внутрішнє оформлення, списки літературних джерел, додатки тощо [1, 55].

За підсумками роботи журі слухачі, кандидати та дійсні члени Малої академії наук України, переможці та призери районних (міських) етапів конкурсу запрошувалися на другий етап, що традиційно проводився в лютому місяці в кожній секції наукового відділення.

Програма роботи наукових секцій II туру конкурсу передбачала заочне оцінювання науково-дослідницьких робіт (близько 30 % від рейтингового балу); оцінювання навчальних досягнень учасників із базових дисциплін (близько 30 % від рейтингового балу) та очний захист науково-дослідницьких робіт учнями (близько 40 % від рейтингового балу). Максимальна сумарна оцінка за участь у всіх розділах програми конкурсу-захисту становила 100 балів.

Як свідчать історико-педагогічні джерела, основними критеріями для заочного оцінювання наукових робіт членами журі були: складність, науковість, повнота розкриття дослідження (9 б.); аргументованість висновків (3 б.); актуальність та елемент творчості (6 б.); стиль, грамотність (2 б.); якість оформлення (2 б.). Максимальна кількість балів становила 22 бали [7].

Оцінювання навчальних досягнень учасників із базових дисциплін передбачало виконання конкурсантами завдань контрольної роботи.

Згідно з умовами проведення конкурсу для кожної секції визначалася своя базова дисципліна. Зокрема, у 2004 році для секції медицини базовими дисциплінами були визначені біологія, хімія, фізика (за вибором), а в секції лісове господарство біологія, хімія, математика (за вибором) [10, 4]. Працюючи над завданнями контрольної роботи, учням упродовж трьох годин пропонувалося дати відповіді на 9 запитань за трьома рівнями складності. Перший рівень – 3 завдання (6 б.), другий рівень – 3 завдання (12 б.), третій рівень – 3 завдання (21 б.). За умови успішного розв'язання завдань вони отримували максимальну кількість балів - 39.

Захист науково-дослідницьких робіт проходив посекційно на базі вищих навчальних закладів і носив відкритий характер. Під час оцінювання захисту робіт насамперед враховувались аргументація вибору теми дослідження з урахуванням власного внеску дослідника (14 б.); чіткість, логічність, лаконічність викладення матеріалу (8 б.); культура мовлення (3 б.); уміння конкурсанта вести дискусію (3 б.) і давати повні вичерпні відповіді на поставлене питання (8 б.), а також доцільність, якість і вміння учня використовувати під час захисту наочні матеріали та технічні засоби (3 б.). Загалом за захист роботи конкурсант міг отримати до 39 балів [10, 5].

За загальною сумою балів, які конкурсанти отримували в результаті заочного оцінювання науково-дослідницьких робіт, їх захисту й виконання контрольних робіт визначалися переможці і направлялися для участі у III (заключному етапі конкурсу), що традиційно проводився на базі Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді.

Як і програма II етапу конкурсу, програма заключного етапу також передбачала: заочне оцінювання науково-дослідницьких робіт; оцінювання навчальних досягнень учасників із базових дисциплін та захист науково-дослідницьких робіт. При цьому високий науковий рівень організації конкурсу-захисту на заключному його етапі забезпечувало високопрофесійне і компетентне журі, склад якого щорічно формувався з провідних фахівців відповідного наукового напрямку. Зокрема, у звіті Л. Назаренко, завідувача відділу біології Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді щодо проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН з хіміко-біологічного напрямку в 1999 році зазначається, що для якісного оцінювання конкурсних робіт, їх захисту у складі журі секцій відділення працювали: В. М. Благодаров – доктор медичних наук, професор, дійсний член Міжнародної академії США, декан лікувального факультету Київського медичного університету (секція медицини); А. Л. Бойко – академік УААН та АН ВШУ, доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри вірусології Київського національного університету імені Т. Шевченка (секція сільського господарства); В. І. Назаренко – кандидат біологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту біохімії ім. О. Палладіна, член-кореспондент Української академії

наук національного прогресу (секція екології); В. Є. Косматий – кандидат хімічних наук, Київського національного аграрного університету (секція хімії); В. В. Клименко – доктор психологічних наук, професор Київського міжрегіонального інституту післядипломної освіти ім. Б. Грінченка (секція психології); В. К. Рибальченко – доктор біологічних наук, професор Київського національного університету ім. Т. Шевченка (секція біології); А. І. Кушнір – кандидат біологічних наук, доцент Київської національної аграрної академії (секція лісового господарства) [5, 77].

Конкурсні письмові завдання, які учні мали виконувати в присутності членів комісії, містили три обов'язкові складові: тестові завдання, пояснення двох понять термінологічних дефініцій та аргументоване спростування або доведення одного з тверджень (на вибір конкурсанта). З 2010 року у відділенні хімії та біології учасники вже виконували 7 завдань: I рівень – 3 завдання по 3 бали за кожне (9 б.); II рівень – 2 завдання по бали за кожне (10 б.); III рівень – 2 завдання по 7 балів за кожне (14 б.). Максимальна сума балів, яку міг набрати учасник за виконання завдань базової дисципліни, складала 33 бали [8].

Під час захисту науково-дослідницьких робіт учнями максимально забезпечувалася відкритість і прозорість конкурсу-захисту, приділялася значна увага щодо максимальної об'єктивності у визначенні його переможців. На захисти науково-дослідницьких робіт допускалися засоби масової інформації, представники територіальних відділень МАН.

З роками вдосконалюється технічна процедура його проведення, було запроваджено он-лайн-захист і веб-трансляцію, а виступи учасників повністю забезпечувалися мультимедійним супроводом. Починаючи з 2010 року організаторами конкурсу розпочинається робота щодо змістовного оновлення заходу, зокрема для визначення результатів III етапу конкурсу було запроваджено факторно-критеріальну модель визначення його результатів, що була розроблена на основі кваліметричного підходу. За допомогою спеціальної комп'ютерної програми стало можливим оперативно отримувати проміжну та підсумкову інформацію щодо оцінювання теоретичних знань учасників з базової навчальної дисципліни, рівня оформлення й захисту наукових робіт конкурсантів, проводити індивідуальний і загальний аналіз результативності конкурсантів, готувати відповідну документацію тощо.

За загальною сумою балів, отриманих учасниками в усіх розділах програми конкурсу-захисту, визначалися переможці. Максимальна кількість балів, яку міг набрати конкурсант становила 100 балів. У кожній секції визначалися призери III етапу конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт, які нагороджувалися дипломами I–III ступенів та отримували можливість пільгового вступу до вищих навчальних закладів. При цьому кількість переможців III етапу не перевищувала 50 % від

загальної кількості учасників. А вже з 2006 року на виконання Указу Президента України від 4 липня 2005 року № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» [11] започатковується щорічне відзначення 120 переможців III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН щомісячними стипендіями Президента України.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз двадцятирічного досвіду проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН дає підстави для висновку про його важливість в аспекті інтелектуально-творчого розвитку особистості. Створюючи умови для представлення результатів науково-дослідницької та експериментальної роботи учнів-членів МАН, зокрема в галузі природничих наук, конкурс-захист організовує продуктивне спілкування та обмін інформацією у сфері професійних інтересів, знайомить учнів з актуальними проблемами та завданнями сучасної науки і техніки, стимулює подальшу професійну освіту підростаючого покоління, забезпечує підтримку й мотивацію особистісних досягнень, розвиває вміння й навички керувати креативним процесом. Таке щорічне проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України є кращим свідченням державної підтримки інтелектуально обдарованої учнівської молоді.

Подальшого дослідження потребують питання форм і методів навчання учнів у хіміко-біологічних відділеннях МАН України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вісник Малої академії наук України / відп. за вип. В. С. Калита. – К. : Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді, 1998. – № 1. – 70 с.
2. Держархів Харківської обл. ф.Р. – 4695, оп. 6, спр. 59, 45 арк.
3. Держархів Харківської обл. ф.Р. – 4695, оп. 7, спр. 195, 2 арк.
4. Карлюк З. Плекаємо наукову зміну / Зоя Карлюк // Рідна школа. – 2001. – № 6 (857). – С. 78–79.
5. Назаренко Л. Таланти твої, Україно / Людмила Назаренко // Рідна школа. – 2001. – № 6 (857). – С. 77–78.
6. Наказ Міністерства освіти України від 18.08.98 № 305 «Про затвердження Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0598-98>.
7. Наказ МОНУ від 16.11.05 р. № 655 «Про проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України у 2005-2006 н. р.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://man.gov.ua/ua/resource_center/normative_legal_base/all/350.
8. Наказ МОНУ від 22.01.13р. № 44 «Про проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України у 2012-2013 н. р.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://man.gov.ua/ua/resource_center/normative_legal_base/all/100.

9. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / [Вербицький В. В., Литовченко О. В., Ковбасенко Л. І. та ін.] ; за ред. О. В. Литовченко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.

10. Пам'ятка слухачу Сумського територіального відділення МАН : методичні рекомендації / [Герасименко О. В., Дрозденко О. М., Черномаз А. В.] ; відп. за випуск Тихенко Л. В. – Суми : ОЦПО та РТМ, 2004. - 37 с.

11. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ президента України від 04.07.05.р. № 1013/2005 // Уряд. Кур'єр. – 2005. – 7 лип. - № 123. – С. 11.

РЕЗЮМЕ

Сёма С. А. Конкурсная деятельность слушателей химико-биологических отделений Малой академии наук Украины.

В статье сосредоточено внимание на структуре и организационно-технологических особенностях проведения конкурса-защиты научно-исследовательских работ учащихся-членов Малой академии наук Украины в аспекте интеллектуальных массовых мероприятий для слушателей химико-биологических отделений МАН.

На основе анализа двадцатилетнего опыта организации и проведения конкурса-защиты научно-исследовательских работ учащихся-членов Малой академии наук Украины, автор характеризует указанное массовое мероприятие как одну из важнейших форм обучения интеллектуально одаренной учащейся молодежи, привлечения её к поисковой, научно-исследовательской и экспериментальной деятельности, в частности в области естественных, медицинских и сельскохозяйственных наук.

Ключевые слова: Малая академия наук, химико-биологические отделения МАН, конкурс-защита научно-исследовательских работ.

SUMMARY

Syoma S. The competitive activities of pupils of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine.

The article is devoted to the problem of the competitive activities of pupils of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine. Chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences attract gifted pupils to research activities in the natural, medical, psychological and agricultural sciences. The MAS member pupils develop research projects and defend them during competitions.

The annual All-Ukrainian competition-defending of research works of pupils – members of the MAS is an important event in life of the Minor Academy of Sciences.

The purpose of the article is structural-organizational and technological analysis of All-Ukrainian competition-defending of research works of pupils – members of the MAS for pupils of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine.

The author gives historical facts that are a prerequisite for launching of the contest. It analyzes twenty years of experience of its organization and carrying out. The article describes its structure and content of activities of the contestants at each stage of the competition. It characterizes the evolution of the structure of chemical and biological departments of the competition and the reasons of formation in 2010 year on the basis of chemical and biological departments of two departments: chemistry and biology and ecology and agricultural sciences. The author gives a list of scientific sections in which pupils defend their research works. The researcher characterizes basic normative documents regulating carrying out of the competition. In this context are very important commandments of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the competition of research projects of pupils-

members of MAS», «Regulations on Ukrainian Olympiads of pupils in basic and special disciplines, tournaments, contests- defending of pupils' research works».

The author concludes that the All-Ukrainian competition-defending of research works of pupils - members of the MAS is the most popular and important event of the research and experimental direction of out-school education. It is constantly improved and promotes upbringing of professionally oriented, armed to the research toolkit young people that being at school know their purpose, orientation, scientific vocation and enter the universities, clearly realizing scientific field in which they want to work.

Key words: *Minor Academy of Sciences of Ukraine, chemical and biological departments of MAS, competition of research projects.*

РОЗДІЛ II. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 613.74-79:95

Ю. Л. Дяченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ РОДИНИ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено характеристику соціального благополуччя родини як чинника якості життя дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Встановлено, що 11 % сімей мають незадовільні умови праці, від яких залежить режим дня дітей і початок відвідування дошкільного закладу. У родинах із напруженим графіком роботи діти витрачають 1,5 годин на день на телебачення та комп'ютер. Проблемою серед сучасних родин є поширення шкідливих звичок – курить мати в 33,33 % дітей, а батько в 41,84 % дітей. Крім того встановлено, що в 6,78 % дітей батько має одночасно дві шкідливі звички – куріння та вживання алкоголю.

Ключові слова: діти, благополуччя родини, якість життя.

Постановка проблеми. Інтенсифікація реформування системи освіти спрямована на збереження і зміцнення здоров'я дитячого населення [1, 2]. Особлива увага приділяється дітям дошкільного віку та молодшого шкільного віку, оскільки в зазначеному віковому періоді закладаються основи майбутнього здоров'я, відбувається становлення навчально-пізнавальної діяльності та формування основних характеристик особистості дитини.

Із 2011 року вперше в Україні впроваджується обов'язкова дошкільна освіта для дітей п'ятирічного віку, що є черговим кроком модернізації освітньої галузі в державі. Згідно з чинним законодавством встановлено, що важливим завданням реформи освіти є створення умов не лише для зміцнення інтелектуального потенціалу нації, всебічного розвитку та формування творчої особистості кожної дитини, але й для збереження фізичного та психічного здоров'я [3, 4].

Якість життя дітей визначається фізичними, соціальними й емоційними факторами, що мають суттєве значення та є постійно діючими чинниками. Дослідження якості життя дітей дошкільного й молодшого шкільного віку дозволяє виявити не лише стан здоров'я, але й оцінити виконання соціальних функцій, що відповідають віку та статі дитячого контингенту [1, 5].

Благополуччя сім'ї зумовлює формування стереотипу цінностей подальшого життя дітей. Своєчасне виявлення соціальної неспроможності родини дає змогу визначити вплив відповідного чинника на якість життя дітей [6].

Без вирішення проблеми збереження здоров'я дітей у фізичному, психологічному та соціальному аспектах неможливо ставити питання про здоров'я всього населення країни.

Аналіз актуальних досліджень. Згідно з попередніми науковими дослідженнями, основним завданням сім'ї є створення сприятливих умов для особистого становлення дитини. Тому, якість життя дитячого контингенту залежить від оцінки об'єктивних та суб'єктивних характеристик умов життєдіяльності родини в цілому [1, 6].

За рекомендацією ВООЗ «якість життя» визначається як індивідуальне співвідношення власного положення в житті суспільства в контексті культури, систем цінностей цього суспільства і цілей даного індивіда, його планів та можливостей. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку не в змозі адекватно дати суб'єктивну оцінку особистої якості життя, тому до п'ятирічного віку відповідну оцінку повинні дати батьки, ураховуються відповіді дитячого контингенту віком старше п'яти років [1, 5, 6].

У зв'язку зі швидкими темпами зростання захворюваності дітей, особливо в період початку відвідування навчальних закладів, на сьогодні актуальним залишається питання сукупного впливу чинників організації навчально-виховного процесу на стан здоров'я. Багаторічні дослідження свідчать про функціональну незрілість 31–32 % дітей, адже шестирічний вік є періодом інтенсивної морфологічної та функціональної перебудови організму дітей, що ускладнюється черговою віковою кризою. Крім того, початок навчання у школі серед більшості дітей супроводжується виникненням синдрому «шкільної дезадаптації», що є причиною розвитку багатьох функціональних, а згодом і органічних патологічних змін [4, 6].

Згідно вищесказаного, у законі України «Про дошкільну освіту» (2012) зазначено, що батьки є відповідальними за розвиток, виховання та освіту дітей, а також за збереження та якість їх життя. Саме тому актуальним залишається питання характеристики соціального благополуччя родини як пріоритетної складової якості життя дитячого контингенту сьогодення [3, 4].

Робота виконана згідно з планом науково-дослідницьких робіт на 2007–2013 рр. кафедри спортивної медицини та валеології Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за темою: «Фізіолого-гігієнічне та психолого-педагогічне обґрунтування здоров'язберігаючої діяльності у закладах освіти» (номер державної реєстрації – 0109U004945), «Фізіолого-гігієнічний супровід здоров'язбережувальної діяльності закладів освіти» (номер державної реєстрації – 0123U004662).

Мета статті – охарактеризувати соціальне благополуччя родин як чинника якості життя дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Матеріали і методи дослідження. У ході дослідження проведено оцінку та аналіз особливостей життєдіяльності 121 родини дітей віком 4–7 років ($43,60 \pm 2,81$ % хлопчиків і $56,40 \pm 2,80$ % дівчаток). Дослідження проводилося за письмовою інформованою згодою батьків. Особливості

благополуччя сімей визначалися за спеціально-розробленою анкетой «соціально-гігієнічний моніторинг родин» методом анонімного анкетування. Під час аналізу враховувалися відповіді залежно від віку та статі контингенту. Математична та статистична обробка проведена за допомогою програми STATISTICA 6.0.

Результати дослідження та їх обговорення. У результаті проведеного опитування встановлено, що $54,71 \pm 2,23$ % батьків не можуть гарантувати своїм дітям дотримання режимних елементів життєдіяльності. Особливо загострює проблему той факт, що вказаний контингент дітей потребує постійного контролю з боку дорослих у дотриманні режиму дня.

Однією з головних причин неспроможності респондентами гарантувати своїм дітям стабільний режим дня є висока зайнятість на виробництві, додатковий підрібок та наявність інших дітей у родині ($23,56 \pm 2,13$ %, $13,56 \pm 2,03$ % та $8,04 \pm 2,01$ %, відповідно). Так, для $14,56 \pm 3,23$ % дітей ранок починається о 6 годині 30 хвилин, серед них дітей п'ятирічного віку вдвічі більше порівняно з дітьми семи років ($37,50 \pm 4,43$ % та $12,50 \pm 3,03$ % відповідно, $p < 0,05$). Ранній початок дня в дітей зумовлений робочим графіком батьків ($r = 0,2052$; $p < 0,025$).

За результатами проведеного дослідження встановлено, що $10,92 \pm 2,85$ % батьків вважають свої умови праці незадовільними (тривалий ненормований робочий день, праця на виробництві, наявність стресових факторів). При чому, діти, народжені в таких сім'ях, у віці 1,2–1,8 років почали відвідувати дошкільний заклад. У процесі аналізу результатів дослідження встановлений прямий зв'язок між незадовільними умовами праці батьків та раннім початком відвідування дітей дошкільного закладу ($r = 0,3709$; $p < 0,01$).

Дітям для гармонійного росту і розвитку необхідне раціональне харчування. Тому слід звернути увагу, що зранку не отримують вдома сніданок $55,46 \pm 4,55$ % дітей, серед них $24,37 \pm 3,93$ % дітей чотирьох років ($46,67 \pm 4,57$ % хлопчиків та $53,33 \pm 4,57$ % дівчаток), дітей п'ятирічного віку $27,53 \pm 4,09$ % ($42,11 \pm 4,52$ % хлопчиків та $57,89 \pm 4,52$ % дівчаток). Встановлено, що шестирічних дітей, які не снідають вдома, вдвічі більше порівняно з дітьми семи років ($33,61 \pm 4,33$ % та $14,29 \pm 3,20$ % відповідно, $p < 0,05$). Крім того, визначено, що діти, у яких спостерігається ранній початок дня, частіше не отримують сніданок уранці ($r = 0,2052$; $p < 0,025$).

За результатами дослідження встановлено, що в батьків із напруженим робочим днем, діти до 1,5–2 годин протягом робочих днів тижня витрачають на перегляд телепередач та комп'ютерні ігри (за гігієнічної вікової норми до 30 хв. на добу). Діти п'ятирічного віку займають лідируючу позицію, адже комп'ютерні ігри притаманні $41,67 \pm 4,51$ % дітей, а перегляд телебачення – $39,46 \pm 4,48$ %, що в чотири рази перевищує кількість дітей 4 років ($8,33 \pm 2,53$ % та $10,64 \pm 2,82$ % відповідно, $p < 0,05$), що, у свою чергу, свідчить про недостатній прояв батьківської уваги до дітей п'ятирічного віку.

Встановлено, що додаткові заняття (хореографія, спортивні секції, іноземні мови та рукоділля) відвідують лише $30,25 \pm 4,2$ % дітей. Серед них на першому місці $33,61 \pm 4,33$ % дітей шести років – дівчаток $64,29 \pm 4,39$ %, а хлопчиків $35,71 \pm 4,39$ %, $p < 0,05$. Діти чотирьох та п'яти років майже на рівні відвідують додаткові заняття ($24,37 \pm 3,93$ % та $27,73 \pm 3,30$ %, відповідно). Найменша кількість спостерігалася серед дітей семирічного віку. Встановлено, що відвідування дітьми додаткових занять зменшує тривалість часу, витраченого на телебачення та комп'ютер ($r = -0,2140$; $p < 0,019$).

Серед $16,78 \pm 3,39$ % дітей щоденні прогулянки на свіжому повітрі тривають лише до 30 хвилин, у $71,43 \pm 4,14$ % тривалість прогулянки становить 30 хв. – 1 год., а $12,19 \pm 2,9$ % дітей мають щоденну прогулянку тривалістю 1–1,5 годин.

Встановлено, що більшість респондентів не задоволені місцем розташування житлових будинків, адже $21,27 \pm 3,75$ % сімей проживають неподалік від автомагістралей. Крім того, виявлено, що в межах обстеженого мікрорайону розташовано 4 діючих автозаправних станцій (АЗС). У цілому в районі АЗС проживає $36,08 \pm 4,40$ % родин. Тому ймовірно, можна припустити, що родини з дітьми проживають в екологічно несприятливому мікрорайоні поруч з автомагістралями та АЗС одночасно ($r = 0,23$; $p < 0,07$).

Найбільш розповсюдженою проблемою сучасних сімей та суспільства в цілому є поширення шкідливих звичок. За результатами дослідження встановлено, що курять матері у $33,33 \pm 4,32$ % дітей. Крім того, встановлено, що $6,8 \pm 2,3$ % матерів курили під час вагітності та продовжують до теперішнього часу. Куріння батьків ($41,84 \pm 4,52$ %), більше поширене порівняно з відповідною шкідливою звичкою жінок, вірогідна різниця $p < 0,05$. При чому встановлено, що в $6,78 \pm 2,2$ % дітей батько має одночасно дві шкідливі звички – куріння та вживання алкоголю. Серед них найбільше батьків п'ятирічних дітей, їх удвічі більше порівняно з батьками шестирічних ($39,23 \pm 4,47$ % та $19,11 \pm 3,6$ % відповідно, $p < 0,05$).

Отримані дані свідчать, що соціальне благополуччя сім'ї суттєво впливає на рівень життєдіяльності дітей і формує поведінкову модель подальшого життя дитячого контингенту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Встановлено, що $54,71$ % батьків не можуть гарантувати своїм дітям дотримання режимних елементів життєдіяльності. Однією із головних причин вищезазначеного є висока зайнятість на виробництві, додатковий підробіток та наявність інших дітей у родині.

Зранку не отримують вдома сніданок $55,46$ % дітей. У батьків із напруженим робочим днем діти до 1,5–2 годин протягом робочих днів тижня витрачають на перегляд телепередач та комп'ютерні ігри.

Встановлено, що додаткові позашкільні заняття відвідують лише $30,25$ % дітей. Серед $16,78$ % дітей щоденні прогулянки на свіжому повітрі

тривають лише до 30 хвилин. Більшість респондентів не задоволені місцем розташування житлових будинків, адже 21,27 % сімей проживають неподалік від автомагістралей.

Зустрічались і родини, де мали місце шкідливі звички: курять матері у 33,33 % дітей, у 6,78 % дітей батько має одночасно дві шкідливі звички – куріння та вживання алкоголю. Отримані дані свідчать, що соціальне благополуччя сім'ї суттєво впливає на рівень життєдіяльності дітей і формує поведінкову модель подальшого життя дитячого контингенту.

Вищевказане акцентує на подальшій необхідності проведення просвітницької роботи з батьками та дітьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Г. М. Вплив соціально-гігієнічних та соціально-психологічних факторів внутрішньо шкільного середовища на функціональний стан учнів початкової школи / Г. М. Даниленко, Л. В. Подрігало, С. А. Пашкевич // Вестник гигиены и эпидемиологии. – 2008. – Т. 12. – № 1. – С. 54–60.

2. Черюков А. В. Сравнительный анализ качества жизни детей и подростков по оценкам самих несовершеннолетних и их родителей / А. В. Черюков, А. А. Витрищак // Педиатрия. – 2007. – Т. 8. – С. 526–537.

3. Почтар О. М. Методика збереження здоров'я дівчаток початкової школи у позакласній роботі з фізичної культури / О. М. Почтар // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2009. – № 10. – С. 180–183.

4. Кононко О. Л. Обов'язкова дошкільна освіта п'ятирічок: реалії, ризики, сподівання / О. Л. Кононенко // Дошкільне виховання. – 2010. – № 8. – С. 4–8.

5. Використання оцінки стану здоров'я та якості життя, пов'язаної зі здоров'ям молодших школярів для розробки медико-профілактичних заходів оптимізації внутрішньошкільного середовища / Г. М. Даниленко, О. М. Шпак, Т. Е. Єфімова та ін. // Актуальні питання гігієни та екологічної безпеки України : зб. тез доповідей наук.-практ. конф. (Київ, 24–25 травня 2008 р.). – 2008. – Вип. 7. – С. 117–118.

6. Агеева Г. Ф. Психофизическое состояние детей дошкольного возраста в процессе освоения инновационной программы / Г. Ф. Агеева // Теория и практика физ. культуры. – 2010. – № 6. – С. 92.

РЕЗЮМЕ

Дяченко Ю. Л. К проблеме социального благополучия семьи как неотъемлемой составляющей качества жизни детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Проведена оцінка соціального благополуччя сім'ї як фактора якості життя дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Визначено, що 11 % сімей мають неудовлетворительные условия труда, от которых зависит режим дня детей и начало посещения дошкольного учреждения. В семьях с напряженным графиком работы дети тратят 1,5 часа в день на телевидение и компьютер. Проблемой среди современных семей является распространение вредных привычек – курит мать у 33,33 % детей, а отец у 41,84 % детей. Кроме того, в 6,78 % детей отец имеет одновременно две вредные привычки – курение и употребление алкоголя.

Ключевые слова: дети, благополучие семьи, качество жизни.

SUMMARY

Dyachenko Y. To the problem of social well-being of the family as an integral component of the quality of life of preschool and younger school age children.

In 2011 Ukraine for the first time introduced compulsory pre-school education for five year olds that was the next step of modernization of the education sector in the state. Under current law it is established that an important task of educational reform is to create conditions not only to enhance the intellectual potential of the nation, comprehensive development and formation of the creative personality of each child, but also for preserving physical and mental health.

The «quality of life» is defined as the ratio of own individual position in society in the context of culture, value systems of the society and the goals of the individual, their plans and possibilities.

The quality of life of children is determined by physical, social and emotional factors that are essential and are constantly operating factors. The study of the life quality of preschool and younger school age children reveals not only health, but also evaluates the fulfillment of social functions, appropriate to the age and sex of the child population.

The well-being of the family leads to the formation of stereotype values of children. Timely identification of the social difficulties of their families provides an opportunity to determine the influence of the corresponding factor on the quality of life of children.

Without solving the problem of preservation of children's health in physical, psychological and social aspects it is impossible to raise the question of the health of the whole population.

An assessment of social well-being of the family is one of the factors in quality of life of preschool and early school age children. It was determined that 11 % of households have poor working conditions that affect children's daily routine and start attending preschool. In families with a busy schedule of working children spend 1.5 hours per day on television and computer. The problem of modern families is the spread of bad habits – smoking mother have 33.33 % of children and the father have 41.84 % of the children. In addition, 6,78 % of children at the same time have the father who has two bad habits – smoking and drinking.

Key words: children, family well-being, quality of life.

УДК 373.3.015.31:7

Т. О. Грищенко

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті підкреслено, що естетичне почуття виступає фундаментом для формування естетичної культури особистості. Доведено, що виникнення й розвиток естетичних почуттів у дітей – складний, тривалий процес; усебічність виявлення естетичного ставлення до дійсності є однією з основних ознак естетичної культури особистості; сенсорна культура – передумова для виховання естетичних почуттів у дітей молодшого шкільного віку; провідним завданням в естетичному вихованні має бути формування широкої естетичної культури, а не розвиток якоїсь однієї здібності.

Ключові слова: естетичні почуття, молодший шкільний вік, естетична культура, сенсорна культура, гармонія.

Постановка проблеми. Особистість без високого рівня естетичної культури не може задовольняти потреби того суспільства, яке претендує на нове історичне самовизначення. Тому сьогодні гостро постає питання про необхідність значного підвищення естетичної культури підростаючого покоління. Виховання естетичної культури сучасних школярів повинно йти в органічній єдності з проблемою поєднання гуманітарної та природничо-наукової освіти в різних типах навчальних закладів на основі принципів культуровідповідності, гуманізації та естетизації навчально-виховного процесу. Саме таке поєднання може зняти утилітарне уявлення в суспільній свідомості щодо духовності. Духовність особистості є виявом, передусім, сили людського духу, яка об'єднує ідеали Істини, Добра, Краси, Мудрості.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що майже всі видатні вітчизняні класики філософської та педагогічної науки, організатори національної системи освіти й виховання звертали особливу увагу на необхідність органічного злиття в навчально-пізнавальній діяльності процесів інтелектуального й емоційного, науки й мистецтва (Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервег, Г. Сковорода, К. Ушинський, І. Сікорський, О. Духнович, С. Русова та ін.). У спеціальних дослідженнях В. Асмуса, О. Бурова, А. Єгорова, В. Іванова, Б. Мейлаха, М. Овсянникова, В. Шинкарука та ін. відзначено значущість художньої, естетичної творчості в системі виховання дітей молодшого шкільного віку. Естетичне виховання особистості було предметом наукових досліджень педагогів і психологів Т. Аболіної, А. Верем'єва, І. Зязюна, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Шевченко та ін.

Мета статті полягає у висвітленні значення розвитку естетичних почуттів у дітей молодшого шкільного віку як основи формування їх естетичної культури.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку ставить своїм завданням сформувати в дітей здатність відчувати прекрасне в явищах природи й суспільства, побуті, праці, мистецтві. Духовне багатство особистості буде неповним, якщо вона не розумітиме й не переживатиме краси. Тому естетичне виховання підростаючого покоління є одним із важливих завдань виховання особистості.

Загальновідомо, що естетичне почуття – це переживання людиною краси, які являють собою відображення у свідомості людини гармонії у звуках, фарбах, формах і рухах предметів та явищ довкілля. Характерною особливістю людини, здатної естетично ставитися до дійсності, є її емоційно-естетична налаштованість. Вона являє собою особливу чутливість людини до гармонії в природі й зображення її в мистецтві, основою якої є сенсорна й емоціональна її підготовленість. Емоційно обмежені, з нерозвиненою чутливістю, особи нездатні відчувати красу й переживати її.

У структурі естетичного почуття специфічним є чуття краси у сприйнятих об'єктах. Відомий психолог Б. Теплов вказував, що художня діяльність людини без наявності в неї чуття прекрасного втрачає свою специфіку, а інколи й позбавляється будь-якого сенсу. Водночас, естетичне почуття можливе лише за наявності в людини належного рівня розвитку сенсорної культури, художньої спрямованості пізнавальної діяльності, високого морального розвитку [2].

Зазначимо, що естетичні почуття мають чуттєву основу. Поза чуттєвим відображенням дійсності естетичні переживання не виникають. Але естетичні почуття викликаються не кожним безпосередньо чуттєво даним подразником, а лише тим, дія якого на органи чуття (зір, слух) викликає приємні відчуття, не стомлює їх. Такими подразниками є предмети та явища реальної дійсності, яким властива гармонія, ритм, симетрія. Гармонія – це таке сполучення звуків, фарб, форм, рухів, яке не дратує нас, не завдає болю. Гармонію у звуках ми переживаємо як консонанс, а не дисонанс. Консонанс, тобто найбільше злиття тонів різної висоти, і викликає в нас естетичне почуття, тоді як дисонанс (найменше злиття звуків) викликає почуття неприємного, дратує нас.

Гама естетичних почуттів велика й різноманітна щодо свого змісту, характеру виявлення й тих подразників (об'єктів краси), які їх викликають. Залежно від змісту об'єктів краси та ставлення до них у людини виникають почуття прекрасного, високого, трагічного чи комічного. Кожне з цих естетичних почуттів має свої особливості, переживається своєрідно, потребує відповідної морально-психологічної культури особистості. Усі названі категорії естетичного почуття мають велику цінність. Вони так чи так доступні дітям молодшого шкільного віку, а тому й повинні бути предметом виховання їх у дітей.

Ми погоджуємося з дослідниками означеної проблеми, що виникнення й розвиток естетичних почуттів у дітей – складний і тривалий процес. Ці почуття виникають і розвиваються не самі по собі, а в процесі виховання, у діяльності дитини, у зв'язку з розвитком інших почуттів. Основою для них є емоція задоволення, переживання приємного. Але не всяке задоволення буває естетичним. Задоволення від успішного засвоєння знань, виконання фізкультурної вправи; музичного завдання тощо має інший зміст, ніж естетичне задоволення, яке виникає у процесі сприймання об'єкту краси. На естетичне почуття перетворюється те задоволення, що викликається відображенням у свідомості дитини гармонії, симетрії, ритму у звуках, фарбах, світлі, формах, у рухах. Воно виявляється у своєрідних виразних рухах: у виразі задоволення на обличчі, у блиску очей; у затримці рухів і подиху, у словесному виразі захоплення. Спочатку реакція задоволення й естетична реакція мало відрізняються одна від одної. Естетичного змісту воно набуває лише з розвитком

сенсорної культури дитини тоді, як у процесі виховання реакції дитини на гармонію в явищах довкілля набувають для неї певного значення за умови позитивного ставлення до об'єктів, що викликають ці реакції. Так поступово просте переживання почуття приємного, почуття задоволення від сприймання гармонії в явищах довкілля перетворюється на якісно відмінне естетичне переживання [1; 5; 6].

Естетичне виховання – це процес формування в дітей естетичних почуттів, естетичного ставлення до дійсності. Одним із перших кроків у естетичному вихованні є активізація емоційного тону, що супроводить відчуття гармонії. Для цього необхідно підбирати такі об'єкти краси, які викликали б не лише яскраві відчуття, а й позитивний емоційний акомпанемент, «радісне здивування». Саме в цьому виявляється перший естетичний відгомін дитини на красу у сприйманих об'єктах.

Поняття «гармонія» передбачає своєрідні сполучення елементів у єдине ціле. Тому й виховання естетичних почуттів, основою якого є чуття гармонії, краси у звуках, фарбах, рухах, повинно проводитися не на ізольованих подразниках, а на їх гармонійних сполученнях. Повторення того самого звуку може викликати в дитини приємне враження. Але зовсім інше враження викликають звуки, які подаються в певному порядку й системі, – ритмічно чергуються з плавними переходами від одного до іншого. У таких випадках зароджується чуття гармонії – ритму, співзвуччя, що являє собою початок почуття краси у звуках. Те саме буває й під час сприймання кольорів, рухів, форм: один колір, один рух, одна лінія не можуть становити гармонії, ритму, симетрії.

Підкреслимо, що завдання естетичного виховання не лише в тому, щоб навчити дитину сприймати красу й переживати її. Естетичні враження повинні виховувати в дитини дійове ставлення до дійсності, прагнення перетворювати її на основі краси. Турботи про красу в праці та в стосунках із товаришами й дорослими, бережливе ставлення до краси в природі, у побуті – усе це повинно бути наслідком естетичного виховання дітей.

Важливою передумовою естетичного сприймання краси в природі, мистецтві, побуті та стосунках із людьми є таке спрямування виховної роботи, щоб діти бачили цю красу. Характер художнього сприймання залежить не лише від підготовки того, хто сприймає, а й від його ставлення до об'єкта сприймання й від самого процесу сприймання художнього твору. Хоче чи не хоче дитина сприймати, що хоче побачити чи почути в художньому творі, ставлення до автора твору – уже це може утворити більш або менш сприятливі чи несприятливі умови для художнього сприймання. Дітям властивий своєрідний підхід до творів мистецтва та їх авторів. У них є улюблені казки, вірші й пісні; дівчаткам і хлопчикам більше подобається той чи той спосіб виконання, і це створює своєрідну апперцепцію, що визначає, як буде сприйнято художній твір, яке враження

він справить на дитину. Зрозуміло, що підготовка дітей до сприймання художнього твору, організація їх апперцепції завжди зумовить, що побачать чи почують, як побачать і як сприймуть діти художній твір. Якщо зовнішні подразники імпонують внутрішній підготовці дитини до сприймання й переживання краси, то виникає естетичне ставлення до дійсності, тобто та своєрідна якість, яка робить людину здатною бачити й відчувати красу [2; 3].

Усебічність виявлення естетичного ставлення до дійсності є однією з основних ознак естетичної культури особистості. Звичайно, естетичне почуття людини може бути ширшим і вужчим. Є люди, які глибоко сприймають красу у звуках чи фарбах і майже не чутливі до гармонії в рухах. Тому провідним завданням в естетичному вихованні дітей молодшого шкільного віку повинно бути формування широкої естетичної культури, а не розвиток якоїсь однієї здібності.

Почуття глибшає, якщо діти переживають його в протиставленні з полярним почуттям: приємне – неприємне, задоволення – незадоволення. Радість, щастя стають більш повноцінними, якщо людина переживала сум, нещастя. Прекрасне дитина глибше переживає тоді, коли у процесі його формування вона пізнає, що є гидким, і переживає його. Гармонія, ритм, симетрія стають яскравішими й повніше переживаються естетично, якщо їм було протиставлене дисгармонічне, аритмічне, асиметричне в предметах і явищах навколишньої дійсності.

На думку сучасного науковця Г. Шевченко, під час формування естетичних почуттів не можна обмежуватися лише вправлінням органів чуття. Те, що в людини добре розвинена чутливість, ще не означає, що їй властива чутливість естетична. Сенсорна культура – це тільки передумова для виховання естетичних почуттів; формувати ці почуття треба в процесі своєрідного естетичного тренування. Вправляючи почуття, треба, виховувати в дітей здатність користуватися своєю зоровою чи слуховою чутливістю в естетичних цілях. Цього можна досягти, проводячи тренування на матеріалі, у якому виділяються різні ступені звуковисотної, ладової, тембрової чутливості, чутливості до різних інтенсивностей звуків, світлоти й насиченості кольорів, світло-тіней, ритму в звуках і рухах, симетричності у формах та лініях предметів [6].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можна констатувати, що естетичне почуття можливе лише за наявності в людини належного рівня розвитку сенсорної культури, художньої спрямованості пізнавальної діяльності, високого морального розвитку. Естетичне почуття набуває естетичного змісту лише з розвитком сенсорної культури дитини тоді, як у процесі виховання її реалізації на гармонію в явищах довкілля набувають для неї певного значення, за умови позитивного ставлення до об'єктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чабанова Т. Д. Естетичне виховання школярів у процесі вивчення математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Д. Чабанова ; Луганський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 1998. – 17 с.
2. Гончаренко М. В. Проблеми естетичного виховання / М. В. Гончаренко. – К. : Мистецтво, 1976. – 224 с.
3. Киященко Н. И. Эстетическое творчество / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзаров. – М. : Знание, 1984. – 112 с.
4. Чепурко О. М. Естетичне виховання учнів під час бесід з позакласного читання / О. М. Чепурко // Зб. наукових праць. – К. : КДПІ, 1990. – С. 91–96.
5. Чепіра В. Формування національної свідомості молодших школярів у процесі музично-естетичного виховання / В. Чепіра // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LXIX. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – С. 310–316.
6. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе / Г. П. Шевченко. – К. : Радянська школа, 1985. – 148 с.

РЕЗЮМЕ

Грищенко Т. А. Развитие эстетических чувств у детей младшего школьного возраста как основа формирования их эстетической культуры.

В статье подчеркнута, что эстетическое чувство выступает фундаментом для формирования эстетической культуры личности. Доказано: возникновение и развитие эстетических чувств у детей – сложный, длительный процесс; разносторонность выявления эстетического отношения к действительности является одним из основных признаков эстетической культуры личности; сенсорная культура – предпосылка для воспитания эстетических чувств у детей младшего школьного возраста; ведущей задачей в эстетическом воспитании должно быть формирование широкой эстетической культуры, а не развитие какой-то одной способности.

Ключевые слова: эстетические чувства, младший школьный возраст, эстетическая культура, сенсорная культура, гармония.

SUMMARY

Hryshchenko T. Development of aesthetic feelings of primary school children as a basis of forming their aesthetic culture.

Personality without a high level of aesthetic culture cannot meet the needs of the society that claims to be a new historical identity. So, today it is raised the urgent question about the need for significant increase in aesthetic culture of the younger generation. Upbringing of aesthetic culture of modern pupils should go in the organic unity with the problem of combining humanitarian and science education in different types of educational institutions on the basis of cultural correspondence, humanization and aesthetics of the educational process. This combination can reduce the utilitarian idea in the public mind concerning spirituality. Spirituality of a personality is the expression of the individual forces of the human spirit that unites the ideals of Truth, Goodness, Beauty, Wisdom.

The range of aesthetic feelings is great and varied as to its content, nature and detection of the stimuli (the objects of beauty) that cause them. Depending on the content of the objects of beauty and attitudes of a person to them there appear senses of beauty, high sense, tragic or comic. Each of these aesthetic feelings has its own peculiarities, is uniquely experienced, and requires moral and psychological culture. All these categories of aesthetic sense are of great value. They are more or less accessible to children of the primary school age, and therefore should be subject of their being brought up.

Aesthetic education is the process of developing children's aesthetic senses, aesthetic relationship to reality. One of the first steps in aesthetic education is to promote emotional tone that accompanies a sense of harmony. One must pick up such items of beauty that would cause not only vivid sensation, but positive emotional accompaniment, «joyful surprise». It is here where the first child's echo appears to aesthetic beauty of perceived objects.

Thorough fullness of detection of aesthetic relationship to reality is one of the main features of aesthetic culture. Of course, the aesthetic sense of a person can be broader and narrower. There are people who deeply perceive beauty in the sounds and colors and are barely sensitive to movements in harmony. Therefore, the leading task of aesthetic education of children of the primary school age is forming broad aesthetic culture, not the development of a single capability.

Thus, we can state that the aesthetic sense is only possible in the presence of an adequate level of a sensible touch of culture, art direction of the cognitive activity, high moral development. The aesthetic sense acquires aesthetic content only with the development of sensory culture of a child as in the process of bringing up its realization on harmony in the phenomena of the surrounding reality they become of a certain value for a child on condition of the positive attitude to the objects.

Key words: *aesthetic feelings, primary school age, aesthetic culture, sensory culture, harmony.*

УДК 379.8.035

Л. Б. Сафронова

Інститут проблем виховання

Національної академії педагогічних наук України

ФОРМИ НАБУТТЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКАМИ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано форми набуття соціального досвіду підлітками в умовах позашкільного навчального закладу. Встановлено, що процес набуття соціального досвіду учнями має бути спрямований на пізнання існуючих у суспільстві соціальних норм за допомогою сприйняття, осмислення, емоційного переживання й усвідомлення необхідності відповідати їм та втілювати їх у своїй поведінці. Ураховуючи складну структуру процесу набуття соціального досвіду підлітками в умовах позашкільного навчального закладу виділено форми, за допомогою яких здійснюється ефективний вплив на особистість учня з метою набуття ним соціального досвіду. Зокрема, особлива увага акцентується на ролі тренінгових та ігрових технологій для вирішення поставлених завдань.

Ключові слова: *соціальний досвід, форми набуття соціального досвіду підлітками, позашкільний навчальний заклад, підліток.*

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні умови вимагають виховання нової людини – активної, здатної творчо мислити, творити, перетворювати себе, суспільство, співпрацювати, самостійно приймати рішення в ситуації вибору. Більшою мірою це стосується молодого покоління, у свідомості й поведінці якого ще не сформувались і міцно не закріпилися знання, уміння й навички, пов'язані з відносинами у суспільстві. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на набуття в підростаючого покоління соціального досвіду як важливої умови успішної його самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні основи соціального розвитку особистості висвітлено у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Андреевої, А. Асмолова, О. Безпалько, І. Беха, А. Бодальова, Л. Божович, Ю. Василькової, Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, І. Кона, Г. Лактіонової, А. Мудрика, С. Харченка та інших.

Питанням набуття соціального досвіду підлітками у своїх наукових роботах приділяли увагу Л. Божович, І. Вачков, А. Грецов, О. Єлькіна, І. Кон, Є. Леванова, В. Оржеховська, І. Стародубцева, Т. Федорченко.

Більшість дослідників визначають категорію «соціальний досвід» як результат пізнавальної та практичної діяльності особистості, що виражається в синтезі знань про соціальну дійсність, досвіду виконання способів діяльності, досвіду емоційних відносин. Вважається, що процес набуття соціального досвіду учнями має бути спрямований на пізнання існуючих у суспільстві соціальних норм за допомогою сприйняття, осмислення, емоційного переживання й усвідомлення необхідності відповідати їм і втілювати їх у своїй поведінці.

Мета статті полягає в розкритті основних форм набуття соціального досвіду підлітками в умовах позашкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Позашкільні навчальні заклади є одним із важливих соціальних інститутів, які відіграють значну роль у набутті соціального досвіду підлітками і мають великі можливості для цього. Позашкільна діяльність підлітків покликана задовольнити вікові потреби підлітків у активних формах пізнавальної діяльності, у різноманітних самостійних і досить складних видах діяльності (пошук, спостереження, конструювання тощо), у матеріалізації результатів діяльності (виконання практичних завдань), у діалозі, чого не може повною мірою забезпечити навчально-виховний процес у загальноосвітньому навчальному закладі. Якщо в школі важливі інформаційні відносини (цінність мають знання, ерудиція, точність виконання завдань), то в позашкільному навчальному закладі на перший план виходить здатність будувати соціальні відносини (комунікабельність, толерантність, практичність, мобільність, самоповага тощо).

Створюючи підліткам умови для розвитку їхніх талантів, обдарувань, здібностей, у позашкільному навчальному закладі можна визначити перспективу творчого зростання кожного з них, допомогти розробити програму саморозвитку. Тут підліток набуває нових союзників в особі дорослих.

Поєднання колективних, групових та індивідуальних занять, багатий арсенал використовуваних форм дозволяє забезпечити цілісний підхід до розвитку особистості.

Успішність розвитку підлітків та міра позитивності їх соціального досвіду, умови для яких створюються в позашкільному навчальному закладі, насамперед, залежать від організованої діяльності в позашкільному навчальному закладі, яка включає в себе просторові,

матеріальні, часові та духовні умови для різних видів діяльності, а також природні, необхідні і звичні норми й цінності поведінки та взаємин.

Найбільш ефективною та результативною методикою підготовки та проведення виховних справ у позашкільному навчальному закладі, на думку багатьох дослідників, є методика колективного творчого виховання (А. Макаренко, І. Іванов), сутність якої полягає у формуванні особистості у процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на моральності й соціальній творчості [5].

Одна з основних ідей методики колективного творчого виховання – формування особистості через єдиний виховний колектив. Творчий підхід до процесу виховання в позашкільному навчальному закладі забезпечується групою методів і засобів виховної роботи (переконання, привчання, увага, довіра, похвала) і виховними засобами (колективна організаторська діяльність, творчі ігри, творчі свята) [5].

За І. Івановим, колективні творчі справи – це, насамперед, прояв життєво практичної громадської турботи, це сукупність певних дій на загальну користь [5, 112]. А. Мудрик писав: «... коли дитина занурюється в потік колективного життя, тоді спливають такі сторони дитячої індивідуальності, які при всіляких інших умовах не можуть проявитися або бути виявлені. У колективі, гідному свого імені, дитина не розчиняється, а, навпаки, знаходить умови для виявлення і розквіту кращих сторін» [7, 283].

Оптимальним засобом набуття соціального досвіду підлітками, на думку І. Вачкова, А. Грецова, Є. Леванової, В. Оржеховської, І. Стародубцевої, Т. Федорченко, є тренінг. Він дозволяє ефективно вирішувати завдання, пов'язані з набуттям знань соціальних норм, відносин, засвоєнням норм у спілкуванні з однолітками, дорослими, набуттям умінь регулювати відносини, утверджувати себе серед підлітків, взаємодіяти з іншими людьми відповідно до конкретної комунікативної ситуації, приймати рішення.

На тренінгу підліток має можливість одночасно з отриманням інформації обговорювати незрозумілі положення, задавати питання й відразу ж закріплювати отримані знання, формувати навички соціальної поведінки. У широкому сенсі тренінг – це пізнання себе та навколишнього світу, зміна власної особистості через спілкування в довірливій атмосфері й неформальній обстановці; ефективна форма роботи для засвоєння знань; інструмент для формування вмінь і навичок.

Визначення тренінгу як «запланованого процесу, призначеного поповнити знання та навички його учасників і перевірити їх ставлення, ідеї, поведінку з метою зміни та оновлення» дали В. Оржеховська і Т. Федорченко [8, 23].

Тренінг як групова форма роботи має певні переваги перед індивідуальними формами, які відмітив у своїх роботах І. Вачков: група

відображає суспільство в мініатюрі й тому може служити майданчиком для розвитку різних соціальних умінь; група дає можливість отримання зворотного зв'язку й підтримки від людей зі схожими проблемами, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими; груповий досвід протидіє відчуженню, що допомагає встановленню ближчих стосунків з оточенням і рішення міжособистісних проблем; група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання учасників; людина може освоювати в групі нові вміння, експериментувати з різними моделями поведінки серед рівних партнерів [2, 64].

Тривалий час проведення тренінгів було прерогативою професійної діяльності психологів, оскільки від керівників груп була потрібна не лише майстерність, педагогічний такт, розвинена рефлексія, але і глибокі знання психології. Проте рівень знань психології сучасного педагога значно зріс, що й зумовило можливість використання деяких соціально-психологічних тренінгових технологій у роботі соціальних педагогів, вихователів, педагогів-організаторів: тренінгів комунікативної етики, тренінгів умінь, тренінгів розвитку навичок, тренінгів особистісного зростання.

Набуття підлітками соціального досвіду сприяють саме соціально-психологічні тренінги. А. Грецов визначає соціально-психологічний тренінг як групову психолого-педагогічну роботу, орієнтовану на використання активних методів з метою розвитку компетентності в спілкуванні як здатності ефективно взаємодіяти з навколишніми людьми в системі міжособистісних стосунків. Поняття «соціально-психологічний тренінг», за А. Грецовим, іноді виступає як вужче, таке, що означає тільки техніку вдосконалення навичок спілкування, і стоїть поряд із поняттями «тренінг умінь», «тренінг особистісного зростання» [4].

Як відмічає Л. Петровська, «коло завдань, що вирішуються засобами соціально-психологічного тренінгу, є широким і різноманітним. Відповідно, різноманітними є форми тренінгу. Усі ці форми можна розділити, зокрема, на дві великі групи: орієнтовані на розвиток спеціальних умінь (наприклад, умінь вести дискусію, вирішувати міжособистісні конфлікти); направлені на поглиблення досвіду аналізу ситуацій спілкування – мається на увазі підвищення адекватності аналізу себе, партнера по спілкуванню, групової ситуації в цілому» [9].

Соціально-психологічний тренінг може успішно застосовуватися не лише в якості самостійного методу роботи, але й органічно вбудовуватися в різні навчальні й розвиваючі програми для підлітків.

Оптимальним засобом набуття соціального досвіду підлітками в позашкільному навчальному закладі також є гра. Д. Ельконін називає її «найважливішим джерелом розвитку свідомості, довільності поведінки, особливою формою моделювання стосунків» [12].

На думку С. Верещагіна, гра, будучи формою умовної діяльності людей, виступає як ідеальний феномен людської культури. У грі діти умовно моделюють середовище, у якому вони знаходяться, і вирішують актуальні для себе проблеми, які виникають у них. Дитина не лише відображає реальну дійсність у грі, але й моделює світ, тобто творить, що вона бачить світ таким, яким хоче. Педагог, користуючись грою як засобом набуття соціального досвіду, моделює умовні проблемні ситуації, які діти мають самі вирішити [3, 4].

Гра є найбільш природною формою взаємодії між людьми, саме в грі особа розвивається вільно, нестримно й гармонійно, гра створює в групі невимушену атмосферу співпраці та співтворчості, ігрова діяльність є одним із головних чинників соціалізації, зокрема набуття особистого досвіду спільної життєдіяльності вважає Є. Леванова [6, 19].

Як особливий вид людської діяльності, у результаті якої відбувається засвоєння норм і цінностей поведінки, формуються цільові установки особистості, розглядав гру Д. Узнадзе [10, 385].

Представник теорії гри з соціальної позиції К. Гросс указував на спрямованість гри в майбутнє, вважав, що гра є підготовкою до життя, важливим засобом формування і тренування навичок, необхідних для особистісного розвитку [6, 8].

Те, що ігрова основа діяльності дитячого колективу є важливим чинником набуття соціального досвіду підлітками, довела Г. Чернишова [11, 222]. Будучи формою умовної діяльності людей, гра виступає як ідеальний феномен людської культури. У грі діти використовують умовне моделювання довкілля, у якому вони знаходяться, і вирішують складні для себе проблеми, які, через незнання, виникають у них. Педагог, користуючись грою як засобом набуття соціального досвіду підлітками, моделює умовні ситуації, у яких вони мають розібратися самі.

Сутність гри – імітація, тобто діяльність, яка допускає створення відносно достовірної моделі дійсності. У цьому сенсі гра за своїм значенням виходить за межі простого навчання: репродукція накопиченого соціального досвіду, соціально схвалюваних форм поведінки є одним із найважливіших способів реального оволодіння культурою.

Ігрова імітація допускає рольову поведінку учасників. Роль повинна нести не лише конструктивну функцію у сценарії гри, але і сприяти формуванню соціально значущих якостей особистості, розвитку соціального досвіду підлітка.

На думку Н. Анікеєвої, сюжетно-рольова гра в позашкільному навчальному закладі повинна відповідати таким вимогам: мати пізнавальне значення; створювати умови для спільної творчості її учасників; забезпечувати розумову діяльність як дорослих, так і дітей; сприяти об'єднанню дитячого колективу. А для того, щоб ці вимоги стали

реальними, необхідно дотримуватися правила: якомога менше глядачів, якомога більше учасників, дійових осіб [1, 24].

Завдяки грі змінюється усвідомлення підлітком своєї ролі в житті суспільства – індивідуально-особистісної, соціальної, збагачується його досвід, здійснюється реальне оволодіння соціальними зв'язками і процесами. У ній моделюються всі відносини реального життя (того або іншого часу й місця), опис яких дається в ситуації, також обов'язковою є система управління в грі. Взаємодія учасників зумовлена сценарієм гри, у ході якої гравці відповідно до визначеної ролі знаходять прийнятне рішення проблем, указаних у ситуаціях. Підведення підсумків гри здійснюється за результатами досягнення функціональних рольових цілей.

У процесі проведення сюжетно-рольової гри відбувається знайомство учнів із різними соціальними ролями, відпрацьовуються позитивні способи вирішення конфліктів, освоюються різні стилі та способи спілкування, формується етика поведінки. Також зростає соціальна мобільність, оскільки підліток стає учасником різних груп і об'єднань; розширюється коло спілкування. Підліток стає незалежнішим, набуває досвіду самостійних дій, вчиться контролювати свої вчинки, легше пристосовується до зміни навколишнього оточення. У нього формується уявлення про себе, своє положення в соціумі. Будь-яку гру не можливо повторити, оскільки вона відрізняється унікальністю кожної ігрової взаємодії.

Крім того, гра завжди відбувається у двох тимчасових вимірах: у сьогоденні й у майбутньому. З одного боку, вона дарує миттєву радість, служить задоволенню назрілих актуальних потреб. З іншого – гра спрямована в майбутнє, оскільки в ній моделюються якісь життєві ситуації або закріплюються властивості, якості, стани, уміння, здібності, необхідні особистості для виконання певних соціальних, професійних, творчих функцій.

Підлітку дуже цікаві рольові ігри, що розкривають етичні норми взаємовідносин між людьми, ігри, що показують увесь спектр соціальної побудови дорослого світу. Позитивною рисою рольової гри є те, що діти й дорослі у грі виступають на рівних. Підліток не слухає настанови про те, у якій ситуації як потрібно поступати, а бачить це своїми очима на прикладі дорослих.

Для проблеми, що розглядається нами, важливо, щоб підліток був включений у процес самопізнання, який проходить паралельно з дослідницькою діяльністю дорослого учасника гри. Це дозволяє підліткові або копіювати способи пошуку дорослого, або шукати їх спільно з ним, включаючись у співпрацю та взаємодію. Останнє є найціннішим, оскільки обумовлене розвитком самосвідомості підлітка, усвідомленням себе, свого Я в системі широкого спектру соціальних відношень, виявляючись у формі самоствердження, примірки себе до світу дорослих, що визначає зміст його думок, бажань і вчинків.

Висновки. Позашкільний навчальний заклад є унікальним соціальним інститутом, у якому можливо застосування різноманітних форм набуття соціального досвіду. Це успішно реалізується тоді, якщо педагогічне забезпечення процесу набуття соціального досвіду підлітками червоною лінією проходить через усі етапи й виявляється в таких положеннях: добровільна участь дітей; поєднання індивідуального й колективного включення підлітків у різні форми позашкільної діяльності; систематичне інформування про результати, організація різних видів стимулювання учасників; різноманітність пропонованих форм діяльності, що створюють можливість вибору підлітком найбільш потужної участі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 144 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось 89, 2000. – 223 с.
3. Верещагин С. Н. Педагогический опыт «Игра как средство формирования социального опыта ребенка в условиях летнего оздоровительного лагеря» [Электронный ресурс] / С. Н. Верещагин. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/509197>.
4. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2005. – 160 с.
5. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
6. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / под ред. Е. А. Левановой. – СПб : Питер, 2006. – 208 с.
7. Мудрик А. В. Психология и воспитание / А. В. Мудрик. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 472 с.
8. Оржеховская В. М. Использование интерактивных технологий в превентивном воспитании детей и молодежи : учеб.-метод. пособие / В. М. Оржеховская, Т. Е. Федорченко. – К., 2005. – 130 с.
9. Тренинги для старшеклассников, педагогов и родителей : метод. пособ. / В. Н. Ковалев, С. М. Тищенко, Г. Г. Мирошина, И. В. Стародубцева. – Сев. : Мир УФМ, 2004. – 198 с.
10. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе ; под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цава. – М. : ИПП ; Воронеж : НПО «Модэк», 1997. – 448 с.
11. Чернишова Г. Ф. Ігрова основа діяльності оздоровчого дитячого центру як фактор формування соціального досвіду підлітка / Г. Ф. Чернишова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 9. – С. 221–226.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

Сафронова Л. Б. Формы приобретения социального опыта подростками во внешкольной деятельности.

В статье проанализированы формы приобретения социального опыта подростками в условиях внешкольного учебного заведения. Установлено, что процесс приобретения социального опыта учащимися должен быть направлен на познание

существующих в обществе социальных норм посредством восприятия, осмысления, эмоционального переживания, осознания необходимости соответствовать им и воплощать их в своем поведении. Учитывая сложную структуру процесса приобретения социального опыта подростками в условиях внешкольного учебного заведения, выделены формы, с помощью которых осуществляется эффективное воздействие на личность ученика с целью приобретения им социального опыта. В частности, особое внимание акцентируется на роли тренинговых и игровых технологий для решения поставленных задач.

Ключевые слова: социальный опыт, формы приобретения социального опыта подростками, внешкольное учебное заведение, подросток.

SUMMARY

Safronova L. Forms of gaining of teenagers' social experience in out-of-school activity.

The article is devoted to the analysis of forms of gaining of teenagers' social experience in out-of-school education institutions. Out-of-school education institution is a unique social institution, which may use various forms of gaining of pupils' social experience. This is successfully implemented when pedagogical support of the process of gaining of teenagers' social experience through all the stages of formation and it is found in the following points: a voluntary children's participation in out-of-school activity, a combination of individual and collective inclusion of teenagers in different forms of work, systematic information about results and usage of different types of stimulation of participants, diversity of author's forms of activity that create the teenager's choice opportunity of the most feasible participation.

For the problem under consideration, it is important that the teenager was included in the process of self-discovery, which runs parallel with the research activities of the adult participant of the game. These allow the teenager either copy the ways of an adult's finding, or look for them jointly with him, joining in cooperation and collaboration.

The author determines that the process of gaining of pupils' social experience should be focused on understanding of social norms that exist in society by means of perception, thinking, emotional experience and awareness of necessity to comply with them and implement them in their behaviour.

Considering the complex structure of the process of gaining of teenagers' social experience in out-of-school educational institutions, the author develops the forms that help to influence effectively on the pupils in order to gain their social experience. In particular, special attention is paid to the role of training and game technologies in solving these problems. During the training teenager has the opportunity to obtain information and discuss incomprehensible situations simultaneously, ask questions and consolidate knowledge right now, train social behavior skills.

Play is the best means to gain teenagers' social experience in out-of-school education institutions. During play children conditionally simulate the environment in which they are, solve their current problems. A child does not only reflect reality in the game, but creates an admired world. An educator, who uses the game as the means of gaining of social experience, creates problem situations that children have to solve.

Key words: social experience, forms of gaining of teenagers' social experience, out-of-school educational institutions, teenager.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376:371.13

К. П. Бовкуш

Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито сутність, структуру та важливість моделі формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. Представлено дані, що ілюструють основні труднощі, а також параметри професійної та психологічної моделі готовності майбутнього вчителя до умов інклюзивного навчання. Розкрито певні вимоги моделі, що необхідні для її забезпечення й функціонування. Також акцентується на потребі визначення обов'язкових знань для майбутніх учителів початкових класів, поглиблення цих знань у процесі вивчення спеціальних навчальних курсів, оволодіння якими передбачає вироблення світоглядних і ціннісних засад особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічна діяльність, підготовка майбутнього вчителя, професійна компетентність, підвищення кваліфікації, діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Моделювання належить до теоретичних методів дослідження, що мають за мету створення структурних механізмів педагогічного процесу, вивчення логічних залежностей педагогічних явищ. На думку В. Краєвського, будь-яка досконала модель не може повною мірою відобразити всю специфіку закономірностей свідомої, соціально обумовленої практичної діяльності людини, адже модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду, а не прямий результат експерименту [8].

Аналіз актуальних досліджень. Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях (В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Карпенко, С. Сисоєва, В. Чайка, Л. Ядвір-шіс та ін.), зокрема, моделювання професіограми майбутнього педагога (В. Беспалько, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, Р. Скульський та інші вчені), різних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи (О. Біда, І. Бужина, Н. Глузман, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич та ін.).

На основі вивчення наукових праць цих та інших дослідників у контексті нашого дослідження орієнтуємося на моделювання як метод пізнання, що має за мету відображення цілісного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-

педагогічної діяльності на основі нерозривної єдності основних її функцій і виокремлених напрямів відповідно до реальних властивостей структурних елементів цієї моделі як форми експерименту [8].

Мета статті – розкрити сутність моделі формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Докорінне реформування й удосконалення національної системи освіти внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів і трансформацій в Україні потребує безперервного оновлення теоретико-методологічного підґрунтя цієї галузі. Не є винятком у цьому контексті й інклюзивна освіта, пошуки нової парадигми якої відображається в розвитку її науково-практичної основи – педагогіки.

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта, відображає та відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта [2]. На думку Ю. З. Кушнер суттєвими ознаками моделі є: наочність, абстракція, елемент наукової фантазії та уяви, використання аналогії як логічного методу побудови, елемент гіпотетичності. Іншими словами, модель являє собою гіпотезу, висловлену в наочній формі [7]. Модель є способом організації практичних дій, способом представлення якби зразково правильних дій та їх результатів, тобто є робочим представленням, образу майбутньої системи [1]. Для того, щоб створювана модель відповідала своєму призначенню, необхідно, щоб вона відповідала низці вимог, щоб забезпечувати її функціонування, до таких належать: невід'ємність, простота, адекватність.

Невід'ємність характеризується ступенем узгодженості створюваної моделі з середовищем, тобто узгодженість моделі з культурним середовищем, якій належить функціонувати. При цьому не тільки модель повинна бути пристосована до середовища, а й у середовищі повинно бути створено передумови до пристосування моделі.

Інша вимога до моделі – це простота, яка проявляється в роботі з нею як з робочим інструментом, доступним для огляду, зрозумілим для всіх учасників. Наступна вимога – адекватність моделі, що означає можливість досягнення мети з її допомогою відповідно до сформульованих критеріїв. Адекватність моделі означає, що вона досить повна, точна й істинна [9].

Таким чином, для того щоб представити цікавий для нас процес у динаміці, нами була побудована й обґрунтована його структурно-змістова модель. Щоб сформулювати моделі, потрібно для визначення цілей і завдань кожного етапу підготовки фахівців, підбору адекватних і оптимальних засобів досягнення, як тактичних цілей, кожного етапу, так і спільної з стратегічної мети дослідження. Розвиток формування готовності вчителів

початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти мають характерні тільки йому цілі, зміст, форми й методи, які ґрунтуються на певній методологічній системі. Однією з найбільш істотних властивостей будь-якого наукового дослідження виступає сукупність ідей, положень, теорій і підходів як методологічних підстав свого наукового пошуку. Це абсолютно правомірно, оскільки саме в цих параметрах видно той теоретичний каркас, «призму», крізь яку і з позицій якої розуміється сутність досліджування, моделюються уявлення про неї, здійснюється пошук механізмів, засобів і умов удосконалення, ефективного розвитку.

У своєму дослідженні поняття *«формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання»* розуміємо як системний, систематичний процес становлення та подальшого розвитку готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що вимагає дотримання певних етапів і умов. Метою моделі означеного поняття є формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання.

Учитель початкових класів, визнаючи ідею інклюзивної освіти, висловлює своє суб'єктивне ставлення, що відображає гуманний розвиток сучасного суспільства по відношенню до дітей з обмеженими можливостями. Найголовніше в інклюзивній освіті – це визнання дітей як цінність незалежно від їх фізичних та інших можливостей. Лише прийнявши інклюзивну освіту як цінність, учитель може бути готовим до саморозвитку для роботи в умовах інклюзивної освіти, тому в нього закладається установка, що як особистість гуманного, демократичного суспільства, що визнає цінність кожного його громадянина, діяльність повинна відображати дане відношення. При нерозривному та послідовному розвитку розглянутих показників, ми можемо розраховувати на формування мотиваційно-ціннісного компонента, тобто психологічної готовності вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти. Відповідно, основним результатом сформованості мотиваційно-ціннісного компонента є ціннісно-сміслова насиченість [6].

Важливо, щоб учитель у роботі від домінуючої ролі перейшов до нового розуміння: усвідомлення нестачі знань у галузі спеціальної педагогіки, особливостей фізичних і психологічних особливостей дітей з обмеженими можливостями в розвитку, уміння просити та приймати допомогу фахівців.

У формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти виділяємо 3 етапи (підготовчий, основний і операційно-діяльнісний) у двох рівнях. *Перший рівень* передбачає процес навчання студентів у ВНЗ, а *другий* – у практичній професійній діяльності.

На першому етапі – *підготовчому* – формується мотивація майбутніх учителів до взаємодії з дітьми з особливими освітніми проблемами у процесі навчання у ВНЗ.

Другий етап є *основним*, де в процесі навчання у ВНЗ або на курсах підвищення кваліфікації вчителі початкових класів опановують теоретичні та практичні основи роботи в умовах інклюзивної освіти.

Третій етап – *операційно-діяльнісний* – характеризується безпосередньою педагогічною діяльністю в інклюзивній освіті.

Зазначені етапи вимірювалися за такими *рівнями*: адаптивний, репродуктивний і оптимальний.

До адаптивного рівня було віднесено недостатнє усвідомлення й неповне прийняття майбутніми вчителями початкових класів ідеології та філософії інклюзивної освіти, відсутність бажання працювати з дітьми з особливими освітніми проблемами, частковість уявлень про форми, методи та засоби ефективної інклюзивної освіти дітей.

Репродуктивний рівень характеризується умовною відповідністю критеріям готовності вчителя початкових класів до взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти: наявністю слабкої мотивації до отримання знань у галузі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми проблемами, недиференційованими теоретичними уявленнями про організацію інклюзивної освіти, слабким засвоєнням способів вирішення професійних завдань у процесі інклюзивної освіти.

Оптимальний рівень відображає відповідність готовності вчителів початкових класів критеріям і показникам готовності до інклюзивної освіти дітей: усвідомленість, самостійність, рефлексивність у пошуку вирішення навчально-професійних завдань, розуміння та прийняття ідеології інклюзивної освіти, особистісна орієнтованість і спрямованість свідомості на інклюзивну освіту дітей [6].

Актуальною на часі є побудова теоретичних і методологічних засад освіти дітей з особливими освітніми проблемами будь-якого віку та будь-якого типу фізичних і сенсорних вад.

Результатом нового підходу до трактування процесу реабілітації дітей з особливими освітніми проблемами, з огляду на соціальну модель інвалідності, є світова й вітчизняна тенденція до такої моделі здобуття освіти особою, коли вона вивчається не у спеціальному закритому закладі, а включена в навчальний процес у звичайному освітньому закладі. Це відповідає ідеям інклюзивної освіти.

Інклюзивні школи вважають розмаїття своїм цінним надбанням, що примножує соціальний капітал та збагачує шкільну спільноту. Вони також надають великого значення демократичним процесам представництва та співпраці, які відкривають шлях до розуміння й інтеграції різних поглядів, до вироблення інноваційних рішень у відповідь на унікальні виклики навчального закладу. Істинна співпраця можлива в середовищі, де вчителі працюють одне з одним і представниками ширшої шкільної спільноти: обмірковують, аналізують, дискутують та обговорюють, використовуючи весь

потенціал колективного знання та розробляючи нові практики для свого навчального закладу. Шкільна спільнота складається із широкого кола зацікавлених сторін (учнів, учителів, лідерів, батьків, фахівців, підприємців, посадовців, які формують політику, та керівників органів управління освіти), при чому кожна з них має свої погляди, потреби й очікування щодо роботи школи.

Розробка науково-методичних принципів для інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами також має стати одним з основних завдань сучасної педагогіки.

Інклюзивне навчання має свої науково-методологічні зацікавлення й таких сучасних, популярних у всьому світі освітніх технологій та типів організації освітнього процесу як дистанційне та відкрите навчання.

Оскільки ми нині живемо в постіндустріальному «інформаційному світі», розвиток інклюзії не можна уявити без застосування сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, які є як засобом інклюзивної освіти, так і інструментом наукових досліджень у цій галузі.

Коли інклюзія впроваджується успішно, виграють усі. А. А. Колупаєва стверджує, що методи роботи інклюзивних учителів сприяють активізації навчальної діяльності всіх учнів, незалежно від суттєвих індивідуальних особливих потреб чи їх відсутності. Також важливо відзначити доволі обмежену кількість емпіричних досліджень, які б свідчили на користь сегрегованих форм навчання [3].

Загалом, можна стверджувати, що у своїх висновках більшість науковців С. Г. Здрагат, Ж. І. Романчак, О. В. Чумаєва схильні визнавати перевагу інклюзії як практики. Зважаючи на необхідність подальших досліджень у цій галузі, поки що рано категорично заявляти про обґрунтованість інклюзивної моделі в будь-якій ситуації, але останнім часом у наукових виданнях простежуються виразні тенденції на її підтримку [5].

Водночас, до сьогодні діють деякі давні й здебільшого безпідставні переконання про те, що учні з особливими освітніми потребами порушуватимуть хід уроку та заважатимуть учитися іншим учням у класі; що вчителі не зможуть впоратися з додатковими завданнями, які на них покладатимуться; і що учні з особливими освітніми потребами зрештою отримають не повну освіту та, можливо, через цю ситуацію, яка сталась у класі можуть понизити свою самооцінку. Проте, зростаючий обсяг наукових даних свідчить, що більшість цих поглядів ґрунтуються не на реальному досвіді чи фактах, а скоріше на міфах, упередженнях чи не підтверджених даних. Нижче представлено деякі з головних позитивних наслідків інклюзії.

Можна засвідчити, що інклюзія позитивно впливає на подальші життєві перспективи учнів з особливими освітніми потребами. Аргументи на користь інклюзії незаперечні. Тому протилежне твердження, що діти з особливими освітніми потребами отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі, або що від цього якось страждають інші учні, можна суперечити.

Під моделлю спеціаліста розуміють аналог його діяльності, виражений у репрезентативних характеристиках, які виділяються при дослідженні умов функціонування та існування сукупності спеціаліста. Це опис упорядкованої сукупності професійних цілей, функцій і якостей спеціаліста, необхідних для ефективної його діяльності відповідно до потреб зазначеної відповідної сфери [6].

Наукове вивчення педагогічної діяльності трактується на принципах порівняльного дослідження, якісно-кількісного аналізу та системного підходу до побудови її моделей. З огляду на систематичність моделей педагогічної діяльності виділяють її структурні компоненти; функції, уміння, здібності та основні якості вчителя, який працює в інклюзивному класі. Точний вибір моделі залежить від завдань дослідження, його концепції. Проте незалежно від них у більшості моделей чільне місце отримує характеристика діяльності вчителя.

Інклюзивна компетентність вчителя має розвиватися в майстерності його роботи, влаштовувати спільну діяльність учнів різних рангів, цілком відповідально оцінювати рівень засвоєних знань навчального матеріалу з різними типами освітніх проблем та вмінні вибирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі.

Сучасний педагог – це носій освітніх суспільних знань. Важливим завданням обізнаності педагога – виховати творчу, компетентну та освічену особистість, здатну до життя й діяльності в суспільстві сьогодення. Тому лише педагог з духовно-моральними можливостями, високою компетентністю та інтелігентністю з розвиненим творчими, дослідницькими здібностями та ерудованості, здатний забезпечувати учневі якісну освіту.

Модель сучасного педагога має містити вимоги до рівня компетентності, розвитку й вихованості фахівця з огляду на виконання ним трьох найважливіших функцій: навчання, розвитку, виховання з обов'язковим урахуванням підвищення рівня педагогічної майстерності [4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти виступає у вигляді комплексу взаємопов'язаних психологічних і професійних якостей, які відображають єдність особистісної, теоретичної та практичної готовності педагогів. У зв'язку з цим, ми визначаємо готовність майбутніх учителів початкових класів до взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти, як наявність комплексу гармонійно-взаємодіючих і взаємодоповнюючих психологічних і професійних якостей, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність на високому мотиваційно-ціннісному рівні й організовувати навчально-виховний процес із молодшими школярами з урахуванням вимог інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. В. Гузій. – К., 2007. – 38 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг. – 2002. – № 4. – С. 22–26.
3. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; М-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К. : Науковий світ, 2010. – С. 1–5.
4. Інклюзивне навчання в системі освіти / І. В. Ярмошук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24–28. – Бібліогр.: 1 назва.
5. Інклюзивна освіта – шлях до рівних можливостей / С. Г. Здрагат, Ж. І. Романчук, О. В. Чумаєва // Наша шк. – 2011. – № 4. – С. 14–17.
6. Інклюзивна освіта: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / [кол. авт.: С. П. Миронова, Т. Г. Олійник та ін. ; за заг. ред. С. П. Миронової] ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2012. – 191 с.
7. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2001. – 66 с.
8. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
9. Новиков А. М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности / А. М. Новиков. – М. : «Эгвес», 2004. – 120 с.

РЕЗЮМЕ

Бовкуш Е. П. Модель формирования готовности будущего учителя начальной школы к взаимодействию учащихся в условиях инклюзивного образования.

В статье раскрыта сущность, структура и важность модели формирования готовности будущего учителя начальной школы к взаимодействию учащихся в условиях инклюзивного обучения. Предоставлены данные, иллюстрирующие основные трудности, а также параметры профессиональной и психологической модели готовности будущего учителя к условиям инклюзивного обучения. Акцентируется на необходимости определения обязательных знаний для будущих учителей начальных классов, углубление этих знаний в процессе изучения специальных учебных курсов, овладение которыми предполагает выработку мировоззренческих и ценностных основ личностно-профессиональной готовности учителя.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, подготовка будущего учителя, профессиональная компетентность, повышение квалификации, дети с особыми образовательными потребностями.

SUMMARY

Bovkush K. Model of formation of future primary school teachers' readiness to interaction of pupils in conditions of inclusive education.

The article is devoted to clarifying the basic principles of forming readiness of the future teacher of primary school to interaction of pupils in terms of inclusive education, also the article reveals the importance of the structure and model of readiness of the future teacher of primary school to interaction of pupils in conditions of inclusive education. The data illustrates the main difficulties and options of professional and psychological models of readiness formation of future primary school teacher to the conditions of inclusive education. In addition, the scientific literature is analyzed (V. Grinyova, A. Dubasenyuk, A. Karpenko, S. Sysoiev, W. Gull, L. Yadvirshis etc.). In particular, modeling job profile diagram of a future

teacher (V. Bespalko, N. Kuzmin A. Markov, Slastonin V., R. Skulskyy and other scientists) is presented, various aspects of training future primary school teachers are revealed by the author in the article (O. Bida, I. Buzhyna, N. Gluzman, S. Martynenko A. Matvienko, I. Palshkova, O. Savchenko, L. Khomich etc.).

In the article the theoretical substantiation of the term model is shown; moreover, a special emphasis is put on the model that presents certain requirements necessary for its maintenance and operation for the formation of future primary school teacher readiness to pupils' interaction in conditions of inclusive education. The model of the modern teacher must include requirements to the level of competence development and education of a specialist with consideration of the performance of three important functions: training, development, education with the obligatory account of increase of the level of pedagogical skills. A special attention is paid to the need of determination the mandatory knowledge for future primary school teachers, deepening of knowledge in the study of special training courses, which involves mastering the production of philosophical principles and values, personal and professional readiness of future teachers. Due to this, we determine the readiness of future primary school teachers to interaction of pupils in conditions of inclusive education as the existence of complex harmonically-interacting and complementary psychological and professional skills. Finally, we can run to the conclusion that this complex allows teaching career on a high motivational-value level and organizes educational process with younger students considering requirements of inclusive education.

Key words: educational activities, training of future teachers, professional competence, training, children with special educational needs.

УДК 371.-056.264:376.1-056.34

О. В. Боряк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗУМОВО ВІДСТАЛІ ДІТИ ЯК МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються сучасні підходи до проблеми визначення розумової відсталості в медичному, психологічному та педагогічному аспектах. Окреслено психологічні та клінічні особливості розумово відсталих дітей.

Метою статті є узагальнення відомостей щодо визначення розумової відсталості в медичному, психологічному та педагогічному аспектах; обґрунтування та встановлення взаємозв'язку та взаємозалежності ступенів розумової відсталості та порушень мовленнєвого розвитку.

Сьогодення вимагає зусиль, спрямованих на поглиблення науково-теоретичних і науково-методичних уявлень про цілісність, системність та інтегрованість, індивідуально-особистісну орієнтованість корекційного психолого-педагогічного впливу як на пізнавальний, загальний психічний, так і мовленнєвий розвиток дитини з розумовою відсталістю.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва діяльність, порушення мовлення, системне недорозвинення мовлення, розумово відсталі діти, ступені розумової відсталості, формування та корекція мовленнєвої діяльності, спеціальна школа, логокорекційна робота.

Постановка проблеми. Стан психічного та фізичного здоров'я сучасної дитини в Україні, не зважаючи на тяжке економічне положення та

важкий психологічний клімат, залишається загальнодержавним пріоритетним напрямом. Демографічне положення в країні на сьогодні ще більше загострює проблему комплексних досліджень порушень розвитку, соціально-психологічної та медичної реабілітації дітей, які народилися з порушеннями в розвитку, особливо, якщо йдеться про дітей-інвалідів з порушеннями психофізичного та/або інтелектуального розвитку.

З одного боку, сучасний етап розвитку теорії та практики корекційної педагогіки, низки медичних галузей, спеціальної психології, нейропсихології, логопедії характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку аномальних дітей із метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізіологічних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо.

З іншого боку, на сьогодні в дефектологічній галузі склалася доволі складна ситуація, зумовлена, передусім, специфікою розвитку освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР). Ця специфіка визначається як змінами динаміки розвитку такої дитини, так і багатовекторністю проявів (феноменології) цього розвитку.

Усе це вимагає від сучасних спеціалістів різних галузей супроводу дитини пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку будь-якої дитини з метою її успішного соціального й особистісного становлення [4, 45–52].

Аналіз актуальних досліджень. У працях А. П. Анохіна, В. І. Бондаря, Л. С. Виготського, І. В. Дмитрівої, С. Ю. Коноплястої, Л. В. Кузнецової, В. В. Лебединського, В. І. Лубовського, О. Р. Лурія, І. І. Мамайчук, М. П. Матвеевої, С. П. Миронової, В. Г. Петрової, Т. В. Сак, В. М. Синьова, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічової, О. П. Хохліної, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та інших науковців комплексне дослідження порушень розвитку стає загальнозначущою проблемою суспільства з огляду на стрімке збільшення дітей із проблемами психофізичного розвитку, спричиненого впливом негативних екологічних, соціально-економічних, демографічних та внутрішніх біологічних чинників, які ускладнюють або унеможливають їх соціально-психологічну адаптацію, входження в освітній простір і майбутнє професійне самовизначення.

У різних галузях дефектології питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців-дефектологів: при порушеннях слухового аналізатору, що призводять до низки вторинних відхилень, і, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку (Л. В. Борщевська, Р. М. Боскіс, К. Г. Коровін, К. В. Луцько, Н. І. Шелгунова, М. К. Шеремет та ін.); при порушеннях зору – Л. С. Вавіна, О. Л. Жильцова, Н. О. Крилова, Р. Є. Левіна, Т. П. Свиридчук, М. Є. Хватцев, С. Л. Шапіро та ін.; при порушеннях опорно-рухового апарату (ДЦП) – Л. О. Данілова,

Е. А. Данилавичюте, М. Б. Ейдінова, О. М. Мастюкова, О. Г. Приходько, К. О. Семенова, М. Я. Смуґлін, Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко та ін.; при порушеннях поведінки та спілкування – у дітей з аутистичними порушеннями (Н. С. Андрєєва, О. В. Аршатський, Н. В. Базима, В. М. Башина, В. Є. Каган, С. Ю. Конопляста, І. П. Логвінова, О. С. Нікольська, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.); при затримці психічного розвитку – Л. С. Вавіна, Т. П. Вісковатова, Т. А. Дашидзе, Н. В. Манько, І. В. Мартиненко, І. С. Марченко, Т. В. Сак, С. Ю. Танцюра та ін.

Найчисельнішу групу серед нозологій осіб із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку складають особи з порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю.

За даними офіційної статистики в кожному суспільстві, незалежно від політичного й економічного устрою та географічного розташування, розумово відсталі люди становлять від 1 до 1,5 % від загальної чисельності населення [3, 25–32].

За останніми даними Департаменту медичної статистики Міністерства Охорони Здоров'я України, на обліку, у статусі дітей з обмеженими можливостями здоров'я, знаходяться 135 тисяч 773 дитини, що становить 1,5 % від загальної кількості дітей в Україні.

Водночас дані психолого-медико-педагогічних консультацій, що ґрунтуються, окрім медичного, на показниках психолого-педагогічного обстеження, засвідчують, що дітей, які потребують корекції фізичного та (або) психічного розвитку в Україні 1 мільйон 076 тисяч 345, що становить 12,2 % від загальної кількості дітей у країні [2, 149].

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники наголошують на досить поширеній, у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл, кількості розумово відсталих учнів із порушеннями мовлення (М. Ф. Гнєзділов, Г. М. Дульнев, Н. П. Кравець, Р. І. Лалаєва, В. І. Лубовський, С. С. Ляпідевський, В. Г. Петрова, О. В. Правдіна, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. П. Феофанов, Venda, Carell, Hartmann, Stanton, Wallin та ін.).

Порушення мовлення в розумово відсталих учнів (далі – РВУ) є дуже різноманітними та мають стійкий характер. Ці мовленнєві порушення негативно впливають на психічний розвиток розумово відсталої дитини, ефективність її навчання. Загальновизнаним у розумово відсталих дітей є недорозвиток їхньої пізнавальної діяльності (В. І. Бондар, Л. С. Виготський, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Х. С. Замський, А. А. Корнієнко, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, М. М. Нудельман, А. Г. Обухівська, М. С. Певзнер, Б. І. Пінський, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, І. М. Соловйов, Н. М. Стадненко, Ж. І. Шиф, М. Г. Штівельман та ін.). Порушення мовлення ще більш поглиблюють цей недорозвиток.

На думку Г. Є. Сухаревої, «у прямому зв'язку з недорозвитком вищих форм пізнавальної діяльності знаходиться недорозвиток мовлення як одна

з найбільш молодих і специфічних функцій людини. При цьому ступінь недорозвитку мовлення в дітей, які страждають на олігофренію, у більшості випадків відповідає важкості інтелектуального дефекту» [9, 23]. Іншими словами, рівень мовленнєвого розвитку при розумовій відсталості, на думку науковця, відповідає рівню інтелектуального розвитку.

Однією з найбільш актуальних та водночас недостатньо досліджених проблем сучасної логопедії є вивчення мовленнєвої діяльності в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю. Тому **метою статті** є узагальнення відомостей щодо визначення розумової відсталості в медичному, психологічному та педагогічному аспектах; обґрунтування та встановлення взаємозв'язку та взаємозалежності ступенів розумової відсталості та порушень мовленнєвого розвитку.

Методи дослідження. Під час вивчення проблеми медико-психолого-педагогічного визначення розумової відсталості нами було застосовано теоретичні методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення наукових відомостей у галузі медицини, логопедії, корекційної психопедагогіки, загальної та спеціальної психології та нейропсихології на досліджувану проблему з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення.

Виклад основного матеріалу. Розумово відсталі діти (РВД) являють собою надзвичайно складну в перебізі розвитку, механізмах, проявах дефекту та проблематичну в пошуках психолого-педагогічних шляхів соціалізації категорію дітей, яка має стійку тенденцію до збільшення (на тлі зниження показників народжуваності). Прогнози щодо зменшення кількості народження таких дітей, які спираються на оцінку багатьох негативних чинників, особливо внутрішньо біологічних, екологічних та соціальних, за даними досліджень В. І. Бондаря, О. В. Гаврилова, І. В. Дмитрієвої, С. П. Миронової, В. М. Синьова та ін. є вкрай несприятливими.

Тяжкість зазначеного порушення визначається не тільки складними морфологічними та функціональними порушеннями (порушення інтелектуального розвитку, мовлення), але й соціальною і психологічною напруженістю, комунікативним дискомфортом, труднощами особистісної і соціальної адаптації (Д. Д. Ісаєв, Г. Є. Сухарева, Ж. І. Шиф та ін.).

За Міжнародною класифікацією психічних і поведінкових розладів 10-го перегляду (1994), розумова відсталість – це стан затриманого або неповного розвитку психіки, що характеризується порушеннями тих здібностей, які виявляються в період дозрівання і забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних та соціальних здібностей [8, 66–67].

Становлення вчення про порушення інтелектуального розвитку обумовило два напрями в розумінні характеру та сутності розумової відсталості: анатомо-фізіологічний та психолого-педагогічний.

Анатомо-фізіологічний напрям вчення про розумову відсталість започаткував німецький психіатр Еміль Крапелін. Саме він увів термін «олігофренія» (слабоумство), поєднавши в цій групі стани, які мають патогенетичну основу – тотальну затримку психічного розвитку [8, 54].

Ще з початку ХХ ст. активно вивчалися медичні проблеми розумової відсталості (П. І. Ковалевський, І. О. Сікорський та ін.), дослідження в цьому важливому напрямі були продовжені медиками М. М. Перельмутером, А. І. Селецьким, О. Й. Теплицькою, М. В. Рождественською та ін. [8, 8].

Бельгійський психіатр Жан Демор уперше вжив спробу в етіології відмежувати біологічні та соціальні чинники слабоумства. Він поділив пацієнтів на дві групи: медично та педагогічно відсталих. До медичних відніс тих, чиє відставання в розвитку пов'язане з патологічними чинниками, що мали місце в ембріональному періоді розвитку або ранньому дитинстві. До педагогічно відсталих він відніс тих, хто в ранньому дитинстві не отримав необхідної уваги в сім'ї та школі.

Розумова відсталість — набутий у ранньому періоді або вроджений недорозвиток психіки з проявами яскравої інтелектуальної недостатності, труднощів та асоціального розвитку особистості. Безпосередньо термін з'явився й утвердився лише два десятиліття тому і далі використовувався в класифікації міжнародного характеру, замінивши тим самим застарілий термін «олігофренія», який спочатку означав загальну затримку в психічному розвитку індивіда [10].

На сьогоднішній день точно визначити причини виникнення розумової відсталості можна лише в 30 % хворих.

Усі інші випадки розцінюють як недиференційовану форму. Пряма пропорційність спостерігається між діагностичними труднощами й вираженням інтелектуальним дефектом. Спадкова природа патології спостерігається у 29 % хворих, генетична природа патології спостерігається у 19 % контингенту. Фактори зовнішнього середовища впливають на хворобу в 9 % випадків, але в 42 % етіологія захворювання зовсім не зрозуміла [2, 24].

Історія вивчення розумової відсталості свідчить, що величезна кількість синдромів і спадкових захворювань, які супроводжуються олігофренією, підтверджують генетичну природу хвороби. Цілком можливо, що в більшості недиференційованих випадків причиною хвороби є генетична спадковість.

Розрізняють такі види розумової відсталості: з IQ в 55–69 % – легка розумова відсталість, з IQ в 40–54 % – середня розумова відсталість, IQ у 25–39 % – розумова відсталість вираженого характеру, а глибока розумова відсталість характеризується рівнем IQ в 10–24 %. Домінуючою ознакою є загальний ступінь недорозвинення всіх форм діяльності психіки в складній формі.

Відповідно до міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10) [5] розумова відсталість відноситься до розділу психічних розладів і розладів поведінки та має наступні позначення (див. табл. 1).

Таблиця 1

Визначення розумової відсталості за МКХ-10

F70	Розумова відсталість легкого ступеню	
	F70.0	Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
	F70.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду та лікування
	F70.8	Інші порушення поведінки
	F70.9	Без зазначень про порушення поведінки
F71	Розумова відсталість помірна	
	F71.0	Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
	F71.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду та лікування
	F71.8	Інші порушення поведінки
	F71.9	Без зазначень про порушення поведінки
F72	Розумова відсталість важка	
	F72.0	Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
	F72.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду та лікування
	F72.8	Інші порушення поведінки
	F72.9	Без зазначень про порушення поведінки
F73	Розумова відсталість глибока	
	F73.0	Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
	F73.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду та лікування
	F73.8	Інші порушення поведінки
	F73.9	Без зазначень про порушення поведінки
F78	Інші форми розумової відсталості	
	F78.0	Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
	F78.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду та лікування
	F78.8	Інші порушення поведінки
	F78.9	Без зазначень про порушення поведінки
F79	Розумова відсталість нез'ясованого ґенезу	
	F79.0	Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
	F79.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду та лікування
	F79.8	Інші порушення поведінки
	F79.9	Без зазначень про порушення поведінки

Профілактика розумової відсталості передбачає медичне, а також генетичне консультування пар під час планування народження дитини.

Лікування розумової відсталості являє собою складний комплекс медико-педагогічної та медикаментозної роботи з дитиною і безпосередньо з її батьками.

Психолого-педагогічний напрям розвивають французькі педагоги Жан Філіпп та лікар Поль Гонкур. Вивчаючи школярів із психічними аномаліями, вони дійшли висновку, що критерієм їх нетипового розвитку є нездатність навчатися звичайним шляхом.

Уже в перших працях олігофренопедагогів XIX ст. є відомості про необхідність спеціально організованого навчання спілкуванню розумово відсталих дітей. У 1841 році у Франції під керівництвом лікаря-психіатра Едуарда Сегена була відкрита клініка, у якій проводилася не тільки лікувальна, але й виховна робота. У своїй праці «Виховання, гігієна та моральне лікування розумово ненормальних дітей» йшла мова про необхідність створення спеціальних закладів, при яких задоволення різноманітних потреб такої дитини залежало б від «третьої особи» [1, 33].

Лікарсько-педагогічна громадськість Росії та України проводили експериментальну роботу в області дитячої психології, психіатрії, з проблемами навчання та виховання дітей із порушеннями розумового розвитку. У 1936 р. за ініціативою професора П. О. Бутковського, керівника кафедри психопатології Харківського університету, при Харківській психіатричній лікарні відкривається відділення для розумово відсталих дітей, яке отримало назву «Школа у воріт лікарні».

Тривалий час питання пріоритетного напрямку: лікувального або педагогічного в роботі з розумово відсталими залишалося дискусійним. Кожний зі спеціалістів відстоював важливість своїх методів роботи. Особливої гостроти ця проблема набула в другій половині XIX ст., оскільки, як правило, у спеціальних установах поруч із дітьми з легким та помірним ступенем перебували діти з важким та глибоким ступенем розумової відсталості. Лікарі і педагоги не могли отримати позитивних результатів без використання в своїй роботі тих чи інших методів. Такий стан привів до диференціації форм «слабоумних»: для дітей із легкою розумовою відсталістю почали відкриватися школи або класи, інші розумово відсталі направлялися в притулки та лікарні.

Психологія розумово відсталих дітей – один із напрямів спеціальної психології, що вивчає динаміку пізнавальної діяльності та особистості РВД дошкільного та шкільного віку.

У психологічному аспекті розумово відсталою називають таку дитину, у якої стійко порушена пізнавальна діяльність унаслідок органічного ураження головного мозку (спадкового або набутого) [7, 14]. На думку С. Я. Рубінштейна, при розумовій відсталості має місце більш тяжке, більш тотальне органічне ураження головного мозку (спадкове або набуте), яке протягом життя компенсується частково, або не компенсується зовсім. У процесі визначення розумової відсталості на перший план виступає порушення (або дуже поганий розвиток) саме пізнавальної діяльності. Важливо підкреслити, що визначення «розумова відсталість» передбачає не короточасну затримку темпу психічного розвитку, а досить тривале його порушення.

Починаючи з XVIII ст. увага таких психіатрів, як Ж. Ескіроль, Е. Сеген, Ф. Гальтон, А. Біне, Е. Крепелін, Дж. Кеттел зосередилася на вивченні та аналізі виражених порушень розумового розвитку. Основна проблема того часу була пов'язана з пошуком шляхів диференціації інтелектуальної недостатності з душевними, психічними захворюваннями та оцінці глибини цих захворювань.

З середини XIX ст., коли в більшість європейських країн стала вводитися загальна початкова освіта, питання визначення інтелектуальної недостатності, що запобігала засвоєнню навчальних знань, зосредило увагу не тільки лікарів, але й педагогів, а потім психологів. До цього часу відноситься поява допоміжних класів та шкіл, куди спрямовувалися діти без ознак психічних хвороб, але які не засвоювали загальноосвітню програму.

У вітчизняній науці вивчення різноманітних проявів розумової відсталості, відмежування олігофренії як форми вродженого психічного недорозвинення від психічних захворювань прогресуючого (прогресивного) характеру почалося пізніше – на початку XX ст. і стало предметом широкого вивчення не тільки в медицині (І. П. Кащенко, Г. І. Россоломо та ін.), але й в дефектології, яка виникла в 20-ті роки XX ст. зусиллями Л. С. Виготського, та поєднала зусилля досліджень лікарів, психофізіологів, психологів, педагогів.

Відповідно до Наказу МОН України (від 15.09.2008 № 852) «Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» до спеціальної школи (школи-інтернату) для розумово відсталих дітей зараховуються розумово відсталі діти 6 (7) років та діти з відповідним діагнозом з такими медичними показаннями: легка розумова відсталість; помірна розумова відсталість; органічна деменція різного походження, яка відповідає легкій та помірній розумовій відсталості [6].

Порушення мовлення в розумово відсталих дітей РВД є дуже різноманітними та мають стійкий характер.

Необхідно констатувати той факт, що логокорекційна робота з РВД є необхідним та органічним ланцюгом у системі загального корекційно-розвивального впливу. Таким чином, у педагогічній теорії та практиці виникає проблема дослідження особливостей, можливостей та педагогічних умов формування у РВД з легким та помірним ступенем вищих психічних функцій засобами корекційно-розвивального навчання на логопедичних заняттях.

Безперечно, науково-практична значущість дослідження проблеми розвитку РВД визначається протиріччям між:

- динамікою розвитку сучасного суспільства й відставанням відображення цих процесів у сучасному змісті спеціальної освіти;

- пріоритетністю освітніх завдань у становленні соціально зрілої особистості та проблематичним станом, яке займає таке формування особистості в межах спеціальної корекційної освіти сьогодні в Україні;

- сучасними видатними дослідженнями в галузі психолінгвістики, нейропсихології про зв'язок процесу формування особистості від початкового рівня розвитку психічних функцій і мовлення як вищої форми психічної діяльності та обмеженістю подібних досліджень у логопедії, логопсихології щодо даної категорії дітей;

- новими соціально-економічними умовами, сучасними соціальними пріоритетами та потребами й відставаннями у становленні інтегральних реабілітаційних технологій, які б визначали різноваріативні підходи та форми корекційного впливу на дітей із розумовою відсталістю.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Проблема мовленнєвої реабілітації РВД залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених в Україні. Як свідчать результати наших досліджень, існуюча державна система навчання та виховання дітей із розумовою відсталістю є недостатньо науково обґрунтованою, гнучкою та забезпеченою необхідним науково-методичним змістом. Вона є такою, що не відповідає вимогам сьогодення щодо забезпечення всебічного розвитку такої дитини, створення необхідних умов для своєчасного попередження та максимального подолання мовленнєвих порушень, а також повноцінної соціалізації такої дитини.

Сьогодення вимагає зусиль, спрямованих на поглиблення науково-теоретичних і науково-методичних уявлень про цілісність, системність та інтегрованість, індивідуально-особистісну орієнтованість корекційного психолого-педагогічного впливу як на пізнавальний, загальний психічний, так і мовленнєвий розвиток дитини з розумовою відсталістю.

Необхідною умовою позитивного вирішення цих проблем є, на наш погляд, розвиток мовлення такої дитини, забезпечення можливості більш широкого впровадження у психолого-педагогічну та логопедичну практику сучасних науково обґрунтованих фронтальних та індивідуально орієнтованих методів колекційного впливу на порушення мовлення, пізнавальний розвиток та інші психічні функції РВД. Залишається відкритою проблема глибокого вивчення структури мовленнєвого дизонтогенезу дітей різного віку з розумовою відсталістю з точки зору психолого-педагогічного підходу до вивчення мовленнєвого порушення.

Не можна залишити поза увагою той факт, що клінічні дані останніх років про збільшення кількості дітей зі складними порушеннями розвитку, де розумова відсталість проявляється в поєднанні зі складними генетичними хворобами, порушеннями опорно-рухової системи, обумовленими органічними ураженнями ЦНС, у поєднанні з тяжкими психічними станами тощо.

Актуальність розв'язання проблеми мовленнєвого розвитку РВД шляхом розробки й упровадження раціональної комплексної системи психолого-педагогічної корекції їх мовленнєвого розвитку зумовлена низкою факторів, як-то: стійкою тенденцією до збільшення народжуваності дітей з

різними порушеннями в розвитку, зокрема РВД; відсутністю сучасних досліджень особливостей мовленнєвого розвитку РВД в Україні; існуючою практикою одно векторного підходу до формування або корекції мовленнєвої діяльності, недостатньо враховуючи багатосистемність порушень дітей із РВ; необхідністю розробки комплексної, раціональної науково обґрунтованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД.

Імовірність, що очікування корекційного ефекту в розвитку мовленнєвої діяльності РВД можна досягти за умови спеціально створених умов: науково обґрунтованого системного аналізу проявів як мовленнєвого так і психічного дизонтогенезу; розробки принципів, методів та змісту ранньої диференціальної діагностики мовленнєвого розвитку, з урахуванням психологічних механізмів та закономірностей формування мовленнєвої діяльності в процесі онтогенезу; розробки варіативної (топології) різних проявів порушень мовленнєвого розвитку в середині цієї нозології дітей, урахування структур та складності як інтелектуального, так і мовленнєвого порушення; розробки спеціальної системи корекційно логопедичного впливу з опорою на визначення причин та індивідуальних особливостей порушень мовленнєвого розвитку в розумово відсталих дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казанцева Е. В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03/ Е. В. Казанцева. – Екатеринбург, 2010. – 189 с.
2. Колупаева А. А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 249 с.
3. Комарова С. В. Развитие речи как средство общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями / С. В. Комарова // Логопед. – 2004. – № 6. – С. 25–32.
4. Конопляста С. Ю. Діти з вродженими незрощеннями губи та піднебіння як медико-психолого-педагогічна проблема / С. Ю. Конопляста // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск VIII / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. – С. 45–52.
5. Международная классификация болезней: МКБ-10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ros-med.info/mkb/about.php?klass=2366&action=mkb1>.
6. Наказу МОН України (від 15.09.2008 № 852) Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08>.
7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
8. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
9. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста : в 3 т. / Г. Е. Сухарева. – Т. 3. Клиника олигофрении. – М., 1965. – С. 22–25.

10. Умственная отсталость [Электронный ресурс] // Медицинский журнал «Верный диагноз». – Режим доступа : <http://correctdiagnosis.ru/umstvennaya-otstalost/1568-umstvennaya-otstalost.html>.

РЕЗЮМЕ

Боряк О. В. Умственно отсталые дети как медико-психолого-педагогическая проблема.

В статье рассматриваются современные подходы к проблеме определения умственной отсталости в медицинском, психологическом и педагогическом аспектах. Очерчены психологические и клинические особенности умственно отсталых детей.

Цель статьи – обобщение данных касательно определения умственной отсталости в медицинском, педагогическом и психологическом аспектах, обоснование и определение взаимосвязей и взаимозависимостей степеней умственной отсталости и нарушений речевого развития.

Современный этап развития дефектологической науки требует усилий, направленных на углубление научно-теоретических и научно-методических взглядов на целостность, системность и интегрированность, индивидуально-личностную ориентированность коррекционного психолого-педагогического воздействия как на познавательное, общепсихическое, так и речевое развитие умственно отсталого ребенка.

Ключевые слова: *речь, речевая деятельность, нарушения речи, системное недоразвитие речи, умственно отсталые дети, степени умственной отсталости, формирование и коррекция речевой деятельности, специальная школа, логокоррекционная работа.*

SUMMARY

Boriak O. Mentally retarded children as a medical, psychological and pedagogical problem.

The article deals with the modern approaches to the problem of mental retardation determination in medical, psychological and pedagogical aspects as well as study of psychological and clinical characteristics of mentally retarded children.

Speech disorders in mentally retarded children are very different and have stable character. These speech disorders negatively affect the mental development of mentally retarded child and the effectiveness of his teaching.

The purpose of the article is data generalization regarding the definition of mental retardation in medical, educational and psychological aspects; the reasonableness and determination of relationships and interdependencies of mental retardation levels and speech development disorders.

While studying the problems of medical, psychological and pedagogical definition of mental retardation were used theoretical research methods: analysis, classification, comparison and generalization of scientific data in the field of medicine, speech therapy, correctional psycho-pedagogy, general and special psychology and neuro-psychology on the topic studied for the purpose of determining the state of investigation of the problem and promising directions of its solution.

The modern stage of development of defectological science requires efforts which are aimed at deepening of scientific-theoretical and scientific-methodological views about integrity, systematic approach and integration, individual and personal focus of correctional-psycho-pedagogical influence on cognitive, general mental as well as speech development of a mentally retarded child.

Probably, the expectation of a correctional effect in the development of speech activity of mentally retarded children can be achieved under certain specially created conditions: a science-based system analysis of demonstration both verbal and psychological dysontogenesis; development of principles, methods and content of the early differential diagnosis of speech development considering the psychological mechanisms and patterns of speech activity formation during ontogenesis; development of varied classification (typology) of different demonstrations of speech development disorders in the middle of children nosology considering the structure and complexity of both intellectual and speech disorders; development of a special system of correctional logopedic effect with support on the determination of the causes and individual characteristics of speech development disorders in mentally retarded children.

Key words: *speech, speech activity, speech disorders, systemic underdevelopment of speech, mentally retarded children, levels of mental retardation, formation and correction of speech activity, a special school, logo-correctional work.*

УДК 376.016:93/94

Н. А. Гіренко
Донбаський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ДРУКОВАНИМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається проблема особливостей засвоєння історичного матеріалу учнями спеціальної школи на уроках історії у процесі роботи з друкованими текстами. Вивчення наукових джерел (В. І. Бондар, А. І. Капустін, Л. В. Петрова, Г. М. Плешканівська та ін.), свідчить про складнощі, з якими стикаються старшокласники при засвоєнні історичних знань. Проведене дослідження дозволило визначити якість засвоєння історичних знань розумово відсталими учнями 8 класу в ході вивчення курсу історії України. Досліджено рівень сформованості вмінь учнів користуватися друкованими джерелами історичного характеру та їх вплив на засвоєння історичних знань старшокласниками.

Ключові слова: *уроки історії у спеціальній школі, історичний матеріал, історія України, друковані джерела, засвоєння історичних знань, історичний факт, план-орієнтир, мислення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку країни, коли зростає національне самоусвідомлення та духовне відродження нації, відбувається кардинальна переоцінка та перегляд історичних цінностей. Тому **актуальність дослідження** продиктована необхідністю розширення кола знань з історії України в навчально-виховному процесі допоміжної школи. Навчальний курс історії України, що вивчається у спеціальній школі, ставить за мету ознайомити учнів із найбільш важливими подіями з історії України, її сучасним життям і на цій основі забезпечити зростання самосвідомості молодого покоління. Знання історії своєї країни розширює кругозір учнів, зароджує повагу до того, що створено працею народу, виховує школярів у дусі любові до своєї Батьківщини.

Особливості засвоєння учнями історичного матеріалу, у тому числі шляхом використання друкованих джерел, вивчали вчені-методисти

К. О. Баханов, А. А. Вагін, П. В. Гора, С. А. Єжов, А. О. Єрмоленко, Л. В. Задорожна, Т. Л. Ковбасюк, В. О. Комаров, Д. І. Полторак, О. І. Пометун, А. І. Стражев, Г. О. Цвікальська та ін. Вони наголошували на тому, що на уроці краще запам'ятовується той матеріал, який діти аналізують, роблять висновки, узагальнення, порівняння, висловлюють власну точку зору, свої думки, самостійно пояснюють події та явища.

Використання джерел друкованого тексту на уроках історії в допоміжній школі розглядали вчені-дефектологи В. І. Бондар, Є. Т. Голікова, Т. С. Голубєва, А. І. Капустін, М. І. Кузьміцька, В. А. Лапшин, В. С. Луценко, І. В. Озерський, Л. В. Петрова, Г. М. Плешканівська, Т. І. Пороцька, Б. П. Пузанов, Т. Н. Федорова та ін., які відмічали, що навіть у старших класах, працюючи зі складними текстами, школярі сприймають зміст переважно як послідовність конкретних ситуацій, не пов'язаних між собою. Науковці відмічали, що в розумово відсталих дітей за прочитаними словами не виникають конкретні уявлення чи наочні образи. Сприймаючи окремі об'єкти, вони, як правило, виокремлюють загальні ознаки, характерні для цієї категорії історичних понять і не можуть назвати суттєві їх ознаки. При цьому образи, що виникають у учнів на основі сприймання, не диференційовані, не конкретні. Навіть у старших класах, працюючи зі складними текстами, школярі сприймають зміст переважно як послідовність конкретних ситуацій, не пов'язаних між собою. У зв'язку з цим ситуаційне мислення розумово відсталих дітей вступає в конфлікт із логічною структурою тексту, кісні стереотипи та звичайні асоціації створюють складнощі для розуміння [3].

Між тим робота над друкованими текстами може бути одним із засобів активізації пізнавальної діяльності учнів. У роботах В. С. Луценка, Т. І. Пороцької, Т. Н. Федорової відмічається, що книга може виконувати корекційно-дидактичні функції при навчанні учнів допоміжної школи.

У зв'язку з цим **метою нашого дослідження** стало вивчення особливостей сприйняття історичного матеріалу учнями з обмеженими можливостями у процесі роботи над друкованим текстом та визначення умов, що забезпечують ефективність засвоєння історичних знань старшокласниками спеціальної школи. У ході дослідження нами вирішувалися такі завдання:

1. Визначити рівень засвоєння історичних знань розумово відсталими учнями 8 класу в ході вивчення курсу історії.

2. Вивчити рівень сформованості вмінь учнів користуватися друкованими джерелами історичного характеру та їх вплив на засвоєння історичних знань старшокласниками.

3. Провести аналіз рівня засвоєння історичного матеріалу учнями на уроках історії у 8 класі спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Визначення рівня засвоєння історичних знань оцінювалося нами за такими показниками: знання

історичних фактів і подій відповідно до програми з історії України у 8 класі допоміжної школи; уміння встановлювати хронологічну послідовність історичних фактів; вміння визначати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними фактами.

Сформованість умінь користуватися друкованими джерелами та текстами визначалося в ході: вміння прочитати текст підручника; вміння скласти план за текстом підручника; вміння переказувати текст підручника відповідно до складеного плану-орієнтиру.

Аналіз рівня засвоєння матеріалу історичного характеру відбувався на прикладі вивчення розділу «Виникнення українського козацтва», теми «Запорозька Січ». Знання учнів оцінювалися за статтею підручника Г. М. Плешканівської «Оповідання з історії України».

Перевірка виконання домашнього завдання, а саме актуалізація опорних знань і вмінь, дозволила визначити рівень засвоєння історичних знань восьмикласниками. Відповідно до програми учні повинні знати історичні факти (виникнення козацтва, його роль у боротьбі за національну незалежність), уміти визначати історичний період та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, відповісти на питання:

- 1) Що означає слово «козак»?
- 2) Коли виникло козацтво?
- 3) Чому виникло козацтво?

Вивчення рівня сформованості в учнів користуватися печатним текстом відбувалось у процесі засвоєння старшокласниками нового матеріалу уроку під час роботи над статтею підручника під час виконання таких завдань:

- 1) Прочитати статтю підручника про звичаї та побут козаків.
- 2) Скласти план за текстом статті.
- 3) Розповісти за складеним планом про зовнішній вигляд і побут козаків.

Найбільш вдалимими були відповіді учнів, які характеризували їх знання щодо фактів історій. Так, більшість учнів правильно відповідали, хто такі козаки, коли виникло козацтво. Такі учні досить точно називали загальний вигляд козаків, їх заняття, спосіб життя. Але складнощі в них визивали дані про озброєння, владний устрій козаків. Крім того, серед восьмикласників були й такі, яким навіть прості факти з життя козаків було складно пригадати й перелічити. Відповіді таких учнів були розрізненими, уривчастими. Вони розповідали то про те, де розташовувалися козаки, то про їх загальний вигляд, то про спосіб життя, то пригадували, що їх головною роллю була військова служба. Такі учні не завжди могли визначити характерні прикмети даного історичного поняття.

Встановлення хронологічної послідовності стало для старшокласників більш складним завданням. Учням складно було співвіднести який це був час,

чим він характеризувався, яке місце займала боротьба українського народу з татарською навалою. Між тим, за допомогою вчителя, за навідними його питаннями, ці учні поступово усвідомлювали матеріал і могли дати правильну відповідь. Більше третини школярів (37,5 %) давали зовсім фрагментарні відповіді. Вони не вміли визначати століття, співвідносити його з історичними датами. Їм складно було визначитися як у часі, так і в просторі.

Та найбільш складним для виконання стало завдання, що передбачало встановлення причинно-наслідкових залежностей. Чому виникло козацтво? Чому метою козакування поступово стали не промисли, а боротьба? Характерним для відповідей школярів було те, що вони були не повними, не завжди точними й іноді вимагали додаткових запитань з боку вчителя, або його підказки.

Одержані в ході дослідження дані та їх аналіз дозволили розподілити восьмикласників за особливістю та своєрідністю засвоєння ними історичного матеріалу на уроках історії в допоміжній школи.

Ті учні, у яких були найкращі результати, склали 20,8 % (I рівень). Вони показали, що можуть добре засвоїти тему уроку за розповіддю вчителя та прочитаним тестом. Їх відповіді були повними, правильними, конкретними. Восьмикласники могли логічно викласти свою думку, точно дати характеристику історичним фактам і явищам. При роботі з підручником учні вчасно справлялись із завданням. Брали активну участь у складанні плану-орієнтиру, проявляли самостійність та ініціативу. Переказ тексту підручника учнями даної групи був точний, правильний, послідовний, мав ознаки узагальнень і висновків, емоційного відношення до історичного факту.

Особливості засвоєння історичних знань учнями II рівня проявлялись у тому, що вони могли на уроці засвоїти в основному історичний матеріал. Але їх знання були обмеженими, не завжди точними. Це проявлялося в тому, що їх знання відображали нижчий рівень засвоєння історичних фактів, примітивний рівень оволодіння логічним апаратом (сформованості прийому порівняння, аналізу, абстрагування, узагальнення), недостатній розвиток причинного мислення. Ці якості знайшли своє відображення і під час роботи учнів із текстом підручника. Восьмикласники даної групи були пасивні при складанні плану-орієнтиру, їх переказ тексту не мав достатньої інформації, не всі пункти плану висвітлювалися. Найслабшим місцем було те, що учні не могли зробити досконалих висновків у ході переказу, встановити причинні залежності та логічну послідовність подій. До цієї групи, на даному етапі дослідження, нами було віднесено 42,75 % школярів.

Для учнів III рівня (найбільш слабкі діти) було характерним те, що вони слабо володіли матеріалом, що відображав історичні факти та події. Це зумовило і їх відношення до сутності та змісту питання, розуміння розвитку історичного явища. Невміння дати оцінку історичному факту, розуміти його розвиток та наслідки вплинуло і на засвоєння друкованого тексту. Не всі учні

змогли у відведений час прочитати статтю підручника. Вони були пасивні при складанні плану-орієнтиру, не вміли скласти розповідь за ним. До цієї групи були віднесені 36,45 % старшокласників, які брали участь у дослідженні.

Висновки. Аналіз отриманих даних про рівень та особливості засвоєння історичного матеріалу учнями 8 класу на уроках історії у спеціальній школі дозволив дійти таких висновків.

1. Старшокласники з вадами розвитку у процесі вивчення курсу історії України в допоміжній школі орієнтуються в історичному матеріалі: засвоюють історичні факти, розуміють логіку подій, їх місце в історичному процесі, вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між історичними явищами, робити аргументовані висновки.

2. Складнощі, які зазнають учні, пов'язані з примітивним рівнем оволодіння логічним апаратом (сформованості прийому порівняння, аналізу, абстрагування, узагальнення), з недостатнім розвитком причинного мислення.

3. При роботі з друкованим текстом старшокласники можуть засвоїти прочитаний текст, пригадати його послідовність, за допомогою вчителя скласти план-орієнтир. Під час переказу школярі додержуються плану-орієнтиру, роблять відповідні висновки та встановлюють причинно-наслідкові зв'язки.

4. При цьому школярі під час роботи над текстом не завжди можуть дати оцінку історичному факту, розуміти його розвиток та наслідки. Не завжди учні встигають у відведений час прочитати статтю підручника, проявляють пасивність при складанні плану-орієнтиру,

5. Ефективне засвоєння учнями з вадами розвитку історичного матеріалу значною мірою залежить від тих педагогічних заходів, методів та прийомів, що забезпечують якісне засвоєння історичного матеріалу на уроках історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарь В. І. Методичні рекомендації щодо удосконалення процесу навчання на уроках історії у допоміжній школі / В. І. Бондарь, Г. М. Плешканівська. – К. : Рід.шк., 1985. – 65 с.
2. Єрмоленко А. О. Як працювати з джерелами інформації на уроках історії / А. О. Єрмоленко // Історія в школах України. – 2008. – № 2. – С. 32–37.
3. Капустин А. И. Формирование понятий у учащихся вспомогательной школы на основе оптимизации процесса чувственного и рационального познания : методическое пособие для студентов дефектологических факультетов / А. И. Капустин. – Славянск, 1982. – 86 с.
4. Ковбасюк Т. І. Традиції та новації у використанні писемних джерел на уроках історії України / Т. І. Ковбасюк // Історія в школах України. – 2008. – № 11–12. – С. 46–48.
5. Плешканівська Г. М. Використання художніх творів на уроках історії в допоміжних школах / Г. М. Плешканівська. – К. : Рід.шк., 1979. – 119 с.

РЕЗЮМЕ

Гиренко Н. А. Особенности работы с печатным текстом на уроках истории в специальной школе.

Целью исследования стала проблема изучения особенностей усвоения исторического материала ученикам на уроках истории в специальной школе в процессе работы над печатным текстом. Изучение научных работ (В. И. Бондарь, А. И. Капустин, Л. В. Петрова, Г. М. Плешкановская и др.) показывает сложности, с которыми сталкиваются старшеклассники при усвоении исторических знаний. Проведенное исследование позволило определить уровень усвоения исторических знаний умственно отсталыми учащимися 8 класса в ходе усвоения курса истории Украины и изучить уровень сформированности умений использовать печатные источники исторического характера и их влияние на усвоение исторических знаний старшеклассниками.

Ключевые слова: уроки истории в специальной школе, исторический материал, история Украины, печатные источники, усвоение исторических знаний, исторический факт, план-ориентир, мышление.

SUMMARY

Girenko N. Peculiarities of work with the printed text at the lessons of History in special schools.

In the article the problem of the peculiarities of the assimilation of historical material by the students at the lessons of History in special school in the process of work with printed texts is analyzed. The learning of the scientific sources (V. Bondar, A. Kapustin, L. Petrova, G. Pleshkanivska and others) affirms the difficulties with that the senior students come across while assimilating historical knowledge.

The aim of our research there is investigation of the peculiarities of perception of historical material by students with disabilities in the process of their work with the printed text and the determination of the conditions that ensure the effectiveness of the assimilation of historical knowledge by senior students of special school.

Analysis of the level of mastering material of historical character was made on the example of studying of section «Emergence of Ukrainian Cossacks», the topic «Zaporizhzhya Sich».

The analyses of received data concerning the level and the peculiarities of the assimilation of the historical material by the eighth graders at the lessons of History let us make the following conclusions:

- senior students with disabilities in the process of studying the course of History in Ukraine in special school orientate in the historical material;*
- the difficulties that students experience are related to the primitive level of mastery of the logical apparatus (formation of the device of comparison, analysis, abstraction, generalization), with the insufficient development of causal thinking;*
- while working with the printed text senior students can master the text they read, remember its succession, with the help of the teacher make the plan-guide; while doing this the students working with the text cannot always estimate the historical fact, realize its development and consequences. Not all the students cope at the given period with reading the paragraph of the textbook, they are passive at making the plan-guide;*
- effective assimilation by the students with disabilities of the historical material at the large degree depends on those pedagogical actions, methods and devices that provide the qualified assimilation of the historical material at the lessons of History.*

Key words: lessons of History in special schools, historical material, History of Ukraine, printed sources of historical character, mastering historical knowledge, plan-guide, mentality.

УДК 616.89:612.821.34

Л. В. Годовникова, Н. М. Кий, Л. И. Мин
Белгородский институт развития образования

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОМАНИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ШКОЛАХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Стаття присвячена проблемі діагностики та корекції комп'ютерної ігроманії в учнів молодшого підліткового віку. Розглянуто досвід роботи в Білгородській області. Для вирішення проблеми в Білгородській області запущено проект з профілактики ігрової залежності в підлітковому середовищі. У межах реалізації проекту було проведено моніторинг вияву в дітей ігрової залежності. Підібрано діагностичний інструментарій для учнів молодшого підліткового віку. Проведено аналіз отриманих результатів та визначено перспективи дослідження.

Ключові слова: комп'ютерна ігроманія, ігрова залежність, геймери, діагностика, корекція, профілактика.

Постановка проблемы. Образование сегодняшнего дня стоит перед глобальным вызовом социокультурной среды – существующие образовательные организации утратили монополию на социализацию детей. Помимо традиционных агентов первичной социализации мощность набирают информационные технологии, в том числе и новые виды игр для детей – компьютерные. Являясь транслятором ценностей, норм и установок, они создают ребенку искусственные условия социализации, что позволяет рассматривать компьютерные игры в качестве нового агента первичной социализации ребенка.

Наряду с новыми возможностями в социализации, которые открываются детям при овладении цифровыми технологиями, существуют и достаточные ограничения, представляющие психологические ловушки в социализации ребёнка. В «Стратегии развития образования на 2013–2020 годы» отмечены в качестве основных проблем в российском образовании – недостаточное развитие социальной компетентности и позитивных социальных установок выпускников школ. Причинами обостряющихся проблем названы негативные тенденции в молодежной среде, в том числе и нехимические аддикции (зависимости), приводящие к оскудению социальных связей и уходу в виртуальный мир.

Анализ актуальных исследований. По мнению Д. Н. Узнадзе, социальная установка – целостный собирательный феномен, отражающий готовность к определенной активности, который часто рассматривают как мотив, побуждающий к деятельности [5]. Негативная социальная установка подростка-игромана выражается во внутренней готовности к агрессии, транслируемой игрой; готовности к снятию напряжения с помощью игры вместо поиска выхода из травмирующей ситуации; готовности к безболезненному совершению ошибки при возможности безнаказанного

многократного повторения задания. Позитивная социальная установка подростка выражается во внутренней готовности ребенка отдавать предпочтение жизни в реале, использовать электронные гаджеты приоритетно в качестве источника поиска новой информации, помощника в расширении социальных контактов, выполнения учебных заданий, тренажера реальности для облегчения адаптации, и, второстепенно, в качестве снятия напряжения, усталости, источника позитивных эмоций.

Исследования, касающиеся младшего подросткового возраста, свидетельствуют, что 11–12 лет – возраст начала формирования социальных установок на качественно новом уровне (Д. Н. Узнадзе), и, одновременно, этот возраст наиболее уязвим в плане формирования игровой зависимости (Ф. Г. Щеглов) [4].

Известный аддиктолог А. Л. Катков предупреждал, что «в ближайшие годы при отсутствии профилактики игромании число зависимых может возрасти, и выйти на одно из ведущих мест наряду с алкоголизмом и наркоманией» [2]. Нельзя допустить, чтобы компьютерная игра, как новый агент первичной социализации, встала в один ряд с этими агрессивными вызовами со стороны социокультурной среды, крайне негативно влияющими на социализацию подростков.

Цель статьи – осветить опыт работы в Белгородской области по профилактике игровой зависимости у младших подростков.

Методы исследования. Для решения проблемы в Белгородской области запущен проект по профилактике игровой зависимости в подростковой среде. В рамках реализации проекта был проведен мониторинг выявления у детей игровой зависимости. Подобран диагностический инструментарий для учащихся младшего подросткового возраста: апробированные методики Янг [1], Н. Кий [3], Ф. Щеглова [4], в том числе авторские: опросники, анкеты, адаптированная к целям проекта методика «Незаконченное предложение».

Изложение основного материала. При подготовке к диагностике был проведен обучающий семинар для руководителей, заместителей директоров по воспитательной работе, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов образовательных организаций.

В пилотажном исследовании приняли участие 878 человек (родители, педагоги, учащиеся младшего подросткового возраста 5–7-х классов), из них 480 детей.

По результатам исследования было установлено, что 319 из 480 учащихся нуждаются в профилактической помощи, 51 ученик нуждается в срочной специализированной комплексной аддиктологической помощи, так как имеют выраженные признаки игровой зависимости. Результаты исследования в параллели 5-х классов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования игровой зависимости в параллели 5-х классов

Образовательная организация	Кол-во 5-х классов	Кол-во детей	Группа риска	Геймеры	Нет признаков зависимости
Поселковая школа	4	90	54	3	33
Городская школа	4	63	43	8	12
Городская гимназия	5	119	54	8	57
Сельская школа	5	120	81	5	34

Проведенное исследование показало, что более половины обследованных школьников младшего подросткового возраста имеют разной степени выраженные признаки зависимости от компьютерных игр, что подтверждается анкетами родителей.

Школьные образовательные программы недостаточно эффективны в плане работы с детьми с зависимостями, педагоги не в полной мере владеют технологиями работы с зависимыми учащимися. Анализ действующих образовательных и профилактических программ показал, что в школах успешно работают программы, связанные с химическими аддикциями: табакокурением, алкоголизмом, наркоманией – они убедительно продемонстрировали свою эффективность. Программ по нехимическим аддикциям крайне мало, а необходимость в них в условиях информативного общества очевидна.

Для разработки профилактических мер в работе с подростками, склонными к игровой зависимости, были определены базовые образовательные организации. Для этого был проведен мониторинг на выявление признаков игровой зависимости у учащихся младшего подросткового возраста, в котором приняли участие 20 образовательных организаций Белгородского, Яковлевского, Крочанского, Новооскольского муниципальных районов Белгородской области и г. Белгорода.

Всего участников мониторинга – 1196 учащихся 5-х классов, из них в группе игрового риска 629 учащихся, из них 33 геймера (зависимых).

Таблица 2

Результаты мониторинга на выявление признаков игровой зависимости у учащихся младшего подросткового возраста

№ п/п	Образовательная организация	Кол-во 5-х классов	Кол-во детей	Группа риска	Геймеры	Нет признаков зависимости	Группа риска в процентах
1.	МБОУ «Лицей №32», г. Белгород	4	123	52	1	70	42%
2.	МОУ «Яковлевская СОШ», Яковлевский р-н	1	20	15	0	5	75 %

3.	МБОУ «СОШ № 43», г. Белгород	4	82	64	2	16	78%
4.	МОУ «Тавровская СОШ», Белгородский р-н	3	70	48	2	20	69%
5.	МБОУ «Васильдольская ООШ», Новооскольский р-н	1	9	2	0	7	22%
6.	МОУ «Великомихайловская СОШ», Новооскольский р-н	1	13	9	0	4	69%
7.	МБОУ «Богородская ООШ», Новооскольский р-н	1	7	2	0	5	29%
8.	МОУ СОШ № 2 п. Северный, Белгородский р-н	4	90	54	3	33	60%
9.	МБОУ СОШ № 4, г. Белгород	2	43	10	0	33	23%
10.	МБОУ СОШ №11, г. Белгород	4	121	37	1	83	31%
11.	МБОУ СОШ №27, г. Белгород	3	56	43	1	22	77%
12.	МБОУ «Корочанская СОШ имени Д. К. Кромского», Корочанский р-н	2	78	7	0	71	9%
13.	МОУ «Ломовская СОШ», Корочанский р-н	1	12	5	0	7	42%
14.	МОУ «Алексеевская СОШ», Корочанский р-н	1	21	7	0	14	33%
15.	МОУ «Бехтеевская СОШ», Корочанский р-н	2	34	12	0	22	35%
16.	МОУ «Мелиховская СОШ», Корочанский р-н	1	20	10	0	10	50%
17.	МОУ СОШ №1 п. Северный, Белгородский р-н	4	63	43	8	12	68%
18.	МОУ «Майская гимназия», Белгородский р-н	5	119	54	8	57	45%
19.	МОУ «Бессоновская СОШ», Белгородский р-н	5	120	81	5	34	68%

20.	МБОУ «СОШ №1», Яковлевский р-н	5	95	74	2	19	78%
Ито го	20 школ	54	1196	629	33	544	53%

Проведенный мониторинг позволил определить потенциальных участников проекта – городской школы, сельской и поселковой: Тавровской сельской школы, Яковлевской поселковой школы, средней общеобразовательной школы № 43 г. Белгород. Среди педагогов данных образовательных организаций проведено исследование с целью выявления особенностей социокультурной среды образовательных организаций.

Педагогам было предложено провести самоанализ социокультурной среды школы. Одним из показателей включения в проект образовательных организаций являлся низкий уровень профилактического потенциала социокультурной среды, ее обедненность по сравнению с иными образовательными организациями, где возможности построения профилактической работы достаточно обширны.

Результаты исследования показали, что во всех школах работают кружки и секции для мальчиков-подростков (25 в трех школах), что является положительным фактором, сдерживающим рост «синдрома патологической игры». В двух школах есть оборудованный для спортивных игр стадион, в одной бассейн, в двух зимой заливается каток, в одной есть лыжня. Таким образом, условия для организации профилактики игровой зависимости в школах имеются, но в неполном объеме, поскольку охват подростков спортивно-оздоровительной работой явно недостаточный.

Во всех трех школах работает штатный психолог, но в двух он не имеет отдельного кабинета и ни в одной из выбранных школ не было специального оборудования для работы психолога (уголка релаксации, аппаратов БОС (биологической обратной связи), уголка ароматерапии и т.п.). Этот факт свидетельствовал о том, что учащиеся с признаками игровой зависимости не могли в стенах школы получить квалифицированную психологическую помощь и поддержку в полном объеме, и школы нуждались в привлечении дополнительных ресурсов для оказания психологической помощи и поддержки детям. Кроме того, в районах выбранных для проекта школ не было центра реабилитации и коррекции, таким образом, процесс оказания психологической помощи учащимся нуждался в актуализации. Просветительские возможности участников проекта в медицинском и правовом направлении так же были ограничены из-за отсутствия на постоянной основе медицинских работников и представителей правоохранительных органов (инспекторов по делам несовершеннолетних).

В непосредственной близости в микрорайоне в двух школах есть Дома культуры с разветвленной сетью форм организации досуга творческого и художественного направления. Библиотеки в

непосредственной близости есть во всех трех школах. Храмов в поселках Яковлево и Таврово, а также в микрорайоне городской школы Белгорода нет, воскресных школ нет. Спортивного комплекса, бассейна, катка, студии технического творчества, технического центра, Дома детского творчества нет ни в одном районе трех участников проекта, туристический клуб есть только в непосредственной близости одной школы.

Таким образом, особенностью социокультурной среды школ - участников проекта является ограниченность внешних ресурсов для построения профилактической работы по купированию и сдерживанию чрезмерной увлеченности детей компьютерными играми.

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. С целью профилактики игровой зависимости необходима организация специальной работы не только с учащимися, но и педагогами и родителями школьников. Для педагогов и родителей необходимо разработать методические материалы в виде ответов на наиболее часто встречающиеся вопросы, которые они задают педагогам по теме игровой зависимости детей. Для подростков необходимо разработать методические материалы в виде советов подростку, который увлекается компьютерной игрой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семейное консультирование и семейная психотерапия : материалы семинара Негосударственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Института психологического консультирования Теменос». – Спб. : Изд-во НОУ ДОП «Теменос», 2005. – 51 с.
2. Катков А. Л. Профилактика, лечение и реабилитация игровой зависимости : методические рекомендации /А. Л. Катков. – Павлодар, 2012. – 87с.
3. Кий Н. М. «Игры недоброй воли» : методическое пособие / Н. М. Кий. – Белгород : Изд-во БелИРО, 2014. – 136 с.
4. Щеглов Ф. Г. Игровая зависимость / Ф. Г. Щеглов. – СПб. : Речь, 2007. – 437 с.
6. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Годовникова Л. В., Кий Н. М., Мин Л. И. Диагностика и коррекция компьютерной игромании у учащихся младшего подросткового возраста в школах Белгородской области.

Статья посвящена проблеме диагностики и коррекции компьютерной игромании у учащихся младшего подросткового возраста. Рассматривается опыт работы в Белгородской области. Для решения проблемы в Белгородской области запущен проект по профилактике игровой зависимости в подростковой среде. В рамках реализации проекта был проведен мониторинг выявления у детей игровой зависимости. Подобран диагностический инструментарий для учащихся младшего подросткового возраста. Проведен анализ полученных результатов и определены перспективы исследования.

Ключевые слова: компьютерная игромания, игровая зависимость, геймеры, диагностика, коррекция, профилактика.

SUMMARY

Godovnikova L., Kiy N., Min L. Diagnostics and correction of computer game addiction among young adolescent students in schools of Belgorod region.

The article discusses the diagnostics and correction of computer game addiction among pupils of younger teenage age. The experience of work in the Belgorod region is described. To solve the problem in Belgorod region it was launched a project aimed at prevention of game addiction among teenagers. In the frames of the project the monitoring of identification of children's game addiction was conducted. Monitoring helped to identify potential project participants – city schools, rural and village: rural schools Tavrovsky, Yakovlevskoye village school, and school №43 in Belgorod. Among the teachers of these educational establishments it was conducted a study to identify the characteristics of the socio-cultural environment of the education institution.

The diagnostic tool for pupils of younger teenage age was selected. In preparation for diagnostics a training seminar for school administrators, deputy directors on educational work, teachers-psychologists, social teachers, teachers of educational organizations was held. Pilot study involved 878 people (parents, teachers, students in their early teenage years (5–7-th classes), among them 480 children.

The study showed that more than half of the surveyed younger adolescent students have expressed different degrees of symptoms depending on computer games, as evidenced by the parents' questionnaires.

School education programmes are not effective enough in terms of working with children with addictions, teachers do not fully use the technology of work with such students. The analysis of the results and perspectives of the study is made.

In order to prevent game addiction special work not only with students, but also with teachers and students' parents should be organized. For teachers and parents training materials should be developed in the form of answers to the most frequently asked questions that they ask teachers on the subject of game addiction of children. For teenagers training materials should be developed in the form of advice for the teenager who is interested in a computer game.

Key words: computer game addiction, young adolescent students, gamers, diagnostics, correction, prevention.

УДК 376.1–056.26–056.3

Т. В. Золотарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ МІКРОСТРУКТУРИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ОПОСЕРЕДКОВАНОГО КОРЕКЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЇХ УВАГУ, СПРИЙМАННЯ Й МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто вплив мікроструктури методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів на їх увагу, сприймання й мислення під час реалізації першого, другого та третього основних дрібних етапів корекційної роботи з математики. Автором статті застосовано синергетичну методологію дослідження, теорію функціональних систем П. К. Анохіна, теорію Л. С. Виготського про зони розвитку й компенсаторні процеси в системі «особистість», принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка, гештальтпсихологію. Методичну систему можна застосовувати для роботи з молодшими школярами з психофізичними порушеннями та здоровими учнями початкових класів.

Ключові слова: синергетика, мікроструктура методичної системи, корекція, математика, молодші школярі, увага, сприймання, мислення.

Постановка проблеми. Сучасні підходи до становлення особистості дітей із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) вимагають подальшого дослідження проблеми управління вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації у системах «особистість» і «дефект» (далі – «О» і «Д»). Управління згаданими процесами полягає у пригніченні самоорганізації та стимулюванні саморуйнування біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «Д» (у кожної людини є недоліки, які її турбують) і пригніченні саморуйнування та стимулюванні самоорганізації біологічних, психологічних і соціальних підсистем системи «О» людини відповідно до зон розвитку, у яких знаходяться підсистеми, та їхніх системних властивостей. Однією з досить результативних щодо подолання й мінімізації дефектів і найбільш природних у задоволенні потреб людини в самовдосконаленні та самореалізації є синергетична медико-психолого-педагогічна технологія управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д». Дана технологія є складовою холістичної моделі управління саморозвитком біологічної, психологічної та соціальної підсистем людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого та здорового майбутнього, яке є проявом власних шляхів, що підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» [6, 129]. Методики названої технології можна об'єднувати як по дві з метою забезпечення безпосереднього управління вертикальними процесами розвитку й корекції, так і по три, чотири і п'ять з метою забезпечення опосередкованого управління названими вертикальними процесами, утворюючи методичні системи безпосереднього й опосередкованого управління певним вертикальним процесом. Безпосередні й опосередковані взаємозв'язки між методиками, які утворюють методичну систему, стають її макроструктурою, а структура окремих методик методичної системи – її мікроструктурою. Мікроструктура кожної методики синергетичної технології полягає у взаємозв'язках між підготовчим і п'ятьма основними етапами. Головною ознакою макроструктури методичних систем, які складаються з методик синергетичної технології, є опосередкування в управлінні певним вертикальним процесом, головною ознакою їхньої мікроструктури є фрактальність побудови елементів-методик.

Аналіз актуальних досліджень. В основі мікроструктури методик синергетичної технології управління вертикальними процесами лежать такі теоретико-практичні дослідження: **по-перше**, теорія функціональних систем П. К. Анохіна [1], оскільки етапи мікроструктури кожної методики відповідають елементам функціональної системи; **по-друге**, принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка [4, 397], який сприяє досягненню складних багатоступінчастих цілей, оскільки «завтрашня радість» за

А. С. Макаренком – це «акцептор результату» за П. К. Анохіним: акцептори проміжних результатів – ближні цілі-аттрактори, які включаються в загальну мету, акцептор остаточного результату – дальня мета-аттрактор, яка включає в себе кілька проміжних цілей. Завтрашня радість допомагає людині сприймати себе з випереджаючим відображенням – відображенням того, чого в неї ще немає. Отже, принцип «завтрашньої радості» є основоположним у досягненні проміжних і кінцевої цілей, які задовольняють потреби людини в певних знаннях, уміннях, навичках; **по-третє**, уточнена нами теорія Л. С. Виготського про зони розвитку [3], яка корелює з теорією функціональних систем П. К. Анохіна. У процесі дослідження ми з'ясували, що системи «О» і «Д» та структури, які в них виникають, проходять не дві, а чотири зони розвитку. Отже, зона найближчого прогресивного розвитку та зона найближчого регресивного розвитку співпадають з акцепторами проміжних результатів, а зона актуального прогресивного розвитку та зона актуального регресивного розвитку – з акцептором остаточного результату; **по-четверте**, теорія Л. С. Виготського про компенсаторні процеси в системі «О». На думку науковця, дефект стимулює процеси самоорганізації в системі «О» дитини з ПФП, унаслідок чого дитина прагне до компенсації та гіперкомпенсації свого дефекту, що можливо лише у випадку переживання людиною своєї малоцінності або труднощів, які виникають у неї у процесі виконання певної роботи: «з одного боку, дефект є мінус, обмеження, слабкість, применшення розвитку; з другого – саме тому, що він створює труднощі, він стимулює підвищений, посилений рух уперед. Центральне положення сучасної дефектології таке: кожен дефект створює стимул для вироблення компенсації» [2, 14]. Отже, дефект викликає саморуйнування одних підсистем особистості та самоорганізацію інших, стимулюючи в останніх компенсаторні процеси; **по-п'яте**, принципи синергетики, які сприяють розумінню систем «О» і «Д» як відкритих, нелінійних, нерівноважних, складних і здатних до постійного об'ємного ускладнення та спрощення у процесі самоорганізації та саморуйнування, що сприяє реалізації синергетичних та евристичних методів освіти; **по-шосте**, принципи евристики, які корелюють з принципами синергетики та проявляються в кожній методиці фрактально; **по-сьоме**, синергетичні методи освіти, запропоновані В. О. Цикінім [6, 224–226] для здорових людей; адаптувавши дані методи до потреб людей із ПФП і розмістивши їх у певній послідовності, яка враховує теорію функціональних систем П. К. Анохіна, теорію Л. С. Виготського про зони розвитку та принципи синергетики, ми помітили, що синергетичні методи освіти утворюють розвивальну, абілітаційну, корекційну, реабілітаційну, компенсаційну та гіперкомпенсаційну методики управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д»; **по-восьме**, евристичні методи освіти, які корелюють з синергетичними методами освіти та включаються в кожну методику фрактально; **по-дев'яте**,

гештальтпсихологія, застосування якої сприяє більш активному використанню підсистем першої сигнальної системи під час роботи підсистем другої сигнальної системи, що значно підвищує результативність застосування методик і методичних систем синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д».

Мета статті – розглянути раніше не досліджуваний вплив мікроструктури методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів із ПФП на їх увагу, сприймання й мислення під час реалізації першого, другого та третього основних дрібних етапів корекційної роботи з математики.

Методи дослідження. У статті застосована синергетична методологія дослідження.

Виклад основного матеріалу. Синергетична психолого-педагогічна міжпредметно-внутрішньопредметна дидактична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком учнів початкових класів спеціальних шкіл складається з трьох великих етапів: розвивальної роботи з тематичного малювання (застосована розвивальна методика технології), корекційної роботи з розв'язування простих задач (застосована корекційна методика технології) і розвивальної роботи зі складання простих задач (застосована розвивальна методика технології). На другому великому етапі відбувається корекція помилкових умінь з розв'язування простих задач (далі – РПЗ) на основі становлення правильних умінь з тематичного малювання (далі – ТМ).

Метою **першого дрібного етапу** корекційної роботи з математики є виявлення підсистеми помилкових умінь з РПЗ. Простежимо вплив процесу досягнення даної мети на концентрацію, стійкість, об'єм, розподіл і переключуваність уваги. Під час першого дрібного етапу роботи з РПЗ учень достатньо довго й інтенсивно зосереджує увагу одночасно на: 1) окремих частинах розв'язаної простої задачі (далі – ПЗ) на іншу й виявляє помилку в записах, яка зазвичай і знаходиться у взаємно однозначній відповідності з підсистемою помилкових умінь з РПЗ; 2) підсистемі помилкових умінь із РПЗ і тих підсистемах своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок. Під час першого дрібного етапу корекційної роботи з математики учень почергово, свідомо і осмислено переміщує увагу з одного з названих елементів на інший; почергово приєднуючи до першого елемента всі наступні, школяр урешті-решт одночасно охоплює увагою всі вище перераховані елементи корекційної роботи з математики та розподіляє між ними свою увагу.

Проаналізуємо вплив процесу досягнення мети першого дрібного етапу корекційної роботи з математики на структурність, цілісність і точність сприймання інформації школярами та їх уяву. *Структурність сприймання.* 1. Учень під час сприймання запису розв'язаної ПЗ виділяє окремі частини ПЗ

та зв'язки між ними – бачить її структуру, що допомагає йому виявити помилку в записах, яка зазвичай знаходиться у взаємно однозначній відповідності з підсистемою помилкових умінь з РПЗ. 2. Сприймання доводить до свідомості школяра взаємозв'язки між підсистемою помилкових умінь із РПЗ й тими підсистемами своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок. *Цілісність сприймання й уява.* 1. Учень мисленнєво добудовує до образу помилки в записах розв'язаної ПЗ образ підсистеми помилкових умінь з РПЗ. 2. Учень мисленнєво добудовує до образу підсистеми помилкових умінь з РПЗ образи тих підсистем своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок. *Точність сприймання.* Тільки точне сприймання дозволяє школяреві чітко: 1) диференціювати окремі частини розв'язаної ПЗ та виявити помилку в записах; 2) встановити наявність взаємно однозначної відповідності неправильних записів і підсистеми помилкових умінь із РПЗ; 3) виділити взаємозв'язки підсистеми помилкових умінь із РПЗ з тими підсистемами своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок. Виявлення підсистеми помилкових умінь із РПЗ переважно стимулює довільне й усвідомлене відтворення інформації про наявні вміння та рівні їхнього розвитку.

Висвітливо вдосконалення операцій мислення школярів у процесі досягнення мети першого дрібного етапу корекційної роботи з математики. Під час розв'язування ПЗ школяру необхідно: 1) *проаналізувати*: а) записану в зошиті розв'язану ПЗ (роз'єднати її на логічні частини), знайти помилку; б) ті підсистеми своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок; в) взаємозв'язки помилки в записах і підсистеми помилкових умінь із РПЗ; г) взаємозв'язки підсистеми помилкових умінь із РПЗ із тими підсистемами своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок; 2) *порівняти*: а) кожную частину розв'язаної ПЗ з елементами своєї підсистеми помилкових умінь із РПЗ і визначити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; б) підсистему помилкових умінь із РПЗ й ті підсистеми своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок; 3) *узагальнити* все, що заважає йому розв'язати дану ПЗ без помилок, за критерієм узагальнення (головна спільна риса) різнорідних біологічних, психологічних та соціальних елементів та підсистем – «здатність заважати учню розв'язати дану ПЗ без помилок», а саме: знайдену помилку, підсистему помилкових умінь із РПЗ та ті підсистеми своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок; 4) *об'єднати в нове ціле (операція синтезу)*: а) помилку в записах розв'язаної ПЗ та підсистему помилкових умінь із РПЗ і встановити між ними взаємозв'язки; б) підсистему помилкових умінь із РПЗ та ті

підсистеми своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому розв'язати дану ПЗ без помилок, і встановити між ними взаємозв'язки.

Таким чином, протягом першого дрібного етапу корекційної роботи з математики відбувається вплив процесу виявлення підсистеми помилкових умінь із РПЗ молодшого школяра на його увагу, сприймання й мислення.

Метою **другого дрібного етапу** корекційної роботи з математики є, по-перше, актуалізація підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з ТМ, які застосовуються під час РПЗ, по-друге, виявлення підсистеми правильних умінь із РПЗ, з якою співвідноситься установа підсистема помилкових умінь із РПЗ, по-третє, відповідно до наявних елементів підсистеми помилкових умінь із РПЗ визначення нових елементів підсистеми правильних умінь із РПЗ, які необхідно приєднати до неї.

Розкриємо вплив процесу досягнення даної мети на концентрацію, стійкість, об'єм, розподіл і переключуваність уваги молодших школярів. Під час другого дрібного етапу роботи з РПЗ учень достатньо довго й інтенсивно зосереджує увагу одночасно на: 1) правильно й неправильно виконаних частинах розв'язаної ПЗ та елементах підсистеми помилкових умінь із РПЗ, елементах підсистеми правильних умінь із РПЗ і визначає відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; 2) елементах підсистеми помилкових умінь із РПЗ та елементах підсистеми правильних умінь із РПЗ і визначає відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; 3) елементах підсистеми правильних умінь із РПЗ та елементах підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ і визначає відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між ними; 4) підсистемі достатньо розвинених правильних умінь з ТМ та тих підсистемах своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ без помилок. Під час другого дрібного етапу корекційної роботи з математики учень по чергово, свідомо й осмислено переміщує увагу з одного з названих елементів на інший; по чергово приєднуючи до першого елемента всі наступні, школяр урешті-решт одночасно охоплює увагою всі вище перераховані елементи корекційної роботи з математики та розподіляє між ними свою увагу.

Проаналізуємо вплив процесу досягнення мети другого дрібного етапу корекційної роботи з математики на структурність, цілісність і точність сприймання інформації школярами й їх уяву. *Структурність сприймання.* Сприймання доводить до свідомості школяра: 1) відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності та взаємозв'язків між правильно й неправильно виконаними частинами розв'язаної ПЗ та елементами підсистеми помилкових умінь із РПЗ, елементами підсистеми правильних умінь із РПЗ; 2) відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності та взаємозв'язків між елементами підсистеми помилкових умінь із РПЗ та елементами підсистеми правильних умінь із РПЗ;

3) відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності та взаємозв'язків між елементами підсистеми правильних умінь із РПЗ та елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ; 4) взаємозв'язки між підсистемою достатньо розвинених правильних умінь із ТМ та тими підсистемами своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ без помилок. *Цілісність сприймання й уява.* 1. Учень мисленнєво добудовує до образів правильно й неправильно виконаних частин розв'язаної ПЗ образи елементів підсистеми помилкових умінь із РПЗ і елементів підсистеми правильних умінь унаслідок чого виникає цілісний образ, елементами якого стають вище названі образи, між якими відсутня чи наявна взаємно однозначна відповідність. 2. Учень мисленнєво добудовує до образів елементів підсистеми помилкових умінь із РПЗ образи елементів підсистеми правильних умінь із РПЗ, унаслідок чого виникає цілісний образ обох підсистем із відсутністю чи наявністю взаємно однозначної відповідності між ними. 3. Учень мисленнєво добудовує до образів елементів підсистеми правильних умінь із РПЗ образи елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ, унаслідок чого виникає цілісний образ обох підсистем із відсутністю чи наявністю взаємно однозначної відповідності між ними. 4. Учень мисленнєво добудовує до образу підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ образи тих підсистем своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ без помилок. *Точність сприймання.* Тільки точне сприймання дозволяє школяру чітко: 1) встановити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між правильно й неправильно виконаними частинами розв'язаної ПЗ та елементами підсистеми помилкових умінь із РПЗ, елементах підсистеми правильних умінь із РПЗ; 2) встановити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між елементами підсистеми помилкових умінь із РПЗ та елементами підсистеми правильних умінь із РПЗ; 3) встановити відсутність чи наявність взаємно однозначної відповідності між елементами підсистеми правильних умінь із РПЗ та елементами підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ; 4) виділити взаємозв'язки підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ з тими підсистемами своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ без помилок.

На даному етапі корекційної роботи учні здійснюють процес комбінування підсистем умінь у пари, створюють образи даних пар умінь і відповідних їм практичних дій. У молодших школярів зростає кількість парних уявлень пам'яті завдяки пошуку відповідних підсистем умінь та встановлення між ними взаємозв'язків, які можуть запам'ятовуватись як довільно й усвідомлено, так і мимовільно й механічно. Запам'ятовані пари підсистем умінь та система зв'язків між ними зберігаються динамічно (протягом роботи

з ними) та статично (до наступної роботи з ними), внаслідок чого зростає обсяг оперативної та довготривалої пам'яті молодших школярів.

Висвітливо вдосконалення операцій мислення школярів у процесі другого дрібного етапу корекційної роботи з математики. Під час розв'язування ПЗ школяру необхідно: 1) *проаналізувати*: а) підсистему помилкових умінь із РПЗ, відповідну їй підсистему правильних умінь із РПЗ, та ті підсистеми своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ; б) взаємозв'язки підсистеми помилкових умінь із РПЗ з підсистемою правильних умінь із РПЗ та тими підсистемами своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ без помилок; 2) *попарно об'єднати в одне ціле (операція синтезу)*: а) підсистеми помилкових умінь із РПЗ та елементи підсистеми правильних умінь із РПЗ, *порівняти* їх та визначити відсутність чи наявності взаємно однозначної відповідності між елементами названих підсистем; б) підсистеми правильних умінь із РПЗ та елементи підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ, *порівняти* їх та визначити відсутність чи наявності взаємно однозначної відповідності між елементами названих підсистем; 3) *об'єднати в нове ціле (операція синтезу)*: підсистему достатньо розвинених правильних умінь із ТМ та ті підсистеми своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ без помилок; 4) *узагальнити* все, що допоможе йому розв'язати дану ПЗ без помилок, за критерієм узагальнення (головна спільна риса) різномірних біологічних, психологічних та соціальних елементів та підсистем – «здатність допомагати учню розв'язати дану ПЗ без помилок», а саме: підсистему правильних умінь із РПЗ, підсистему достатньо розвинених умінь із ТМ та ті підсистеми своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому розв'язати дану ПЗ без помилок.

Таким чином, протягом другого дрібного етапу корекційної роботи з математики відбувається вплив процесу виявлення достатньо розвинених підсистем правильних умінь системи «О» молодшого школяра на його увагу, сприймання й мислення.

Метою **третього дрібного етапу** корекційної роботи з математики є створення синестезичного образу себе з вищим рівнем розвитку підсистеми правильних умінь із РПЗ. Розглянемо вплив процесу досягнення даної мети на концентрацію, стійкість, об'єм, розподіл і переключуваність уваги та структурність, цілісність і точність сприймання. Під час третього дрібного етапу роботи з РПЗ учень достатньо довго й інтенсивно зосереджує увагу одночасно на створенні синестезичних образів: 1) окремих частин розв'язаної ПЗ; 2) помилкових записів розв'язаної ПЗ; 3) елементів підсистеми помилкових умінь із РПЗ; 4) тих підсистем своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, заважають йому правильно розв'язати ПЗ; 5) себе з високим рівнем помилкових умінь із РПЗ і низьким рівнем розвитку правильних умінь із РПЗ та кольору свого настрою, коли в нього не виходить правильно розв'язати ПЗ;

б) елементів підсистеми достатньо розвинених правильних умінь з ТМ; 7) тих підсистем своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому правильно розв'язати ПЗ; 8) себе з низьким рівнем помилкових умінь із РПЗ і високим рівнем розвитку правильних умінь із РПЗ та кольору свого настрою, коли в нього не виходить правильно розв'язати ПЗ; 10) процесу використання підсистеми достатньо розвинених правильних умінь із ТМ, які допоможуть йому правильно розв'язати ПЗ; 11) власних дій, які допоможуть йому подолати те, що йому заважає правильно розв'язати ПЗ; 12) власних дій, які йому слід виконати, щоб правильно розв'язати ПЗ; 13) процесу використання тих підсистем своїх систем «О» і «Д», які, на його думку, допоможуть йому правильно розв'язати ПЗ; 14) вольових зусиль, спрямованих на правильне РПЗ; 15) себе з низьким рівнем помилкових умінь із РПЗ і високим рівнем розвитку правильних умінь із РПЗ та кольору свого настрою, коли в нього не виходить правильно розв'язати ПЗ; 16) відчуттів, які в нього виникають, коли він уявив, що в нього вийшло правильно розв'язати ПЗ; 17) настрою, який допоможе йому правильно розв'язати ПЗ, що поки що в нього не виходить. Під час третього дрібного етапу корекційної роботи з математики школяр учить почергово, свідомо й осмислено переміщувати увагу з одного з названих елементів на інший та створювати цілісні образи, поступово додаючи до них по одному з перерахованих вище елементів; урешті-решт учень одночасно охоплює увагою всі вище перераховані елементи корекційної роботи з математики та розподіляє між ними свою увагу.

Школяр сприймає названі об'єкти та процеси й за принципом взаємно однозначної відповідності створює їхні образи у своїй уяві, намагаючись якнайточніше відтворити всі їхні особливості. Учень мисленнєво добудовує до образу окремих частин завдання з РПЗ інші перераховані вище образи в зазначеному порядку, створюючи цілісний синестезичний образ. А оскільки школяр сам щойно добудовував до загального образу по одному елементу-образу і приєднував його одразу ж на його місце в межах цілого образу, то структуру складного створеного ним образу він усвідомив досить добре. Сприймання доводить до свідомості школяра структуру (взаємозв'язки між образами всіх елементів) не тільки створених ним окремих синестезичних образів раніше сприйнятих об'єктів і процесів, а й цілісного щойно створеного образу, до якого входять усі названі елементи. Крім того, точність сприймання дозволяє учню диференціювати встановлені взаємозв'язки між образами всіх елементів.

Операція узагальнення допомагає школяреві попередити значну кількість помилок у роботі за будь-якою новою для нього методикою. Щоби правильно відтворити всі взаємозв'язки між названими вище елементами, учень має всі елементи образу поділити на кілька груп за певними критеріями, які він визначає спочатку за допомогою педагога, а потім самостійно. Критеріями виділення груп елементів цілісного образу

виступають властивості уваги та сприймання, операції пам'яті й мислення тощо. Слід пам'ятати, що одні й ті самі елементи можуть бути включеними одночасно в кілька різних груп, що відображає реальну кореляцію елементів цілісного образу себе та своїх дій. Потім учень аналізує готовий синестезичний образ себе та своїх дій з метою перевірки наявності всіх необхідних елементів образу та правильного відтворення їхньої кореляції. Крім того, школяру необхідно проаналізувати та порівняти образ себе до роботи (старе Я-реальне), під час роботи (нове Я-реальне, яке знаходиться в зоні найближчого розвитку), після роботи (нове Я-реальне, яке знаходиться в зоні актуального розвитку). Учню також потрібно порівняти статичні (наявні елементи) та динамічні (наявні процеси) частини цілісного образу себе в таких парах: статичні – статичні, динамічні – динамічні, статичні – динамічні.

Таким чином, протягом третього дрібного етапу корекційної роботи з математики відбувається вплив процесу створення молодшим школярем синестезичного образу себе з вищим рівнем розвитку поки що недостатньо розвиненої підсистеми правильних умінь із РПЗ на його увагу, сприймання й мислення.

На першому, другому та третьому дрібних етапах корекційної роботи з математики школяру необхідно абстрагуватися від інших підсистем особистості й дефекту, які не беруть участі в даній роботі (досягненні мети даного етапу), за допомогою розсіювання надлишкових ступенів свободи підсистем, активованих метою діяльності. Активовані (необхідні для досягненні мети даного етапу) підсистеми втрачають частину ступенів свободи, тобто частину можливостей активізації горизонтальних зв'язків з усіма іншими підсистемами систем «О» і «Д», які не потрібні для досягнення конкретного результату діяльності. Так, розсіюються надлишкові ступені свободи всіх підсистем, які включаються до складу виниклої дисипативної функціональної структури. Активовані горизонтальні зв'язки між елементами й підсистемами у виниклій дисипативній функціональній структурі й є не втраченими (не розсіяними) ступенями свободи взаємодії всіх активованих підсистем даної дисипативної функціональної структури; вони й конкретизуються на кожному етапі роботи для досягнення визначеного результату діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Синергетична психолого-педагогічна міжпредметно-внутрішньопредметна дидактична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком учнів початкових класів спеціальних шкіл послідовно й паралельно пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування психологічної та соціальної підсистем системи «Д» і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію психологічної та соціальної підсистем системи «О», здійснюючи зовнішнє та забезпечуючи внутрішнє управління діяльністю підсистем уваги, сприймання, мислення, умінь із ТМ,

РПЗ і СПЗ та багатьох інших, сприяючи закріпленню нових емерджентних якостей психологічної та соціальної складових систем «О» і «Д». Дану методичну систему можна застосовувати для роботи зі здоровими, слабозорими, слабочуючими учнями початкових класів, з молодшими школярами з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем; у модифікованому вигляді методична система може бути використана в освітньому процесі осіб з іншими ПФП.

У подальшому необхідно дослідити вплив мікроструктури четвертого та п'ятого дрібних етапів методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком учнів початкових класів на їх пізнавальні процеси під час корекційної роботи з математики. Крім того, слід вивчити вплив мікроструктури інших методичних систем синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д» на підсистеми названих систем людей із ПФП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Пётр Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
2. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Лев Выготский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Лев Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8-ми т. – Т. 3 / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов / Антон Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология / Анатолий Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.
6. Цикин В. А. Синергетика и образование: новые подходы : монография / Вениамин Цикин, Александр Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Т. В. Влияние микроструктуры методической системы опосредованного коррекционного управления развитием младших школьников на их внимание, восприятие и мышление во время коррекционной работы по математике.

В статье рассмотрено влияние микроструктуры методической системы опосредствованного коррекционного управления развитием младших школьников на их внимание, восприятие и мышление во время реализации первого, второго и третьего основных мелких этапов коррекционной работы по математике. Автором статьи использована синергетическая методология исследования, теория функциональных систем П. К. Анохина, теория Л. С. Выготского о зонах развития и компенсаторных процессах в системе «личность», принцип «завтрашней радости» А. С. Макаренко, гештальтпсихология. Методическую систему можно применять для работы с младшими школьниками с психофизическими нарушениями и со здоровыми учениками начальных классов.

Ключевые слова: синергетика, микроструктура методической системы, математика, коррекция, младшие школьники, внимание, восприятие, мышление.

SUMMARY

Zolotaryova T. The influence of microstructure of the methodological system of mediate correctional management of development of pupils of junior forms on their attention, perception and thinking during correctional work on mathematics.

The influence of microstructure of the methodological system of mediate correctional management of development of pupils of junior forms on their attention, perception and thinking during realization of the first, second and third basic small stages of correctional work on the mathematics is considered in the article. As a result of realization of the first small stage of correctional work on mathematics a pupil reveals a subsystem insufficiently well developed correct skills of the decision of simple tasks. In the issue of realization of the second small stage the pupil actualizes a subsystem of highly developed correct skills of the thematic drawing, which are used during the decision of simple tasks. In consequence of realization of the third small stage of correctional work on mathematics the pupil creates synsense image of itself with the higher level of development of subsystem of correct skills of the decision of simple tasks. The sinergetical methodological system of mediate correctional management of development of pupils of junior forms oppresses self-organization and stimulates self-destroy of psychological and social subsystems of the system «defect» and oppresses self-destroy and stimulates self-organization of psychological and social subsystems of the system «personality», realizing external management of activity of subsystems of attention, perception, thinking, skills of the thematic drawing, decision of simple tasks and drafting of simple tasks, and securing internal management of them, assisting in strengthening of new emergentes qualities of psychological and social component of systems «personality» and «defect». The author of the article applies sinergetical methodology of research, theory of the functional systems of P. C. Anokhin, theory of L. S. Vygotskiy about the areas of development and compensational processes in the system «personality», principle of «tomorrow gladness» of A. S. Makarenko, gestalt psychology. Healthy pupils, pupils with bad eyesight and dull hearing, pupils with easy mental defectiveness and delay of psychical development, pupils with child's cerebral paralysis can use this methodological system. In future it is necessary to investigate the influence of microstructure of other methodological systems of the sinergetical technology of management of vertical processes in systems «personality» and «defect» on the subsystems of these systems of people with psychophysical disorders.

Key words: synergetics, microstructure of methodological system, mathematics, correction, pupils of junior forms, attention, perception, thinking.

УДК 376:37.04

Г. П. Кайдалова

Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН У ЗАПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У статті висвітлюється питання впровадження інклюзивного навчання в Україні, окрема увага зосереджена на головних причинах, що гальмують подальшу реалізацію інклюзивної освіти. Для прикладу та порівняння взято 6 зарубіжних країн (Італія, Німеччина, Велика Британія, Франція, Австрія, Португалія), аби розглянути розвиток та специфіку застосування інклюзивного навчання в їхніх навчальних закладах. Проаналізовані дані свідчать про те, що перераховані країни перебувають у пошуці нових методів та способів реалізації даного навчання, адже турбуються

про майбутнє жителів своєї країни. Важливу роль у становленні інклюзивної освіти в Україні має ставлення суспільства до дітей та людей означеної категорії.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, загальноосвітній навчальний заклад, діти з особливими потребами, досвід, спеціальна освіта, допомога, навчальний процес.

Постановка проблеми. Рівень кожної окремої країни визначається успіхами та досягненнями в різних галузях, тобто через економіку, політику, стан медицини, розвиток у найрізноманітніших галузях виробництва тощо. Проте все це, прямо чи опосередковано, реалізується завдяки одному з важливих компонентів, а саме освіті. Тільки отримавши належний обсяг знань, можна стати кваліфікованим фахівцем у тій чи іншій сфері.

У наш час гостро стоїть проблема навчання дітей з особливими потребами в межах загальноосвітнього навчального закладу. Попри те, що в Україні є нормативно-правова база, згідно з якою означена категорія дітей має право на освіту поряд з іншими, все ще залишається низка причин, що гальмують процес одержання ними освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. У вивченні проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти досить цінними є напрацювання вітчизняних педагогів та фахівців. Так, приміром В. Бондар, Л. Будяк, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьов, Л. Фомічова та ін. обґрунтовують інклюзивну освіту як процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для всіх дітей, як з психофізичними вадами, так і їх здорових однолітків [4, 15].

Л. Вавіна, С. Литовченко, Г. Мерсіянова, Т. Скрипник, І. Сухіна, Ю. Рібцун, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін. у своїх дослідженнях звертають окрему увагу на методиці інклюзивного навчання. Як спеціально організовану взаємодію педагогів із дітьми з психофізичними порушеннями та нормальним розвитком інклюзивну освіту визначають окремі зарубіжні дослідники (Н. Борисова, М.-Л. Кінг-Сірс, І. Лошакова, М. Малофеев, Л. Шипіцина, Є. Ярська-Смірнова) [4, 15].

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел з'ясувати стан увпровадження інклюзивного навчання в Україні, визначити його причини та недоліки, зробити порівняльний аналіз використання інклюзивного навчання на прикладі зарубіжних країн.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, порівняння, узагальнення, історичний метод.

Виклад основного матеріалу. Навчання дітей з особливими потребами, число яких постійно збільшується, потребує ретельної підготовки з боку педагогічних кадрів, а також забезпечення належних умов відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини означеної категорії.

За останні десять років в Україні загальна кількість дітей (2003–2013 роки) знизилася більш ніж на 19 %, у той час, як кількість інвалідів

збільшується щороку на 0,5 %. На початку 2014 року чисельність дітей-інвалідів досягла 167 тисяч, що становить 2 % всього дитячого населення. Загальна кількість дітей, які підпадають під широке визначення «з особливими потребами» (діти з затримкою психічного розвитку, порушеннями мови та багато інших), набагато вища [1].

Це свідчить про те, що організація навчального процесу та його реалізація потребує неабияких сил, часу та терпіння як з боку вчителів, навчального закладу, так і з боку батьків і самої дитини. Інклюзивна освіта покликана стати саме тим напрямом в освіті, що забезпечуватиме як освітою, навчанням, вихованням, так і реалізовуватиме досить важливу мету – соціалізацію дитини, подолання бар'єрів спілкування та взаємодії з ровесниками тощо.

Навчання дитини з особливими потребами в межах загальноосвітнього навчального закладу покликане здійснювати позитивний вплив на обидві сторони класного колективу. Для дитини з порушеннями це неабияка можливість змінити власний світогляд щодо своїх же здібностей, можливостей, а, можливо, і талантів; розвиватися не окремо, а пліч-о-пліч із ровесниками. Для інших учасників шкільного колективу позитивний досвід виражається вмінням сприймати людину такою, якою вона є, характеризуючи при цьому її знання, досягнення, уміння, порівнюючи їх із власними.

Досить важливим є той аспект, аби здорові школярі не вказували на можливі дефекти чи проблеми здоров'я інших, а ті, у свою чергу, почувалися повноправними членами учнівських команд, на одних правах здійснювали, безпосередньо, свої навчальні та позанавчальні обов'язки.

Доступ до освіти дітей із різними порушеннями в загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до їх індивідуальних особливостей забезпечує інклюзивне навчання.

Процес звернення й відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі – ось яке визначення інклюзивному навчанню надає міжнародна організація ЮНЕСКО. Іншими словами, це можливість усіх учнів навчатися в школах за місцем проживання; у загальноосвітніх класах, де, у разі необхідності, їм буде надана підтримка як у навчальному процесі, так і з перепланування школи, класів, програм і діяльності задля того, аби всі, без виключення, учні навчалися і проводили час разом [7].

В інклюзивних класах діти з особливими потребами включені в освітній процес, вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать ся виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди в розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення [6]. Мета інклюзивного навчання –

покращити навчальне середовище, у якому як учитель, так і учні відкриті до різноманіття, де є гарантія в забезпеченні потреб останніх, повага до їх здібностей та можливості бути успішними [7].

В Україні процесу впровадження інклюзивного навчання передують низка причин, що негативно відбивається на загальній картині інклюзивної освіти зокрема. На думку вчителів загальноосвітніх шкіл, найбільш суттєвими перепонами в навчальному процесі та середовищі загальноосвітніх шкіл виявляються для дітей з особливими потребами є навчальні (проблеми із засвоєнням програми та відсутність індивідуальних програм) та матеріально-технічні (відсутність у школі спеціальної літератури та обладнання) [2].

Серед основних проблем загальноосвітніх закладів чільне місце посідають якість медичного забезпечення, неможливість поєднувати повноцінне лікування дитини з навчанням у загальноосвітньому закладі, відсутність або недостатня кількість усіх необхідних спеціалістів (логопедів, дефектологів, асистентів учителів тощо). Ще однією з головних проблем є влаштування дитини до школи, а перед тим – до дитячого садка, адже не кожен із попередньо згаданих навчальних закладів спеціалізується з інклюзивної освіти.

Батьки ж, на відміну від учителів та вихователів, значно менше зосереджуються на методичних проблемах, нестачі навчальних матеріалів та приладдя, вони переважно не помічають професійну неготовність учителів до роботи з особливими дітьми, а виходять із того, як ставляться до їхньої дитини, з яким настроєм йде дитина до школи і, головне, як вона змінюється в середовищі однолітків [2].

Незважаючи на низку причин, які не дають інклюзивній освіті розвиватися повною мірою, Україна має всі можливості виправити ситуацію й належним чином організувати навчання для дітей із різними порушеннями. У цьому допоможе перевірений досвід зарубіжних країн, на який звернути увагу не буде зайвим.

Італія. Ця країна однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання для неповносправних дітей найприйнятнішою формою здобуття ними освіти. Прийнятий «Закон про освіту» давав батькам обирати навчальний заклад для навчання дітей із проблемами в розвитку, тоді як додатки до закону визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися в класах разом зі своїми однолітками. Серед пріоритетів визначено роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування. Мета такої роботи – надання різнобічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати в тісному взаємодіюванні та розумінні; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку [3].

Німеччина. Ще на початку 70-х років XX ст. нормативно-правові акти країни свідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право

на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеню складності захворювання. З-поміж інших європейських країн Німеччина вирізняється організацією психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами, що забезпечується педагогічними центрами, що функціонують у кожному регіоні. Центри надають різнопланову допомогу таким школярам, проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл. Окрім центрів, підтримку ще надають медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування [3].

Великобританія. Інклюзивна освіта в цій країні почала впроваджуватися після прийняття «Акту про Освіту» 1976 року, згідно з яким всі категорії дітей з обмеженими можливостями мають право навчатись у загальноосвітніх закладах, у спеціальних закладах навчаються діти з важкими формами інвалідності. Існує взаємодія інклюзивної та спеціальної освіти. У початковій школі, що об'єднує заклади дошкільної та початкової ланок освіти, навчаються діти з чотирьох до дванадцяти років. При ній можуть існувати дитячі центри, які отримують додаткове фінансування для навчання дітей із порушеннями. Вони ж консультують батьків з питань сімейного здоров'я, формування позитивного ставлення до осіб із особливими потребами. У разі необхідності залучення асистента дитини-інваліда, там працює система підготовки кваліфікованого персоналу [4, 121–122].

Франція. Політика в галузі освіти осіб з особливими потребами даної країни базується на керівних принципах основних міжнародних документів про освіту, прийнятих ООН та ЮНЕСКО і спирається на три основні напрями:

- забезпечити успіх усіх у школі для всіх, спочатку дати більше тим, хто має менше, щоб кожна дитина могла проявити себе;
- створити умови для відмінної професійної підготовки фахівців, зосередити увагу на якості та привабливості навчально-виховного процесу;
- сприяти доступу школи до нових інформаційних технологій, заохочувати участь у численних проектах та ініціативах, що дасть можливість школярам проявити себе та пізнати багато нового й цікавого [5, 245].

Австрія. Прийнятий даною країною у 1993 році «Закон про освіту» надав право батькам обирати навчальну установу для своєї дитини, регламентував функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. В освітній системі тут функціонують центри спеціальної освіти, що несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах та координують роботу всіх фахівців, задіяних у цьому процесі. Фахівці згаданих центрів діагностують дітей, консультують учителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам та батькам учнів із порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення

кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Штатними працівниками шкіл Австрії є спеціальні педагоги, які, у свою чергу, забезпечують надання корекційно-реабілітаційних послуг та психолого-педагогічної підтримки. Вони можуть бути асистентами вчителів, консультантами педагогів та батьків і відповідають разом з учителем класу за навчання школярів з особливими потребами [3].

Португалія. У країні прийнятий закон про обов'язкову інклюзивну освіту, що здійснюється як у загальноосвітніх, так і у спеціальних закладах. Зокрема, інклюзія розглядається у трьох аспектах: як нова педагогічна модель; як соціальне замовлення суспільства; як наявність та розробка законодавства у ставленні до осіб із відхиленнями в розвитку. Діти, які навчаються у спеціальних закладах кілька разів на тиждень відвідують загальноосвітні заклади за індивідуальним планом. У цей час різноманітні фахівці, а саме психологи, фізіотерапевти, логопеди, соціальні працівники, надають необхідну допомогу дітям із порушеннями у вирішенні питань спілкування з однолітками та педагогами [4, 118–119].

Кожна із згаданих вище країн, відповідно до можливостей і розвитку в плані інклюзивного навчання, обирає найбільш сприятливі методи та способи навчання дітей з особливими потребами. Тобто, немає однієї, твердо усталеної методики, за якою потрібно навчати означену категорію школярів. Чи це Італія, чи це Німеччина, або ще інша країна – організація навчання відбувається залежно від тих чи інших індивідуальних особливостей дитини.

Спільним показником у запровадженні інклюзивної освіти є те, що першочерговим рушієм її необхідності виступали батьки, а також громадські організації. Через те, що їх дітей обмежували у праві навчатися у звичайних навчальних закладах, вони були змушені звертатися до влади, аби ті порушили питання освіти дітей з особливими потребами разом із здоровими однолітками та за місцем проживання. Влада не те, щоб ішла на поступки, дана проблема набирала все нових обертів, адже кількість дітей-інвалідів, з обмеженими можливостями, з порушеннями, зростала.

В Україні кількість дітей з особливими потребами щороку збільшується, ось чому використання нових підходів, а саме впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є актуальним. Переваги інклюзивного навчання, його користь виявляється в низці показників, що дозволяють:

- розвивати індивідуальні сильні сторони й таланти дітей з особливими потребами;
- приймати всіх, без виключення, дітей у загальноосвітню шкільну систему й суспільство;
- працювати над досягненням індивідуальної мети, беручи участь у житті громади та їхнього класу;
- залучати батьків у процес навчання й життя школи;

- розвивати культуру поваги й належності до школи, мати можливість навчатись і поважати різні здібності інших;
- створювати дружні стосунки з іншими дітьми;
- позитивно впливати на школу, громаду та поважати різноманіття та включення на більш широкому рівні [7].

Не дивлячись на те, що, можливо, Україна й поступається щодо якості інклюзивного навчання дітей з особливими потребами чи швидкості його використання в різних регіонах країни, проте дану проблему неможливо остаточно вирішити або знайти таке вирішення, що б влаштовувало всіх, як дітей, так і батьків.

В інших країнах пошук нового, модернізація вже наявного не зупиняється. Пройдені роками, давно прийнятні форми навчання і одержання знань з часом стають не зовсім актуальними, особливо по відношенню до дітей з різноманітними порушеннями. Дана категорія дітей є такими самими членами суспільства, як і їхні однолітки, проте не всі це розуміють.

Україна може похизуватися наявністю кваліфікованих фахівців і спеціалістів у галузі педагогічних наук. Становленню інклюзивної освіти передують низка причин, що й гальмують увесь процес. Проте найголовнішим є той факт, що Україна зробила і продовжує робити перші й наступні кроки щодо інклюзивного навчання, тим самим турбуючись про дітей та їхніх батьків, які цього потребують найбільше.

Діти з особливими потребами – це не окрема категорія населення, вони особливим нічим не відрізняються від інших. Проблема в тому, що спільнота сама визначає їх окремими, іншими або не такими. Саме тому інклюзивна освіта покликана не лише забезпечити освітніми послугами таких дітей, але й змінити та перевернути погляд людства на них, дати зрозуміти, що потрібно відповідати й допомагати ближньому, а не навпаки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розвитку інклюзивної освіти в Україні заважає низка причин, основними з яких є відсутність фінансів, непідготовка або нестача відповідних кадрів, відсутність необхідних матеріалів для навчання дітей, погано облаштовані будівлі навчальних закладів згідно потреб дитини. Кожна із зарубіжних країн може похизуватися досвідом власних, перевірених роками методик інклюзивного навчання учнів із порушеннями, розвиненою матеріально-технічною базою, проте наявність цього остаточно не вирішує проблему. В Україні, незважаючи на зростання кількості дітей означеної категорії, також стоїть питання у сприйнятті їх суспільством, ставлення суспільства до дітей та людей з особливими потребами зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давиденко Н. Інклюзія як випробування для батьків [Електронний ресурс] / Наталія Давиденко // Інформаційно-аналітичний портал «КОМЕНТАРІ». – 2014. – Режим доступу : <http://kyiv.comments.ua/article/2014/08/26/002233.html>.

2. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження [Електронний ресурс] / Європейська дослідницька асоціація. – 2012. – Режим доступу : osvita.ua/doc/files/.../ERA_INCLUSION_RESUME_FINAL_Ukr.doc.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія [Електронний ресурс] / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – Режим доступу : http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ikpp_kkr_Inkluzivna_oscivita/.
4. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, що потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія / І. Б. Кузава. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.
5. Перхун Л. В. Освітня політика Франції щодо осіб з особливими потребами / Л. В. Перхун // Управління в освіті : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти [та інші]. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 244–245.
6. Семак С. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія [Електронний ресурс] / С. Семак. – 2012. – Режим доступу : <http://doshkillab.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>.
7. Що таке інклюзивне навчання? [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya/>.

РЕЗЮМЕ

Кайдалова Г. П. Опыт зарубежных стран по внедрению инклюзивного обучения в Украине.

В статье освещается вопрос по внедрению инклюзивного обучения в Украине, отдельное внимание уделяется главным причинам, которые тормозят дальнейшую реализацию инклюзивного образования. Для примера и сравнения взято 6 зарубежных стран (Италия, Германия, Великобритания, Франция, Австрия, Португалия), чтобы рассмотреть развитие и специфику применения инклюзивного обучения в их учебных заведениях. Проанализированные данные свидетельствуют о том, что перечисленные страны в поиске новых методов и способов реализации данного обучения, ведь они беспокоятся о будущем жителей своей страны. Важную роль в становлении инклюзивного образования в Украине имеет отношение общества к детям и людям указанной категории.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, инклюзивное образование, общеобразовательное учебное заведение, дети с особыми потребностями, опыт, специальное образование, помощь, учебный процесс.

SUMMARY

Kaidalova H. Foreign countries experience in implementation of inclusive education in Ukraine.

The article examines the question of implementation of inclusive education in Ukraine; special attention is paid to the main causes, which hinder the further implementation of inclusive education. Inclusive education can become a very important direction in education, which will provide education, training, upbringing, and implement serious aim – socialization of the child, overcoming barriers of communication and interaction with peers and others. Such kind of education provides that teaching a child with special needs in comprehensive educational institution will have a positive impact both on children with disabilities and on healthy peers.

Inclusive education is an opportunity for all pupils to study at schools; in secondary classes, where, if necessary, they will be supported in the educational process and with the redevelopment of schools, classes, programs and activities in order that all pupils, without

exception, studied and spent time together. The purpose of this kind of education is to improve the learning environment, in which both teachers and pupils are open to diversity. It must be a guarantee in ensuring the needs of pupils, in respecting their abilities and opportunities to be successful. One of the major problems of inclusive education is the placement of the child to school and kindergarten. There are not very many such schools, which specialize in this kind of education. For example and for comparison we took 6 foreign countries (Italy, Germany, Britain, France, Austria and Portugal). We considered the development and specifics of using of inclusive education in schools of those countries. All the analyzed information shows that those countries which were listed before are in search for new methods and ways of implementing inclusive education, because they worried about the future of residents of their country. In Ukraine, the number of children with special needs is increasing every year. That's why the use of new approaches in comprehensive schools, especially inclusive education, is significant. Children with disabilities are not a separate category of the population. They have the right to live and study, to be an educated person like others. Their differences don't give any rights to divide them into good or bad. A very important role in the development of inclusive education in Ukraine plays society's attitude to children and people with special needs. Inclusive education must provide educational services for children with special needs, but also it must change the view of humanity in order to understand that they must care for the neighbors and help them, not vice versa.

Key words: *inclusive education, comprehensive education institution, children with special needs, experience, special education, help, learning process.*

УДК 001.8-005:376.1

І. Б. Кузава

Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті схарактеризовано сучасний етап розвитку у практиці навчання і виховання результатів наукових досліджень, пов'язаних з упровадженням інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. Обґрунтовано методологічні основи досліджуваної проблеми. Проаналізовано сутність понять «методологія», «інклюзія», «інтеграція». Окреслено провідні параметри педагогічної сутності інклюзивної освіти дошкільників. Визначено основні відмінності інклюзивної освіти від інтегрованої освіти.

Ключові слова: *методологія, інклюзія, інклюзивна освіта, інтеграція, інтегрована освіта.*

Постановка проблеми. Інноваційним рухом сучасного вітчизняного суспільства в контексті євроінтеграційних змін є інклюзивна освіта дітей з особливими потребами. На основі аналізу ідей, у яких сфокусовані соціально-філософські, соціологічні, психолого-педагогічні аспекти означеного поняття, у дослідженні окреслено провідні параметри педагогічної сутності інклюзивної освіти як комплексного процесу і результату включення (об'єднання) дітей із особливостями психофізичного розвитку та вихованців, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу на основі особистісно орієнтованого

підходу до вибору методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності.

Актуальність методологічних засад інклюзивної освіти вихованців у педагогічній науці визначається як система знань про вихідні положення означеного процесу, що спрямована на обґрунтування наукової теорії на основі узагальнення емпіричних фактів. При цьому успіх будь-якого психолого-педагогічного дослідження залежить від застосування загальних і конкретно-наукових підходів і принципів, що складають зміст загальнонаукової та спеціальної (психолого-педагогічної) методології. Ці підходи та принципи є основою методологічної культури майбутнього вчителя. Правомірність нашої дослідницької позиції підтверджується тим, що в сучасній педагогічній теорії практично відсутні дослідження, присвячені системному розгляду методологічних основ проблеми інклюзивної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, в умовах дошкілля.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичним підґрунтям наукового пошуку стали наукові напрацювання вітчизняних дослідників теорії та практики інклюзивної освіти осіб із психофізичними порушеннями (В. І. Бондар, Л. В. Будяк, І. В. Дмитрієва, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, С. П. Миронова, Т. В. Сак, В. М. Синьов, М. К. Шеремет та ін.); гуманістичної педагогіки про соціальну цінність особистості (Ш. О. Амонашвілі, А. Маслоу, К. Роджерс, М. О. Супрун); теорія діяльнісного підходу у вивченні особистості (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, М. І. Кондаков, С. Д. Максименко, О. М. Леонтьєв, А. І. Наумов, С. Л. Рубінштейн, П. І. Третьяков).

Мета статті – обґрунтування методологічних основ дослідження проблеми інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Методи дослідження. У цілому методологічні основи інклюзивної освіти в дошкільному віці ґрунтуються на міждисциплінарному (медико-педагогічному) та соціально-психологічному та підходах щодо організації життєдіяльності дітей. Тенденція у зближенні педагогічної та медичної допомоги виявляється в посиленні діагностичної складової діяльності вихователя, його усвідомлення себе помічником та порадиником дитини.

Виклад основного матеріалу. Сучасною наукою поняття **методології** (з грецьк. *methodos* – шлях дослідження і *logos* – вчення) трактується як система найбільш загальних принципів, форм і методів наукового пізнання, головною особливістю якої є евристичний характер, тобто здатність забезпечити появу нових ідей у конкретних проблемних ситуаціях [9, 30].

Існує думка [13, 37], що в теоретико-методологічному розумінні будь-яка особа має певні відхилення від середньостатистичної норми й завдяки цьому явищу є самостійною, відмінною від інших особистістю. Кожен індивід має ті чи інші особливі потреби, до яких суспільство повинно пристосовувати

свої зовнішні умови. При цьому повага прав особистості передбачає в той самий час визнання прав суспільної спільноти.

Цілком правомірно стверджувати, що за методологією, як основою практичних перетворень, мають виникнути нові методи та форми організації навчально-виховного процесу, принципові зміни в побудові системи супроводу дитини із психофізичними порушеннями, які створять умови для його переходу від основної концепції ретрансляції людського досвіду до ідеї творення особистості як носія культури та загальнолюдських цінностей.

Суттєвим також є витлумачення сучасною філософією в частині методології стосовно доповнення в осмисленні формалізованого апарату конкретних наук, а також вирішення проблеми теоретичних основ науки [15, 103].

Методологічне дослідження сутності інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, передбачає конкретизацію феномену інклюзивної освіти, глибшого розуміння етимології термінів «інклюзія», «інтеграція», визначення змісту і форм спільної взаємодії, аналіз цих понять і методів дослідження.

Низкою міжнародних організацій ООН (Організація об'єднаних націй) – ЮНЕСКО (Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки й культури), з іншими установами), ОБСЄ (Організація з безпеки та співробітництва в Європі), ЮНІСЕФ (дитячий фонд ООН) стверджується про те, що інклюзивна освіта є пріоритетним напрямком розвитку національних систем освіти та важливим фактором стійкого розвитку суспільства, що передбачає доступність якісної освіти для всіх дітей зі створенням однакових умов для спільного навчання на основі створення освітнього простору, який відповідає різним потребам. Зокрема, при вивченні умов включення в освітній простір дітей-інвалідів, консультація ЮНЕСКО (1988 р.) дійшла висновку, що «... з урахуванням обмеженості ресурсів, потреби у галузі освіти та підготовки осіб із психофізичними порушеннями не можуть забезпечуватись спеціальними закладами та центрами» [3].

Зазначимо, що ЮНЕСКО дає найбільш універсальне трактування сутності «інклюзивна освіта» як процесу інтеграції дітей в загальноосвітній простір незалежно від їх статевої, етнічної та релігійної приналежності, попередніх навчальних досягнень, стану здоров'я, рівня розвитку, соціально-економічного статусу батьків тощо. Крім того, ЮНЕСКО всіляко підтримує ініціативи країн, спрямовані на вироблення національних стратегій та національних планів дій з інклюзивної освіти [3].

За твердженням ЮНІСЕФ, *інклюзивна освіта* – це така організація процесу навчання, за якої всі діти, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурних, етнічних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчання за місцем проживання разом зі своїми здоровими однолітками в одних і тих самих загальноосвітніх закладах, які

враховують особливі освітні потреби і надають своїм вихованцям необхідну спеціальну підтримку [8]. Іншими словами, інклюзивна освіта – це навчання різних дітей в одній групі, а не в спеціальній при загальноосвітніх закладах.

Встановлено, що основними *цінностями* інклюзивної освіти є: право кожної людини на освіту; охоплення навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку; допомога у процесі навчання кожному вихованцеві; труднощі в навчанні в певних галузях чи в певний час; основна відповідальність навчально-виховного закладу, педагогів, батьків за дітей та співпрацю у навчанні; постійний супровід педагогів.

На основі теоретичного аналізу першоджерел з'ясовано, що головною метою інклюзивної освіти є створення адекватних умов для соціалізації та включення осіб означеної категорії в суспільство, а в основу покладено такі *принципи*: гуманізація системи освіти та створення умов для задоволення освітніх потреб різних категорій дітей; взаємодія структур загальної та спеціальної освіти в реалізації інтегративних підходів щодо навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку; доступність освіти вихованцям за наявності різноманітних психофізичних порушень; забезпечення своєчасної діагностики відхилень у розвитку, спрямованої на розробку індивідуального освітнього маршруту для кожного дошкільника, що передбачає навчання та виховання в найменш обмежених умовах; індивідуалізація навчання таких дітей, спрямована на реалізацію їх індивідуальних освітніх можливостей і потреб; створення банку даних вихованців дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку.

Теоретичні узагальнення проблеми спільного навчання дітей із психофізичними порушеннями та їх здоровими однолітками показали, що в цілому у вітчизняній та зарубіжній практиці термін «інклюзія» є близьким за змістовно-смісловим значенням до терміну «інтеграція». Інколи ці два поняття досить часто замінюють одне одного, однак вони не є тотожними. Тому досить часто їх розглядають як синоніми, хоча значення співпадають та характеризують різний ступінь включення дітей із психофізичними порушеннями в освітній процес. А відмінності у трактуванні педагогічних термінів інколи стають приводом до непорозумінь. Розмежовуючи ці два поняття, слід зазначити, що інклюзія є процесом, який відбувається з індивідами (соціальними групами), а інтеграція – процес, який відбувається у самому суспільстві. Тобто, інтеграція є наслідком інклюзії, а не навпаки [10]. Зокрема, філософія інклюзії, ґрунтуючись на проблемі прав і свобод людини, здійснює більш глибокий вплив, ніж інтеграція.

На основі аналізу зарубіжного досвіду (Європи, Америки та країн пострадянського простору) інклюзивної освіти осіб із відхиленнями психофізичного розвитку можна стверджувати, що всі країни знаходяться на різних етапах її впровадження. Зарубіжні держави пройшли тривалий шлях усвідомлення досягнень і недоліків, а також переосмислення власне

концепції включення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в суспільство. Наприклад, у Європі найбільш поширеним є термін «включене навчання». А у німецькомовних країнах більше застосовуються такі терміни, як «інтеграція», «включення», «спільне навчання». У той самий час країни пострадянського простору, що орієнтовані на американську освітню модель, у професійний і науковий вжиток упроваджують такі терміни, як «інтегроване навчання» та «інтеграція аномальних дітей у середовище здорових однолітків».

Іноді у психолого-педагогічній літературі [2; 6; 10], спостерігається калькування (перенесення) зарубіжного досвіду у вітчизняну систему освіти, що є не доцільним у трактуванні інклюзії як філософії «включеного навчання».

Термін «**інтеграція**» (з лат. *integrare* – заповнювати, доповнювати, *integer* – цілий) – це вибіркове переміщення дітей із психофізичними порушеннями в загальноосвітні навчальні заклади [6, 12]. Прихильники інтеграції стверджують, що дитина має «заслужити» можливість навчатись у загальноосвітньому закладі, продемонструвавши свої «здібності» у виконанні загальної програми [6; 10].

У науковій літературі термін «інтеграція» вживається в кількох значеннях. У *широкому* – визначається як процес і результат надання особі з порушеннями психофізичного розвитку прав та реальних можливостей бути задіяною в усіх видах соціального життя суспільства нарівні і разом з усіма його членами. У *вузькому* значенні інтеграція в освіті – це залучення дітей із порушеннями психофізичного розвитку до системи загальної освіти [14]. Тобто, інтеграція в системі освіти означає створення єдиного освітнього простору, що передбачає зближення загальної та спеціальної освіти, а також навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах, наближених до звичайних.

У зарубіжних країнах досить часто поняття «інтеграція» пов'язують із такою формою навчання, як *мейнстрімінг* (*mainstreaming* – основний потік), за якої дитина основну частину часу перебуває у групі з іншими вихованцями і лише деякий час – окремо у спеціально пристосованому середовищі. Вважається, що за такої форми вона має прийняти норми, виконувати їх та бути рівним з усіма. Однак, для цього їй потрібно затратити значних зусиль і часу на адаптацію до непристосованого середовища [5].

У педагогіці категорія «інтеграція» являє собою продукт складних діалектичних перетворень наукової свідомості, який поєднує досягнення світової культури та досвід розвитку вітчизняної освіти. Для системи спеціальної освіти інтеграція зіставляється, насамперед, із поняттям спільного навчання дітей із психофізичними порушеннями та їх здоровими однолітками. Тому поняття «інтегроване навчання» має два самостійних значення:

1) як спільне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в спеціальному класі (групі) загальноосвітнього навчального закладу за спеціальними програмами, адаптованими методами й засобами [10, 5];

2) як педагогічна система, що орієнтується на формування системного бачення світу, застосовуючи свої особливі форми й методи навчання [10, 5].

Низкою зарубіжних учених у галузі гуманітарних наук (Л. С. Волкова, А. А. Дмитрієва, М. М. Малофєєв, Л. І. Новікова, Н. М. Назарова, М. І. Нікітіна, К. Рейсвепкван, Л. М. Шипіцина та ін.) інтегроване навчання розглядається як об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин та елементів системи на основі їх взаємозалежності і взаємодоповнюваності. Прихильники означеного підходу вважають, що дитина має «заслужити» можливість навчатись у загальноосвітньому закладі, продемонструвавши свої «здібності» у виконанні загальної програми. Зокрема, Н. М. Назарова розуміє інтеграцію як процес, результат і стан, за якого інваліди та інші члени суспільства з обмеженими можливостями здоров'я, інтелекту тощо не є соціально відокремленими та ізольованими, а беруть активну участь у всіх видах та форах соціального життя поряд і нарівні з іншими [10, 9].

Принципи інтегрованого навчання (забезпечення «психологічної готовності» дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків до спільного навчання, готовність загальноосвітніх навчальних закладів до їх прийому, вироблення батьківської терпимості, урахування зон актуального та найближчого розвитку, рання диференціація, корекція та контроль за розвитком дитини, надання консультативної допомоги педагогам та батькам тощо) відображено у працях Н. Л. Белопольської, Є. Є. Дмитрієвої, А. Н. Конопльової, І. А. Коробейнікова, М. М. Малофєєва, Т. О. Соловйової, О. О. Сорокоумової, Є. А. Стребелевої, У. В. Ульянової, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипіциної.

А українські фахівці (А. А. Колупаєва, М. К. Шеремет, Л. І. Фомічова) окремою формою інтеграції вважають навчання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, у спеціальних групах загальноосвітнього навчального закладу. Однак, як свідчить практичний досвід такої роботи, вихованці із нормативним рівнем розвитку не починають частіше спілкуватися з однолітками із психофізичними порушеннями. А це є однією із беззаперечних переваг інклюзивного навчання, яке, на противагу інтегрованому, означає пристосування середовища до особливих потреб дитини з особливостями психофізичного розвитку. Так, дослідженнями Л. І. Фомічової доведено, що швидкість інтеграції дитини в колектив і включення у процес навчання обернено пропорційне віку дитини. У цілому автор стверджує, що включення дитини в спільну освіту значною мірою залежить від вибору батьками стратегії навчання власних дітей, наскільки вони поінформовані про рівень їхнього розвитку та існуючі її форми [12, 21].

Важливою умовою інтегрованого навчання є набуття дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, соціально прийнятих норм наслідування поведінки своїх здорових однолітків. Інтегроване виховання в будь-якій формі передбачає обов'язкове керівництво корекційного педагога, участь психолога. Специфічною особливістю такої форми навчання є адаптація дітей цієї категорії до найближчого навчального середовища.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що *інтегроване навчання* – це процес і результат спільного навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в спеціальній групі (класі) загальноосвітнього навчального закладу за спеціальними програмами, адаптованими методами і засобами з метою полегшення їх соціалізації [6, 200].

Водночас, існує потреба у виробленні нових підходів щодо здобуття ними освіти, що більшою мірою задовольняли б потреби її розвитку, покращували процеси абілітації та реабілітації, сприяли інтеграції в суспільство. Тому останнім часом пропонується все більше інноваційних підходів до навчання й виховання дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Логічним продовженням ідей інтегрованої освіти є *інклюзивне навчання* (англ. *inclusion* – включення, франц. *inclusif* – включаючий в себе, лат. *include* – заключаю, включаю) як процес і результат включення (об'єднання) дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу [5, 194]. Термін «включення» означає, що дитині, яка потребує корекції психофізичного розвитку, надається право відвідувати загальноосвітній заклад, однак, для цього створюється необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні додаткові послуги, які приносять користь від її спільного навчання зі здоровими однолітками.

Головними *принципами інклюзії* є доступність освіти для всіх дітей – як інвалідів, так і «звичайних» (уточнимо, що для осіб без інвалідності немає коректного терміну) та врахування їх інтересів. Причому, зміни тут відбуваються за трьома *рівнями*:

1) інклюзія – це додаткова вартість, за якої всі учасники навчально-виховного процесу створюють корисний позитивний досвід, який сприяє розмаїттю та просуванню соціальної єдності, поваги та почуття власної гідності;

2) інклюзія є корисною для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та «звичайних», унаслідок чого в них формується толерантне ставлення один до одного;

3) розвиток інклюзивної освіти торкається підходів, сфер діяльності та змісту державної політики.

Педагогічна концепція інклюзивного навчання ґрунтується на усвідомленні природи дитини, досвіду її чуттєвого життя в певному середовищі. Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою

спеціальній освіті. Воно значно розширює її можливості. Тобто, інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивні заклади мають працювати в тісному зв'язку зі спеціальними та загальноосвітніми навчально-виховними, використовуючи напрацьовані методики роботи з дітьми, залучати до консультування фахівців із багаторічним досвідом роботи з такою категорією дітей. Зокрема, інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання із використанням існуючих ресурсів, партнерства з громадою до індивідуальних потреб дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку.

У контексті дослідження зауважимо, що інклюзивний підхід в освіті передбачає повагу, розуміння та забезпечення різноманітної діяльності (системи освіти, педагогів, вихованців), а також реальної рівної доступності до загальноосвітніх закладів усіх без винятку дітей. Важливою є реалізація ідеї «включення» в освітній процес, соціалізація дитини не з жалю чи благодійності, а в інтересах суспільства, керуючись нормативними документами. Тоді дійсно будуть отримані якісні результати» [5, 9]. Тому цілком правомірно стверджувати, що інклюзивний підхід – це стратегія, що ґрунтується на основних теоретичних положеннях інклюзивної освіти, яка передбачає спільне навчання та виховання осіб із різним рівнем психофізичного порушеннями на основі рівності прав і толерантного ставлення один до одного.

Відзначимо, що в основі сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень та концепцій інклюзивної освіти [1; 2; 5; 7] лежать філософські ідеї екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які в теорії і методології конкретних наук – психології, педагогіки, соціології – набувають *гуманістичного підходу*, згідно якого особистість є найвищою цінністю суспільства і володіє достатнім рівнем свободи у виборі напрямів власної діяльності, передбачених нормами міжнародного гуманітарного права. Зокрема, філософія екзистенціалізму запропонувала новий погляд на людину із обмеженими можливостями, її індивідуальне та соціальне буття, висувуючи основну ідею – екзистенцію (лат. *existentio* – існування), тобто центральне ядро людського «Я», завдяки якому кожен індивід є унікальною, неповторною та вільною особистістю, відповідальною за власні дії у ставленні до себе (самоповага) та навколишнього світу (навички соціальної взаємодії) [10].

Сучасна теорія інклюзивної освіти поєднує кілька *напрямів*: філософську та педагогічну антропологію, аксіологію, етику, педагогічну деонтологію. Саме тому є важливим розуміння та осмислення загальнометодологічних аспектів інклюзивного навчання, принципів його реалізації та умов здійснення. Так, у соціології, яка розглядає різноманітні дискурсивні обґрунтування інклюзивної освіти, зокрема, дискурс прав та етики, стверджується, що інклюзія потребує змін у системі освіти як такої, і що

ця система має стати більш гнучкою, здатною забезпечити рівні права та можливості навчання всіх дітей без дискримінації та зневаги. За твердженням соціолога П. В. Романова, соціологічна рефлексія відтворення нерівності в загальноосвітньому навчальному закладі лежить в основі висновків про негативну соціальну роль спеціальної освіти: «Спеціальна освіта лише на перший погляд здається захисником вразливих дітей, надаючи їм освіту й медичні послуги. Насправді ж, спеціальна освіта, сегрегуючи осіб із інвалідністю в окремі заклади, обслуговує інтереси забезпечених членів суспільства, утримуючи та раціоналізуючи подальшу маргіналізацію тих, кому вона ніби допомагає» [11].

Проведений у дослідженні порівняльний аналіз термінів «інтеграція» та «інклюзія» дав змогу дійти висновку, що за своєю сутністю інтеграція означає пристосування дитини до існуючої системи освіти, у той час як інклюзія передбачає пристосування системи освіти до потреб і можливостей кожної особистості, що є важливою передумовою отримання нею якісної освіти. Інклюзивне навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку, є вищим ступенем інтеграції, за якого усі навчальні заклади й уся освітня філософія пристосовуються до потреб усіх дітей (згідно наукових джерел і міжнародних документів) [4, 24]. Воно є своєрідним підходом, що прагне розвинути методологію, у центрі якого знаходиться дитина та її різноманітні освітні потреби. Інклюзивний підхід передбачає більш значне коло дій та ініціатив (зокрема, створення суспільством можливостей для повної реалізації потреб дітей із психофізичними вадами), у той час як інтегроване навчання передбачає створення спеціальних умов для таких осіб у межах існуючої системи освіти.

Як свідчить практика, у сучасних загальноосвітніх закладах, у тому числі й дошкільних, інтеграція означає, що дитина із психофізичними вадами має бути просто присутньою в них, унаслідок чого спостерігається відсутність повноцінної її участі в житті дошкільного навчального закладу. Інклюзія ж, навпаки, зосереджується на індивідуальних потребах вихованців, сприяючи повноцінній їх участі в усіх активних заходах через відповідне планування, диференціацію та кваліфіковану підготовку фахівців. Тобто, інклюзія – це процес, спрямований на перетворення дитячих садків на заклади з таким освітнім простором, який стимулює та підтримує не лише дітей, а й власних членів трудового колективу [4, 11].

У ході проведення феноменологічного аналізу інклюзивної освіти в дослідженні визначено її основні *відмінності* від інтегрованої освіти: адаптація освітнього середовища до індивідуальних особливостей дитини; доступність освіти для всіх вихованців; взаємодопомога, взаємопідтримка та взаємонавчання у процесі спільної діяльності не лише дітей, але й дорослих; особлива діяльність педагога щодо організації спільної діяльності дошкільників із різним рівнем психофізичного розвитку. Саме тому ці два

терміни є спорідненими, але не рівнозначними, оскільки характеризують різний ступінь включення дітей із психофізичними вадами в освітню систему. Тобто, відмінність у підходах полягає у визнанні необхідності зміни суспільства з метою врахування та пристосування до індивідуальних потреб дітей із психофізичними порушеннями, а не їхню адаптацію до його вимог. На нашу думку, це дозволить оцінити та прокоментувати означені проблеми в цілому та намітити перспективи подальшого розвитку інклюзивної освіти в галузі дошкільної освіти зокрема.

У цілому методологічні основи інклюзивної освіти в дошкільному віці ґрунтуються на міждисциплінарному (медико-педагогічному та соціально-психологічному) підході щодо організації життєдіяльності дітей. Тенденція у зближенні педагогічної та медичної допомоги виявляється в посиленні діагностичної складової діяльності вихователя, його усвідомлення себе помічником та радником дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Резюмуючи вищевикладене, цілком правомірно стверджувати, що методологія інклюзивної освіти повинна бути спрямована на перенесення теорій, правил навчання осіб із психофізичними порушеннями щодо їх здорових однолітків. Зміни тут відбуваються на рівні ставлення до них, стратегії освітньої політики та співпраці в колективі.

Подальший розгляд підходів як методологічних основ нашого дослідження дозволить проаналізувати аспекти, що акцентують увагу на тому, що внаслідок своєчасної корекційно-виховної роботи дитина з будь-яким порушенням психофізичного розвитку здатна адекватно сприймати та розуміти світ, у якому вона живе, однак потребує створення відповідного корекційно-розвивального середовища. Крім того, впровадження інклюзивної освіти дозволить розв'язати низку проблем морально-етичного характеру, сприяючи тим самим гуманізації суспільних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

- 1) Алёхина С. В. Инклюзивный поход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа / С. В. Алёхина, В. К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – С. 104–116.
- 2) Борисова Н. В. Инклюзивное образование: ключевые понятия / Н. В. Борисова. – М. : Перспектива ; Владимир : Транзит – ИКС, 2009. – 47 с.
- 3) Вісник проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». – жовтень 2009 – лютий 2010. – 35 с.
- 4) Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сборник материалов II Международной научно-практической конференции / [Отв. ред. Алехина С. В.]. – М. : МГППУ, 2013. – 452 с.
- 5) Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга». – 2009. – 272 с.

б) Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.

7) Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН України №912 від 1 жовтня 2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://osvita.ua>

8) Кузава І. Б. психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти / І. Б. Кузава // Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей / за ред. Ю. Й. Тулашвілі. – Луцьк : ВМА «ТЕРЕН», 2013. – 264 с.

9) Мельник І. М. Словник педагогічних термінів : навч.-метод. посіб. / Ірина Мельник. – Луцьк, 2010. – 168 с.

10) Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Наталья Михайловна Назарова // Вестник МГПУ. – 2009. – № 3 (9). – С. 8–18.

11) Романов П. В. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России [Электронный ресурс] / П. В. Романов, Е. Ярская-Смирнова. – Саратов : Изд-во «Научная книга», 2006. – 260 с. – Режим доступа :

<http://vestnik.ssu.samara.ru>

12) Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід : дис. ... д-ра психол.наук : 19.00.08 / Фомічова Людмила Іванівна; Український держ. пед. у-нт ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 509 с.

13) Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Изд-торгов. Корпорация «Дашков и Ко», 2006. – 340 с.

14) Шипицына Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С.7–9.

15) Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 3. – С. 100–106.

РЕЗЮМЕ

Кузава І. Б. Методологические основы исследования проблемы инклюзивного образования детей дошкольного возраста.

В статье охарактеризован современный этап развития в практике обучения и воспитания результатов научных исследований, связанных с внедрением инклюзивного образования детей дошкольного возраста. Обоснованы методологические основы исследуемой проблемы. Проанализирована сущность понятий «методология», «инклюзия», «интеграция». Очерчены ведущие параметры педагогической сущности инклюзивного образования дошкольников. Определены основные различия инклюзивного образования от интегрированного образования.

Ключевые слова: методология, инклюзия, инклюзивное образование, интеграция, интегрированное образование.

SUMMARY

Kuzava I. Methodological bases of research of the issue of inclusive education of preschool children.

In the article the modern stage of development in practice of training and education of research results related implementation of inclusive education of preschool children is characterized. The methodological bases of an investigated problem are grounded. The essence of the concepts of «methodology», «inclusion», «integration» is analyzed. The leading

parameters of the pedagogical nature of the inclusive education of preschool children are outlined. The main differences of inclusive education from an integrated education are defined.

The difference in the approaches is in the recognition of the need to change society to reflect and accommodate individual needs of children with mental and physical disabilities, and not their adaptation to its requirements. In author's view, it will allow to evaluate and to comment on those issues in general, and to outline the prospects for further development of inclusive education in pre-school education in particular.

It is stressed that methodological bases of inclusive education at preschool age are based on a multidisciplinary (medico-pedagogical and socio-psychological) approach in the organization of life of children. The trend in the convergence of pedagogical and medical assistance is in the strengthening of diagnostic activity of the teacher, realizing him/herself an assistant and advisor of the child.

The author concludes that the methodology of inclusive education should be aimed at the transfer of theories, rules of education of persons with psychophysical disabilities concerning their healthy peers. Changes here occur at the level of attitudes, strategies of educational policy and cooperation in the team.

Further consideration of approaches as methodological basis of our research will be aimed at analyzing the aspects that draw attention to the fact that as a result of timely correction and educational work children with different mental and physical disabilities are able to perceive and understand the world in which they live, however, requires the creation of appropriate correctional and developmental environment. In addition, the implementation of inclusive education will allow solving a number of problems of moral and ethical character, thereby contributing to the humanization of social relations.

Key words: *methodology, inclusion, inclusive education, integration, integrated education.*

УДК 371:37.03+37.035+37.034

Меттини Эмилиано

РНИМУ им. «Н. И. Пирогова»

Москва (Российская Федерация)

КОРРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ВОПРОС НАШЕГО ВРЕМЕНИ

У статті розкривається питання корекції та реабілітації дитини як соціально й політична проблема 21-го століття, як Європи, так і інших розвинених країн та країн, що розвиваються. Автор думає та доводить необхідність використання наукового міжпредметного підходу до цього питання з тим, щоб було можливо організовувати плідну співпрацю різних відомств з метою координації зусиль, спрямованих на вирішення питань, пов'язаних «із темами цієї статті, мають особливе значення для профільних науковців. Крім того, ці теми привертають увагу міжнародної спільноти, оскільки вони долають національні кордони і культурні особливості, викликаючи особливе занепокоєння.

Ключові слова: *ювенільна юстиція, економіка, законодавство, дитина, Хартія фундаментальних прав ЄС, Російська Федерація, винуватий, не винуватий.*

Постановка проблеми. Вопрос реабилитации и коррекции детей с особыми потребностями является широкомасштабной проблемой, касающейся не столько детей, которые переживают трудную жизненную ситуацию в связи с особенностями их развития, или социальным

поведением, сколько ответственных ведомств, занимающихся вопросами коррекции и реабилитации представителей подрастающего поколения. Особенно необходимо понимать, **что** под данными понятиями подразумевается в современных психологических, социологических и педагогических теориях, а также в действующем законодательстве ряда стран с тем, чтобы определить рамки возможных дальнейших исследований по данной теме. Такие исследования обязательно должны иметь целью развернутый и глубокий анализ таких понятий, как коррекция и реабилитация, потому, что они – одна из главных проблем 21-го века, поскольку они затрагивают, как и психолого-педагогические, так и биоэтические вопросы, занимающие столь важное место в размышлениях о человеке как социальном акторе и личности. Именно взаимосвязь и многоуровневый подход к коррекции и реабилитации как социально значимым явлениям может дать современное научное представление о том, как грамотно и правильно относиться к данному вопросу.

Анализ актуальных исследований. Анализ современных материалов по вопросам коррекции и реабилитации детей представляет собой особенное поле исследований, где, по крайней мере, можно выделять несколько течений и направлений, начиная с вопроса воспитания культуры общения у детей дошкольного возраста, и заканчивая статьями и исследованиями о коррекции агрессивного поведения детей. Что касается реабилитации, преимущественно, речь идет о детях-инвалидах, которые должны пройти определенный, и часто очень сложный путь с тем, чтобы уменьшать свое отставание от детей без ограниченных возможностей. Таким образом, мы можем себе представить, как работы над этим вопросом не находятся на поверхности, а идут вширь и вглубь, не пропуская ни одного важного момента или аспекта, касающегося тем коррекции или реабилитации. Важно подчеркнуть, что авторы данных материалов понимают коррекцию не как пересекающую меру, а как процесс исправления (коррекция происходит от латинского глагола *corrigere* – исправлять, поправить, отравлять в правильное русло), которые могут и, соответственно, должны успешно иметь место, поскольку вопрос психологической и педагогической девиантности набирает все большие обороты. Кроме того, мы считаем, что не принимаются должные контрмеры с тем, чтобы приостановить данное социальное явление.

Цель статьи: понимать коррекцию и реабилитацию в более широком формате, с тем, чтобы определить их в качестве главного решения к вопросу социальных и межличностных конфликтов и в целях решения биоэтических проблем современного общества.

Изложение основного материала. Первый шаг, который мы должны сделать с тем, чтобы понимать амплитуду вопроса коррекции и реабилитации, это объяснить, какие представления имеются о ребенке и о

его статусе сегодня в мире. Интересно посмотреть на этимологию слова «ребенок» в индоевропейских и в славянских языках. Например, слово «ребенок» на итальянском, английском, исландском и немецком языках (*bambino, baby, babe, bube*), указывает на человека, не умеющего говорить складно (ср. греческий глагол *bambalizo* и *bambaleo* – заикаться) или не умеющего думать, как следует (ср. итальянское слово – *babbeo* – балбес). В русском и славянских языках мы можем видеть, что у слова «ребенок» следующая этимология: ребенок род. п. -нка, мн. ребята, диал. робёнок, робята, др.-русс. робя, мн. робята, робъ «раб», ст.-слав. рабъ доѹлоѡ, робъ – то же рѡб, род. п. рѡба, словен. rѡb, род. п. rѡba, чеш. rob «раб». Очевидно, что этот небольшой языковой экскурс доказывает, что данное слово «ребенок» имеет своим «объектом» кого-то, не способного на самостоятельную жизнь и мышление, и, соответственно, которому нужна помощь взрослых под видом воспитания и образования (мы здесь воспринимаем эти слова в их первоначальном, этимологическом варианте). Путь признания ребенка, человеческого «детёныша» личностью, а не только индивидуумом, т.е. мыслящим, живущим организмом, был весьма длинным и сложным, и прекрасно мы можем это понимать, если бегло смотрим на научную историческую и психологическую литературу. В этом контексте целесообразно напомнить интересную книгу «Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке» французского историка Ф. Арьеса [1]. Эта работа Филиппа Арьеса дает нам правильное представление о положении ребенка и является одной из более важных и значимых работ по истории детства, потому что впервые научное произведение было посвящено этому вопросу. В своей работе Арьес выдвигает и защищает тезис о том, что в средневековом обществе идеи детства как таковой не существовало. Отношение к детям развивалось с течением времени по мере изменения экономической и социальной ситуации. Детство как понятие и как специфическая роль в семье возникает всего лишь в 17-ом веке. Вклад французского историка весьма значим. Если взять на вооружение тезисы Ф. Арьеса и посмотреть на историю 18-го, 19-го и 20-го вв. через призму изменений, происходивших в обществе, особенно в экономической сфере, мы можем понимать, каким долгим был процесс перехода ребенка от состояния «маленького раба», которому поручены тяжелые работы, к статусу полноценного члена и актора общества. Примером ко всему этому может служить Англия первого промышленного переворота, где образовалась современная индустрия и впервые появился пролетариат. Интересно заметить, что слова «пролетариат» и «пролетарий» имели первоначальное значение «производящий потомство» (от лат. «proles» – «pro + alo» – «для + выращивать, воспитывать»), которое идет параллельно и переплетается с понятием социального класса, богатого только своими детьми, вынужденными работать для того, чтобы помочь своим родителям получить

какой-то дополнительный доход, хоть маленький. Состояние детства не спасли даже Акт об элементарном образовании (1870 г.) и Закон о фабриках (1874 г.), частично ограничивающие использование детского труда, хотя не очень результативно. Поэтому мы можем считать, что решающим шагом, поставившим точку в детской эксплуатации, и признающим ребенка личностью на мировом уровне, было принятие Главной Ассамблеей ООН Декларации прав ребенка (20 ноября 1959), которая обращает на себя наше пристальное внимание.

На наш взгляд, с тем, чтобы наши читатели лучше понимали тему нашей статьи, нам кажется целесообразным извлечь несколько предложений из текста декларации в целях их изучения. Нас особенно интересуют принципы № 2, № 4 и № 5 вышеупомянутой декларации. В принципе № 2 говорится об обеспечении специальной защиты, предоставления возможностей и благоприятных условий для физического, умственного и духовного развития ребенка; в принципе № 4 речь идет о том, что ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения, а в принципе № 5 подчеркивается, что ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальные режим, образование и заботы, необходимые ввиду его особого состояния. С одной стороны, этот экскурс дает нам возможность понимать, как кардинально изменилось состояние ребенка и детства в обществе, а с другой стороны, мы понимаем, как далеки мы от выполнения и осуществления таких принципов.

В некоторых случаях мы смеем сказать, что находимся недалеко от того понимания ребенка, о котором речь шла выше, особенно, когда уделяем внимание детям с особенностями или с отставанием в развитии. На самом деле, не очень просто представлять себе процесс коррекции и реабилитации, который способен по-настоящему заняться настоящим «восстановлением прав» ребенка в полном объеме, поскольку мы считаем, что очень часто, но не исключительно, коррекция и реабилитация носят репрессивный и ограничивающий характер, с одной стороны, а, с другой – весьма противоречивый. Если внимательно изучать законодательство РФ и Европейского Союза, мы можем заметить, что как в Евросоюзе, так и в других странах стоит вопрос реальной коррекции и реабилитации. Нам кажется интересным этот текст, носящий весьма важное название: «права детей и подростков – нарушителей закона». Такой итоговой документ, принятый Генеральной Ассамблеей Европейской Организации уполномоченных по правам детей (16-е заседание от 12 октября 2012, Никосия – Кипр) [3], гласит, что нельзя рассматривать детей как криминальные личности. Здесь речь идет о том, что предохранительные меры через воспитание, социальную защиту, органы здравоохранения и дружелюбное к ребенку правосудие являются

главными факторами в предотвращении поведения, вызывающего конфликтные ситуации между ребенком и законом и проводящего его к новым нарушениям закона. Само собой разумеется, что данный документ составлен исходя из понятия «ювенальная юстиция», и нам не совсем понятно, что значит «дружелюбное к ребенку правосудие». Мы могли бы лучше представить себе эту ситуацию, если там было бы использовано словосочетание «справедливое к ребенку правосудие». Такое обстоятельство уже дает определенное представление о том, как совершается определенный мысленный и социальный сдвиг в сторону защиты ребенка, но, не понимая, что такого рода меры, как раз, могут вызывать рецидивное криминальное поведение. Кроме того, в документе есть такая фраза, что «школе надлежит иметь точную стратегию и системы, которые ориентированные на ребенка, с целью контроля его поведения». Кроме того, в тексте утверждается, что необходимо, чтобы школы налаживали благоприятные отношения с родителями, местными социальными службами и органами опеки, уделяя внимание изменениям в характере и поведении студента, не препятствуя в развитии его интересов и талантов. Нам кажется, что здесь скрываются два противоречия. Первое состоит в том, что большинство обязанностей, касающихся коррекции и реабилитации, положены на школу, которая должна, совместно с другими ведомствами, но фактически одна, организовывать целый комплекс мер и мероприятий во избежание конфликтных ситуаций, за которыми должно идти уже вовлечение ребенка в процесс решения конфликтных ситуаций, без всякого конкретного предписания. Второе противоречие выражается в том, что, на наш взгляд, невозможно устроить нормальный диалог с семьями трудных детей, если само семейство трудное. Данный переворот оси ответственности с семьи на школу является показателем того, что без серьезной государственной поддержки в развитии эффективных программ коррекции и реабилитации на социальном и семейном уровнях невозможно получить какой-либо положительный результат в решении такого сложного вопроса, который сегодня воспринимается очень серьезно, по крайней мере. Что касается остального документа, о котором шла речь, мы можем согласиться с тем, что может существовать восстановительное правосудие, и, наверняка, что необходимо повышать возраст привлечения к уголовной и гражданской ответственности, но это всего лишь паллиативное лекарство. Утопично стараться укоренить детскую и подростковую преступность при помощи повышения возраста привлечения. Например, в Италии, процент детей мигрантов, так называемых мигрантов второго поколения, часто не заканчивают школу из-за неуспеваемости, что может создать потенциально криминогенные ситуации (без квалификации трудно найти достойную работу), которые

могут привести к их привлечению к ответственности. Необходимо изменить законодательство в сторону более справедливого отношения к данным явлениям, не отдаваясь гуманитарным соображениям.

С этой точки зрения интересными являются статьи хартии по правам человека Евросоюза, и в частности 20, 21, 24, где напрямую речь идет о равенстве всех перед законом, о критериях не дискриминации и о правах детей. Особенно интересной в контексте нашего выступления есть последняя статья. На самом деле там, с одной стороны, подчеркивается тот факт, что дети имеют право свободно выразить свою точку зрения, которую необходимо учитывать во время решения вопросов, их касающихся, в зависимости от возраста и уровня зрелости. С другой стороны, наоборот, акцент делается на то, что во всех делах, которые касаются детей, не важно, являются ли инициаторами их государственные органы, или частные организации, на первом месте обязательно должны стоять «наилучшие интересы ребенка» [2]. На наш взгляд, тут есть определенное противоречие, служащее камнем преткновения. Если мы считаем, что ребенок – полноправный и полноценный член общества, как можно законодательным путем определить зрелость на основании возраста? Или, что значит, что на первом месте всегда должны стоять «наилучшие интересы ребенка»? Мы предполагаем и соглашаемся с тем, что необходимо защищать и хранить психику ребенка во время такого травматического события, как уход из родительского дома из-за лишения этих последних своих прав, или получения срока, даже условного. Но это не все, поскольку, по крайней мере, законодательство должно защитить, а не дать предпочтение неким категориям граждан, потому, что это может образовать некий пласт, где объективность закона уже подвергается влиянию чьих-то интересов, без всякого интереса к ребенку. Или, с другой стороны, на суд может влиять давление общественных организаций тогда, когда вопрос соблюдения социального порядка и наказания несоциального поведения коснется детей. В этом контексте достаточно просто понимать, как дети могут быть манипулированы, и как путем психологических и психиатрических экспертиз каждое заинтересованное лицо может постараться «представить» наилучшие права ребенка. Это влечет за собой один важный момент, о котором мы будем говорить позже.

Если уделять внимание сформулированному выше возникает один вопрос очень тонкий, достойный самой сложной иезуитской казуистики. В настоящий момент очень часто как в Европе, так и в США и России поднимается тема ювенальной юстиции, которая занимает довольно важное место в рамках социальных и правовых дискуссий о детях как субъектах права. Что касается Европы, ситуация достаточно ясна, но посмотрим, как обстоят дела за океаном и в России. В США, например, «ювенальными» называются все лица от семи до семнадцати лет, и, соответственно, не

привлекаются к ответственности лица, находящиеся, так сказать, в этой возрастной вилке. На английском языке, это называется *defense of infancy* (защита детства) [5]. Также интересно отметить, как в Штате Массачусетс при вынесении приговора детским правонарушителям, используется слово «правонарушитель» или «не правонарушитель» нежели «виновен» или «не виновен». Эта языковая норма принята с тем, чтобы отличать их от обычных, предполагаемых взрослых, преступников, и это хорошо, с одной стороны. Но есть и свои недостатки в этой системе. Например, при возрастании количества убийств, возрастные рамки, о которых мы говорили, могут быть расширены, и уже начинает исчезать понятие «ювенальной» юстиции. Еще про Массачусетс мы можем сказать, что любое лицо, достигшее четырнадцати или семнадцати лет может быть обвинено в убийстве со смягчающими вину обстоятельствами, или в убийстве первой степени, в насилии с применением огнестрельного оружия, или в любом преступлении, касающемся гангстерского насилия. Что касается России, мы можем заметить, что в этой стране речь идет о ювенальной юстиции по скандинавскому примеру, т.е. по схеме, где принимаются меры с целью защищать детей, с одной стороны, и предупредить распад семей, в которых не наладятся отношения между супругами с другой, как можно легко представить себе после обзора Российских законодательных актов по этому вопросу: Указ Президента РФ Б.Н. Ельцина № 942 от 14.09.1995, утвердившего «Национальный план действий в интересах детей», Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в РФ» № 323-ФЗ от 21 ноября 2011 г., Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части ограничения распространения информации о несовершеннолетних, пострадавших в результате противоправных действий (бездействия)» ФЗ № 109392-6, Областной закон Ростовской области от 26 декабря 2005 г. № 425-ЗС «О комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав в Ростовской области». Кроме того, заслуживает внимание то, как закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» в своей последней редакции от 13.07.2015 г. [4], гласит о том, как регулировать коррекцию и перевоспитание, но не указаны конкретные приемы в этом направлении. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что Российская система комиссий по делам несовершеннолетних несколько отличается от западной, где в ряде стран (Германия, США, Бельгия, ЮАР, Индия и др.) созданы отдельные судебные органы по делам несовершеннолетних, поскольку считается, что комиссии по делам несовершеннолетних являются ключевым звеном ювенальной юстиции. Эти комиссии называли «локомотивом» ювенальных технологий, под которыми подразумевается комплекс мер, нацеленных на реализацию и защиту прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, и содействующих раскрытию их

індивідуального потенціала для вільного розвитку в суспільстві і самостійного відмови від асоціального поведіння. Інтересно зауважити, що комітет ООН по правам дитини закликає ряд країн, в т.ч. Росію, к застосуванню Акта об ювенальній юстиції з тим, щоб організовувати відповідну систему правосуддя, і, одночасно, не обмежити права батьків в сім'ї. Тому можна вважати, що Російська система знаходиться на стадії допрацювання цих заходів по справі ювенальної юстиції, яка має своїх кумирів і своїх ворогів, як можна розуміти, якщо перевіряти онлайн-ресурси по цій проблемі.

Висновки. В висновок викладеного вище зауважити, що корекція і реабілітація знаходяться не в дуже задовільному стані. Якщо уважливо подивитися на обставини, що визначають прийняття деяких законів або нормативних актів, ми можемо утверджувати, що корекції і реабілітації не приділяється, незважаючи на те, що будь-яка країна готова допомагати і підтримувати всіх своїх громадян. Питання правової захисту дітей з особливими потребами все ще відкрито незважаючи на той факт, що процес соціальної інтеграції, можемо ми так назвати, передбачено, наприклад статтею 26 хартії по правах людини ЄС. Наш матеріал вказує на те, що, з однієї сторони, знаходимо гіпертрофічне ставлення до дитини, як громадянину, а, з іншої, – недостатньо розвинутої або суперечливої є система правосуддя і соціальних служб по відношенню до дітей взагалі, і «особливими» в частині. Можна передположити, що така тенденція буде ще зберігатися, якщо врахувати, що як на макроекономічному, так і на мікроекономічному рівнях приймаються заходи, які скорочують витрати в соціальній сфері, і, відповідно, уповільнюють регулювання питання загальноприйнятої системи юстиції і юриспруденції незалежно від політичної і економічної географії.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арьес Ф. Ребенок и семья при старом порядке / Филипп Арьес. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 1999. – 416 с.
2. Европейская Конвенция о правах человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.echr.coe.int/Documents/convention_ENg.pdf.
3. Союз по правам ребенка: Гид к правам ребенка по Евросоюзу в Ирландии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.childrensrights.ie/sites/default/files/submissions_reports/files/GuideChildrenEURightsIreland1213.pdf.
4. Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/.
5. Ювентильная юстиция [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/2171357>.

РЕЗЮМЕ

Меттини Э. Коррекция и реабилитация детей с особыми потребностями: социально-политический вопрос нашего времени.

В статье раскрывается вопрос о коррекции и реабилитации детей как социальная и политическая проблема 21-го века, касающаяся как Европы, так и других развитых и развивающихся стран. Автор предполагает и доказывает необходимость использования научного междисциплинарного подхода к данному вопросу с тем, чтобы было возможно организовывать плодотворное сотрудничество разных ведомств в целях координации усилий, направленных на решение вопросов, связанных с темами настоящей статьи, имеющими особенное значение для профильных ученых. Кроме того, данные темы привлекают внимание международной общественности, поскольку они преодолевают национальные границы и культурные особенности, вызывая особенную тревогу.

Ключевые слова: ювeнильная юстиция, экономика, законодательство, ребенок, Хартия фундаментальных прав ЕС, Российская Федерация, виновен, не виновен.

SUMMARY

Mettini E. Correction and rehabilitation of children with special needs: social and political question of nowadays.

In the paper the problem of correction and rehabilitation of children as a social and political question of the 21st century, concerning either Europe or other developed and developing nations, is discussed. The Author suggests and proves that it is necessary to use an intersubject scientific approach to this question, as far as we have to analyze this topic either from the point of view of social safety net, of pedagogical, psychological sciences and jurisprudence.

The aim of the article is to provide an overview of international norms and laws regulating this matter and, on turn, show how all these factors are tightly linked with each other. Moreover, such topics draw international community's attention to national and cultural characteristics, causing a particular concern. In the paper, the Author led a comparative analyze of history of childhood like a passage of a stage of non-recognition of children as social agents as such to their legal equality, whose top was the Declaration of the Rights of the Child, issued in 1959. In spite of it, the Author alters that the way to come to a complete recognition of children is quite long already, because of the fact that we do not have a complete agreement neither in International right nor in national laws relations between law enforcement community, social services, children and their families.

On that premises, Author of the present paper analyzed European, American and Russian system of juvenile justice, and it has been found that there are sharp differences in these systems, because if, on one hand, in Europe, children are given more rights than in America, where the concept "juvenile age" can change according to crime rate in the States. In Russia, situation is more difficult, because there is no developed system of juvenile justice and children are treated like adults, during trials, for example.

After his comparative study, the Author could arrive at the conclusion that the state of affairs concerning children with special needs is not fully protected by law. If we take into account the dynamics of macro- and microeconomics, it is clear that go on cost cutbacks in social sphere retarding the regulation of such question as an international generally accepted system concerning the defense of rights of children's special categories.

Key words: juvenile justice, economy, legislation, child, Chart of fundamental Rights of EU, Russian Federation, guilty, no guilty.

УДК 612.825.249

Н. В. Павлова

«Нейрологопедический кабинет Н. Павловой», Одесса

Т. В. Дегтяренко

Южноукраинский национальный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского, Одесса

НЕЙРОЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Розглянуто нейрологопедичний підхід до здійснення діагностики важких порушень мовленнєвого розвитку в дітей з урахуванням наявних у психофізіології, спеціальної психології та педагогіці теоретичних відомостей і практичних напрацювань з проблеми значущості онтогенетичних особливостей становлення функціональної асиметрії мозку. Показано, що врахування індивідуально-типологічних особливостей є доцільним для реалізації валідної нейрологопедичної діагностики важких мовленнєвих порушень, а її комплексність більш ніж виправдана і дозволяє не тільки розробляти орієнтовані методи корекції для дітей, які не говорять, але і проводити дослідницьку роботу.

Ключові слова: функціональна асиметрія мозку; нейрологопедія, важкі порушення мовленнєвого розвитку.

Постановка проблемы. В настоящее время все более актуальной проблемой становится дифференциальная диагностика тяжелых речевых нарушений у лиц детского возраста в связи с выбором первоочередных эффективных методов и приемов, позволяющих оказывать коррекционную помощь с учетом индивидуальных особенностей. В наши дни повсеместно наблюдается увеличение частоты и тяжести речевых дефектов, обусловленных перинатальной патологией центральной нервной системы, и, как следствие, – патофеноменами нейроонтогенеза и нарушениями в становлении функциональной мозговой асимметрии, непосредственно влияющими на формирование высших психических функций. При этом современная нейронаука постоянно обогащается значительным количеством новых фактов и результатов экспериментальных клинических исследований, позволяющих оказывать помощь в сенситивный период становления речевой функции. Наиболее актуальными представляются и предваряющие коррекцию диагностические мероприятия. В настоящее время детальное изучение форм сочетанных сложных дефектов частично находит понимание в подготовке коррекционных педагогов, однако, это больше носит характер передачи личного профессионального практического опыта, тогда как систематизации в теоретико-методическом плане дифференцированной диагностики почти не разработано, поэтому данное научное направление является актуальным как в теоретическом, так и в практическом отношении.

Цель статьи – раскрыть значимость индивидуально-типологических особенностей функциональной асимметрии мозга для формирования

вербальных функций и их роль в генезе тяжелых нарушений речевого развития у детей.

Методы исследования: анализ данных, полученных при изучении литературных источников и обобщение практического опыта, наработанного за период с 2012 по 2015 годы в «Нейрологопедическом кабинете Н. Павловой» (г. Одесса, Украина).

Анализ актуальных исследований. Изучение современной ситуации оказания логопедической помощи детям с тяжелыми речевыми патологиями и освещение значимости функциональной асимметрии мозга для формирования вербальных функций в онтогенезе необходимы для обоснования целесообразности учета особенностей функциональной асимметрии мозга при осуществлении валидной нейрологопедической диагностики нарушений речевого развития у детей.

Изложение основного материала. Оказание логопедической помощи при тяжелых нарушениях речевого развития нацелено не только на решение сугубо речевой патологии, но и на коррекцию сочетанного дефекта в целом. Проблемы с коммуникацией обусловлены, зачастую, пренатальным поражением центральной нервной системы (ЦНС) – чаще в виде гипоксически-ишемических энцефалопатий, что негативно отражается на состоянии базисного психомоторного и последующего интеллектуального уровней в случае несвоевременной дефектологической коррекции.

Учитывая сложность выявляемых нарушений психофизического развития у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), под которыми подразумеваются все формы алалии, афазии, основные типы задержек психоречевого развития, осложненные поведенческими особенностями, аутизмом или аутистическими чертами, а также нарушениями метаболизма и генетическими синдромами, очевиден факт того, что только логопеды не в состоянии справиться с комплексными дефектологическими проблемами, и необходим междисциплинарный подход реализации взаимодействия с неврологами, нейропсихологами и детскими психиатрами. Однако, и постановка точного логопедического диагноза в ситуациях тяжелых речевых нарушений также невозможна не только без тесного сотрудничества со смежными специалистами, но и без знаний нейро- и психофизиологии для умения применять методы нейропсихологического обследования. Таким образом, специалисты, проводящие коррекционные мероприятия у лиц с органическими нарушениями ЦНС, у которых речевая патология обусловлена неврологическим статусом и имеет сложный патогенез, и где не обойтись без данных об индивидуальном профиле функциональной асимметрии мозга (ФАМ), могут быть классифицированы как нейрологопеды. Суть понятия «нейрологопедия» определяется нами в рассмотрении нейрофизиологических механизмов ТНР в контексте патологии нейроонтогенеза и дизонтогенеза речевого развития для обозначения

ориентированных способов коррекционного воздействия. Это дает возможность дистанцироваться от негативных течений современной классической логопедии, состоящих в смещении приоритета работы коррекционных педагогов исключительно в сторону устранения фонетико-фонематических дефектов и лексико-грамматического недоразвития, в том числе в письменной речи, и частичном отказе от работы с детьми младшего дошкольного возраста из-за невозможности применения к ним большинства традиционных логопедических приемов. Очевидно, что система современной коррекционной логопедической помощи требует однозначной реформации ввиду несоответствия применяющегося стандартизированного подхода к оказанию комплексной психолого-медико-педагогической помощи при текущем статистическом увеличении сложных дефектов развития у детей, выявляемых в раннем возрасте и требующих немедленного вмешательства, в том числе патологические состояния вербальных функций. В настоящее время более 70 % детей рождаются с наличием перинатальных поражений подкорковых и стволовых отделов головного мозга (ГМ), а также с локальными повреждениями ГМ из-за патологии беременности и родов [12, 2–3], и сегодня уже приходится констатировать факт скорее дизонтогенетической реальности, нежели равнения на нормативные траектории онтогенеза [4, 57].

Изучение особенностей проявления ФАМ в реализации речевой деятельности в настоящий момент является достаточно распространенным исследовательским объектом, а для учета в практике диагностики нарушений речевого развития оно стало особенно актуальным. Один из основных постулатов эффективного оказания логопедической помощи гласит о том, что успешность коррекционных мероприятий напрямую зависит от возраста ребенка, поэтому именно ранняя валидная нейрологопедическая диагностика и вмешательство будут всегда продуктивны. Исследования, ориентированные специально на коррекционных педагогов и раскрывающие взаимосвязи вероятностей реализации межполушарных различий при ТНР, заслуживают особого внимания в плане перспективы применения в практике логопедами, которые оказывают специализированную индивидуальную коррекционную помощь детям с тяжелыми формами нарушений речевого развития.

В большинстве случаев контингент детей с ТНР имеет сложный сочетанный характер дефекта, ведущим патологическим звеном которого является неврологическая отягощенность. Это подтверждается данными электрофизиологических исследований (нейросонография, электроэнцефалография (ЭЭГ), доплерография), которые обязательны в нейрологопедической диагностике, в отличие от классического обследования состояния речевой функции. В результате, отмечаются следующие выраженные изменения в структурах головного мозга (ГМ):

нарушение мозгового кровообращения, смещение срединных структур, изменения коркового ритма, дисфункция структур ГМ. Анализ слуховых вызванных потенциалов (СВП) подтверждает, что выявляемые изменения на разных уровнях слухового анализатора сопряжены с изменениями общемозгового характера, обусловленными незрелостью структур ГМ. Для нейрологопедической диагностики имеют значение показатели VI-го пика коротколатентных СВП. Именно его длительность свыше 7,3 мс доказательно определяет причину речеслуховой депривации [8, 209–211]. Также это касается и невозможности декодировать определенные фонемы и частоты вербальных сигналов. Динамический анализ СВП разных уровней слухового анализатора показывает, что при длительном ограничении речеслухового опыта затрагиваются и интегративные области, обеспечивающие восприятие и опознание иных акустических сигналов [10, 64–67]. Вышеуказанные нарушения еще больше усугубляют имеющийся дефект речевого развития, и в связи с этим снова на первый план выступает необходимость таких коррекционных мероприятий, которые позволяют без активного участия логопата нормализовать скорость проведения речеслуховой информации с целью ее восприятия, а в дальнейшем – и ее усвоения ребенком, начиная с раннего дошкольного возраста. Исследование коротколатентных СВП в онтогенезе показало, что бурное созревание стволовых структур происходит в первые 6 мес. жизни ребенка [10, 34] и оно совпадает с поведенческими реакциями ребенка [11, 2]. В норме у младенцев в возрасте от 1 до 3 мес. появляется четкая ориентировочная реакция на звук, в 4 мес. – реакция локализации, а в 4–6 мес. – реакция локализации на неречевые стимулы, отдаленные от источника звука на расстояние до 4 м. Поэтому при клинических проявлениях отсутствия таковых требуется дополнительная аппаратная диагностика, ведь созревание стволовых структур слухового анализатора к первому году жизни ребенка завершается, а, значит, при патологическом течении данного процесса замедляются темпы миелинизации, а дисфункции стволовых и корковых структур ГМ становятся очевидной причиной задержки появления активной речи [1, 127]. В свою очередь, отсутствие системных реабилитационных мероприятий, направленных на коррекцию дефекта, приводит к вторичным депривационным процессам. Таким образом, зная, что для полноценного созревания функций левого полушария необходимо нормальное течение онтогенеза правого полушария, можно привести пример, демонстрирующий факт того, что недоразвитие фонематического слуха может являться не только сопутствующим признаком, скажем, фонетико-фонематических дефектов, а и являться одной из причин более сложных речевых диагнозов. Сам по себе фонематический слух является функцией левого полушария, но, прежде чем стать звеном звуко различения, он должен сформироваться и автоматизироваться как тональная дифференцировка в правом полушарии

при помощи всестороннего взаимодействия ребенка с окружающим миром. Дефицит или несформированность этого звена в онтогенезе фонематического слуха и приводит к задержкам речевого развития по типу алалии.

Процесс определения доминантного полушария головного мозга должен быть завершен к 4–5 годам как у детей с нормативными траекториями развития, так и у детей со сложными сочетанными психофизическими дефектами. До этого возраста оба полушария способны воспринимать речь и управлять ею, однако в логопедической практике возникает вопрос стимулирования потенциальной в плане доминирования по речи гемисферы, поскольку при ТНР усиление процесса становления коммуницирования должно быть локальным и достаточно массированным.

В 1911–1912 гг. стали известны исследования по переученным левшам, которые подчинились традиции общества и стали писать правой рукой. Среди них заикание диагностировалось в три раза чаще, чем среди остальных детей, включая левшей, которые не переучивались. Также широко известны факты о большем проценте амбидекстеров, встречающемся среди имбецилов, чем в целом среди населения [5, 49; 7, 116]. То есть совершенно очевидна важность оказания помощи родителями и педагогами детям с особенностями развития, в том числе и речевыми, в реализации становления истинно доминантного полушария, так как без сторонней помощи функциональная незрелость различных отделов ГМ будет еще более задержана и усугублена. Ведь задержка речевого развития уже после 3,5 лет переходит в задержку психического развития, поскольку из-за торможения познавательной деятельности ребенка начинают страдать его психо-эмоциональные функции, а затем и интеллект, поэтому так важно сформировать базу вербального интеллекта в нормативные сроки до достижения им 3 лет.

На практике очевидное использование обеих рук неговорящим ребенком 3–4-летнего возраста указывает не столько на запаздывание процесса латерализации мануального предпочтения, сколько на несформированность доминантности полушарий ГМ в случае темповых задержек речевого развития, что влечет за собой недостаточное дифференцирование вполне зрелых внутри- и межполушарных мозговых связей, а также на патологический психологический онтогенез, обусловленный минимальной мозговой дисфункцией. В дальнейшем, при игнорировании этих данных, обнаруживается нарушение усвоения навыков чтения, сопровождающееся нарастающей задержкой формирования полушарной асимметрии [3, 57]. Также следует учитывать и дисфункции, которые могут локализовываться в ведущем полушарии. Еще Дж. Х. Джексон [6, 120] указывал на то, что произвольная фразовая речь связана с эволюцией ведущего полушария, и, конечно, зависит от его целостности. Известно, что перинатальная асфиксия упраздняет склонность новорожденных к повороту

вправо, а ведь источник предпочтительной руки прослеживается в связи с тенденцией новорожденного к асимметричным поворотам. Дети праворуких родителей уже на 1–2 день жизни демонстрируют спонтанные повороты головы именно вправо.

Таким образом, для достоверности установления факта парциального доминирования одного полушария над другим в раннем дошкольном возрасте следует использовать не только данные клиничко-неврологического статуса ребенка, а и детальное изучение анамнеза, по которому можно проследить морфометрические показатели, свойственные лево- или правополушарным мозговым дисфункциям, а также учет информации, полученной в ходе количественной ЭЭГ. Достаточно информативен и электрофизиологический показатель СВП, статистическая значимость которого наиболее ценна для объективизации проведения дифференциальной диагностики у детей до 3-летнего возраста, и Р-300 – для старших дошкольников и детей младшего школьного возраста. В педагогической коррекционной практике применяются также практические пробы преимущественного использования ребенком руки, ноги, уха и глаза.

К настоящему времени накоплено множество данных в пользу неравнозначного влияния ранних левосторонних и правосторонних поражений ГМ на развитие речевой функции. Однако выявление этой неравнозначности оказалось возможным лишь в ситуации оценивания специфики проявлений речевых патологий именно в детском возрасте. При таком подходе левополушарные поражения у детей демонстрируют большую частоту и степень выраженности, нежели правополушарные. В ситуациях же раннего поражения органического характера с локализацией в правом полушарии отмечается значимое снижение показателей выполнения зрительно-пространственных и конструктивных проб по сравнению с возрастной нормой.

Таким образом, о ранних проявлениях функциональной специализации полушарий свидетельствуют факты расстройств и задержек речевого развития, соотносимых с поражением именно левополушарной зоны, тогда как зрительно-пространственные и поведенческие нарушения обусловлены поражением правого. На переработке коротких согласных звуков специализируется левое полушарие, а более длинные гласные звуки воспринимаются правым полушарием. Область, отвечающая за переработку речеслуховой информации левого полушария, к тому же отличается в размерах от аналогичного участка соседнего полушария, и этот факт отмечается с самого рождения и обусловлен нормативным онтогенезом, ведь младенец, еще будучи в утробе матери, уже способствует его росту, обрабатывая звуки и обучаясь различать их частоту. Таким образом, функционирование сенсорного канала восприятия первично для

родившегося младенца и может учитываться по определению, например, ведущего уха. В большинстве диагностических ситуаций специализация левого полушария в плане речевых возможностей очевидна и проявляется в большей активации нейроструктур данного полушария при любой акустической стимуляции, в том числе речевой, что подтверждают ЭЭГ исследования. При общем недоразвитии речи 1–2 уровня (алалии) наблюдается более выраженное снижение функциональных возможностей и неведущего по речи полушария. И этот факт имеет место как в школьном возрасте, так и у взрослых, страдавших нарушениями речевого развития в раннем возрасте [2, 302].

Наиболее информативные результаты нейрологопедического диагностирования у детей дошкольного возраста удается достичь с помощью применения междисциплинарного подхода и тесного сотрудничества со смежными специалистами, зарекомендовавшего себя как наиболее эффективный и отвечающий современным тенденциям развития практической логопедии. При диагностическом дефектологическом исследовании учитываются не только традиционные данные по сбору информации, помогающие дифференциальной диагностике и качественному определению логопедического заключения, но и ФАМ, обращение к которым дает возможность в более короткие сроки запустить речевую активность и спрогнозировать эффективный путь последующей коррекции.

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.

В условиях практической работы логопеда междисциплинарный подход из вынужденной необходимости, которая дает возможность расписывать коррекционный процесс с опорой на современные методики оценки ЭЭГ (спектральный анализ, картирование, вычисление комплексной функции когерентности) и СВП, проводимые вне стен кабинета коррекционного педагога, но, по его направлению, все больше становятся нейрологопедической нормой и позволяют подтверждать ведущее звено нарушения в сенсорном или моторном участке в структуре ТНР и, соответственно, определять наиболее эффективные методы нейрофизиологического воздействия на речевую патологию уже на этапе первичного диагностирования.

Традиционно, для понимания механизма дальнейшей коррекции тяжелых речевых нарушений и возможных путей запуска речи у неговорящих детей необходимо установить доминантное полушарие ГМ ребенка. Принимая во внимание данные об окончательном определении ведущего полушария ближе к 4–5 годам жизни ребенка, все же можно и нужно учитывать имеющиеся предрасполагающие факторы к преобладанию одного из них уже в раннем дошкольном возрасте, что возможно установить в ходе нейрологопедического обследования.

Периферическая доминантность (по руке, ноге, глазу, уху) довольно точно отражает состояние центральной асимметрии полушарий относительно речевой функции. Важнейшее условие компенсации речевых нарушений при сенсорно-перцептивном дефиците у детей – увеличение сенсорного притока в мозг, особенно, если он будет направлен через ведущее ухо, поэтому так важно выделить у ребенка-дошкольника с ТНР истинно доминирующее полушарие ГМ по речи и профиль латеральной организации в целом.

Современные реалии работы нейрологопеда таковы, что поток детей с ТНР значительно возрастает с каждым днем, и дифференциальная диагностика требуется уже на этапе первичного обследования. В то же время только соблюдение принципа комплексности позволяет наиболее точно определять специфику речевых патологий и их ведущее звено. Таким образом, именно нейрологопедический подход наиболее оправдан и дает возможность заниматься не только анализом полученных данных, но и разработкой ориентированных методик коррекции для неговорящего контингента детей, начиная с раннего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева З. С. Вызванные потенциалы в диагностике нарушений слуха у детей раннего возраста. Опыт применения вызванных потенциалов в клинической практике / Зоя Алиева. – М. : МБН, 2001. – 350 с.
2. Голод В.И. Межполушарное взаимодействие в процессах переработки слухоречевой информации детей с нормальным и нарушенным речевым развитием / Виктор Голод // Межполушарное взаимодействие : хрестоматия. – М. : Генезис, 2009. – Р. 3, Ч. 4. – С. 299–324.
3. Голод В. И. Проблема аномалии доминантных полушарий при нарушениях психического развития / Виктор Голод // Межполушарное взаимодействие : хрестоматия. – М. : Генезис, 2009. – Р. 1, Ч. 2. – С. 44–68.
4. Дегтяренко Т. В. Міждисциплінарний і нейроонтогенетичний підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з дизгенетичним синдромом розвитку / Тетяна Дегтяренко // Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України. – Херсон : ПП Вышемирський В.С., 2014. – 282 с.
5. Дегтяренко Т. В. Діагностика та корекція психомоторних порушень у розумово відсталих дітей : навчальний посібник / Тетяна Дегтяренко, Яна Шевцова. – Одеса : ВМВ, 2015. – 216 с.
6. Джексон Дж. Х. О природе двойственности мозга / Джексон Х. Джексон // Хрестоматия по нейропсихологии. – М. : Институт общегуманитарных исследований, Московский психолого-социальный институт, 2004. – 896 с.
7. Григорьева Л. П. Дети со сложными нарушениями развития / Лидия Григорьева // Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования. – М. : Экзамен, 2006. – 352 с.
8. Ефимов О. И. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи / Олег Ефимов, Виктория Ефимова. – СПб. : Диля, 2013. – 224 с.
9. Котик Б. С. История и современное состояние проблемы межполушарного взаимодействия / Белла Котик // Межполушарное взаимодействие : хрестоматия. – М. : Генезис, 2009. – Р. 1, Ч. 1. – С. 10–44.

10. Рожков В. П. Акустические вызванные потенциалы ствола мозга. Применение в детской неврологии / Владимир Рожков. – СПб. : Прогноз, 2001. – 107 с.
11. Серебрякова Н. В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / Наринэ Серебрякова. – СПб. : КАРО, 2005. – 64 с.
12. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / Алла Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
13. Фишман М. Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей : учебное пособие / Мария Фишман. – М. : Экзамен, 2001. – 156 с.

РЕЗЮМЕ

Павлова Н. В., Дегтяренко Т. В. Нейрологопедический подход к диагностике тяжелых нарушений речи у детей.

Рассмотрен нейрологопедический подход к осуществлению диагностики тяжелых нарушений речевого развития у детей с учетом имеющихся в психофизиологии, специальной психологии и педагогике теоретических знаний и практических наработок по проблеме значимости онтогенетических особенностей становления функциональной асимметрии мозга. Показано, что учет индивидуально-типологических особенностей у детей является целесообразным для реализации валидной нейрологопедической диагностики тяжелых речевых нарушений, а ее комплексность более чем оправдана, позволяя реализовывать разработку ориентированных методик коррекции для неговорящих детей и проводить исследовательскую работу.

Ключевые слова: функциональная асимметрия мозга, нейрологопедия, тяжелые нарушения речевого развития.

SUMMARY

Pavlova N., Degtyarenko T. Neuro-logopedic approach to diagnosis of severe speech disorders of children.

The proposed attempt to unite and systematize in psycho-physiology, special psychology and pedagogy theoretical information and practical experience on the problem of significance of ontogenetic peculiarities of the functional asymmetry of the brain in the specific manifestations of the severe violations of speech development in children and the adequacy of the choice of ways and methods of correctional influence. The most significant moments in the study of the role of functional asymmetry of the brain in the formation of speech as a higher mental function in children of preschool age with severe disorders of speech development are marked, with the further possibility of their practical implementation in the process of primary diagnosis of speech development in this category of children.

It is shown that taking into account individual-typological peculiarities of functional asymmetry of the brain in children is feasible to implement a valid neuro logopedic diagnosis of severe speech disorders and will contribute to the development of pathogenetically oriented methods of neuropsychological correction for category for children who do not speak with consequences of perinatal encephalopathy. The current realities of the work of a neuro-speech therapist is such that the flow of children with severe speech disorders increases significantly with each passing day, and diagnosis increasingly requires the implementation of a differentiated approach, so the complexity is already at the stage of primary neuro-logopedic survey more than justified and allows not only to implement the development-oriented methods of correction for contingent of dumb preschool children, but also to conduct research.

The main methods that were used when writing this article was analysis of data obtained from a study of the literature and generalization of practical experience accumulated for the period from 2012 to 2015 in «Neuro-logopedic clinic of N. Pavlova» (Odesa, Ukraine).

This paper analyzes the current situation of providing speech therapy to children with severe speech pathologies and highlighted the importance of the functional asymmetry of the brain for the formation of verbal functions in ontogenesis. Also, the authors substantiated the expediency of considering the peculiarities of functional asymmetry of the brain, identified in the diagnosis of disorders of speech development in children of preschool age for further effective remedial work to overcome the speech defect.

Key words: functional brain asymmetry; dysontogenesis speech development; neuro-speech therapy.

УДК 378.147.091.3 – 056.24

G. F. Ponomaryova

Municipal establishment

“Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy”

Kharkiv regional council

EDUCATIONAL PROCESS WITH THE STUDENTS WITH THE SPECIAL NEEDS IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Авторка у статті розкриває можливості розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами у виховному процесі вищого навчального закладу. Проаналізовано походження і значення терміну «соціальна компетентність», визначено міждисциплінарні зв'язки у трактуванні поняття. Ґрунтовно проведене дослідження проблеми здобуття вищої освіти особами з особливими потребами і деталізовано структуру та зміст поняття, що дозволило визначити специфіку процесу організації виховної роботи за цим напрямом у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, студенти з особливими потребами, виховання.

Introduction. Taking into account the expansion of the circle of opportunities for human's expression of social activity, the problem of the development of students' social competence in the higher educational establishments has been becoming extremely relevant. Moreover, its solution is connected not only with the preparation for professional self-realization, but also with the development of the ability to solve complex problems, that are caused by modern life. Nowadays, in Ukraine, the necessity in the development of students' social competence is predetermined by the escalation of social problems in all the spheres of the young person's life: rising unemployment, moral degradation, including family values, reduction of people's social integration in society, reduction of professional responsibility, low social literacy and legal protection of citizens, etc. For these reasons the higher educational establishment has to deal with the solution of this issue, in particular, in the process of the organization of the educational work.

The following scientists were concerned with the problem of social competence of students with special needs in the educational process of the higher educational establishment: V. Baydenko, N. Bibik, L. Berestova, N. Grishanova, J. Zimnyaya, N. Kuzmina, O. Kuzmina, A. Markova, J. Raven,

N. Chomsky, A. Khutorskyi – the phenomenon of the competence, L. Bozhovych, M. Goncharova-Goryanska, M. Doktorovych, O. Zaporozhets, T. Zinovieva, O. Kononko, O. Kruse-Brooks, B. Kuzmenko, S. Jacobson – social competence; O. Bezpalko, M. Galaguzova, I. Zvereva, L. Koval, L. Mischik, A. Mudryk, S. Omelchenko, O. Rasskazova, A. Ryzhanova, S. Harchenko – the social and educational foundations of social education as a process of social development of the personality; O. Dikova-Favorska, E. Klopota, O. Molchan – the ideas of incorporation of people with disabilities into society, which were developed in the aspect of assistance to their social development, N. Grabovenko, I. Makarenko, N. Myroshnychenko, P. Plotnykova, T. Solovieva, S. Teslenko, O. Horoshaylo, O. Sharovatova, M. Tchaikovsky – the basics of social and educational activity with this category of people; U. Boginska, A. Shevtsov – conceptual foundations of social integration of students with special needs into the educational environment of higher educational establishment.

The legal basis of the integration of young people with special needs in the educational environment is formed by international and homeland regulatory enactments: “Standard rules of the ensuring of equal opportunities for disabled people” (UN GA resolution from 12.20.93 for 48/96), Convention about the rights of disabled people, Ukrainian Constitution, Ukrainian laws “About Education”, “About Higher Education”, “About the basics of social protection of disabled people in Ukraine”, “About the rehabilitation of disabled people in Ukraine”, “About state standards and state social guarantee”, “About social services”, the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine “About the realization of the experiment on the organization of the integrated education of people with special educational needs in higher educational establishments of III – IV accreditation levels, regardless of the form of ownership and subordination” (from 27.06.08 № 587).

Aim of the research: the scientific comprehension of the problem of social competence of students with special needs in the educational process of the higher educational establishment.

The combination of the definitions of “social” and “competence”, which took place in science, not mechanically but in the course of a thorough problematic search became the result of the creation of a new concept “social competence”. The study of this concept had begun with the works of R. White; according to him social competence is a certain ability of a personality to interact effectively with the environment [6]. U. Habermas specified this concept as ability to adequate and effective solution of different problematic situations, which a person faces in society [5].

In reference materials social competence is defined as a complex entity, reflecting the level of adequacy and effectiveness of the human response to the problematic life situations, achieving real goals in a specific social context, the using of appropriate methods for it and positive development as a result of

their own activity in society, confirmation of adequacy of social behavior by others, ability to participate in a complex system of interpersonal relationships and to understand other people [3].

Results and Discussion. Analyzing researches on philosophy, law, medicine, sociology, pedagogy, psychology, social pedagogy, which outline a range of issues, related with the development of social competence of students with special needs, we can state that the competence should be considered as personality's capacity to be realized in a particular area of activities. This process is ensured with maturity (formed appropriate qualities, knowledge and skills) and competence (social approvals, legal and official rights). The analysis of the concepts "social", "sociality" and "subjectivity" gives reasons to interpret social competence as an integrated personal formation that regulates the human's system of knowledge about himself and society, social skills, behavioral skills, and directs them to the activation of internal and external resources for the achievement of socially important aims. Personality's social competence is intricately connected with the surrounding social world and is defined by the requirements, norms, values and experience that dominate in it, and ensure successful solution of life situations and problems by a person. It is obvious that social competence is closely linked with personality's sociality, although, if sociality is considered conceptually as a result of a long process of acquisition of humanity by a person, learning previous social experience, creative mastering of the basics of social interaction in different social environments. So social competence can be defined as the formation in the process of person's socialization of a sum of social characteristics, which are required in specific social circumstances, in conditions of a certain social environment, for the solution of certain social problems.

The content of social competence is multidimensional as the competence itself, it largely depends on the specifics of the social situation, in which there is a formation of this competence of the personality and in which acquired knowledge, skills and personal characteristics are realized. Thus, despite the fact that the content of the investigated concept is determined by the social context, the essence of social competence is understood as the social construct, the formation of which is caused by the act of external factors of a particular social situation.

The structure of social competence is defined as from the point of specific requirements of external environment, and as basing on established scientific views on the structure of personality. Understanding social competence as an integrative personality formation, which combines social knowledge, abilities, behavioral skills in a system that allows to integrate internal and external resources to achieve socially important goals and solve problems in different social situations with a clear understanding of their role in this process, in its structure three major components will be considered –

cognitive (information, social knowledge, education, awareness), value-significant (values, ideals, motivation, moral milestones) and component of activities (actions, doings, behavioral strategies).

It should be noted that homeland and foreign researchers thoroughly highlighted mainly the formation of social competence of elementary school children and scholars, while unfortunately its development in the student's age, development of conditions and means of promoting self-identity in the "adult" life had not been paid enough attention to. Among the tools of the development of the personality's social competence, which were investigated by scientists, we would like to note educational programs; practical, effective, group forms of activity; methods of active social learning (psychotraining exercises, business games and discussions), which are generally accepted and effective in the educational process: project method and methods of media education, and non-verbal techniques that contribute to the expansion of social and perceptive sphere of the subject, formation of sensitivity to non-verbal communicative signals and optimization of social interaction skills.

Based on the analysis of a number of social and pedagogical sources we can suggest that the research of the process of the development of social competence is appropriated not only in different age-related and social groups but in different conditions of socialization as well. Accordingly, we emphasize the necessity to systematize the ways and means of the formation of social competence, directing them to the solution of personality's specific problems, in a specific microenvironment, that will greatly improve their efficiency. Taking this into consideration, we would like to emphasize the importance of the investigation of the problem of the development of social competence of students with special needs in the higher educational establishment, particularly in the process of the educational work, as student age is an important stage of personality's formation, for which the development of social competence is a necessary condition of the future professional and social formation.

According to age-related criterion student community belongs to the period of youth as a particular stage between childhood and adulthood. As a social category, student community is characterized by professional orientation for obtaining future profession, but if a student has chosen consciously his/her profession, he/she still can't imagine his/her future activity adequately and fully and those requirements that it imposes. It should be noted that for young people with disabilities, student age is a significant stage in the personality's formation as within this period the formation of cultural, professional, intellectual and educational level of the person is created. Young person with disability in this period is influenced by internal (intellectual level, education, characterological features, etc.) and external stigmatizing (economic, political, social, etc.) factors. It should be considered such a factor as "health condition" is multidimensional and can't be regarded only as an intra-personal, and should be considered as a social

one. Due to health problems that lead to disability of the personality, changes of the trajectory of psychological and social development take place. These changes cause marginalization and social exclusion.

Obviously, the effectiveness of higher education for people with special needs depends largely on the personality's readiness to normal functioning in society, the receiving of knowledge, the transition from the position of a "consumer" to the position of a "creator". Right at time, when the development of professional qualities and the realization of creative potential take place, the process of the development of social competence of a young person with disability is particularly important and the educational system of the higher educational establishment must help in its implementation.

Currently important specificity of humanistic orientation of education in conditions of education of disabled people is defined as a sequence of the following principles: value of a person does not depend on his/her abilities and achievements; each person can feel and think; each student has the right to communicate and to be heard; all the students, as well as all people in society, have necessity in each other; students, regardless of health condition and the presence of mental and physical limitations, need the support and friendship of their peers. The educational system of higher educational establishment should assist in the realization of these principles. The content of educational work deals with the realization of a comprehensive social and educational influence on the level of the development of social competence of students with special needs, curators, research and teaching staff, social workers, psychologists and is disclosed in the implementation of the main directions.

The first direction: organization of work of scientific and teaching staff and supervisors of academic groups on the development of social competence of students with special needs in educational activity. The content of this direction requires the development by teachers of a cycle of tasks for core subjects, which are aimed at the development of social competence of students, maintaining of a personal journal of the student with disability, organization of such educational work by curators, which would ensure the establishment of the interaction between students with regulatory development and disabilities.

The success of the curator's work is largely caused by such social and pedagogical characteristics of academic groups as cohesion, favorable moral microclimate, high activity of all members of the student team.

Through the realization of the first direction, training of the teachers for the work with students with special needs is been obtaining particular importance that is lay in:

- holding of scientific and practical seminars with experienced professionals of correctional pedagogy, psychology, and inclusive education about the questions of the organization of joint educational environment for people with special needs and regulatory development;

- development of guidelines of the educational organization of people with special needs;
- experience exchange with skilled professionals, who are familiar with the work in integrated educational environment;
- organization of curator clubs and outdoor educational activities for the experience exchange among the teachers.

The second direction: the work with a student academic group. The content of the second direction involves conducting of educational work for the development of tolerance among students with the required level of health and bringing them to work together with students with special needs. A student academic group is the first and fundamental group unit, where a personality of future specialist is formed. A student group is a complex social phenomenon that develops according to objectively existing law of communication.

Substantiating the significant component certain stages of the development of the group should be taken into account [2].

The first stage is the formation of the group (the initial stage of consolidation). It should be noted that the first stage will have certain features in case of joint education of students with normal development and students with disabilities. That is why the curator of the group should consider the diseases nosology of students and specifics of their development, associated with it, from the very beginning. This has a peculiar importance at the stage of responsibilities' division in the group and in determining of the authorities.

At the second stage the impact of the core group increases. At this stage the attention should also be paid to the relationship of students with special needs and regulatory development. Students with disabilities may feel alienated that is why the curator has to take measures towards the establishment of cooperation and individual work to help the students overcome obstacles in establishing mutual understanding. At this stage, great assistance can be provided by active and aware students of the group with formed tolerant perception of people with disabilities; forming the core of the group, they can effectively contribute to the compensation of the defect of the student with disability in the group.

The third and subsequent stages characterize the heyday of the group. At these stages, each student, thanks to firmly learnt group experience, poses himself certain requirements, the fulfillment of moral standards becomes his/her necessity, the process of education goes into the process of self-education [1]. The curator's influence at these stages gradually decreases, while the students inside the group and students' active social work attain a significant importance.

Most students with regulatory development do not have enough communicative experience with people with disabilities. Therefore, the creation of bilateral interaction in student groups, engaging all the students in

volunteer activities, formation of the skills of tolerant communication in the students with regulatory health level will provide the success of achievement of the planned aim.

It should be mentioned that a significant importance in the development of social competence can be found in student government and the creation of student core group, attracting students to disinterested help to the same year students with disabilities. For students with disabilities, this process is extremely essential since joining the higher educational establishment, a young person leaves familiar social environment (family, boarding school, home town) and finds oneself in a new dimension and has to build own life according to the new rules and requirements. And group mates can be support on this way. If the student with special needs gets into a group with fixed interaction and social experience exchange, it will make the social adaptation easier and provide the development of social competence in all the members of the educational process.

The third direction: the work with students with special needs. This direction involves organization of work on the development of social competence, establishing of cooperation with the students with regular development, involvement in active volunteer work. In this research, special attention is paid to the activities for the implementation of the social activism of students with special needs outside the educational establishment. The concept of social activism is associated with regarding of a personality as a subject of social relationship; social activism is a combination of forming factors, specific relations among them and it is expressed in various types and forms of activity [2]. Thus, the development of social activism will ensure the inclusion of student with disability in new social relationships, enriching his/her life experiences, learning of new forms and methods of operation.

For the creation of the content of the system of development of social competence of students with special needs in this direction is important to consider that the social activism of the personality is a manifestation of publically beneficial human life in all the areas of society: economic, political, cultural, spiritual – and it's mainly determined by the essence of a person: inalienability of his/her consideration in the context of other personalities [4]. So, social activism of students should be encouraged in various sectors and areas of life.

One of the demonstrations of social activism, as unconditional component of social competence, is a participation of students with special needs in volunteer activity. Engaging students with special needs in volunteer activity will contribute to the development of communicational, organizational, predictive qualities of the personality. These qualities are able to ensure the possibility of participation of students with special needs in social, cultural, political and public life of society and successful movement in their further development.

What is more, the fourth direction is the work with parents of students with special needs. The content of this direction is provided to attract parents

to participate in webinars, roundtables on the topic of the development of social competence, work with video course for parents. Family is the most important center for the formation and development of the person's leading competencies. Shaping the subjective position of the parents in the upbringing of their children is provided additional organized influence on the personality.

Methods of education, as specific ways of influencing the mind, feelings, behavior of students with special needs in conditions of the higher educational establishment, can be divided into: verbal (conversation, advice, explanations, information, suggestions, reflection, association) and practical (exercises, peer-to-peer, game, competition, training, creation of educational situations, psycho-training exercises, business games). The usage of the methods of the first group provides in a system of the development of social competence of students with special need the acquiring of new knowledge about the specifics of integrated education by all the subjects of educational process; acquiring of social knowledge, conscious choice of profession by the students with special needs, the development of the image about the system of social values. The application of methods of the second group is appropriate in attraction of students with special needs to active educational work, formation of value attitude to life and health, learning of the basics of health saving behavior, the development of the desire for creative and professional self-realization, activism in solving social tasks, responsibility for own actions. The usage of mentioned methods provides the formation of tolerant relations in student groups.

Taking into account the specificity of the development of social competence of students with special needs, it should be noted that the efficiency of this process depends on the active inclusion of a young person with disability in public life, which is provided first of all, with using group forms of educational work in the educational process (theatre forum, volunteer groups). However, from our point of view in the process of the development of social competence of students with disabilities traditional individual forms shouldn't be rejected (consultations, interviews), their using should be filled with active, practical methods of work, and mass forms of activity (flash mob, stocks) that provide a wide field for the application of pedagogical innovations.

Among the individual forms of work, we can point out the essence for the development of social competence of students of traditional ones – conversations and counseling can be pointed out. Conversations with students, regardless of the health level, can cover a wide range of topics relating to their problems, needs, interests and experiences, connected as with education as communication with peers. Using this form, special attention should be paid to the discussion of the possibilities of the realization of students' own civic position by bringing them to participate in volunteer activity. These discussions are advisable to involve students-volunteers who have experience in organizing and carrying out voluntary work in orphanages, shelters, hospices,

rehabilitation centers for disabled people, etc. We think that by discussing the information about real events and volunteer's work using peer-to-peer method, students with special needs will be interested in the possibility of personal contribution to the work of volunteers. The individual form of these conversations will give opportunity for more personal communication, discussion of sensitive issues that concern students with disabilities, the usage of individual approach to motivate young people to participate in volunteer work. It should be mentioned that these conversations can be used not only at the individual but also at the group level.

As the analysis of the practice of the development of social competence in conditions of the higher educational establishment had shown, for teachers the most difficult forms of social interaction with students with special needs were individual interviews. As it is important that during their execution, no physical barrier has arisen between the curator and the student, and therefore such an interview should be short and sincere. Students of this social group due to the limitation of communication are often closed and difficult to go for the contact with. A student responds to teacher's address only when he/she feels that this question really bothers the companion and the teacher respects this dignity and wants to help.

Continuing the analysis of the educational work of the development of social competence of students with disabilities, it should be noted that a rather effective method of establishing of social and educational cooperation during the implementation of group forms of education in integrated student groups, in our opinion, is a game. The main task of the game is to cause certain feelings and emotions to create situations, in which they can gain new experience through direct practical part, determines its extraordinary opportunities for the setting of interaction of students with different levels of health and enrichment of the personalities of students with disabilities with positive social experience. In addition, the game, which is a form of human's expression, designed to satisfy need in entertainment, getting pleasure, relieving the tension, and the development of specific skills and abilities, the game provides solving of the problem of self-expression of students with special needs, provides a reduction of their anxiety and negative expectations, creates conditions for the reduction of tension in communication in the student group.

Taking into consideration everything above, as one of the most effective forms of group work with students with special needs, educational classes with the use of creative games (role-plot games, dramatizing the story with free development, games- jokes) should be offered. With the help of such classes it's possible to affect the inner world, attitudes and value orientations of young people, establish interaction among students with disabilities and students with the required development, create and "play" problematic situation, find a way out which could be useful in their real life. Thus the role of the group game

forms in the work of the development of social competence of students with special needs is significant.

In general, for effective development of social competence of students with disabilities, practical forms and methods of activities, that provide their inclusion in real or simulated life situations, stimulate their initiative, can test new social roles are offered as mainly active. Although there are necessary forms, especially in the initial phase of work in inclusive group, such as forms that ensure the expansion of information circle about the new, teaching and educational situation for our country, which involves a joint acquisition of higher education by students with various levels of health.

An exceptional importance in the educational activity is given to the organization of volunteer work, which should be performed in various forms and occur in various types: setting up the work of the group "Volunteer School" (motivating activities, adaptive lessons, lessons on learning of the basics of social interaction with different social groups, etc.); the work of volunteer unit (practical lessons, creative activities, lessons on maintaining of motivation, volunteer measures, etc.); tutoring work (meeting-lessons, reflexive lessons, conversations, support the ward during volunteer activities, etc.). Thus, at first an informational and psychological preparation of the student to the volunteer work is held, and then their active involvement in working with different groups of people those need help is led. Afterwards experienced students-volunteers take on responsibilities of tutors that teach volunteering to beginners.

It should be said that volunteering is directly related to the student government as a form of increasing of social activism of student groups that accommodates the needs of youth, and promotes the realization of students' interests and creating a positive environment of communication and interaction among young people. Informal students' initiative provides significant social and educational impact on young people, helps in the development of abilities, in solving of difficult life problems.

We suggest that carrying out of social actions as mass forms of work on the development of social competence is appropriate. They provide the formation of active civic position, social activism, civil consciousness, etc. in the students with special needs. For their organization civil and charitable organizations of non-political orientation are involved in.

Comparison of the initial and final diagnosis levels of social competence of students with disabilities EG and CG demonstrated the effectiveness of the system (Table 1).

Analysis of the results of the study, carried out by the appropriate criteria and indicators confirmed the effectiveness of the system.

Table 1

Comparative data tiered distribution students control and experimental groups according to the criteria of social competence before and after forming experiment

Level	Differentiated criteria of social competence											
	Cognitive				Value-Activity				Motivation			
	At the beginning of EG (%)	After EG (%)	Kg at the beginning (%)	After KG (%)	At the beginning of EG (%)	After EG (%)	Kg at the beginning (%)	After KG (%)	At the beginning of EG (%)	After EG (%)	Kg at the beginning (%)	After KG (%)
High	17,59	60,10	17,43	18,46	18,38	61,16	19,23	20,77	18,90	61,68	20,77	23,85
Average	43,57	27,03	44,61	46,67	44,36	27,82	45,13	47,69	41,21	24,67	42,31	43,59
Low	38,85	12,86	37,95	34,87	37,27	11,02	35,64	31,54	39,89	13,65	36,92	32,56
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Conclusion. Also, flash mobs can be widely used in the development of social competence of students with disabilities; they can be organized as a pre-planned mass action in which a large group of people appears in a public place and performs some previously discussed demonstrative actions (acts according to the scenario). Gathering of the flash mob participants and discussion of the scenario can be performed by means of the Internet. When choosing this form of media work on the development of social competence of students, the theme of the flash mob is proposed to differ and choose prosocial events' theme. It should be emphasized that this form of work will help young people with disabilities to feel themselves a part of the team, and create a sense of unity and understanding. Moreover, the more accurately the scenario and features are planned, the better its aim is achieved. The specificity of flash mob organization, as a part of methodological component of the development of social competence of students with disabilities, is in the account of students' nosology as well as the selection of the proper theme.

Summarizing the analysis of the directions of educational work on the development of social competence of students with special needs, we would like to highlight that the forms and methods can be classified not only by the number of participants (individual, group, mass), but also by the degree of innovation: traditional (interviews, lectures, games, round tables, conferences) and innovative (interactive, flash mob, weblogs, forum-theater, webinars, film clubs).

It should not be forgotten during the organization of educational work that methods and forms constitute a coherent system in which the usage of individual device does not provide the solution of a local problem. Therefore, in practice, all forms and methods are used in combination, complementing and

reinforcing each other. The choice of methods and forms of educational work with students with special needs should be determined by:

- the potential of curator's personal abilities, his/her level of development of social competence, the level of theoretical and practical preparedness for the work with this group of students, his methodological expertise, perception of such students as equal members of society;
- psychological and physical characteristics of the students;
- the conditions under which its organization and logistical support are performed, availability of equipment and visual aids, adaptation of the placement to the needs of students.

Conclusion. So properly organized educational process of the higher educational establishment, which suggests taking into consideration the individual characteristics of students with special needs, diversity of forms and methods of work, involvement of teachers, parents, students with regular development and disabilities in joint educational activity to promote the development of social competence of students with special needs.

REFERENCES

1. Кудалева И. А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Кудалева ; Мордовский гос. пед. ин-т имени М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2004. – 268 с.
2. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 236 с.
3. Психология общения. Энциклопедический словарь / [под общ. ред. А. А. Бодалева]. – М. Изд-во „Когито-Центр”, 2011 г. – 450 с.
4. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / [автор-сост. А. С. Воронин]. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
5. Habermas J. Faktizität und Geltung : Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und Staatstheorie / J. Habermas. – Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994. – 662 p.
6. While R. W. Motivation reconsidered : The concept of competence / R. W. While // Psychological review. – 1959. – № 66.

РЕЗЮМЕ

Пономарева Г. Ф. Образовательный процесс с учащимися с особыми потребностями в высшем учебном заведении.

Автор в статье раскрывает возможности развития социальной компетентности студентов с особыми потребностями в воспитательном процессе высшего учебного заведения. Проанализировано происхождение и значение термина «социальная компетентность», определены междисциплинарные связи в трактовке понятия. Основательно проведено исследование проблемы получения высшего образования лицами с особыми потребностями и детализирована структура и содержание понятия, что позволило определить специфику процесса организации воспитательной работы по этому направлению в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, студенты с особыми потребностями, воспитание.

SUMMARY

Романюкова Г. Educational process with the students with the special needs in the higher educational establishment.

In the article the author reveals the possibilities of the development of social competence of students with special needs in the educational process of the higher educational establishment. The origin and meaning of the term "social competence" were analyzed; interdisciplinary connections in the interpretation of the concept were defined. The investigation of the problem of receiving higher education by people with special needs was thoroughly carried out and the structure and content of the concept were detailed, that allowed to determine the specifics of the process of the organization of the educational work in this area in the higher educational establishment.

In reference materials social competence is defined as a complex entity, reflecting the level of adequacy and effectiveness of the human response to the problematic life situations, achieving real goals in a specific social context, the using of appropriate methods for it and positive development as a result of their own activity in society, confirmation of adequacy of social behavior by others, ability to participate in a complex system of interpersonal relationships and to understand other people.

The content of social competence is multidimensional as the competence itself, it largely depends on the specifics of the social situation, in which there is a formation of this competence of the personality and in which acquired knowledge, skills and personal characteristics are realized. Thus, despite the fact that the content of the investigated concept is determined by the social context, the essence of social competence is understood as the social construct, the formation of which is caused by the act of external factors of a particular social situation.

The structure of social competence is defined as from the point of specific requirements of external environment, and as basing on established scientific views on the structure of personality. Understanding social competence as an integrative personality formation, which combines social knowledge, abilities, behavioral skills in a system that allows to integrate internal and external resources to achieve socially important goals and solve problems in different social situations with a clear understanding of their role in this process, in its structure three major components will be considered – cognitive (information, social knowledge, education, awareness), value-significant (values, ideals, motivation, moral milestones) and component of activities (actions, doings, behavioral strategies).

Key words: competence, social competence, students with special needs, upbringing.

УДК 376-056.36:502

Л. А. Співак
Донбаський державний
педагогічний університет

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ПРИРОДООХОРОННОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

Природоохоронні проблеми виходять на перший план у всіх галузях науки й освіти, підпорядковуючи собі різні ланки організації корекційно-виховного процесу в спеціальній загальноосвітній школі. У статті зроблено огляд українських витоків та сучасного стану природоохоронного виховання учнів з інтелектуальними вадами, констатується досить обмежений обсяг напрацювань і здобутків у цьому напрямі, що є одним із недоліків сучасної школи й потребує нагального вирішення.

Ключові слова: історичні витоки, екологізація освіти, загальноосвітні спеціальні заклади, природознавчий підхід, природоохоронне виховання, учні з інтелектуальними вадами, корекція, природознавчі дисципліни.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освітньої галузі в Україні відзначився особливою увагою з боку держави й суспільства до дітей з особливими освітніми потребами. Пошук нових шляхів впливу на повноцінне виховання, розвиток і корекцію їх психофізичних якостей набуває актуальності в сфері сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології у зв'язку із залученням дітей до загальноосвітнього простору та необхідністю надання їм вчасної допомоги в різних типах закладів та в різних формах навчання.

Упродовж останнього десятиліття в Україні активно досліджуються проблема природоохоронного виховання в загальноосвітніх спеціальних навчальних закладах. При цьому в спеціальній педагогіці й психології України питання природоохоронного виховання, становлення, свідомості, мислення тощо розумово відсталих учнів предметом окремого дослідження не поставали, отже, і вагомих напрацювань у цій галузі наразі не зауважено, хоча, безсумнівно, питання природоохоронного виховання в допоміжних школах дотично до інших наукових проблем висвітлено в доробках українських дослідників і минулого, і сучасності.

Аналіз актуальних досліджень. Результати наукових пошуків засвідчують, що перелік українських дефектологів, праці яких сьогодні можна тлумачити як дотичні до природоохоронної проблематики, відкривають імена професорів А. Володимирського (1875–1936), А. Гольдберг (1913–1985), П. Мельникова (1882–1948), І. Соколянського (1889–1960), О. Щербини (1874–1934); доцентів О. Скороходової (1914–1982), О. Смалюги (1893–1957), Р. Краєвського (1897–1982) та інших відомих українських науковців кінця ХІХ – початку ХХ ст. Провідною ідеєю, яку вони одностайно обстоювали, розробляючи різні напрями дефектологічної науки, була доцільність «природознавчого підходу» до дитини з недоліками психофічного розвитку, що для деякого з учених спричинювала репресії та переслідування з боку влади. На теоретичні положення цих українських науковців почасти посилалися відомі зарубіжні й російські колеги.

Вочевидь, що тлумачення «природознавчого» підходу в педагогіці А. Володимирського, І. Соколянського, О. Щербини та ін. не мало безпосереднього стосунку до викладання природознавства чи природоохоронного виховання учнів, однак обстоювані ними теоретичні положення нині відображаються в популярній у спеціальній педагогіці теорії екологічного підходу до «особливої» дитини. З огляду на необхідність зв'язку проголошуваних учням теоретичних природоохоронних положень та демонстрації їх практичного втілення в процесі навчання ця теорія видається необхідним компонентом організації процесу природоохоронного виховання

учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл, що дозволяє інтерпретувати праці цих українських науковців минулого як передумови сучасного процесу цілісного природоохоронного виховання розумово відсталих дітей.

Мета статті полягає в огляді українських витоків та сучасного стану природоохоронного виховання в спеціальних загальноосвітніх школах.

Методи дослідження. Для реалізації мети в статті використовувався комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема теоретичних, систематизація й узагальнення вітчизняної та зарубіжної загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури; емпіричних: спостереження за навчально-виховним процесом спеціальної школи, опитування вчителів та вихователів, критичний аналіз шкільної документації для об'єктивної оцінки сучасного стану з природоохоронного виховання розумово відсталих школярів.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим в плані розвитку теоретико-практичних основ природоохоронного виховання в нашій країні етап знаменується педагогічною діяльністю видатного українського педагога В. Сухомлинського (1918–1970 рр.), який приділяв значну увагу вихованню природою, зокрема й розумово відсталих учнів. Талановитий педагог не уявляв розвиток мовлення учнів і без активного спілкування з природою і радив найчастіше проводити з дітьми екскурсії у ліс, на річку, поле, луг, – зауважує сучасна дослідниця творчості педагога С. Іноземцева. Описуючи шляхи залучення розумово відсталих дітей до краси природи, В. Синьов високо оцінює досвід В. Сухомлинського щодо виховання та розвитку «особливих» дітей засобами природи, указує, що видатний педагог називав її нічим незамінним джерелом їхнього емоційного розвитку, емоційної культури [4].

Досліджуючи форми й методи природоохоронної роботи в Павлиській школі, М. Ситник виокремлює основні її організаційні напрями – навчальну й позанавчальну форми; духовно-споглядальний, науково-самоосвітній і практично-конструктивний характер змісту цієї роботи. За результатами вивчення методів природоохоронної роботи дослідниця зауважує, що видатний педагог застосовував як традиційні (екскурсію, казки про природу, природні свята тощо), так і нестандартні методи: уроки мислення в природі, «Куточки краси», слухання музичних творів про явища природи, створення фантастичних порівняльних образів, розв'язування задач з живого задачника природи, творчі малюнки предметів та явищ природи, спілкування з природою як засіб пізнання і співпереживання, у якому чільне місце посідала праця учнів, безпосередньо пов'язана з практичною діяльністю з охорони природи.

Л. Фенчак дійшла висновку, що В. Сухомлинський практично створив систему природоохоронного виховання школярів, основними компонентами якої були природовідповідність, заняття на лоні природи та природоохоронна діяльність.

Відтак теоретичне вивчення проблем природоохоронного виховання в допоміжній школі України, так само, як і в Росії, Білорусії та ін., розпочалося від повоєнних років і мало здебільшого вузькодисциплінарний характер (Т. Титовець), тобто пов'язувалося з вирішенням методичних проблем викладання природознавчих дисциплін, насамперед природознавства й географії.

1955 роком датовано повоєнну працю, присвячену натуралістичному навчанню й вихованню учнів допоміжних шкіл, – «Організація та проведення екскурсій у природу й сільське господарство в допоміжній школі». Її автор – професор Д. Сергієнко – один із фундаторів юннатівського руху в Україні, директор Республіканської станції юних натуралістів упродовж 25 років.

До завдань роботи на станції зокрема включалися і питання природоохоронного виховання. Так, Н. Постоюк – дослідниця науково-творчої спадщини Д. Сергієнка – зазначає, що в 1934 – 1940 рр. учнями з юннатських гуртків спільно з ученими і фахівцями сільського господарства проводилася значна активна робота в хатах-лабораторіях, здійснювалося шефство над молодняком сільськогосподарських тварин, у центрі уваги було питання охорони природи, насадження садів, лісів тощо.

Дослідники цього етапу юннатівського руху в Україні зауважують, що станом на 1940 рік в Україні працювало 4 тисячі гуртків юннатів, які об'єднували 45 тисяч учнів. За результатами наукових пошуків В. Вербицького, Д. Сергієнко разом зі своїми вихованцями заклали на станції сад із понад 50-ма сортами плодових дерев, дендрологічний парк, парники, квітники, збудували крільчатник і пташник, метеорологічний майданчик. Усе це проходило в межах роботи учнів, зокрема й розумово відсталих, у гуртках юних овочівників, садівників, метеорологів, кролівників, птахівників, квітників.

У доробку відомого українського науковця, присвяченому натуралістичному вихованню учнів допоміжних шкіл, окреслюються основні організаційні положення щодо проведення екскурсій із розумово відсталими дітьми, подається їх класифікація, структурні та методичні особливості, сформульовано рекомендації щодо місця та тематичного спрямування екскурсій залежно від віку розумово відсталих підлітків (5–8 кл).

Наступним кроком у розвитку питань природоохоронного виховання на уроках природознавчого циклу в допоміжній школі України став навчальний посібник В. Бондаря «Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи» (1969). У ньому автор приділяє увагу методично-корекційним питанням формування в розумово відсталих учнів блоку природничих уявлень і понять, проте, дотично до цього, наголошує і на необхідності виховувати в таких учнів поважне ставлення до природи, бажання охороняти її: «Програма з природознавства ставить перед допоміжною школою завдання сприяти

загальному розвитку учнів, зокрема корекції недоліків розумового розвитку; забезпечити правильне розуміння явищ природи, попереджати виникнення в учнів неправильних уявлень про явища природи; виховувати в них любов до природи і бережливе ставлення до неї; формувати в учнів уміння уміння і навички вирощування й догляду за рослинами» [1].

У своєму дисертаційному дослідженні «Освітньо-корекційне значення використання самостійної роботи учнів на уроках географії в допоміжній школі» В. Лікий практично не торкається питань природоохоронного виховання розумово відсталих учнів, зауважуючи лише необхідність його організації у процесі самостійної роботи розумово відсталих школярів, проте глибше цю тематику не розвиває і прикладів виховного впливу географічного матеріалу на стимулювання природоохоронних установок учнів не наводить.

Докладну характеристику уроків природознавства в допоміжній школі, а також методичні рекомендації щодо організації на них якісного корекційно-розвивального процесу подали В. Синьов та Л. Стожок у праці «Корекційна робота на уроках географії та природознавства у допоміжній школі» (1977 р.). Науковці зокрема вказали, що «корекційні цілі викладання предметів природничо-географічного циклу можуть бути досягнуті лише за умови дотримання спеціальних вимог до уроків із цих предметів на всіх етапах опанування школярами природничого та географічного матеріалу» [2].

На відміну від попередніх, у цьому доробку вміщено системний виклад методики навчання географії та природознавства в допоміжній школі, а також обґрунтовано важливість паралельної із засвоєнням навчального матеріалу цих дисциплін спеціальної організації виховного впливу природних матеріалів, речовин, явищ і станів на емоційну сферу розумово відсталого учня. Так, В. Синьов указує, що задля досягнення більшого виховного ефекту на цих уроках із різних видів наочного матеріалу перевагу слід надавати природній натуральній наочності, а Л. Стожок зауважує, що виховні аспекти викладання природознавства в допоміжній школі використовуються далеко не повністю, не враховується близькість змісту цього предмета до життя і практики, до природи, що оточує дитину [2].

Серед показників засвоєння розумово відсталими учнями природознавчих знань Л. Стожок, зокрема, вказує і «розуміння прикладного значення природознавчих знань та їх практичної спрямованості» [2]. До того ж задля повноти виховного впливу на учнів з особливими освітніми потребами дослідниця обстоює важливість ознайомлення з певним природним матеріалом на основі практичного вивчення та дій із ним у сполученні з розумовими операціями, а також поділяє практичні дії з природним матеріалом на такі: аналізувальні; інтегративні, що передбачають систематизацію та класифікацію живих об'єктів; пошукові, які сприяють кращому розумінню прихованих внутрішніх властивостей

об'єктів чи процесів, а також причинних зв'язків між ними; ілюстративні (забезпечують предметну співвіднесеність знань) [2].

Отже, посібники В. Бондаря «Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи» та В. Синьова і Л. Стожок «Корекційна робота на уроках географії та природознавства у допоміжній школі» є наступними помітними віхами в українських історичних витоках екологічного виховання розумово відсталих учнів на уроках природознавства.

Надалі в плані дотичності до питань природоохоронного виховання розумово відсталих учнів у вітчизняній науці хронологічно простежується низка дисертаційних досліджень кінця XX – початку XXI ст.: В. Липа «Використання символічної наочності в навчанні географії учнів допоміжної школи» (1982), Л. Співак «Корекційна спрямованість фенологічних спостережень в старших класах допоміжної школи» (1989), С. Дубовський «Систематизація знань учнів старших класів допоміжної школи (на матеріалі географії)» (1995), Н. Малюхова «Особливості конкретизації уявлень слабозорих розумово відсталих учнів про оточуючий світ (на основі їх предметно-практичної діяльності)» (1999), О. Мякушко «Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку» (2005), Л. Дробот «Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання соціально-побутового орієнтування» (2006), Г. Блеч «Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів» (2009).

Змістовий аналіз цих досліджень щодо наявності та ступеня розробки в них проблем природоохоронного виховання розумово відсталих учнів під час опанування ними природничого матеріалу засвідчує, що їх представленість збільшується, хронологічно пропорційно до змін суспільної парадигми з антропоцентричної на екоцентричну, тобто в напрацюваннях 80–90-х рр. минулого століття цим питанням приділяється значно менше уваги, ніж у працях від 2000 року, автори яких уже не лише згадують про доцільність природоохоронного виховання під час викладання природознавчого матеріалу, але й пропонують конкретні шляхи його організації.

Серед українських видань кінця минулого століття, що стосуються викладання природознавчих дисциплін у спеціальних школах, слід також указати науково-методичний посібник В. Липи «Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії в допоміжній школі» (1996), де автор, не відходячи від педагогічних традицій корифеїв української дефектологічної науки (В. Бондар, В. Синьов та ін.), дещо осучаснює методику викладання географічного матеріалу і, відповідно, звертає більше уваги на питання природоохоронного виховання учнів [3].

Вагомим кроком у зверненні спеціальної педагогіки та методики корекційного навчання до питань природоохоронного виховання стали

методичні рекомендації Л. Стожок «Екологічне виховання учнів допоміжних шкіл» (1991 р.), що вміщують основні поняття екологічного виховання, їх дефініції та традиційні форми й методи становлення в розумово відсталих учнів. Переважно ці рекомендації ґрунтуються на відпрацюванні в розумово відсталих школярів природознавчих умінь і навичок, практичними завданнями трудового характеру в природі чи з природним матеріалом [5].

Узагальнивши ці та інші напрацювання з природоохоронного виховання в допоміжній школі, колектив авторів – Я. Дідух, О. Крижанівська, О. Попович, Ю. Войтюк – розробили методичні рекомендації для вчителів спеціальних навчальних закладів «Екологічна стежка» (2001 р.), у яких подали докладну характеристику методу природоохоронного виховання.

Отже, огляд передумов та витоків в Україні природоохоронного виховання розумово відсталих підлітків засвідчує, що упродовж XIX – XX століть питання формування в них природоохоронних установок розглядалося лише дотично до інших наукових проблем, зокрема в межах «природознавчого підходу» в педагогіці В. Володимирського, І. Соколянського, О. Щербини та ін., а також супроводжувало різноаспектні дослідження з методик корекційного навчання природознавства та географії. При цьому в представленості в цих дослідженнях природоохоронного складника спостерігається позитивна динаміка, що хронологічно наслідує зміни суспільної парадигми розвитку – від антропоцентричної, алярмістської до екоцентричної, природоохоронної.

Аналогічно наразі відбувається становлення основ природоохоронного виховання розумово відсталих учнів і в сусідніх державах, зокрема досить ґрунтовно й науково виважено описано витoki та основні етапи історії становлення природоохоронної освіти в допоміжній школі Росії, що їх можна вважати спільними для всіх пострадянських країн, у дисертаційній роботі І. Гребеннікової, присвяченій природоохоронному вихованню молодших школярів, що страждають на розумову відсталість.

За результатами наукових розвідок дослідниці, передумови природоохоронного виховання дітей із особливими потребами містяться в роботах радянських дефектологів В. Воронкової, О. Граборової, В. Грузинської, І. Єременка, Т. Ліфанової, В. Петрової, Т. Пороцької, В. Постовської, А. Усвайської, О. Худенко та ін. Дослідниця зауважує, що ці та інші науковці вказували на корекційну спрямованість предметів природознавчого циклу, відмічали їх виховне значення і так чи інакше торкалися проблем природоохоронного виховання школярів із порушеннями інтелекту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наведений вище огляд українських витоків та сучасного стану природоохоронного виховання в наших спеціальних загальноосвітніх школах засвідчує досить обмежений обсяг напрацювань і здобутків у цій галузі. У результаті, одним із недоліків сучасної допоміжної школи в Україні, що потребують

нагального вирішення, В. Липа називає хиби природоохоронного виховання: «У деяких класах недостатньо організована, якщо взагалі не відсутня, робота з охорони природи» [3].

Аналіз навчальних програм допоміжної школи показав, що не повною мірою здійснюється інтеграційний підхід до природознавчих дисциплін у плані виховання в школярів любові та бережливого ставлення до природи; нечітко визначена система природоохоронних понять, що мають опанувати школярі; відсутні міжпредметні зав'язки між природознавством та географією; трудовим навчанням, образотворчим мистецтвом тощо. Через те, існуюча організація процесу природоохоронного виховання розумово відсталих школярів не задовольняє потреби сучасного суспільства і містить суперечності між потенційними можливостями розвитку в учнів складових компонентів природоохоронного виховання й недостатньою розробкою педагогічних умов його реалізації у процесі вивчення природознавчого матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Шляхи підвищення ефективності засвоєння природничих знань учнями допоміжної школи : навч. посібник / В. І. Бондар. – К. : Рад. школа, 1969. – 21 с.
2. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В. Н. Синёв, Л. С. Стожок ; Мин-во просвещения УССР. – К. : Рад. школа, 1977. – 86 с.
3. Липа В. О. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії у допоміжній школі : науково-методичний посібник / В. О. Липа. – К. : ІЗМН, 1996. – 52 с.
4. Синёв В. Н. Психологические вопросы коррекционной работы на уроках географии / В. Н. Синёв // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под. ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М. : Педагогика, 1980. – С. 24–30, 123–154.
5. Стожок Л. С. Экологическое воспитание учащихся вспомогательной школы : методические рекомендации / Л. С. Стожок. – К. : РУМК, 1991. – 26 с.

РЕЗЮМЕ

Спивак Л. А. Исторические истоки природоохранного воспитания учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Природоохранные проблемы выходят на первый план во всех областях науки и образования, подчиняя себе различные звенья организации коррекционно-воспитательного процесса в специальной общеобразовательной школе. В статье сделан обзор украинских источников и современного состояния природоохранного воспитания учащихся с интеллектуальными нарушениями, констатируется достаточно ограниченный объем наработок и достижений в этом направлении, что является одним из недостатков современной школы и требует неотложного решения.

Ключевые слова: исторические истоки, экологизация образования, общеобразовательные специальные заведения, природоведческий подход, природоохранное воспитание, ученики с интеллектуальными недостатками, коррекция, естествоведческие дисциплины.

SUMMARY

Spivak L. The historical origins of the environmental education of students with intellectual disabilities.

The issue of environmental education, on the one hand, belongs to relatively new in corrective-methodological science. This applies to most humane, spiritual guidance to teaching natural science subjects, due to the current dominant paradigm of ecocentric social development. On the other hand, the need for a love of nature, the desire to preserve and increase its relative wealth, aesthetically perceive its beauty is traditionally discussed in a special pedagogical, psychological, methodological science, its importance and relevance notice scientists who dedicate their work to the technique of education.

So there is a need to analyze the process of formation and development of environmental education of mentally retarded students in Ukrainian correctional pedagogical, psychological and methodological fields.

The results of research in this area confirm the list of Ukrainian defectology, the work which today can be interpreted as relevant to environmental issues.

The leading idea they unanimously advocated developing various areas of defectology, was expediency of "natural approaches" to a child with mental and physical development deficiencies. The theoretical issues of Ukrainian scientists have often been referred to by known foreign and Russian colleagues.

The article reviews the current state of Ukrainian origins of environmental education in special schools.

The analysis of curriculum of special schools showed that the integrated approach to natural science disciplines is not fully implemented in terms of instilling in students love and respect for nature; ill-defined system of environmental concepts which should be mastered by students; lack of interdisciplinary links between science and geography; labor training and fine arts, etc. That's why the existing organization of the process of environmental education of mentally retarded pupils does not meet the needs of modern society and contains the contradiction between the potential opportunities of developing in students the components of environmental education and the insufficient development of pedagogical conditions of its realization in the process of studying of natural history material.

Key words: *historical sources, greening education, secondary special institutions, natural history approach, environmental education, students with intellectual disabilities, correction, natural discipline.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК :378:615.1+613.495

В. В. Довжук

Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця

Г. Л. Воскобойнікова

Київський міжнародний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ТЕХНОЛОГІЯ ПАРФЮМЕРНО-КОСМЕТИЧНИХ ЗАСОБІВ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлено науково-практичну проблему формування професійної компетентності студентів у процесі професійної підготовки за спеціальністю «Технологія парфюмерно-косметичних засобів» у вищих навчальних закладах. Доведено, що професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі у вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на забезпечення формування їх професійної компетентності для успішної професійної самореалізації особистості для відтворення соціально активного національного виробничого потенціалу, який займатиме важливе місце в технологічному оновленні фармацевтичного та парфюмерно-косметичного виробництва, втілення у практику світового рівня досягнень науки й техніки.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, фармація, технологія парфюмерно-косметичних засобів, професійна компетентність, компетенція.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань, які постають перед незалежною Україною у розбудові державності є модернізація вітчизняної вищої освіти для формування конкурентоспроможного, компетентного, культурного, гармонійно розвиненого фахівця. Означена проблема є актуальною і для фармацевтичної галузі та модернізації вищої фармацевтичної освіти. Фармацевтична галузь відноситься до найбільш соціально значущих галузей економіки України. Значною мірою стан справ цієї галузі залежить від можливості держави в підтриманні здоров'я населення та зміцнення економічної незалежності. Реформування вищої фармацевтичної освіти й системи професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі як складової системи освіти та охорони здоров'я України на сучасному етапі з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду здійснюється на засадах компетентнісного підходу.

Останні зміни на законодавчому рівні визначені: новим Законом «Про вищу освіту» (2014 р.) та Програмою «Освіта XXI ст.», які визначають стратегію розвитку освіти в Україні й направлені на створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного професійного розвитку, духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Реформування освіти в Україні та вихід на рівень розвинених країн світу шляхом її концептуальних, структурних, організаційних засад надасть можливість у подальшому формування багатоваріантної нової інвестиційної політики в освітній сфері. Наступні кроки реформування змісту фахової підготовки є приведення його у відповідність із рівнем розвитку духовної та матеріальної культури, науки, техніки, змінами, що відбуваються в суспільстві. Перехід до гнучкої, поетапної системи підготовки фахівців, дасть змогу задовольняти потреби й можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за освітнім напрямом, відповідно до їх здібностей.

Метою є висвітлення науково-практичної проблеми формування професійної компетентності студентів у процесі професійної підготовки за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» у вищих навчальних закладах та наукове обґрунтування компонентної структури компетентності спеціаліста-технолога парфумерно-косметичних засобів.

Аналіз актуальних досліджень. Наукова дискусія та пошуки постійно тривають серед практичних працівників щодо професійної компетенції сучасних фахівців. В енциклопедії професійної освіти професійна компетентність ґрунтується на: професійних якостях працівника (професійні знання, уміння, навички, як досвід діяльності); соціально-комунікативних здібностях; індивідуальних здібностях, що забезпечують самостійність професійної діяльності [2].

Останнім часом обраний напрям стратегічного розвитку охорони здоров'я в усьому світі було визначено як «фокус на пацієнта». Тому розвиток концепції самолікування має відіграти позитивну роль у забезпеченні населення більш доступних, якісних та дешевих послуг. Сучасна практика доводить, що всебічне інформування суспільства й населення, новітні підходи до самолікування, впровадження певних норм відпуску рецептурних препаратів створюють умови для скорочення витрат на охорону здоров'я та покращення загального стану здоров'я населення. Так, підґрунтям для належної фармацевтичної опіки є професійні знання та досвід провізора, норми медичної етики й деонтології, доброзичливе ставлення фармацевтичного фахівця до хворого та велика відповідальність щодо своїх обов'язків [3].

Якість вищої освіти в галузі фармації підтверджується професійною компетентністю спеціаліста, ціннісною орієнтацією, соціальною спрямованістю та зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства [1, 33].

Оцінка готовності фахівця до діяльності в умовах, наближених до професійної діяльності здійснюється з використанням типових задач, які має досягнути випускник за фахом «Технологія парфумерно-косметичних засобів»: проведення товарознавчої експертизи парфумерно-косметичних і лікарських засобів, лікарської рослинної сировини; маркетинг парфумерно-косметичних,

лікарських препаратів і косметичних послуг; визначення потреби в засобах, сировині та матеріальних ресурсах; визначення кількісних характеристик парфумерно-косметичного та фармацевтичного ринку; забезпечення раціонального застосування лікарських засобів, косметичних засобів і процедур; забезпечення раціонального косметичного догляду за шкірою та її придатками; удосконалення складу й технології парфумерно-косметичних засобів екстемпорального та промислового виробництва; розробка нормативно-технічної документації; здійснення технічної підготовки процесу виробництва парфумерно-косметичних засобів [1, 32].

Професійна підготовка студентів за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» в Україні здійснюється на фармацевтичних факультетах вищих медичних і фармацевтичних навчальних закладах.

Позитивним є досвід Національного фармацевтичного університету (НФаУ) вперше в Україні (у 1998 р.) започаткував підготовку фахівців за спеціальністю «Технології парфумерно-косметичних засобів» з кваліфікацією «провізор-косметолог», об'єктами діяльності якого є парфумерні, косметичні і лікарські засоби, косметичні заклади (косметичні кабінети, салони, клініки), фармацевтичні заклади (аптека, аптечний склад, аптечний пункт), оптово-роздрібні фірми, контрольно-аналітичні лабораторії, лабораторії із сертифікації та стандартизації парфумерно-косметичних засобів, парфумерно-косметичні підприємства, лабораторії з контролю якості фармацевтичних фабрик і хіміко-фармацевтичних підприємств, лікувально-профілактичні заклади, митниця.

Базова підготовка провізора-косметолога разом із типовими для провізорів дисциплінами включає низку нових професійно орієнтованих дисциплін: основи практичної косметології, аптечна технологія лікарських та косметичних засобів, дерматологія, клінічна косметологія, ароматологія, технологія парфумерно-косметичних препаратів промислового виробництва, основи фітокосметики, основи косметичної хірургії, косметична хімія, стандартизація та контроль якості парфумерно-косметичних засобів тощо.

Відповідно до отриманої кваліфікації провізор-косметолог може здійснювати професійну діяльність: працювати в косметичних салонах і клініках; на підприємствах із виробництва парфумерно-косметичної продукції, розробляти рецептури, нормативно-технічну документацію на парфумерно-косметичні препарати; проводити консультативну роботу з питань раціонального застосування лікарських і косметичних препаратів на посаді провізора-косметолога в аптечних установах; надавати консультативну допомогу органам митного контролю у проведенні експертиз із якості та безпеки парфумерно-косметичних виробів; проводити експертизу в державних установах, які займаються контролем увезення й виробництва парфумерно-косметичних засобів (служби санітарно-епідеміологічного

контролю, органи стандартизації та сертифікації, лабораторії з контролю якості парфумерно-косметичних засобів); займатися науковими дослідженнями (навчання в аспірантурі, докторантурі).

У Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця та Київському міжнародному університеті за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» відкрита магістратура. Навчання студентів відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» дозволить поглибити свої знання в галузі косметології і фармації.

Базова підготовка магістра фармації за даною спеціальністю включає ряд професійно-орієнтованих дисциплін: методологія та логіка наукових досліджень, педагогіка вищої школи, косметологія, сучасні технології фармацевтичних і парфумерно-косметичних засобів, управління та економіка у фармацевтичній галузі, маркетингові дослідження, стандартизація фармацевтичної та парфумерно-косметичної продукції. Особлива увага приділяється практичній підготовці [4].

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи педагогічний досвід професійної підготовки студентів за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» необхідно зазначити, що вона здійснюється за традиційним знаннєвим підходом, лише з фрагментарним використанням методик формування професійних якостей, основною з яких є діяльнісна здатність до вирішення майбутніх професійних завдань. Професійна компетентність майбутнього фахівця залишається невизначеною, як і не визначеними є його професійні компетенції.

Відсутня компетентнісна кваліфікаційна характеристика випускника відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» та освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр».

Оскільки профілактичний напрям є перспективним напрямом розвитку охорони здоров'я населення, він зумовлює розвиток фармацевтичної галузі, а саме: виробництва ліків – фармацевтики та парафармацевтичних і косметичних засобів – космецевтики, що, у свою чергу, потребує якісної підготовки фахівців.

На сучасному етапі професійна підготовка фахівців фармацевтичної галузі постійно трансформується в умовах євроінтеграції. Спираючись на досвід зарубіжних країн, нам необхідно якісно вдосконалити професійну підготовку та спрямувати її на формування в майбутнього вітчизняного фахівця фармацевтичної галузі високого рівня професійної компетентності, професійної мотивації на основі соціально-психологічних і моральних особистісних якостей, що відповідають потребам суспільства з дотриманням норм фармацевтичної етики та деонтології.

Удосконалення вищої фармацевтичної освіти відповідно до євроінтеграційних процесів неможливе без удосконалення її менеджменту,

модернізації її структури і змісту, створення сучасних підручників, навчальних посібників, методичних розробок, що забезпечили б якісний перехід до компетентісно орієнтованого професійного розвитку студентів на всіх етапах безперервної фармацевтичної освіти.

Впровадження нових інтегрованих навчальних курсів та освітніх програм із використанням сучасних педагогічних, інформаційних технологій у професійну підготовку студентів спеціальності «Технологія парфумерно-косметичних засобів» сприятимуть формуванню їх професійної компетентності.

Означені аспекти мають велике значення у забезпеченні поетапної інтеграції гуманітарного та фахового змісту в професійній підготовці студентів спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів» в Україні.

На основі системного аналізу професійної діяльності спеціаліста-технолога парфумерно-косметичних лікарських засобів визначено компонентну структуру професійної компетентності та комплекс фахових компетенцій (рис. 1).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Професійна підготовка фахівців фармацевтичній галузі у вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на забезпечення формування їх професійної компетентності для успішної професійної самореалізації особистості для відтворення соціально активного національного виробничого потенціалу, який займатиме важливе місце у технологічному оновленні фармацевтичного та парфюмерно-косметичного виробництва, втілення у практику світового рівня досягнень науки і техніки.

Перспективами подальшого розвитку напрямку досліджень є наукове обґрунтування професійних компетенцій випускника відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» і освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр».

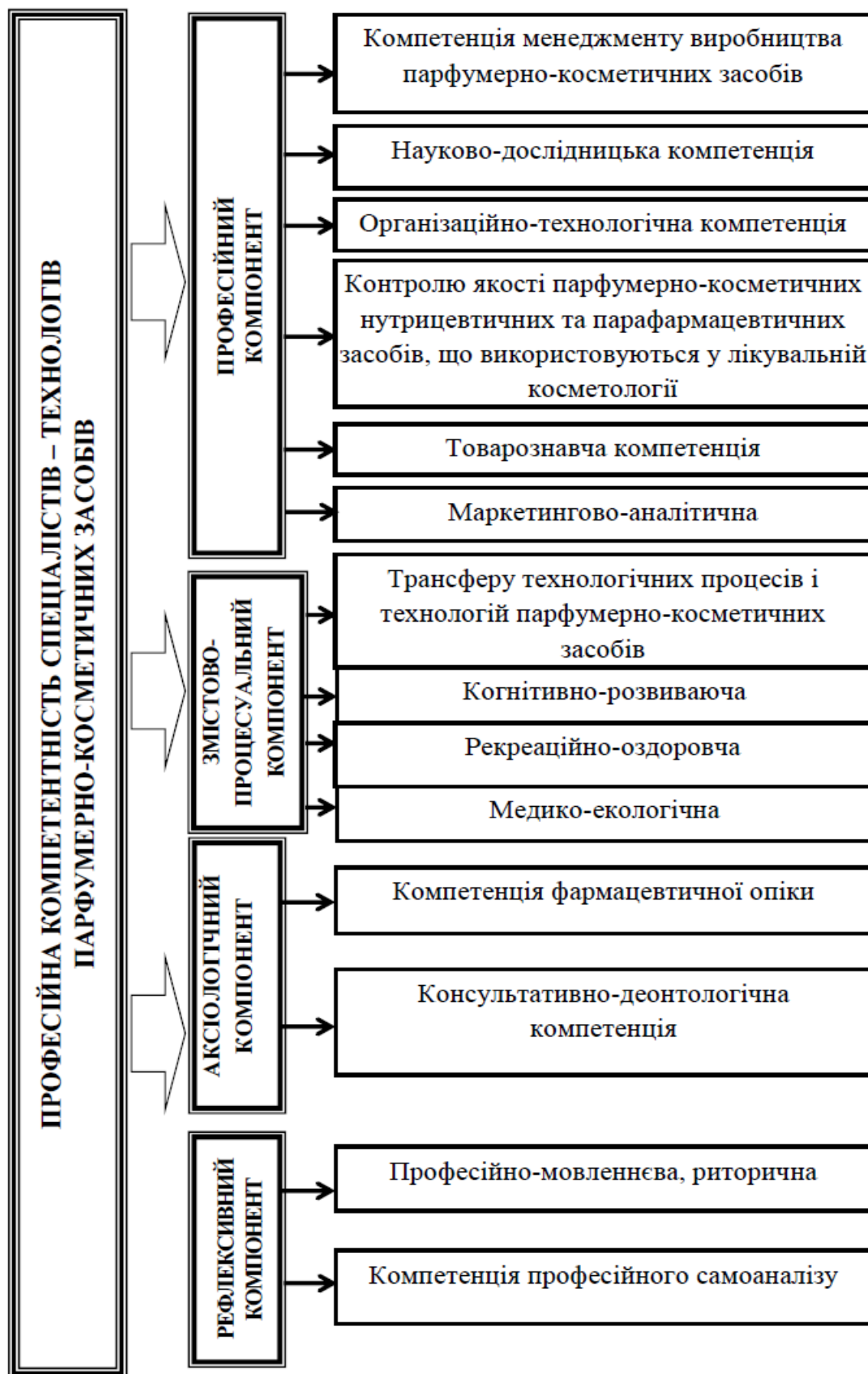


Рис. 1. Компонентна структура професійної компетентності спеціаліста – технолога парфумерно-косметичних лікарських засобів

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутко Л. А. Деякі аспекти удосконалення навчально-виховного процесу провізорів-косметологів / Л. А. Бутко, Д. С. Волох // Запорізький медичний журнал. – 2012. – № 3 (72). – С. 31–33.
2. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – Т. 1. – М., 1999. – С. 454.
3. Фармацевтическая опека: атлас / И. А. Зупанец, В. П. Черных, В. Ф. Москаленко и др. ; под ред. И. А. Зупанца, В. П. Черных. – К. : «Фармацевт Практик», 2004. – 192 с.
4. Набока О. І. Медико-фармацевтичний факультет [Електронний ресурс] / Ольга Іванівна Набока // Щотижневик «Аптека». – 2013. – № 5 (876). – Режим доступу : <http://www.apteka.ua/article/208953>.
5. Наказ МОЗ України від 17.05.2008 р. № 259 «Про затвердження та введення нового навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю «Технологія парфумерно-косметичних засобів».

РЕЗЮМЕ

Довжук В. В., Воскобойникова Г. Л. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки по специальности «Технология парфюмерно-косметических средств» в высших учебных заведениях.

В статье отражена научно-практическая проблема формирования профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки за специальностью «Технология парфюмерно-косметических средств» в высших учебных заведениях. Доказано, что профессиональная подготовка специалистов фармацевтической отрасли в высших учебных заведениях должна быть направлена на обеспечение формирования их профессиональной компетентности для успешной профессиональной самореализации личности для воссоздания социально активного национального производственного потенциала, который будет занимать важное место в технологическом обновлении фармацевтического и парфюмерно-косметического производства, воплощения в практику мирового уровня достижений науки и техники.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, фармацевция, технология парфюмерно-косметических средств, профессиональная компетентность и компетенция.

SUMMARY

Dovguk V., Voskoboinicova G. Forming of professional competence of students in the process of professional preparation in specialty «Technology of perfume-cosmetic products» in higher educational establishments.

In the article, the problem of research and practice of forming of students' professional competence in the process of professional preparation in specialty «Technology of perfume-cosmetic products» in higher educational establishments is reflected. It is proved that professional preparation of specialists to pharmaceutical industry in higher educational establishments must be aimed at forming their professional competence for successful professional self-realization of the personality for the re-creation of socially active national productive potential, that will occupy an important place in the technological updating of pharmaceutical and perfume-cosmetic production, embodiment in practice of world level of achievements of science and technique.

At the present stage professional training of specialists of the pharmaceutical industry is being constantly transformed in the context of European integration. Based on the experience of foreign countries, we need to improve qualitatively vocational training and direct it to the

formation in the future specialist of domestic pharmaceutical industry a high level of professional competence, professional motivation based on social-psychological and personal moral qualities that meet the needs of society with the standards of pharmaceutical ethics and deontology.

Improvement of higher pharmaceutical education in accordance with the European integration processes is impossible without improving its management, modernization of its structure and content, creation of modern textbooks, manuals, methodological developments, ensuring the quality and transition to the competence-oriented professional development of students at all stages of continuous pharmaceutical education.

Introduction of new integrated training courses and educational programs using modern pedagogical and information technologies in training students of specialty «Technology of perfume-cosmetic products» will contribute to the formation of their professional competence.

The prospects of further research is scientific justification of professional competencies of graduates according to educational-qualification level «Bachelor» and educational-qualification level «Master».

Key words: *higher education, professional preparation, pharmacy, technology of perfume-cosmetic products, professional competency and competence.*

УДК 371.134/.373.3:001.89(045)

Г. І. Дудчак

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті теоретично обґрунтовано науково-методологічні основи педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів. Розкрито сутність досліджуваного феномену та визначено його структуру як взаємозв'язок цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного та контроль-результативного компонентів. З'ясовано, що в основі педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів лежать системний, діяльнісний, особистісний та диференційований підходи, реалізація яких дає можливість на якісно новому рівні здійснювати означений процес.

Ключові слова: *самостійна робота, педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів, структура педагогічного керівництва самостійною роботою, системний, діяльнісний, особистісний та диференційований підходи.*

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої педагогічної освіти актуальності набуває проблема підготовки спеціалістів з високим рівнем розвитку самостійності, які здатні постійно оновлювати знання, швидко адаптовуватися до освітніх інновацій, змін у соціально-культурній сфері, якісно розв'язувати професійні завдання та оперативно приймати нестандартні рішення. Пріоритетним засобом формування самостійності в майбутніх учителів початкових класів є самостійна робота, ефективність виконання якої студентами залежить від якості керівництва цим процесом з боку викладачів. З огляду на це проблема педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів набуває особливої актуальності.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти означеної проблеми є предметом наукових розвідок Я. Бойко, М. Занічковського, П. Підкасистого, О. Плотникової, Н. Слободян, М. Смирнової, І. Шайдур, М. Фіцули та ін. Проте недостатньо вивченими сьогодні є теоретичні засади педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх фахівців, сучасні підходи до реалізації досліджуваного феномену тощо.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування науково-методологічних основ педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз поглядів М. Занічковського та Н. Слободяна [3, 102], М. Парфьонова [5, 43–44], М. Солдатенка [6, 116], І. Шайдур [7, 28] та ін. щодо трактування сутності досліджуваного нами поняття сприяв визначенню педагогічного керівництва самостійною роботою студентів як цілеспрямованої діяльності викладача вищого навчального закладу, що передбачає формування у студентів інтересу до самостійної роботи, визначення її змісту та обсягу, допомогу студентам у плануванні та організації самостійної роботи, забезпечення їх засобами самостійної роботи, контроль за її результатами.

Спираючись на наукові погляди І. Шайдур [7, 28], основною метою педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів вважатимемо підвищення ефективності організації та здійснення самостійної роботи студентів у процесі їх професійної підготовки.

Істинність цієї думки підтверджують і результати наукових досліджень Н. Кузьміної та М. Солдатенка. Зокрема, Н. Кузьміна зазначала, що критерії оцінки діяльності педагога формуються за спостереженням за об'єктивними ознаками діяльності тих, хто навчається [4, 26], результати взаємодії педагога із тими, хто навчається, найбільш яскраво виражаються в знаннях, уміннях і навичках тих, хто навчається [4, 39]; між рівнями вмінь педагога та успішністю тих, хто навчається, є пряма залежність [4, 39].

М. Солдатенко зазначає, що ефективність самостійної навчальної діяльності значною мірою залежить від якості організації та керівництва нею з боку викладача [6, 116].

Отже, на основі узагальнення вищезазначених думок під педагогічним керівництвом самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів у контексті нашого дослідження будемо розуміти цілеспрямовану діяльність викладача вищого навчального закладу, спрямовану на підвищення ефективності організації та здійснення самостійної роботи майбутніми вчителями початкових класів у процесі їх професійної підготовки.

Результати нашого дослідження засвідчили існування в дидактиці вищої школи двох видів керівництва самостійною роботою студентів: безпосереднього та опосередкованого.

Підходи С. Грищенко, М. Солдатенка, І. Шайдур [2, 239; 6, 230; 7, 26] до визначення особливостей безпосереднього керівництва самостійною роботою вказують на пряму взаємодію викладача зі студентами (консультування, допомога у плануванні самостійної роботи, контроль за її результатами тощо). Особливість опосередкованого керівництва самостійною роботою студентів полягає у використанні різноманітних засобів: методичних рекомендацій, порад, інструкцій, вказівок, сформульованих викладачами на основі досвіду, врахування численних труднощів, із якими зустрічаються студенти у процесі виконання самостійної роботи.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу дійти висновку про те, що сьогодні існує низка підходів до розкриття структури керівництва самостійною роботою.

Для прикладу, Г. Бабкін у керівництві самостійною роботою студентів виділяє три взаємозалежних елементи: психолого-педагогічний та методичний, організаційно-виховний, контрольний [1, 4].

Вивчення праць М. Занічковського та Н. Слободян показало, що будова керівництва самостійною роботою розглядається ними як цілісна система, що складається із взаємопов'язаних елементів.

Однак, на нашу думку, жоден із зазначених підходів не розкриває повною мірою структуру педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів.

Оскільки педагогічне керівництво самостійною роботою ми розглядаємо як цілеспрямовану діяльність викладача, то його структура повинна містити всі складові діяльності, яка у психології розглядається як єдність мети, мотивів, дій (операцій) та результату.

Оскільки будь-яка діяльність людини розпочинається із свідомої постановки мети (цілі), тобто мисленнєвого передбачення кінцевого результату діяльності та завдань, то першим структурним компонентом педагогічного керівництва самостійною роботою ми визначили цільовий.

З огляду на особливе значення у процесі досягнення мети та завдань педагогічного керівництва самостійною роботою проблеми мотивації студентів, оскільки саме наявність відповідних мотивів спонукає особистість до діяльності та забезпечує успішний її результат, доцільним є виділення у структурі педагогічного керівництва самостійною роботою студентів ще одного компонента – мотиваційного, який передбачає формування (стимулювання) керівником позитивної мотивації студентів до виконання завдань самостійної роботи.

Педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів передбачає виконання викладачем дій, пов'язаних із формуванням у студентів системи знань, умінь і навичок організації та здійснення самостійної роботи, організацією самостійної роботи студентів та безпосереднім і опосередкованим керівництвом нею. Тому наступними

компонентами керівництва самостійною роботою ми визначили змістовий та операційно-діяльнісний.

За результатами нашого дослідження однією із причин неефективної самостійної роботи студентів є відсутність системи в її виконанні, коли студент працює час від часу, тільки перед опитуванням, контрольною роботою, заліком чи екзаменом. Студенти основною причиною такого підходу називають брак часу та відсутність натхнення. У свою чергу, ситуативний характер самостійної роботи є причиною появи низки труднощів у її організації та здійсненні, основним способом подолання яких вважаємо забезпечення зворотного зв'язку шляхом систематичного контролю викладача за результатами самостійної роботи студентів. Саме систематичний контроль дає можливість своєчасно коригувати процес самостійної роботи студентів. Отже, реалізація керівником контрольно-оцінної функції передбачена завершальним компонентом системи педагогічного керівництва самостійної роботи студентів – контрольно-результативним.

У цілому, структуру педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів ми визначаємо як взаємозв'язок цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного та контрольно-результативного компонентів.

Проблему педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, доцільно розглядати з погляду системного, діяльнісного, особистісного та диференційованого підходів.

Системний підхід (Н. Кузьміна, Н. Мойсеюк, В. Ортинський та ін.) полягає в розгляді структурних компонентів педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів не ізольовано, а у взаємозв'язках, у системі й дає змогу дослідити цю проблему в єдності та зв'язку між викладачем і студентом.

Діяльнісний підхід (І. Бех, Н. Мойсеюк, В. Ортинський та ін.) передбачає створення викладачем у процесі педагогічного керівництва самостійною роботою таких умов, за яких студент перетворюється на суб'єкт пізнання, діяльності й спілкування, а саме: організація самостійної роботи, активізація діяльності, формування вмінь організовувати та здійснювати самостійну роботу (визначати мету, планувати діяльність, виконувати завдання, забезпечувати контроль, оцінку та корекцію результатів діяльності).

Особистісний підхід (Н. Мойсеюк, В. Ортинський, Л. Савенкова та ін.) передбачає орієнтацію у процесі педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів на особистість студента як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід реалізується через створення відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості: визначення викладачем відповідного стилю особистісного спілкування зі студентом,

підбір методів, форм, прийомів, засобів педагогічного керівництва, які найбільшою мірою сприятимуть розкриттю його потенційних можливостей.

Диференційований підхід (О. Корольок, П. Сікорський, Л. Янчарська та ін.) обумовлений необхідністю врахування викладачами індивідуальних особливостей студентів, їх природних задатків та здібностей у процесі педагогічного керівництва самостійною роботою шляхом застосування низки форм, методів, прийомів та засобів, які відповідають різним індивідуально-типологічним особливостям майбутніх учителів.

На нашу думку, реалізація розглянутих методологічних підходів, які можуть функціонувати як окремо, так і у взаємозв'язку з іншими, забезпечить ефективність педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, педагогічне керівництво самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів є складним видом діяльності викладача вищого навчального закладу, який зорієнтований на підвищення ефективності організації та здійснення самостійної роботи студентами у процесі їх професійної підготовки. Реалізація системного, діяльнісного, особистісного та диференційованого підходів, які лежать в основі педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів, дозволяє на якісно новому рівні здійснювати означений процес. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для викладачів щодо реалізації вище визначених підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабкин Г. С. Организационные основы руководства самостоятельной работой студентов (СРС) / Г. С. Бабкин // Организационные основы руководства самостоятельной работой студентов: научные труды. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 1976. – Сборник 38. – С. 3–10.
2. Грищенко С. В. Керівництво самостійною роботою студентів університету – майбутніх фахівців соціальної сфери / С. В. Грищенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2012. – Випуск 79. – С. 237–241.
3. Занічковський М. О. Керованість самостійною роботою у вивченні іноземних мов / М. О. Занічковський, Н. М. Слободян // Нові інформаційні технології у самостійній роботі студентів: матеріали навч.-метод. конф. – Львів: Видавництво Львівської комерційної академії, 2003. – С. 101–107.
4. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / [под. ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. Н. В. Кузьминой]. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1980. – 172 с.
5. Парфьонов М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Парфьонов Михайло Петрович. – Запоріжжя, 2006. – 183 с.
6. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності вчителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Солдатенко Микола Миколайович. – К., 2006. – 428 с.

7. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шайдур Ірина Анатоліївна. – Полтава, 2003. – 239 с.

РЕЗЮМЕ

Дудчак Г. И. Научно-методологические основы педагогического руководства самостоятельной работой будущих учителей начальных классов.

В статье теоретически обоснованы научно-методологические основы педагогического руководства самостоятельной работой будущих учителей начальных классов. Раскрыта сущность исследуемого феномена и определена его структура как взаимосвязь целевого, мотивационного, содержательного, операционно-деятельностного и контрольно-результативного компонентов. Установлено, что в основе педагогического руководства самостоятельной работой будущих учителей начальных классов лежат системный, деятельностный, личностный и дифференцированный подходы, реализация которых дает возможность на качественно новом уровне осуществлять указанный процесс.

Ключевые слова: самостоятельная работа, педагогическое руководство самостоятельной работой будущих учителей начальных классов, структура педагогического руководства самостоятельной работой, системный, деятельностный, личностный и дифференцированный подходы.

SUMMARY

Dudhchak H. Scientific and methodological bases of pedagogical management of future primary school teachers' independent work.

In the article scientific and methodological bases of pedagogical management of future primary school teachers' independent work are theoretically grounded. The essence of the studied phenomenon as a purposeful activity of a university teacher, aimed at improving the efficiency of organization and implementation of independent work of primary school teachers during their training is revealed.

The structure of pedagogical management of independent work, which is a relationship of target, motivative, semantic, operational-active and control-efficient components is defined.

It was found out that the bases of pedagogical management of independent work of future primary school teachers are system, activity, personal and differentiated approaches.

The system approach is to examine the structural components of pedagogical management of independent work of future primary school teachers not in isolation but in conjunction and system. It enables to explore the issue of unity and connection between the teacher and the student.

Activity approach involves the creation of a teacher in the pedagogical management of independent work environment in which the student becomes a subject of knowledge, activity and communication.

The personal approach provides orientation in the pedagogical management of the independent work of future primary school teachers on the individual student as a target, subject, result and the main criterion for its effectiveness.

Differentiated approach is due to the need to take into account the individual students' characteristics by teachers, their natural instincts and skills in the pedagogical management of independent work.

Implementation of the system, activity, personal and differentiated approaches that underpin the pedagogical management of independent work of future primary school teachers, allows at a qualitatively new level to realize the defined process. The prospect of

further research we see in the development of methodological recommendations for teachers on the implementation of the above mentioned approaches.

Key words: *independent work, pedagogical management of independent work of future primary school teachers, pedagogical management structure of independent work, system, activity, personal and differentiated approaches.*

УДК 378.14

Т. В. Ємельянова

Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ СТУПЕНЮ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

У статті розглядається можливість побудови системи розвитку математичних здібностей студентів технічного профілю в сучасному університеті. Задача вирішується в межах індивідуально орієнтованого навчання, оскільки розподіл параметрів когнітивних здібностей, як і адаптаційних можливостей особистості, є індивідуальним. Визначено складові математичної підготовки в технічному університеті. Акцентовано увагу на варіативності та мобільності складових процесу навчання, які дозволяють коригувати модель інтелектуального пізнання студентів. Доведено необхідність побудови концепції контролю й системи оцінювання розвитку здібностей студентів як однієї зі стратегічних складових модернізації математичної освіти в технічному університеті.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, когнітивні здібності, параметри когнітивних здібностей, адаптаційний процес, інтелектуальний потенціал, система контролю і оцінювання.*

Постановка проблеми. Інновації як джерело постійного розвитку стимулюють освітній простір вищої школи забезпечувати якісну й неперервну освіту. Інформаційні та комунікаційні технології, як двигун інноваційного розвитку суспільства, зумовлюють неперервне зростання когнітивних навантажень у процесі навчання. Розуміння всіх аспектів проблеми підвищення якості освіти призвело до зміни парадигми системи навчання на адаптацію освітнього середовища до індивідуальних можливостей студента. Метою компетентнісного підходу до навчання є розвиток здібностей особистості до продуктивної діяльності у складному сучасному суспільстві, до «метапізнання» як здатності аналізувати й керувати власною пізнавальною діяльністю [10, 154]. Тому, у системі навчання й контролю та оцінювання знань студента виникає нова задача: розвиток здібностей студента й оцінювання ступеня готовності до «метазнання» як здатності використовувати накопичені знання для придбання нових знань і, відповідно, брати участь в інноваційній діяльності на даному етапі, у даній галузі знань.

Аналіз актуальних досліджень. У роботі [1, 24–25] наведені об'єктивні дані щодо динаміки зростання навчальних навантажень з інноваційними перетвореннями суспільства. «Количество информации на

современном этапе развития цивилизации растет в геометрической прогрессии, удваиваясь каждые 5–10 лет, соответственно, увеличиваются объемы информации, которые необходимо усваивать современным студентам, как следствие, растет и когнитивная нагрузка на студента. Усвоение учебного материала определяется индивидуальными когнитивными способностями и особенностями взаимодействия с различными компонентами учебного процесса».

Інтеграція України у світовий інформаційний простір істотним чином вплинула на проблеми вищої технічної освіти, пов'язані з необхідністю підвищення якості навчання й новими технологіями оцінювання знань студентів. Однак треба визнати, що на сьогоднішній час «рынок труда еще слабо мотивирует молодежь к активной учебе для получения современных знаний, умений и ключевых компетенций. Возникает синдром бесполезности знаний, хотя образование, заверенное дипломом, остается нужным. В итоге имеем институциональный конфликт между существующей системой высшего образования и сферой труда, являющийся следствием неэффективного сопряжения этих двух систем. Такой конфликт блокирует позитивные перемены в высшей школе» [2, 694]. Унаслідок цього виникла ще одна проблема вищої школи – проблема мотивації студентів на результати навчання, коли «многие студенты ориентированы не на получение качественного профессионального образования, а на обучение с минимальными трудовыми и духовными затратами» [2, 693].

У Європейському освітньому просторі питанням підвищення якості навчання й удосконалення технології оцінювання його результатів приділяється велика увага. Прикладом цього є Міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment), прийнята у 2000 році [3], згідно з якою проводяться моніторингові дослідження якості загальної освіти (освітніх досягнень учнів 15-річного віку). Моніторинг складається з перевірки грамотності читання, математичної грамотності, природничо-наукової грамотності й умінь вирішувати виникаючі проблеми:

- грамотності читання, як здатності людини розуміти й використовувати письмові тексти, розмірковувати про них і займатися читанням для того, щоб досягати своїх цілей, розширювати свої знання і можливості брати участь у соціальному житті [4];

- математичної грамотності як здатності індивідуума формулювати, застосовувати й інтерпретувати математику в різноманітних контекстах. Математична грамотність включає математичні роздуми, використання математичних понять, процедур, фактів і інструментів, щоб описати, пояснити і передбачити явища, що допомагає людям зрозуміти роль математики в світі, добре висловлювати обґрунтовані судження і приймати рішення, які повинні приймати конструктивні, активні громадяни [5].

Таким чином, математична грамотність – це «наріжний камінь», на якому формується як загальна, так і вища професійна освіта.

Високий рівень професійної підготовки в Європейських університетах пояснюється не тільки застосуванням передових інноваційних технологій у навчальному процесі, системою оцінки й контролю знань студентів, але і високою якістю загальної освіти. У Європейському освітньому просторі йде неперервний пошук [6, 35] резервів щодо поліпшення якості інженерної освіти.

Метою статті є аналіз складових математичної підготовки та критеріїв розвитку здібностей особистості, результати якого дозволяють побудувати концепцію системи контролю та оцінювання розвитку здібностей студентів, як однієї із стратегічних складових модернізації математичної освіти в технічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Період розвитку інформаційного суспільства пов'язаний із приведенням існуючої системи освіти до європейських стандартів. Вже більше десяти років для України відкрита європейська зона вищої освіти і підготовки, введена Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС) підготовки студентів з метою підвищення якості вищої освіти. Однією із складових ЄКТС є самоосвіта, що, на думку експертів, сприяє формуванню творчих навичок, розвитку здібностей і самооцінки особистості.

Новою парадигмою системи освіти є компетентнісний підхід до навчання, який здатний вирішити проблему розвитку нахилів особистості, здібностей до продуктивної діяльності у складному сучасному суспільстві, здатності до «метазнання» як здатності до інноваційної діяльності. Автори статті [2, 695] вважають, що «компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание, преподавание, организацию учебного процесса, формы контроля, учебно-методическое обеспечение. Главным станет проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включенности студентов в разные виды деятельности активного и интерактивного характера».

У зв'язку з цим, система навчання, контролю й оцінювання знань студента вирішує нову задачу: розвивати здібності та оцінювати ступінь готовності студента до «метазнання» на даному етапі, у даній області знань. Це задача, з іншими початковими умовами, багато ширше колишньої триєдиної задачі, у якій панували знання, вміння, навички, а контроль здійснювався в тому ж тривимірному просторі. Розвиток здібностей не був завданням освіти, це, швидше за все, було стихійно-орієнтованим «побічним» продуктом освітньої системи.

Психофізіологічні дослідження доводять нерозривний зв'язок здібностей особистості з її когнітивним потенціалом, можливостями розумової діяльності. У сучасних дослідженнях в області когнітивного

потенціалу [1] проаналізовано критерії розумової діяльності, вводяться параметри когнітивних здібностей: швидкість засвоєння знань, пам'ять, інтелектуальні здібності. Головним результатом досліджень є факт можливості вдосконалення когнітивних процесів за умови постійної планомірної навчальної діяльності, тобто параметри когнітивних здібностей підвищуються при планомірному навчанні. Таким чином, у результаті навчального процесу відбувається зростання ефективності когнітивного потенціалу розумової діяльності і, відповідно, здібностей особистості. Рекомендації дослідників зводяться до акцентування уваги на індивідуально орієнтованому навчанні, щоб оптимальна стратегія навчання задовольняла можливостей конкретного студента, оскільки розподіл параметрів когнітивних здібностей є індивідуальним.

Автор статті [11, 515] доводить, що методологія компетентнісного підходу в сучасній вищій технічній освіті ґрунтується на фундаменталізації базової та професійної технічної підготовки. У статті [12, 482] автор звертає увагу на те, що «Фундаменталізація базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю передбачає якісно нову – креативну математичну підготовку, яка має не тільки сформувати професійне теоретичне мислення і сучасний науковий світогляд, але й безпосередньо сприяти підвищенню рівня загального інтелектуального розвитку особистості».

У технічному університеті базова математична підготовка вирішує загальноосвітню задачу в напрямках:

- переформатування мотивації, розглядаючи цей процес як адаптацію особистості до освітнього процесу в технічному університеті;
- активізації особистісного когнітивного потенціалу, розвитку когнітивних здібностей;
- отримання професійно орієнтованої математичної освіти;
- набуття навичок дослідницької роботи.

Ця задача по всіх напрямках повинна бути вирішена в контексті компетентнісного підходу з особистісно-орієнтованою оптимальною стратегією математичного навчання. Тому необхідно вибудовувати відповідну систему контролю й оцінювання сформованих здібностей студента, ступеня їх готовності до подальшої навчально-професійної діяльності.

Питання адаптації студентів до умов вищої школи викликають зростаючий інтерес учених як в Україні, так і за її межами. Нам зрозуміліша характеристика адаптації особистості як активного творчого вступу студентів в освітній простір вищої школи. Процес адаптації обумовлений протиріччями входження особистості в нове середовище, у результаті розв'язання яких підвищується психологічна стійкість, формуються навички та вміння організації розумової діяльності, зростає творча активність і, як наслідок, мотивація отримання якісної професійної освіти. Процес адаптації нерозривно пов'язаний із когнітивними можливостями особистості і

зумовлює динаміку розкриття когнітивного потенціалу студента. Адаптаційні процеси відповідальні за готовність студента до навчання в технічному університеті, оскільки формують умови для виявлення когнітивних здібностей і, як наслідок, для активної навчально-професійної діяльності. Більшість студентів, потрапляючи в більш жорсткі умови реального життя, з перших днів навчання в технічному університеті відчують значні труднощі в навчальному й соціальному середовищі. Адаптаційний процес для них, як процес оптимального й активного входження в навчальне та соціальне середовище ВНЗ, є досить тривалим. Адаптація особистості до нової вузівської середовища супроводжується пізнанням самого себе, розкриттям своїх потенційних можливостей: навчальних, творчих (дослідних), соціальних тощо.

У технічному університеті базова математична дисципліна сприяє зростанню когнітивного потенціалу: поліпшення пам'яті, підвищення швидкості засвоєння знань, виявлення інтелектуальних можливостей. Одержуваний якісний стрибок у розвитку когнітивних здібностей забезпечує сприятливі умови для формування математичної та професійної культури майбутніх фахівців у сучасному суспільстві.

У технічному університеті дисципліну «Вища математика», як базову математичну дисципліну, студенти бакалаврату вивчають протягом перших двох років. Це дає можливість вибудувати систему планомірного розвитку складових когнітивного потенціалу особистості, розвиваючи математичні здібності студентів. На сьогоднішній час слід включати в технологію навчання елементи, що забезпечували б розвиток усіх складових когнітивного потенціалу. Для планомірного розвитку когнітивних здібностей необхідна система контролю й оцінювання ступеня поліпшення пам'яті, підвищення швидкості засвоєння знань, інтелектуальних можливостей.

Однією зі складових когнітивної структури особистості є пам'ять. В основі пам'яті лежить процес створення асоціацій або зв'язків з елементами кластерів, які містять раніше прийняту схожу інформацію. Запам'ятати «щось» – означає зв'язати «щось» з уже відомим фактом, створити асоціацію – збудувати тимчасовий нейронний ланцюг, встановити зв'язок із кластером, що містить подібну інформацію. Для створення асоціацій необхідні повторення. Матеріал, який слід запам'ятати, може знадобитися найближчим часом або через тривалий час, тому зв'язок повинен бути здатним відтворити шлях до раніше закладеної інформації. Швидкість відновлення зв'язків – одна з характеристик процесу пам'яті особистості. Отже, розвиток пам'яті зумовлений якістю побудови «стійких» зв'язків і можливостями досить швидкого їх відновлення. Зазначимо, що більшість студентів перших курсів мають при повторенні раніше вивченого матеріалу труднощі, навіть у його розпізнанні. Стимулювання процесу «запам'ятовування – відтворення» інформації ми вважаємо необхідною умовою процесу засвоєння знань.

Процес засвоєння знань має досить складну структуру [7]. Для осмислення якого-небудь факту, об'єкта необхідний деякий проміжок часу, для запам'ятовування потрібне повторення, у процесі якого можливе переосмислення матеріалу. Застосування знань – завершальний процес засвоєння знань. На цьому етапі вміння застосовувати набуті знання для розв'язання теоретичних і практичних завдань характеризує ступінь осмислення й засвоєння навчального матеріалу. У сучасних дослідженнях обговорюється об'єктивність вимірювання та оцінки, а також, пропонуються системи оцінювання результатів навчання. У статті [8, 25] пропонується використовувати спеціально створені таксономічні таблиці для здійснення моніторингу за ходом формування компетенцій у студентів у процесі навчання. У таксономічній таблиці певна комбінація з 16-ти можливих компонент рівнів засвоєння навчального матеріалу встановлює певний ступінь формування компетенцій на заданому етапі освітнього процесу. На наше переконання, для контролю й оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу досить ввести рівень впізнавання досліджуваної теми, рівень її відтворення і рівень активного використання набутих знань. Зауважимо, що в навчальному процесі важливими є як ступінь, так і швидкість засвоєння навчального матеріалу.

Інтелектуальний потенціал особистості, як складова когнітивного потенціалу, традиційно ототожнюється з характеристиками інтелектуальної, навчальної діяльності тощо, за результатами якої судять про інтелектуальні здібності, можливості їх переформатування й розвитку. У сучасній психології інтелектуальні здібності розглядаються крізь призму особистісного досвіду. У роботі [9, 152] автор підкреслює, що при вивченні інтелектуального потенціалу особистості проявляється яскраво виражена варіативність властивостей інтелектуальної діяльності, причому, з підвищенням рівня розвитку інтелектуальних можливостей прояв тих чи інших здібностей є більш варіативним і непередбачуваним. Досліджуючи способи інтелектуальної діяльності [9, 151], проф. М. Холодна відзначила наявність ефекту мобільності поведінки, «переходу» з одного стилю поведінки на інший під впливом мінливих вимог навчання. Така мобільність розглядається психологами як прояв переходу на більш високий рівень інтелектуального розвитку.

Зазначимо, що студенти сучасного вишу на перших курсах навчання досить часто використовують імпульсивний спосіб переробки інформації, коли швидко (миттєво) пропонують відповідь на поставлене питання. При цьому вони допускають багато помилок, роблячи їх на основі чуттєвого розуміння справи. Рефлексивний стиль обробки інформації властивий набагато меншому числу студентів. Ці студенти допускають менше помилок у силу попереднього аналізу.

Виходячи з розуміння інтелектуального потенціалу, його варіативності і мобільності, впливає висновок, що процес навчання у ВНЗ

надає можливість розвитку здібностей, до того ж, варіативність і мобільність його складових дозволяє коригувати модель інтелектуальної (навчальної, дослідницької, соціальної) діяльності студента.

Одним із головних напрямів вирішення загальноосвітнього завдання є отримання професійно-орієнтованої математичної освіти. На відміну від дисциплін гуманітарного циклу, у яких елементи професійної діяльності можуть бути суміщені з активними видами навчання: діловими іграми, кейс-методом, круглими столами, метою яких є набуття особистісного досвіду, математичні дисципліни передбачають вивчення математичного досвіду попередніх поколінь, представленого у вигляді системи понять, визначень, моделей тощо. Засобом отримання професійно-орієнтованої математичної освіти залишається вирішення математичних завдань професійної спрямованості. «Під професійною спрямованістю навчання математиці розуміється такий зміст матеріалу й організація його засвоєння, які, з одного боку, відповідають традиційному формально-логічному підходу в побудові курсу математики, а з іншого – моделюють практичні задачі професійної діяльності майбутнього фахівця» [13, 132].

Математичні задачі професійного змісту можуть бути розділені мінімум на два типи: типові задачі та завдання дослідницького спрямування. До типових завдань дисципліни відносимо задачі, рішення яких вимагає знання основних фактів і визначень навчальної теми. Для вирішення таких завдань досить вибрати формулу, сформулювати властивість, виконати певну дію. Ці завдання необхідні для розуміння зв'язку математичних визначень з теоретичними елементами обраної спеціальності. До завдань дослідницького спрямування відносимо задачі, що вимагають більш глибоких знань з теми з акцентом на обрану професію. Для їх вирішення недостатньо однієї формули, однієї дії, знання однієї властивості досліджуваної функції або величини.

У сучасному університеті найбільш важливим напрямом математичної підготовки студентів стає навчання технології дослідницької роботи. Навколишній інформаційний простір передбачає, що практично всі студенти першого курсу певною мірою володіють елементами дослідницької діяльності, але не здатні до системної. У цьому контексті важливим є навчання технології наукового дослідження як послідовності етапів з певними методами вивчення первинної інформації, пошуку проміжної інформації, структурування інформації за результатами пошуку, формулювання висновків, визначення результатів виконаної роботи, а також навчання технології презентації, підготовки наукового дослідження до публікації і виступів на студентських форумах і конференціях.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У технічних університетах існує можливість побудови системи планомірного розвитку математичних здібностей студентів, як складової когнітивного потенціалу

особистості. Настала реальна необхідність побудови концепції контролю та системи оцінювання розвитку здібностей студентів – однією зі стратегічних складових модернізації математичної освіти в технічному університеті.

Перспективи подальших розвідок в обраному напрямі – визначення методології концепції контролю та системи оцінювання розвитку здібностей студентів як однієї із стратегічних складових модернізації математичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Качество высшего образования / под редакцией М. П. Карпенко. – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.
2. Пак Д. Ю. Качество образования в Болонском измерении / Д. Ю. Пак, М. В. Пономарева, М. В. Погребницкая, Н. А. Алпысбаева // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1 (4). – С. 692–696.
3. Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium PISA 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.centeroko.ru/pisa/pisa.htm>.
4. Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium PISA 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm.
5. Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium PISA 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.htm.
6. Quadrado J. С. Глобальные вызовы в области обеспечения качества инженерного образования / J. С. Quadrado // Инженерное образование. – 2014. – № 15. – С. 34–39.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989.
8. Татур Ю. Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования / Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 22–31.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
10. Чернакова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования/ Т. Е. Чернакова // Вестник Северного Арктического федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 3. – С. 153–158.
11. Ярхо Т. А. Основные дидактические принципы креативной математической подготовки в современном техническом / Т. А. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 5, Том V (56): Тематичний «Вища математика України у контексті європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. – С. 514–521.
12. Ярхо Т. О. Концепція математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю на засадах компетентнісного підходу в сучасній вищій освіті / Т. О. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 35, Том VII (58) : Тематичний «Вища математика України у контексті європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2015. – С. 478–484.
13. Ярхо Т. О. Впровадження елементів професійного змісту в класичні математичні дисципліни як складова неперервної фундаментальної підготовки в технічному ВНЗ / Т. О. Ярхо, Т. В. Ємельянова // Проблеми інтеграції національних закладів вищої освіти до європейського освітнього середовища : збірник матеріалів

Міжнародної науково-методичної конференції. Том 2 «Сучасні підходи до забезпечення якості вищої освіти». – Харків : Вид-во «Форт», 2012. – С. 130–132.

РЕЗЮМЕ

Емельянова Т. В. Содержание и особенности системы контроля и оценивания степени развития способностей студентов технического ВУЗа.

В статье рассматривается возможность построения системы развития математических способностей студентов технического профиля в современном университете. Задача решается в рамках индивидуально ориентированного обучения, поскольку распределение параметров когнитивных способностей и адаптационных возможностей личности индивидуально. Определены составляющие математической подготовки в техническом университете. Акцентировано внимание на вариативности и мобильности составляющих процесса обучения, которые позволяют корректировать модель интеллектуального познания студентов. Доказывается необходимость построения концепции контроля и системы оценивания развития способностей студентов – одной из стратегических составляющих модернизации математического образования в техническом университете.

Ключевые слова: компетентностный подход, когнитивные способности, параметры когнитивных способностей, адаптационный процесс, интеллектуальный потенциал, система контроля и оценивания.

SUMMARY

Emelyanova T. The content and the features of the system of monitoring and assessment of the degree of development of students' abilities in the technical higher education institutions.

The article is dedicated to the possibility of constructing a system of development of mathematical abilities of students of technical profile in the modern University. The components of the mathematical education in the technical University are defined. The necessity of building the concept of monitoring and assessment system development of students, as one of the strategic components of the directions of development of mathematical disciplines is proved.

This task must be solved within the framework of individually oriented education, since the distribution of the parameters of cognitive abilities and adaptive capacity of the person is individual. In the context of the competence approach the personality-oriented optimal mathematical strategy of education with an appropriate system of monitoring and evaluation aimed at forming abilities of the student preparedness for further educational-professional activity must be well organized.

One of the main objectives of fundamental based mathematical education is the development of cognitive abilities of students. Modern researchers in the field of psychology recognize the need of introduction not only of the parameters of cognitive abilities such as speed of learning, memory, intellectual abilities, but also the criteria by which to determine the level of human intelligence. It is proved that with systematic training to develop the cognitive abilities: speed of learning, memory, intellectual ability, increases cognitive potential of the individual.

At the technical University the basic mathematical disciplines contribute to the development of cognitive capacities: memory improvement, increase in speed of acquiring knowledge, the identification of intellectual capabilities. Accumulated qualitative leap in the development of cognitive abilities provides favorable conditions for the formation of mathematical and professional culture of the future specialists in a complex modern society.

In the technical University discipline "Higher mathematics" students obtaining bachelor's degree study during the first two years. It gives the possibility of constructing the

system for the development of mathematical abilities, as a component of cognitive potential of the individual. To ensure orderly development of cognitive abilities the system of monitoring and evaluation of the degree of improving memory, increasing speed of learning, identifying intellectual capabilities is necessary.

In our opinion, there is a real need for building the concept of monitoring and evaluation of the development of the abilities of students, as one of the strategic components of the modernization of mathematics education in the system of continuous professional education.

Key words: *competence-based approach, cognitive abilities, parameters of cognitive abilities, adaptation, intellectual potential, system of monitoring and evaluation.*

УДК 378.147.88

Н. В. Коваленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ В ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано значення методу педагогічного спостереження у професійному зростанні, професійній ідентифікації майбутнього вчителя у період навчальної (пропедевтичної) педагогічної практики. Визначено, що навчальна практика є складовою навчальних модулів дисципліни «Педагогіка», середовищем трансформації теоретичних досягнень у професійні уміння. Доведено, що якість отриманих педагогічних висновків у ході практики залежить від умінь студентів здійснювати педагогічне спостереження та його методичного забезпечення. Подано концепцію розроблених протоколів, аналіз стану сформованості вмінь студентів здійснювати спостереження. Описано технологію формування готовності студентів до використання методу педагогічного спостереження в період педагогічної практики.

Ключові слова: *професійна педагогічна підготовка, практична педагогічна підготовка, навчальна педагогічна практика, метод наукового дослідження, метод педагогічного спостереження, протоколи педагогічних спостережень, уміння спостерігати, технологія формування готовності студентів до здійснення методу педагогічного спостереження у період навчальної практики.*

Постановка проблеми. Результативне педагогічне спостереження в професійній діяльності вчителя визначає якісне вирішення навчально-виховних завдань, успішний розвиток власного досвіду, створює підґрунтя розуміння індивідуальності учнів, продуктивної педагогічної рефлексії. У період навчальної (пропедевтичної) педагогічної практики метод наукового спостереження стає провідним способом вивчення навчально-виховного процесу, шляхом професійної ідентифікації та становлення майбутнього вчителя. Тому ефективне здійснення цього методу визначає якість результатів навчальної педагогічної практики.

Якісна реалізація педагогічних можливостей методу спостереження потребує ґрунтовного вивчення й осмислення з метою виявлення умов ефективної реалізації завдань практики, якісної педагогічної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Філософсько-методологічне осмислення розвитку вищої освіти в Україні містять роботи В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, М. Ярмаченка. Теоретичні засади вищої педагогічної освіти подано в дослідженнях А. Алексюка, В. Бондаря, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Г. Іванюк, В. Кан-Каліка, Л. Кондрашової, В. Лугового, О. Пехоти, В. Семиченко, О. Ярошенко та інших. Практичну підготовку майбутнього вчителя, її організаційне забезпечення вивчали О. Абдулліна, С. Балбенко, А. Бойко, Н. Дем'яненко, А. Капська, М. Козій, С. Сисоєва та інші. Педагогічне спостереження, як метод дослідження педагогічного процесу, розглядали С. Гончаренко, В. Журавльов, В. Загвязінський, В. Краєвський, А. Новіков, П. Образцов та інші дослідники. Поряд із тим, технологія формування готовності студентів до використання методу педагогічного спостереження в період навчальної педагогічної практики у контексті підвищення якості практичної підготовки майбутнього вчителя потребує подальшого вивчення.

Виходячи з цього, ставимо за **мету** здійснити дослідження сутності методу педагогічного дослідження, умов його ефективності як засобу професійного становлення майбутніх учителів на другому році навчання, процесу їх професійної самоідентифікації, розроблення технології формування готовності студентів до реалізації методу педагогічного спостереження в педагогічній реальності в період практики.

Виклад основного матеріалу. Навчальна (пропедевтична) педагогічна практика є складовою навчальних модулів дисципліни «Педагогіка». Завдання практики виходять зі змісту дисципліни та стають продовженням формування визначених програмою вмінь і навичок з модулів: загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика та основи освітнього менеджменту. Трансформація теоретичних досягнень у професійні вміння потребує середовища реального професійного.

Поряд із тим, важливим завданням першої навчальної педагогічної практики є *професійна ідентифікація* майбутнього вчителя – емоційно-вольового процесу ототожнення себе з професійним суб'єктом, професійною групою, професійним зразком діяльності.

На думку Л. Шнейдер, «результатом *професійної ідентифікації*, самовизначення, персоналізації та самоорганізації є *професійна ідентичність*, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти, характеризує певний ступінь ототожнення-диференціації себе зі справою та іншими і знаходить відображення в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [10, 114].

Дослідниця вказує, що виявлення рівня професійної ідентифікації потребує аналізу сформованості таких показників: позитивного сприйняття себе в якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивного прийняття своєї приналежності до професійної спільноти; успішного

засвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовності фахівця взяти на себе професійну відповідальність; рівень особистісного та «технологічного» розвитку; мотиваційної готовності до реалізації себе в обраній професії, входження у професійну спільноту, постійне самодослідження та розвиток власної особистості, образу Я [10, 115].

Провідним методом вивчення професії, розуміння її особливостей, підґрунтям входження в неї, формування позитивного ставлення та комфортного прийняття професійної ролі, самоприйняття та ототожнення себе з професійною групою, ґрунтуючись на аналізі досвіду вчителів, їх педагогічної позиції, стилів взаємодії з учнями, індивідуально-вікових особливостей учнів, компонентів навчально-виховного процесу стає педагогічне спостереження.

Під методом дослідження науковці розуміють нормативну модель діяльності, спрямованої на вирішення наукового завдання й реалізованої в сукупності прийомів і процедур [6]. Спостереження у психології та педагогіці – це цілеспрямоване й систематичне сприйняття дослідником дій і поведінки людини або особливостей протікання досліджуваного явища, процесу і їх специфічних змін [4, 93]. С. Гончаренко педагогічне спостереження визначає як «цілеспрямований і планомірний процес збирання інформації шляхом прямої та безпосередньої реєстрації дослідником проявів психолого-педагогічних явищ і процесів» [1, 130]. Отже, *педагогічне спостереження* являє собою цілеспрямоване, безпосереднє сприйняття педагогічного явища або процесу, реєстрацію та аналіз отриманих результатів.

Змістом педагогічних спостережень у період практики визначені: індивідуальні особливості учнів; колектив класу; стиль роботи вчителя; система виховної роботи класу, школи; складові навчального процесу в початковій та основній школі (дидактичні спостереження).

Дидактичні спостереження ґрунтуються на змісті навчального модуля «Дидактика» та спрямовані на реалізацію його завдань. Серед широкого кола дидактичних питань виділені ключові: структура уроку; методи навчання; методи педагогічної діагностики навчальних досягнень учнів; домашня самостійна робота учнів. Поставлені завдання реалізуються у процесі спостереження уроків.

Означений зміст дидактичних спостережень важливий на шляху подальшої педагогічної підготовки, професійної діяльності, тому потребують дослідження умови досягнення запланованих результатів.

Л. Регуш зазначає, що педагогічне спостереження має містити такі процедури: визначити предмет спостереження; сформулювати мету спостереження; розробити програму спостереження та способи фіксації фактів, особливо важливо визначити одиниці спостереження, тобто ті особливості поведінки учнів, які можна бачити і які характеризують обраний психологічний об'єкт; виділити лінії аналізу отриманого матеріалу [9, 18].

С. Гончаренко визначає для дослідника «правила спостереження», як методу педагогічного дослідження: «чітко визначати цілі спостереження; складати програму спостереження в залежності від цілі; детально фіксувати дані спостереження; застосовувати системи категорій і оцінних шкал» [1, 132].

Під час організації спостережень, на думку В. Загвязінського, повинні бути заздалегідь намічені їх об'єкти, поставлені цілі, складено план спостережень [4, 93].

С. Гончаренко зазначає, що наукове спостереження від побутового відрізняє цілеспрямованість, послідовність і фіксація отриманих даних [1, 130]. Педагогічне спостереження проводиться зазвичай за заздалегідь наміченим планом з виділенням конкретних об'єктів спостереження [6]. Отже, дослідники [1; 4; 5; 6; 7; 9] однією з умов спостереження визначають розроблення протоколів та ведення записів спостережень.

Тому якість результатів практики залежить від якості методичного забезпечення педагогічного спостереження: розроблених програм із визначенням мети дослідження, завдань, запитань, які дозволяють детально фіксувати дані та послідовно дійти до мети. Програма спостереження «повинна точно визначати послідовність роботи, виділяти найбільш важливі об'єкти спостереження, способи фіксації результатів (протокольні записи, щоденники спостережень тощо)» [1, 132].

Для забезпечення означених умов кафедрою педагогіки розроблені програми фіксації результатів спостережень. Протоколи спостережень реалізують навчальну функцію, спрямовані на розкриття суттєвих сторін педагогічного процесу і поступово ускладнюються. Метою перших спостережень визначено виявлення загальної структури уроку, подальші цілі звужуються для ґрунтовного вивчення окремих структурних елементів уроку: спостереження за організацією початку уроку, повідомленням теми та мети уроку, вивченням нового матеріалу на уроці, перевіркою та оцінюванням навчальних досягнень учнів, методичним забезпеченням домашньої навчальної роботи учнів.

Наприклад, програма спостереження організації перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів на уроці містить рекомендації студентам до спостереження: попередньо повторити матеріал з теми «Педагогічна діагностика результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів», загальні відомості (дата, предмет, клас, тема уроку) та предметні питання:

1. На яких хвилинах уроку Ви спостерігали перевірку і оцінювання знань і умінь учнів? 2. Які форми перевірки знань використовувалися вчителем? Наведіть приклади. 3. Які методи перевірки навчальних досягнень учнів використовувалися вчителем? 4. Чи використовував учитель взаємоконтроль та самоконтроль учнів? Наведіть приклад. 5. Запишіть приклад запитання вчителя. Які розумові операції вони включають? Чи залишилися питання без чіткої, вичерпної відповіді? 6. Скільки учнів було опитано вчителем? Скільки учнів було оцінено? Які оцінки вони отримали?

7. Як обґрунтовував учитель оцінки учнів? 8. Які оцінні судження використовував учитель? Наведіть приклади. Якою була реакція учнів на оцінку їх знань і вмінь? 9. Як, на Вашу думку, оцінки впливають на пізнавальну активність учнів? [8, 40].

Дидактичні спостереження навчального процесу студенти проводять паралельно в початковій та основній школі. Така організація дозволяє дослідити означені напрями у співставленні, з'ясувати особливості методів роботи вчителів, психолого-педагогічних особливостей учнів, провести роботу з проблем наступності навчання, згідно до листа МОН України «Загальні методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу у п'ятих класах загальноосвітніх навчальних закладів», де актуалізовано необхідність цілеспрямованої координації дій учителів на шляху подолання труднощів періоду адаптації учнів 5-х класів до навчання в основній школі [3].

Психолого-педагогічний аналіз та самоаналіз виховного заходу передбачає детальне, ґрунтовне висвітлення напрямів дослідження. Цей вид спостереження студентам знайомий – він відпрацьовувався на тренінг-заняттях з педагогіки, у процесі аналізу фрагментів виховних заходів творчих груп студентів. Завданнями практики визначено закріплення вмінь в умовах реальної педагогічної діяльності.

Поряд із методичним забезпеченням проведення педагогічного спостереження отримання студентами якісних педагогічних висновків у ході практики залежить від їхніх умінь здійснювати педагогічне спостереження. Важливою якістю дослідника стає здатність бачити, фіксувати, описувати педагогічні явища, вести протоколи спостережень у процесі безпосереднього сприйняття процесу, готовність виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати отримані дані та діяти відповідно до висновків.

Проте, зрізи-дослідження студентських протоколів на кінець першого та другого дня свідчать, що лише 14 % студентів спостерігають та одночасно заповнюють протоколи. Протоколи мають різну якість, але, порівнюючи перший і останній протоколи вказаної групи студентів (які систематично ведуть протоколи спостережень), виявили вищу позитивну динаміку майже в більшості респондентів (89 %). За умови перенесення навантаження на роботу вдома, або, що зовсім невинувато, – заповнення в останні дні практики, заповнення протоколів втрачає *педагогічну достовірність, навчальну функцію* і стає *стресоутворюючим фактором* для студента.

Поряд із тим, за даними наших досліджень, 86 % студентів не ведуть протоколи в робочому зошиті. З них 82 % ведуть чернетки, 18 % сподіваються на пам'ять. Причиною цього, як указують респонденти, є бажання оформити охайно або правильно, хвилювання з приводу чогось не побачити, прагнення спочатку обговорити з колегами на перерві побачене, брак часу, цікавий урок, поведінка учнів тощо. Результати говорять про недостатній рівень сформованості вмінь спостерігати, поверховість і побутовий характер проведення спостереження, що актуалізує проблему цілеспрямованої

підготовки студентів до здійснення методу. Аналіз звітної документації даної групи студентів розкриває позитивну, проте нижчу динаміку якості протоколів порівняно з попередньою. На нашу думку, ці процеси спричинені неготовністю студентів *грамотно описувати педагогічну діяльність*, що, у свою чергу, зумовлено:

- недостатньою сформованістю вміння вести спостереження педагогічного процесу, уміння конспектувати, самостійністю;
- організацією практики до вивчення модуля «Дидактика», низьким рівнем дидактичних знань, що доводить кореляція між рівнем знань і станом протоколів (96 % студентів, які мають рівень навчальних досягнень E, D з навчального модуля «Дидактика», 46 % з рівнем C не ведуть протоколи);
- помилковою спрямованістю студентів на процес спостереження як процес споглядання.

Виявлені проблеми варто передбачити задля підвищення якості результатів практики. Забезпечення трансформації теоретичного здобутку в педагогічні вміння, професійної ідентифікації можливо за реалізації технології формування готовності студентів до використання методу педагогічного спостереження в період навчальної практики, яка містить три складові:

1) теоретична: докладне дослідження сутності, особливостей, видів, умов ефективності методу педагогічного спостереження у процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія», та у процесі вивчення теми «Принципи та методи психолого-педагогічних досліджень» навчальної дисципліни «Педагогіка»; у вивченні теорії питання робити акцент на *самостійному виявленні студентами умов отримання достовірних даних* у процесі проведення психолого-педагогічного спостереження;

2) практична: *моделювання навчальних ситуацій* проведення педагогічного спостереження; *розвиток умінь спостерігати*, відпрацювання вмінь ведення протоколів психолого-педагогічних спостережень у навчальній аудиторії (наприклад, аналіз проведення фрагментів виховних заходів творчими групами студентів у структурі тренінг-занять); розроблення студентами власних протоколів із проблеми курсової роботи для спостереження в період практики;

3) організаційна: у ході установчої конференції акцентувати на тому, що розроблені матеріали спрямовані на опанування студентами певними знаннями та вміннями у процесі *безпосереднього спостереження* педагогічних процесів, а не поза ними (вдома, завтра, в кінці тижня); аналізувати щоденники минулих років, їх позитивні сторони та недоліки; бал до загальної оцінки практики зараховувати оремо за *наявність* заповнених протоколів уроків (стимулюючи навчальні спроби) та за *якість* залікового протоколу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, навчальна педагогічна практика стає середовищем психолого-

педагогічного дослідження навчально-виховного процесу, педагогічного досвіду колективу вчителів, професійної ідентифікації майбутнього вчителя. Одним із методів отримання студентами педагогічних висновків у процесі навчальної педагогічної практики є педагогічне спостереження. Якість результатів практики, професійного становлення майбутнього вчителя багато в чому залежить від методичного забезпечення педагогічного спостереження та рівня сформованості вмінь студентів спостерігати й описувати педагогічний процес, вести протоколи протягом практики. Тому особливої уваги набуває технологія формування готовності студентів до здійснення методу педагогічного спостереження в період навчальної педагогічної практики, яка містить три складові. Проведене дослідження визначає подальші перспективи: дослідження комплексу умов організації навчальної педагогічної практики в контексті забезпечення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
3. Загальні методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу у п'ятих класах загальноосвітніх навчальних закладів. – Лист МОН України від 24.05.13 №_1/9-368 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua
4. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
5. Краевский В. В. Методология научного исследования / В. В. Краевский. – СПб. : ГУП, 2001. – 268 с.
6. Методология наукової діяльності : навчальний посібник / за ред. проф. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
7. Навчальна педагогічна практика : організаційно-методичні рекомендації / [уклад. Коваленко Н. В., Кононенко М. П.]. – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 48 с.
8. Педагогічна практика : навч.-метод. посібн / за наук. ред. А. А. Сбруєвої, О. Г. Козлової. – Суми : Сум ДПУ, 2011. – 184 с.
9. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : [учебное пособие] / Л. Б. Шнейдер. – М. : МСПИ ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

РЕЗЮМЕ

Коваленко Н. В. Метод педагогического наблюдения в повышении качества результатов учебной педагогической практики.

В статье проанализировано значение педагогического наблюдения в профессиональном росте, профессиональной идентификации будущего учителя в период учебной (пропедевтической) педагогической практики. Определено, что

учебная практика является составляющей учебных модулей дисциплины «Педагогика», средой трансформации теоретических достижений в профессиональные умения. Доказано, что качество полученных педагогических выводов в ходе практики зависит от умений студентов осуществлять педагогическое наблюдение и его методического обеспечения. Представлена концепция разработанных протоколов, анализ сформированности умений студентов проводить наблюдение. Описана технология формирования готовности студентов к использованию метода педагогического наблюдения в период педагогической практики.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая подготовка, практическая педагогическая подготовка, учебная педагогическая практика, метод научного исследования, метод педагогического наблюдения, протоколы педагогических наблюдений, умение наблюдать, технология формирования готовности студентов к осуществлению метода педагогического наблюдения в период учебной практики.

SUMMARY

Kovalenko N. Method of teaching observation in improving the quality of the results of educational practice.

The article analyzes the pedagogical value of observation in the professional development of a future teacher during the academic (faculty) teaching practice. It is determined that the practice is an integral part of the educational modules of the discipline "Pedagogy", an environment of transformation of the theoretical achievements in the professional skills, the first opportunity of professional identity of future teacher— emotionally-volitional process of identifying oneself with a professional entity, group, professional sample.

The attention is focused on the role of pedagogical supervision in achieving the objectives of the first training of pedagogical practice. The results of the study are presented; it is noted that only 14% of students see and simultaneously provide protocols, 86% of students do not keep records, of which 68% use drafts, 18% rely on memory. It is stressed that the presented results indicate an insufficient level of development of abilities to observe, routine nature of the observation that actualizes the problem of targeted training of students to carry out the method.

The conditions of effective implementation of the pedagogical method of observation are analyzed. It is found out that the quality of the pedagogical findings during practice depends on the methodological support of teaching observation and formation of skills of the students to implement it. It is revealed that the methodological support of teaching observation is implemented in the developed software with the definition of research objectives, tasks, questions that allow reaching goals and conclusions consistently.

The concept of developed protocols that implements an educational function and gradually gets more complex is given, so the first observation investigates the structure of the lesson, further goals are gradually converging for a thorough study of the individual structural elements of the lesson: organization of the beginning of the lesson, statement of the topics and lesson objectives, learning new material, testing and assessment of students' achievements, methodological support of the students' homework; observation of educational activities in terms of actual academic work involves detailed psycho-pedagogical analysis as it was practiced in the course of training classes on pedagogy.

Based on the study the importance of developing of student's skills to teaching observation is proved: the ability to see, to record, to describe the pedagogical phenomena, to keep protocols of observation in the process of direct perception of the process, readiness to identify causal relationships, to analyze the data and act in accordance with the findings.

The technology of preparing students for the use of the method of pedagogical observation during the academic teaching practice is described. It includes three

components: theoretical, practical and organizational. The practical component is implemented in modeling of educational situations, conducting teaching observations; developing the skills to observe, practicing the skills to keep protocols of psycho-pedagogical observations in the classroom; developing the students' own protocols on the issue of coursework for observation during practice.

Key words: *professional teacher training, practical pedagogical training, academic teaching practice, method of research, method of pedagogical observation, pedagogical protocols of observations, observation skill, technology of formation of students' readiness to implement the method of pedagogical observation during the period of teaching practice.*

УДК 378

О. М. Корцова

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ СКЛАДНИКИ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

У статті зацентовано увагу на необхідності виокремлення й аналізу структурно-змістових складників риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. З оперттям на засади гуманістичного, культурологічного, технологічного, особистісно-орієнтованого методологічних підходів до риторичної освіти загалом, а також системний підхід, понятійний аналіз, критичний аналіз психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми зокрема, доведено доцільність розрізнення ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного, етичного та соціально-діяльнісного складників у структурі аналізованого поняття. Наголошено на взаємодії структурних елементів риторичної компетентності, що уможливорює створення такої педагогічної моделі формування риторичної компетентності соціономістів, реалізація якої дасть змогу впливати на весь структурний комплекс водночас.

Ключові слова: *риторика, риторична компетентність, ціннісно-мотиваційний, когнітивний, етичний, операційно-технологічний, соціально-діяльнісний складники риторичної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери.*

Постановка проблеми. Євроінтеграційні зміни у вітчизняній освітній парадигмі актуалізують риторичний компонент професійної підготовки майбутнього фахівця будь-якої сфери загалом, і соціономічної передусім, де мовно-мовленнєва діяльність комунікантів є не лише соціальним середовищем виробничої сфери, а й предметом професійної діяльності.

Ідеться про формування риторичної компетентності як здатності до регламентування комунікативного простору, ефективної організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності, консолідування норм та правил спілкування й культури переконання в різних комунікативних ситуаціях.

Проектування ефективної моделі формування риторичної компетентності майбутніх фахівців-соціономістів (соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів) є неможливим без чіткого окреслення структурно-змістових складників досліджуваного поняття.

З огляду на це спроба дослідити й певною мірою розв'язати проблему структурного змісту риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що обґрунтування риторичної компетентності, а, водночас, і дотичних до неї понять (риторичних умінь, риторичної культури, риторичної майстерності, ораторської вправності, культури мовленнєвої діяльності, комунікативно-риторичної культури тощо), не є новим у сучасному освітньо-науковому просторі. Окреслене коло питань є предметом наукового пошуку як вітчизняних (В. Вандишева, В. Герман, Н. Голуб, О. Залюбівської, О. Когут, Н. Колотілової, Л. Мацько, В. Нищети, Г. Онуфрієнко, М. Препотенської, Г. Сагач та інших), так і зарубіжних (О. Авелічева, С. Аверінцева, Д. Александрова, О. Бабкіної, Р. Барта, К. Берка, І. Вяткіної, Н. Гарифулліної, Л. Горобець, І. Лобанова, Ю. Лотмана, Н. Отводенко, Ю. Рождественського, О. Симакової, С. Тайлера, Г. Хазагєрова, О. Чувакіна, І. Штрекера, О. Юніної та ін.) науковців.

Зокрема, Н. Голуб, визначаючи риторичну компетентність старшокласника «як здатність мовця ефективно використовувати мовно-риторичні знання, уміння й досвід з метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети, утвердження вищих морально-етичних і патріотичних ідеалів суспільства», серед її важливих складників виділяє три групи риторичних умінь: «докомунікаційні (спрямовані на реалізацію завдань чотирьох розділів риторики: «Інвенція», «Диспозиція», «Елоквенція», «Меморія»), комунікаційні (пов'язані з виголошенням промови і контактом з аудиторією) та післякомунікаційні (забезпечують спадання інтелектуально-психологічної напруги (так зване інтелектуально-психологічне розвантаження), «перегляд» і критичне оцінювання власного виступу)» [3, 137–138].

На думку В. Нищети, структура риторичної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл об'єднує «комплекс мовних і риторичних знань у контексті їх вправного застосування в мовленнєвій діяльності (теоретико-практична площа); комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в активну комунікацію) (площина активності); вправність у доборі стратегій і тактик спілкування (організаційно-методологічна площа); вправність у володінні експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого прагматичного результату (площина впливовості мовленнєвого акту); навички спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації; застосування вмінь використовувати обрані засоби для досягнення комунікативної мети (процесуально-діяльнісна площа); цінності, ціннісні орієнтації, духовність особистості (соціокультурна – морально-етична площа)» [7].

Дві групи риторичних компетенцій філолога виділяє О. Чувакін: 1) співвідносні з теоретичним знанням академічної галузі знань;

2) пов'язані з практичним застосуванням знань у конкретних ситуаціях мовленнєвої комунікації. Структуру риторичної компетенції дослідник асоціює зі змістом навчальної дисципліни у ВНЗ, виокремлюючи такі складники, як знання й усвідомлення базових знань риторики; технологічна (методологічна) вправність відповідно до організації мовленнєвої діяльності; здатність до прагматичної діяльності з використанням розроблених підходів, способів, прийомів [13].

Л. Горобець трактує риторичну компетенцію студентів-нефілологів як багатокомпонентне лінгвометодичне поняття, найвищий рівень комунікативної компетенції, «здатність свідомо створювати, виголошувати й рефлексувати авторсько-адресний текст мовленнєвого / риторичного жанру відповідно до мети й ситуації публічного мовлення» (переклад наш – О. К.) [4, 14–15]. З огляду на таке розуміння досліджуваного поняття структуру риторичної компетенції дослідник обґрунтовує як ієрархію трьох основних складників: 1) свідомий вибір комунікативної мети, стратегій, що реалізуються через комунікативно-риторичні тактики, зумовлені комунікативною ситуацією; 2) адекватний синтез мовлення як цілісного тексту; 3) володіння арсеналом жанрово-стилістичних засобів [4, 14–16].

Досліджуючи професійну підготовку педагога, О. Симаків визначає риторичну компетентність як оволодіння особистістю риторичними компетенціями (сукупністю взаємопов'язаних якостей, що уможливають ефективне спілкування), її особистісним ціннісним ставленням до кооперативного спілкування та досвідом спілкування, спрямованим на реалізацію особистісно й соціально-значущої продуктивної діяльності. До структури риторичної компетентності науковець відносить такі складники, як: «сума вмінь і навичок, що забезпечують процес ефективної комунікації з огляду на кваліфікацію – обсяг знань про мову, мовлення й комунікацію; ініціативність у спілкуванні, тобто вміння бути комунікативним лідером; співвідношення особистих цілей і цінностей з цілями й цінностями організації, команди, групи, тобто прийняття принципів кооперативного спілкування як етичних постулатів з метою послуговування ними в професійній та міжособистісній комунікації» (переклад наш – О. К.) [12].

Водночас Н. Оттоденко риторичну компетенцію майбутніх учителів пропонує розглядати як комплекс соціокультурної, лінгвістичної, культурознавчої, мовленнєвої субкомпетенцій [8].

О. Бабкіна окреслює риторичну компетенцію (розуміємо – компетентність (уточнення наше – О. К.)) студентів гуманітарних спеціальностей технічних ВНЗ як особливий складник компетентності фахівця, що об'єднує знання, уміння й навички, спрямовані на досягнення запланованого прагматичного результату – уміння адекватно використовувати експресивно-емоційні й логічні засоби мови [1].

Означене дає змогу констатувати, що сьогодні в педагогічних, лінгвістичних, лінгводидактичних джерелах не простежується єдиного підходу до визначення як змісту, так і структури риторичної компетентності, що зумовлюється, на нашу думку, багатовимірністю риторики як «наскрізної лінгвокультурологічної науки й навчальної дисципліни про теорію та практику красномовства; засобу організації мисленнево-мовленнєвої діяльності; основи формування ефективної комунікації, зорієнтованої на формування й розвиток свідомої творчої особистості, здатної не лише висловлювати свої думки, а й відстоювати власну позицію в соціальних і професійних ситуаціях спілкування» [5, 232].

Варто зазначити, що нині наукових розвідок з питань дослідження риторичної компетентності в контексті професійної підготовки майбутнього фахівця-соціономіста мало. Дотиково аналізована проблема розглядається в працях О. Артемової (комунікативна компетенція майбутніх психологів), А. Капської (мовленнєва культура соціального педагога), О. Карпенко (комунікативні професійні якості соціального працівника), Т. Качалової (формування комунікативної культури майбутнього соціального педагога), Л. Литовченко (риторична майстерність магістрів із соціальної педагогіки), Ю. Паскевської (формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів), А. Первушиної (структура риторичних умінь соціальних педагогів) та інших.

З огляду на це **метою** статті є з'ясування структурно-змістових складників риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери (соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів) та спроба коротко охарактеризувати їх.

Для досягнення поставленої мети було використано такі **методи**, як системний підхід, понятійний аналіз, критичний аналіз психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми дає змогу стверджувати, що розуміння поняття «риторична компетентність / компетенція» сьогодні полягає в з'ясуванні співвідношення з комунікативною компетентністю й зводиться до співіснування кількох концепцій, а саме: 1) ототожнення риторичної компетентності з комунікативною (Н. Гарифулліна); 2) визначення риторичної компетентності як невід'ємної частини комунікативної компетентності (О. Бабкіна); 3) окреслення риторичної компетентності як найвищого рівня комунікативної компетентності (Л. Горобець).

Поділяючи погляди Л. Горобець, розуміємо риторичну компетентність як найвищий рівень комунікативної компетентності, інтегральну якість, що виражається через здатність особистості унормовано, усвідомлено, риторично правильно використовувати мовні ресурси з метою продукування авторсько-адресного тексту, створюючи психологічний комфорт спілкування в умовах конкретної комунікації.

Загальноприйнятим є те, що структура риторичної компетентності зумовлюється риторичною діяльністю й відображає етапи підготовки та виголошення промови: інвенцію (задум виступу, формулювання його ідеї, мети), диспозицію (добір і структурування відповідного матеріалу), елокуцію й елоквенцію (мовно-мовленнєву форму втілення змісту), меморію (запам'ятовування), акцію (виголошення), релаксацію (самоаналіз). З огляду на цей алгоритм формування риторичної компетентності, що простежується в сучасних посібниках із риторики (за авторством Л. Мацько, Н. Колотилової, Л. Спанатій та інших), зводиться до засвоєння норм риторичної діяльності відповідно до розділів класичної риторики та етапів підготовки публічного виступу.

Дозволимо собі уточнити такий підхід, акцентуючи увагу на структурно-функціональному аспекті риторичної діяльності, що полягає в універсальності та інтегральності: так, працюючи на етапі диспозиції, оратор повертається до попереднього (наприклад, аналізує, «чи розкриває дібраний матеріал ідею виступу») та передбачає наступні етапи («чи зможу відтворити інформацію; чи зберігаю принципи доступності, лаконічності» тощо).

Відповідно до вищеокресленого під час дослідження структурного змісту риторичної компетентності загалом, і майбутніх фахівців соціономічної сфери зокрема, доцільно, на наш погляд, інтегрально розглядати складники риторичної діяльності з оперттям на засади гуманістичного (антропоцентризм риторичної діяльності соціономіста як вагомий складник його професійної компетентності), культурологічного (риторична діяльність як засіб формування власної культури й соціального культурного потенціалу з усвідомленням системи загальнолюдських ціннісних орієнтацій), технологічного (взаємодія комунікантів як практичне втілення риторичних норм і технологій), особистісно-орієнтованого (риторизм професійної діяльності спеціаліста як основа психолого-педагогічної допомоги) методологічних підходів до риторичної освіти.

Ефективна гуманістично-, культурологічно-, особистісно-спрямована риторична діяльність майбутнього соціономіста, на нашу думку, неможлива без сформованої мотивації до неї як до дієвого засобу соціально-педагогічної та психолого-педагогічної взаємодії. Важливу роль у цьому відіграють ціннісні орієнтації особистості. Це спонукає до виокремлення *ціннісно-мотиваційного складника* риторичної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери, що полягає в усвідомленому й позитивному сприйнятті майбутнього фаху, у розумінні сутності риторичної діяльності як професійно необхідної, у комунікативній спрямованості особистості на засадах антропоцентризму, що передбачає утвердження людини як найвищої цінності.

Окрім того, ціннісне усвідомлення риторичної компетентності формує прагнення особистості до саморозвитку й самовдосконалення, що потребує сформованих уявлень про риторичний ідеал фахівця соціономічної сфери.

Усвідомлення сутності риторичної діяльності неможливе без концептуального розуміння риторики та її основних модусів: 1) мови як універсальної знакової системи, що уможливорює змалювання цілісності світу; 2) мовлення як мовної діяльності; 3) комунікації як процесу соціальної взаємодії. Це обумовлює значущість *когнітивного складника* риторичної компетентності, що ґрунтується на принципі свідомості в навчанні та теорії соціоконструктивізму (перехід об'єкта в суб'єкт навчальної діяльності), та полягає в усвідомленні риторичних канонів та їх підґрунтя – лінгвістичних знань. Акцентуємо увагу на тому, що лінгвістичний аспект когнітивного складника риторичної компетентності є особливо значущим для майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів, оскільки мовно-мовленнєва підготовка означеної категорії студентів здебільшого обмежується однією дисципліною – «Українською мовою (за професійним спрямуванням)».

Основою соціально-педагогічної, психолого-педагогічної роботи в соціономічній сфері є безпосередня комунікативна взаємодія з окремою людиною чи соціальною групою на основі стандартів мовленнєвої та загальної культури, що має на меті встановлення міжособистісного контакту, підтримання психологічного комфорту спілкування, уникнення конфліктів. Ідеться про закони моралі та комунікативного етикету, про ґрунтовне оволодіння ними й обов'язкове дотримання. Водночас фахівці соціономічної сфери повинні бути готовими до протистояння натиску фактичного безкультур'я, оскільки соціально-педагогічні умови їхньої професійної діяльності передбачають взаємодію з соціальними аутсайдерами (безробітними, інвалідами, незаможними, багатодітними, дітьми вулиці тощо), рівень мовної й загальної культури яких подекуди є низьким. Отож, закономірно, що фахівці-соціономісти мають бути своєрідним взірцем носія як мовно-мовленнєвої, так і загальної культури. Це зумовлює виділення такого складника риторичної компетентності фахівця соціономічної сфери, як *етичний*, що ґрунтується на засадах професійної етики соціального педагога, соціального працівника, практичного психолога.

У межах етичного складника риторичної компетентності також розглядаємо не лише мовленнєвий етикет, а й кінесіку (оволодіння інформативністю кінесичних засобів спілкування), етикетну проксеміку (організацію простору під час спілкування) та етикетну атрибутику (світ речей в етикеті), оскільки невербальне спілкування, за твердженням психологів, становить близько 60 – 80 % від загального спілкування.

Риторична діяльність у соціономічній сфері, де слово є основним професійним інструментом, засобом впливу, ототожнюється з текстотворчою діяльністю, причому текст розуміємо не лише як засіб передачі інформації, а, передусім, як цілісну семіотичну форму лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно

інтегровану, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсалу культури (за О. Селівановою) [11, 590–600]. Це зумовлює значущість *операційно-технологічного складника* риторичної компетентності, що полягає у формуванні вмінь і навичок лінгвістично унормованого, стилістично доречного та риторично правильного текстотворення.

Узагальнювальним компонентом риторичної компетентності вважаємо *соціально-діяльнісний* складник, що уособлює практичний вияв риторичних компетенцій соціономіста в колі – готовність до ефективної комунікації – практичне застосування технологій риторичної взаємодії залежно від мети та ситуації спілкування під час професійної діяльності.

Отже, у структурі риторичної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери вбачаємо: 1) ціннісно-мотиваційний, 2) когнітивний; 3) етичний; 4) операційно-технологічний; 5) соціально-діяльнісний складники (рис. 1).

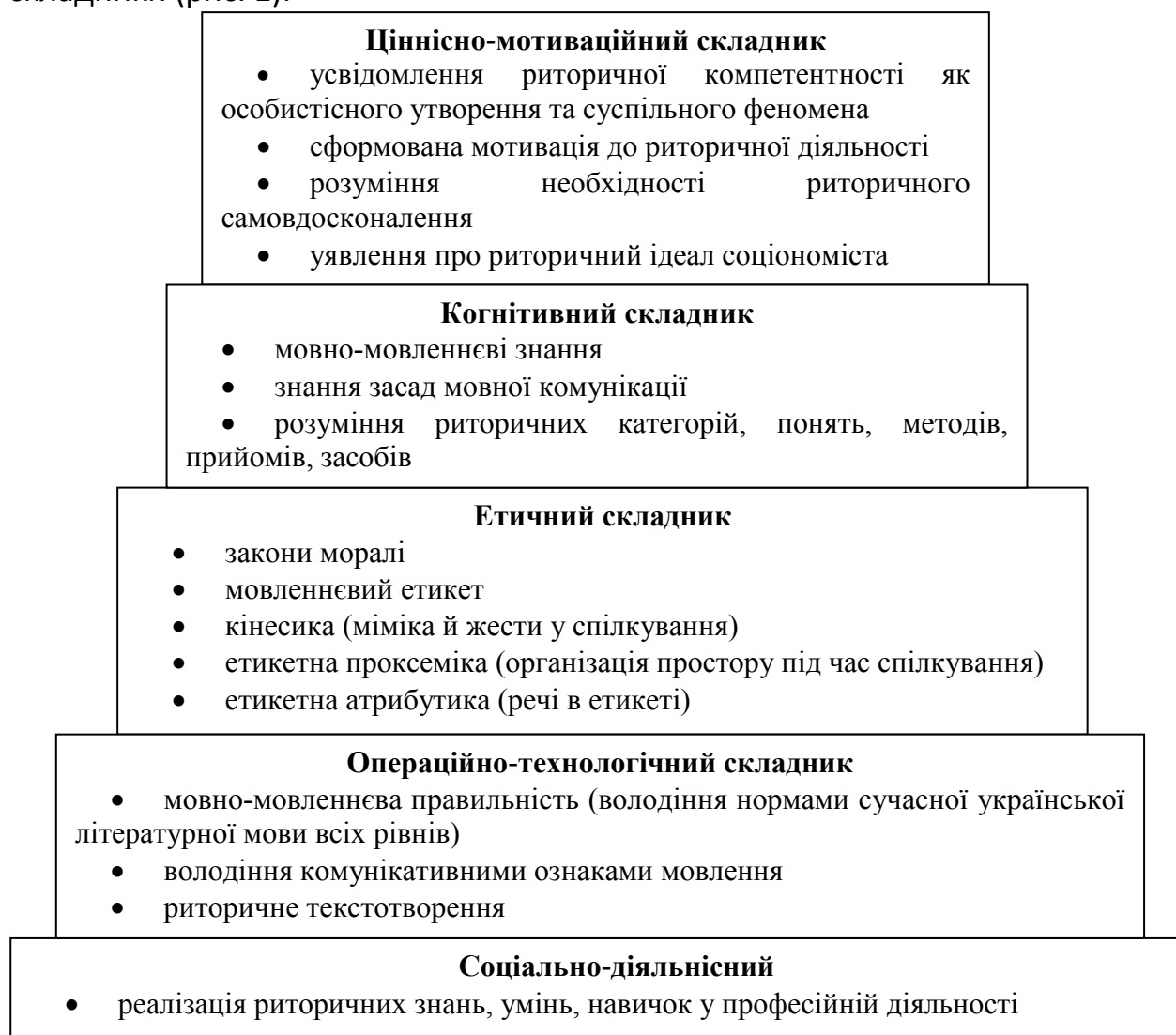


Рис. 1. Структурно-змістові складники риторичної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери

Акцентуємо увагу на тому, що ми не виділяємо мисленнєвий компонент як окремий складник риторичної компетентності, оскільки вважаємо, що мислення є основою будь-якої діяльності, у тому числі й риторичної. Вихідними положеннями такого узагальнення стали тези А. Білецького про «діалектичну єдність людської мови і мовного мислення» [2, 12]; Г. Сагач про те, що риторика «спрямована на розвиток основ системного мислення» [10, 121]; Л. Мацько – «в центрі її (риторики (уточнення наше – О. К.)) – закони мислення <...>» [6, 7] тощо. З огляду на це мислення доцільно розглядати не лише як одноплосинне, а передусім як фундаментальне поняття щодо кожного складника риторичної компетентності.

Інтегральним компонентом усіх складників риторичної компетентності соціономістів вважаємо й рефлексію як «осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального і індивідуального способу існування; самоаналіз» [9, 157], оскільки ефективна риторична діяльність загалом (від породження задуму до його практичного втілення) не можлива без рефлексії.

Зазначимо, що послідовність аналізованих вище складників риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей досить умовна, оскільки сформована мотивація спонукає до риторичної діяльності, однак лише в процесі риторичної діяльності засвоюються риторичні цінності, формується риторичний ідеал. Це засвідчує взаємодію структурних елементів риторичної компетентності, що забезпечує її стійкість. Водночас структура аналізованого поняття в її лінійному вимірі видається нам логічно виваженою, оскільки відповідає структурі риторичної діяльності – від мотивації, через здобуту систему знань, навичок і вмінь, засвоєні норми моралі до ефективної комунікативної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Здійснений аналіз структурно-змістових складників риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери вважаємо цілісним, тобто таким, що охоплює всі аспекти риторичної діяльності соціономіста.

На часі здійснити спробу створення такої педагогічної моделі формування риторичної компетентності майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів, за умови реалізації якої формування одного складника зумовлювало б вплив на весь структурний комплекс риторичної компетентності соціономіста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабкина Е. В. Риторическая компетентность студентов гуманитарных специальностей, обучающихся в техническом вузе [Електронний ресурс] / Е. В. Бабкина. – Режим доступу : <http://urorao.rsvpu.ru/filedirectory/143/04.doc>.
2. Білецький А. О. Про мову і мовознавство : навч. посібник для студентів філол. спец. вищ. навч. закладів / Андрій Олександрович Білецький. – К. : АртЕк, 1996. – 224 с.

3. Голуб Н. Б. Риторична компетентність учнів старших класів / Ніна Борисівна Голуб // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік : наукове видання. – К. : Ін-т педагогіки, 2012. – С. 137–138.

4. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровни общего и проф. образования)» / Людмила Николаевна Горобец ; Санкт-Петербургский государственный университет. – С-Пб, 2008. – 38 с.

5. Корчова О. М. Риторика в контексті запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні / О. М. Корчова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» / [відп. ред. І. П. Маноха]. – К. : Гнозис, 2014. – С. 225–234.

6. Мацько Л. І. Риторика : навч. посібник / Любов Іванівна Мацько, Оксана Михайлівна Мацько. – 2-ге вид., стер. – К. : Вища школа, 2006. – 311 с.

7. Ницета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема / Володимир Анатолійович Ницета // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка ; редкол.: В. С. Курило (гол. ред.) [та ін.]. – Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – № 22 (209) листопад. – Ч. II. – С. 93–98.

8. Оттоденко Н. В. Структура риторической компетенции будущих учителей [Електронний ресурс] / Н. В. Оттоденко. – Режим доступу : <http://pandiaweb.ru/text/78/411/55041.php>.

9. Психологічний словник / за ред. члена-кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

10. Сагач Г. М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Галина Михайлівна Сагач ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1993. – 284 с.

11. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

12. Симакова Е. С. Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки [Електронний ресурс] / Е. С. Симакова. – Режим доступу : www.svet102.ru/files/letters237/simakova.doc.

13. Чувакин А. А. Риторические компетенции филолога и содержание риторических дисциплин в университете: к вопросу о методике соотнесения / А. А. Чувакин // Риторика и культура речи в современном информационном обществе : материалы докладов участников XI Международной науч.-метод. конференции / Ярославский педагогический университет ; редкол.: Н. В. Аниськина, Е. Н. Туркина. – Ярославль : Изд-во ЯГУ, 2007. – Т. 2. – С. 179–182.

РЕЗЮМЕ

Корчова Е. М. Структурно-содержательные компоненты риторической компетентности будущих специалистов социомической сферы.

В статье акцентировано внимание на необходимости выделения и анализа структурно-содержательных компонентов риторической компетентности будущих специалистов социомической сферы. С опорой на принципы гуманистического, культурологического, технологического, личностно-ориентированного методологических подходов к риторическому образованию в целом, и системный

подход, понятийный анализ, критический анализ психолого-педагогических источников по исследуемой проблеме в частности, доказано целесообразность различения ценностно-мотивационного, когнитивного, операционно-технологического, этического и социально-деятельностного компонентов в структуре рассматриваемого понятия. Отмечено взаимодействие структурных элементов риторической компетентности, что делает возможным создание такой педагогической модели формирования риторической компетентности социномистов, реализация которой позволит влиять на весь структурный комплекс одновременно.

Ключевые слова: риторика, риторическая компетентность, ценностно-мотивационный, когнитивный, этический, операционно-технологический, социально-деятельностный компоненты риторической компетентности будущего специалиста социномической сферы.

SUMMARY

Korchova E. The structural and semantic components of rhetorical competence of future specialists of socionomic sphere.

The current article emphasizes the importance of differentiating and analyzing the structural-semantic components of rhetorical competence of the future specialists in the socionomic sphere. Based on the following principles as humanistic (anthropocentrism of rhetorical activity of the socionomists as the significant component of his/her professional competence), culturological (rhetorical activity as means of cultural development as well as social cultural potential formation of a personality with the realization of the common human values), technological (communicants interaction as the practical realization of the rhetorical norms and technologies), personal-centred (rhetorical component in the professional work as the basis of the psychological and educational support) methodological approaches to the study of rhetorical education in general and systematic approach, critical analysis of the psychological and pedagogical works connected with the investigated subject, conceptual analysis in particular, was proved the necessity to differentiate the motivational (understanding of rhetorical competence as the personal and social phenomenon, was formed motivation for rhetorical activity, realization of the necessity of rhetorical competence self-improvement, understanding of the socionomist's rhetorical ideal), cognitive (knowledge of language and speech as well as principles of the language communication, understanding of the rhetorical categories, terms, methods and techniques), operational and technological (language-speech accuracy, mastering the norms of the modern literary Ukrainian language on all levels, speech communicative characteristics awareness, rhetorical text formation), ethical (moral norms, speech etiquette, kinesics, proxemics and attributes of the etiquette), social and activity-based (realization of rhetorical knowledge, skills and abilities in the professional field) components in the structure of the investigated notion.

The interaction between the structural components of the rhetorical competence, that enables the development of a pedagogical model for formation of rhetorical competence of the socionomists, which realization can influence the whole structural complex at the same time, was emphasized.

Further research will be directed at creating a pedagogical model for the formation of the rhetorical competence of future social teachers, social workers, practical psychologists, with which the formation of one component would influence the entire structural complex of rhetorical competence of the socionomist.

Key words: rhetoric, rhetorical competence, motivational, cognitive, operational and technological, ethical, social and activity-based components of the rhetorical competence of future specialists in the socionomic sphere.

МОДЕЛЮВАННЯ ФАХОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЛЕКСИКОГРАФІЧНИМИ ЗАСОБАМИ (НА МАТЕРІАЛІ КОНЦЕПТУ «КОЛЕКТИВ»)

У статті наголошено на перспективності концептологічного підходу до формування ключових професійних категорій у процесі фахової підготовки. Словниковий текст трактується як специфічний мовно-інформаційний дискурс, у якому об'єктивована концептуальна картина світу, у тому числі фахова. Представлено систему лексикографічних вправ, покликаних формувати фахово значущий концепт «колектив» у контексті мовної та професійно спрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Методи дослідження – аналіз чинних програм підготовки бакалавра за спеціальністю початкове навчання, моделювання методичної системи. Перспективи пов'язані з розробкою методик формування професійно значущих концептів.

Ключові слова: вища школа, мовна освіта, фахова картина світу, лексикографічна діяльність, концепт «колектив».

Постановка проблеми. Професійна лінгводидактика ХХІ століття плідно розвивається в інтегрованому контексті досягнень суміжних прикладних та фундаментальних наук. Одним із орієнтирів вітчизняної мовної освіти є наукові положення лінгвоконцептології та когнітивної лінгвістики про мовні одиниці як складники свідомості, засоби пізнання, носії ментальної інформації. Мовна картина світу в когнітивній науці трактується як засіб об'єктивації концептуальної картини світу, яку, у свою чергу, складають концепти – одиниці свідомості, що становлять собою у своєрідний спосіб інтерпретовані уявлення про світ. Відтак фахова мовна картина світу експлікує фахові когнітивно-концептуальні структури. Отож наразі коло актуальних проблем лінгводидактики поповнилося питаннями концептуальної репрезентації фрагментів фахових знань, категоризації внутрішнього лексикону, трансформації концептів-уявлень у професійне мовлення. Наукові дослідження шляхів формування фахових концептів на базі наукових засад когнітивної лінгвістики й лінгвоконцептології та впровадження їх результатів у практику сприятимуть формуванню загальної професійної компетенції студентів.

Широкі можливості для вирішення названих завдань надає лексикографія. У сучасній науковій літературі словниковий текст тлумачиться як специфічний мовно-інформаційний об'єкт, особливий різновид соціальної комунікації, спосіб представлення та інструмент освоєння дійсності (Ю. Д. Апресян, О. С. Герд, Ю. М. Караулов, Є. А. Карпіловська, В. А. Широков). У новітньому словниковому дискурсі знаходять відображення орієнтири розвитку теоретичних та прикладних наук,

соціокультурні процеси, тенденції розвою філософської думки, ознаки науково-технічного поступу. Домінування в сучасній науковій парадигмі антропоцентричної позиції зумовило оновлення лексикографічних концепцій. Словниковий текст сьогодні трактується як спосіб презентації інтегрованих знань про духовно-практичний досвід людини, її мисленнєву та когнітивну діяльність, ментально-національні уявлення про світ. Водночас словники попередніх періодів, створені в межах лінгвоцентричної концепції, становлять собою діахронічний зріз попередніх станів мови, культури, національної думки. Отже, словники є культурно-історичним феноменом; метамова словника у своєрідний спосіб презентує відображені в мові знання та уявлення людини про реальний світ.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних дослідженнях ментально-мовних процесів у контексті фахової підготовки студентів переосмислюється сутність професійно значущих понять і категорій (В. Л. Іващенко, А. С. Надолинська, Т. В. Стасюк). У науці утверджуються такі поняття, як науковий концепт, терміноконцепт, які трактуються як змодельовані у свідомості фрагменти наукової, професійної, експертної картини світу, ментально-мовні утворення, що втілюють комплекс знань, стереотипів, досвіду, навичок у спеціальній сфері [6].

Зародження когнітивної методики навчання мови в Україні пов'язане з іменами М. І. Пентилюк та О. М. Горошкіної. У модельованому вченими процесі навчання мові було зміщено акценти з аналізу мікроодиниць на складну макропарадигму, якою є мовна картина світу. Ідеї пріоритетності комунікативно-когнітивного підходу до мовної освіти звучали у працях М. С. Вашуленка, Т. К. Донченко, Г. В. Онкович, Л. В. Скуратівського, Г. Т. Шелехової та інших учених. Питання формування професійних концептів як продуктів когнітивної діяльності та їх представлення у професійному мовленні перебували в колі зацікавлень лінгводидактів І. П. Дроздової, В. Л. Іващенко, А. С. Надолинської, А. В. Нікітіної. Науковою основою дослідження процесу формування українського професійного мовлення студентів та професійної компетенції в цілому названі дослідники визначають теорію категоризації світу в мовній свідомості людини, у тому числі концептуальної репрезентації фрагментів фахового знання [1; 2; 4]. Ключові концепти української культури та методику формування концептуальної картини світу в контексті фахової підготовки майбутніх філологів описала А. С. Надолинська [4]. Дослідницею вперше була описана методика роботи з мультимедійним навчальним лінгвокультурологічним словником з метою формування концептосфери національно значущих понять у майбутніх філологів.

Таким чином, увага до шляхів формування професійних концептів на базі наукових засад когнітивної лінгвістики та лінгвоконцептології видається актуальним завданням у контексті сучасної професійної освіти. Тісний взаємозв'язок когнітивно-ментальної та мовної структур визначає

наскрізний характер формування професійної концептосфери в межах вивчення як професійно спрямованих, так і лінгвістичних навчальних дисциплін. Важливе місце в системі фахової підготовки повинні посісти словники як своєрідний засіб, що фіксує й узагальнює результати процесів пізнання, категоризації та концептуалізації реалій світу людиною.

Мета статті – розробити систему лексикографічних вправ та завдань, покликаних формувати фахово значущий концепт «колектив» у контексті мовної та професійно спрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Методи дослідження. Аналіз чинних програм підготовки бакалавра за спеціальністю початкове навчання; моделювання методичної системи.

Виклад основного матеріалу. Професійно значущим у контексті виробничої діяльності вчителя початкових класів є концепт «колектив». В освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра за спеціальністю початкове навчання наскрізним завданням професійної діяльності для всіх виробничих функцій майбутнього педагога визначене завдання формування дитячого колективу [5, 40]. Кваліфікаційною вимогою до соціально-виробничої діяльності випускників є вміння формувати й розвивати колектив, створювати необхідні організаційні та психолого-педагогічні умови для цього, регулювати й коректувати міжособистісні стосунки в дитячому колективі, доцільно планувати та стимулювати його діяльність, створювати формальний актив класу, організовувати колективне самоврядування, прогнозувати розвиток колективу, використовувати колектив як засіб розвитку кожного його члена, об'єднувати зусилля колективу навколо спільної діяльності [5, 40]. Для формування перелічених умінь освітньо-професійною програмою передбачено оволодіння студентами системою знань про групу та колектив, специфіку та функції дитячого колективу, принципи та методику ефективної роботи з колективом, етапи його формування, роль видатних педагогів – А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського в розробці теорії колективу, специфіку роботи з організації учнівського колективу в початковій школі, формування уявлень про такі категорії, як актив колективу, ядро колективу, лідер. Ця робота здійснюється в основному в межах навчальних дисциплін «Загальна педагогіка», «Методика виховної роботи» та «Психологія».

Ментально-інформаційна структура «колектив», формування якої відбувається в ході навчальної теоретичної та практичної діяльності студентів, певних розумових операцій, під впливом чуттєвого досвіду, знаходить синтезоване вираження в ментальних образах та одиницях внутрішнього мовлення, що уможливорює подальшу вербалізацію концепту. Таким чином, формування фахово значущого концепту у професійній підготовці повинно відбуватися інтегровано в межах таких мовних та професійно спрямованих курсів, як педагогіка, психологія, методика виховної роботи, сучасна українська мова, методика навчання української мови.

Пропонуємо систему лексикографічних вправ, покликаних формувати в майбутніх учителів початкових класів уявлення про колектив як одну з центральних поняттєвих категорій у системі фахового знання, сприяти раціональному осмисленню організації й кореляції ментальних та вербальних презентацій у структурі цього концепту. При розробці вправ нами враховувалися антропоцентричний, функціонально-стилістичний, діяльнісний, текстоцентричний, інтегрований, системний, професійно спрямований підхід до аналізу психолого-педагогічних та лінгвістичних фактів, моделювалося прикладне спрямування навчального процесу.

Навчальна дисципліна «Загальна педагогіка».

Змістовий модуль «Принципи виховання. Методи та форми виховання».

Тема «Робота з учнівським колективом. Поняття про колектив, його види, структуру, стадії розвитку, шляхи формування. Робота з колективом у досвіді А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського. Шляхи та засоби згуртування колективу в початковій школі».

Завдання 1. Випишіть із тлумачного словника словникові статті *колектив, група*. З'ясуйте семантичний обсяг цих лексичних одиниць, визначте спільні та відмінні компоненти значення.

Завдання 2. Порівняйте словникові статті *колектив, колективізм* у радянській педагогічній енциклопедії та сучасній енциклопедії з педагогіки. Як еволюціонував зміст понять на тлі зміни соціального та політичного устрою? Як позначилася на сутності понять трансформація домінуючої в суспільстві ідеології? Складіть порівняльну таблицю.

Завдання 3. Ознайомтеся зі статтями педагогічної енциклопедії, присвяченими А. С. Макаренку та В. О. Сухомлинському. Спираючись на цей матеріал, укладіть порівняльну характеристику технологій формування дитячого колективу, розроблених видатними педагогами.

Завдання 4. За педагогічною енциклопедією ознайомтеся з теоретичним положенням А. С. Макаренка про стадії розвитку колективу. Спираючись на ці відомості, розв'яжіть нижчеподану педагогічну задачу, а саме: з'ясуйте, на якому етапі розвитку перебуває дитячий колектив, спроектуйте основні напрями роботи в ньому.

Педагогічна задача

Для стороннього ока клас є дружним та активним, у ньому організовуються класні заходи, діти беруть участь у загальношкільних справах. Сформований актив підтримує пропозиції класного керівника щодо організації життєдіяльності шкільної спільноти, сам виступає ініціатором трудових та творчих справ. Активісти зацікавлюють інших дітей, впливають на формування думки у групі, водночас тримаються осторонь, протиставляють себе решті однокласників, не узгоджують власні дії з ними. Через це не всі діти відчують себе захищеними та реалізованими у класному колективі.

Завдання 5. Підготуйте доповідь на тему «Шляхи та засоби згуртування колективу в початковій школі». Готуючись до виступу, скористайтесь словником педагогічних термінів.

Навчальна дисципліна «Психологія».

Змістовий модуль «Особистість, соціальні групи».

Тема «Особистість як психологічна категорія. Поняття про групи. Міжособистісні стосунки у групі. Утворення та розвиток малої групи. Поняття про колектив».

Завдання 1. Доберіть до слова *колектив* 5–7 асоціативних означень. Порівняйте свій ряд прикметників-атрибутів із результатами аналогічного психолінгвістичного експерименту, представленими у «Словнику асоціативних означень іменників» (у ході експерименту було опитано 200 осіб, кількість отриманих реакцій-означень указана біля прикметника-асоціації).

Колектив – дружний 200, великий 101, малий 40, згуртований 34, веселий 33, чесний 28, хороший 22, добрий 18, недружний 12, сильний 11, педагогічний 10, гарний, працьовитий, учнівський 9, поганий 8, роботящий, цікавий 7, добросовісний, маленький, молодий, передовий 6, працелюбний, приємний, товариський 5, сміливий 4, завзятий, справедливий, чуйний 3, активний, багатолюдний, бойовий, доброзичливий, дружелюбний, жіночий, недоброзичливий, самодіяльний, сварливий, сумлінний, трудовий, щасливий 2, братерський, виробничий, вчительський, здружений, міцний, музичний, неорганізований, неприємний, новий, справжній, хоролий, щирий 1.

Чи є тотожними встановлене вами асоціативне поле одиниці *колектив* та стереотипне, представлене у словнику? З'ясуйте наявність однакових та неповторюваних означень. Прокоментуйте той факт, що стандартними реакціями носіїв мови на слово-стимул *колектив* були асоціації *дружний* (100 % опитаних) та *великий* (50 % опитаних). Як ви думаєте, чи будуть кількісні та якісні показники експерименту абсолютними для всіх представників україномовного простору? Представників різних соціальних груп? Різних професій? Різних періодів розвитку суспільства?

Підрахуйте відсоток асоціацій-означень з позитивним оцінним компонентом, негативним та нейтральним. Яка репрезентація поняття *колектив* є домінуючою у свідомості мовців?

Як пояснити наявність в асоціативному полі полярних означень *дружний* – *сварливий*, *хороший* – *поганий*, *доброзичливий* – *недоброзичливий*, *згуртований* – *неорганізований*? Чи передбачає таку полярність семантична структура слова *колектив*, описана у тлумачному словнику? А відтак, чи буде нормативною сполучуваність слів *дружний колектив* – *сварливий колектив* тощо?

На практичному занятті змодельуйте вищеописаний психолінгвістичний експеримент, запропонувавши одnogрупникам слова-стимули *група*,

особистість, лідер. У який спосіб отримані асоціативні поля відбивають свідомість носіїв мови? Для систематизації результатів скористайтеся виданням Н. П. Бутенко «Словник асоціативних означень іменників».

Завдання 2. Спираючись на зміст словникових статей *особистість* у педагогічній та психологічній енциклопедіях, зобразіть схематично поняттєву структуру цієї одиниці в педагогічній та психологічній площинах відповідно. Які компоненти ви розмістили в центрі поняттєвого поля, які на периферії? Якими смисловими компонентами різняться структури двох полів? Самостійно спробуйте схарактеризувати поняття *особистість* як інтегральну психолого-педагогічну категорію. У своєму трактуванні зазначте, як корелюють категорії *особистість* – *колектив*.

Навчальна дисципліна «Методика виховної роботи».

Змістовий модуль «Основні напрями виховної роботи в сучасній школі. Форми, методи та прийоми виховання».

Тема 1 «Методика організації колективних творчих справ». Тема 2 «Методика підготовки та проведення класних зборів».

Завдання 1. Спираючись на лекційний матеріал, самостійно укладіть словникову статтю *колективна творча справа* до педагогічної енциклопедії. Порівняйте власноруч укладений матеріал з оригінальною статтею довідникового видання. Чи вдалося вам відобразити сутність поняття?

Наведіть приклад колективної творчої справи. Розробіть методику організації пізнавальної колективної творчої справи, сформулюйте мету та завдання, опишіть способи та прийоми її організації, етапи підготовки, розробіть сценарій проведення цього заходу, укладіть методичні поради.

Завдання 2. Підготуйте на батьківські збори виступ на тему «Формування дитячого колективу. Колектив і лідери». Укладіть понятійно-категоріальний апарат своєї доповіді за допомогою словника педагогічних термінів. З'ясуйте за лінгвістичними та енциклопедичними словниками, чи тотожними є одиниці *ядро колективу*, *лідер*, *актив* як психолого-педагогічні поняття та як мовні знаки, а відтак, чи можлива їх взаємозаміна в тексті.

Навчальна дисципліна «Сучасна українська мова».

Змістовий модуль «Морфеміка і словотвір української мови».

Тема «Морфемна і словотвірна структура слова. Мотивоване і мотивуюче слово, структурно-семантичні зв'язки між ними. Основа похідна і непохідна. Твірна основа та словотворчий формант. Основні способи словотвору в сучасній українській мові. Стилїстичне використання засобів словотвору. Морфемний словник».

Завдання 1. Ознайомтеся з фрагментом книги В. О. Сухомлинського «Мудра влада колективу». Визначте головну думку тексту. У чому В. О. Сухомлинський вбачає основу організаційної та моральної єдності шкільного колективу?

Колектив – складна духовна спільнота людей, які перебувають на різних рівнях інтелектуального, ідейного, морального, суспільного, трудового, естетичного розвитку, людей із різними потребами й інтересами. Тут необхідні такі основи, на які спирався б і першокласник, і випускник-десятикласник, і вчитель зі значним педагогічним досвідом.

Якими ж є ці основи? Як створити духовне єднання всіх вихованців і вихователів? Що становить собою та головна сила, яка об'єднує людей у колективі? Ця сила – турбота людини про людину. Відповідальність людини за людину. Відповідальність людини перед колективом, суспільством. У своїй практиці кращі керівники шкіл, організатори позакласної та позашкільної роботи, вихователі домагаються саме того, щоб уся діяльність колективу була пройнята духом відповідальності та турботи про однолітка, про молодшого товариша, про стару та безпомічну людину, про всіх тих, хто потребує допомоги.

Перші струмочки тієї могутньої ріки, яка називається колективізмом, починаються з віддачі духовних сил особистості в ім'я радості та щастя інших людей – членів свого колективу.

Майстерність виховання полягає в тому, щоб пробудити в людині здатність переживати найвищу радість від усвідомлення того, що вона дала, створила, принесла щось хороше, необхідне, корисне людям. Турбота про інших є величезною силою, що об'єднує дітей, становить для них азбуку ідейності. Дуже важливо, щоб ця сила діяла протягом усіх років навчання в початковій школі, адже дитинство – період найбільш глибокого впливу слова вихователя, його особистого прикладу на духовний світ майбутнього громадянина. Одна з найголовніших основ виховання колективізму – духовне благородство, яке утверджується в дитячій душі тоді, коли дитина більше думає й турбується про інших, ніж про себе (В. О. Сухомлинський).

Випишіть із тексту спільнокореневі слова до лексеми *колектив*. Доповніть цей ряд спорідненими одиницями самостійно, а потім за допомогою морфемного словника (*колектив, колективний, колективістський, колективістичний, колективізм, колективіст, колективістка, колективність, колективно, колективоутворення, колективоутворюючий*). Знайдіть непохідну основу, з'ясуйте послідовність похідності решти слів, побудуйте словотвірний ланцюжок. Укладіть реєстр словотворчих формантів у межах аналізованого словотвірного гнізда, опишіть їх лексичне значення (*-н-, -іст-, -ість, -ізм, -о-*). За електронним словником афіксальних морфем української мови з'ясуйте частотність використання в системі мови визначених вами формантів. Поміркуйте, чим зумовлена активність окремих морфем як словотворчих формантів у мовній практиці.

Розмежуйте слова аналізованої групи за принципом загальноновживані лексеми – терміни педагогічної терміносфери. Чи є серед них такі одиниці, які одночасно є структурними елементами обох систем: термінологічної та

загальновживаної? Яких ознак набуває загальновживане слово у процесі термінологізації? Яке з аналізованих вами слів презентує продуктивний словотвірний тип у творенні педагогічної термінології? Доведіть, наведіть приклади. Як ви думаєте, продуктивність окремих словотвірних типів при термінотворенні пояснюється виключно лінгвістичними законами чи зумовлена в тому числі людським фактором?

Змістовий модуль «Лексикологія та лексикографія української мови».

Тема 1 «Системні відношення в лексиці української мови. Синоніми та їх види. Синонімічний ряд. Стилiстичні функції синонімів. Словник синонімів». Тема 2 «Словники як відображення історії і культури українського народу. Загальні відомості про словники. Основні типи словників, особливості їх побудови. Енциклопедичні та лінгвістичні словники. Відмінність словникових статей у різних словниках».

Завдання 1. Доберіть синоніми до слова *колектив*, доповніть свій ряд за допомогою словника синонімів. Укладіть таблицю, де будуть представлені семантичне ядро та диференційні семи одиниць синонімічного ряду. Диференційні семи уточніть за допомогою тлумачного словника. Наявність семи позначте знаком +, відсутність –, необов'язковість +/–.

Таблиця, укладена студентами, буде мати приблизно такий вигляд:

	семантичне ядро «сукупність людей»	диференційні семи							
		об'єднані спільною діяльністю	об'єднані спільними інтересами	високий ступінь свідомості в діяльності	об'єднані спільним місцем роботи / навчання	мають той самий фах	мають той самий соціальний статус	організована структура	неорганізована структура
колектив	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+	–
група	+	+/-	+/-	–	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
персонал	+	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+	–
громада	+	+/-	+	+/-	–	–	+	+/-	+/-
команда	+	+	+/-	+/-	+	+/-	–	+	–
компанія	+	+	+/-	–	–	–	+	–	+
угруповання	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+	+	–
товариство	+	–	+/-	–	+/-	+/-	+/-	–	+
юрба	+	–	+/-	–	–	–	+/-	–	+

Запишіть подані нижче речення, вставляючи потрібні за змістом слова з синонімічного ряду *колектив, група, персонал, громада, команда, компанія, угруповання, товариство, юрба*. Перед виконанням завдання з'ясуйте за довідниковими виданнями стилістичні характеристики цих синонімів. До яких словників ви звернулися за цією інформацією?

Над шляхом сиділа ... людей, вони курили й про щось гомоніли (І. Багрянний). ... веселої дітвори сповнювали вечір своїм гомінком

криком (Я. Качура). Спочатку ... лише формується, члени його недостатньо знають один одного, не виявляють ініціативи в діяльності (З підручника). Хіба ж не краса знати, що ця ... в один момент може тебе роздерти на шматки або ж понести на руках, як бога? (В. Винниченко). Отоді-то ... й стала горою за отця Олексія (В. Шкляр). Стадія поширення впливу активу на весь ... триває один – півтора року; на її початку ... умовно поділяється на три соціально-психологічні ...: активістів, пасивних учнів, «ядро опору» (З підручника). Він просив увесь готелевий ... таїти кілька днів його приїзд (І. Франко). На селі зібралася ... радить, кого голить у москалі... (Т. Шевченко). Ганна Остапівна веселішає і вже до всіх: «Будете сумлінні, діти, то сваритись не будемо, дружний у нас з вами складеться ... » (О. Гончар). Весела ... з піснями й музикою зупинилася біля острова (О. Бойченко). Коли дізнався, що хлопця затягує злочинне ... , батько, не вагаючись, пожертвував посадою, становищем, сам попросився перевести його на периферію (О. Гончар).

Завдання 2. Порівняйте зміст словникових статей тлумачного та енциклопедичного словників *самовиховання*. Зробіть висновок про зміст та спосіб представлення інформації в цих довідниках. Напишіть статтю до науково-популярного педагогічного видання на тему «Самовиховання – вищий тип виховання в колективі».

Завдання 3. Укладіть список українських пареміологічних словників. Ознайомтеся з їх змістом та структурою. Чи справедливим є твердження, що більшість словників цього типу мають описовий характер?

Укладіть колективно словник нового типу, де б реєстрові одиниці фіксувалися не просто як мовні знаки, а були б представлені як символи національної ідентичності, духовності, культури, як продукт взаємодії лінгвістичних законів та народної думки. Дослідіть у цьому аспекті українські прислів'я та приказки, які позначають різні моделі поведінки людини в групі, колективі, громаді. Упорядкуйте реєстр, розробіть принципи побудови словникової статті, укладіть словник. Після завершення роботи прокоментуйте зафіксовану в пареміологічному фонді світоглядну позицію українців щодо законів, правил, норм поведінки в колективі.

Словникові статті, укладені студентами, можуть мати такий вигляд:

В гурті і комар сила. З одної ягоди немає вигоди. Один кіл плота не держить. Однією рукою в долоні не заплещеш.

У цих приказках у символізованій формі виражено переконання українців щодо винятково важливого значення кожного члена громади для спільної справи.

Вліз межі ворони, каркай як вони. На чиїм возі їдеш, того і пісеньку співай. Потрапив у стайню – лай не лай, а хвостиком виляй.

У цих пареміях задекларована така світоглядна позиція українців: якщо особа є новою в певній групі, то слід з повагою ставитися до правил

поведінки та норм спілкування, вироблених у цій групі раніше; приймати правила співіснування того колективу, у якому ти є новим.

Добрий доброго навчає, а злий зле наставляє. Зла компанія – що вугілля: як не впече, так замаже.

У картині світу українців фіксуємо визнання наявності лідерів у колективі. Особа, що домінує в групі, може бути наділена як позитивними, так і негативними людськими якостями. Маючи авторитет серед певної спільноти, такий лідер нав'язує стереотипну поведінку – позитивну або негативну. У цих пареміях реалізується народна настанова зважати на цей факт та виявляти силу характеру, вміти протистояти негативному впливу [3].

Навчальна дисципліна «Методика навчання української мови в початковій школі».

Змістовий модуль «Методика вивчення розділу «Мова і мовлення».

Тема «Формування уявлення про культуру мовлення й культуру спілкування».

Завдання 1. Ознайомтеся зі статтею *культура мови* за виданням «Енциклопедія: українська мова». Спираючись на цей лексикографічний матеріал, схарактеризуйте поняття *культура мови* як соціолінгвальну та етнопсихолінгвістичну категорію.

Завдання 2. Прочитайте прислів'я та приказки. Сформулюйте об'єктивовані в них національні правила комунікативної поведінки в суспільстві.

Добре слово коштує недорого. Наперед слухай, а потім відповідай. Не до ладу казати – краще мовчати. М'які слова і камінь крушать. Розумну річ приємно й слухати. Говори мало, слухай багато, а думай ще більше. Було б говорити, як питали.

Доберіть самостійно з відомих вам пареміологічних словників інші приклади прислів'їв та приказок, які регламентують закони мовної поведінки в колективі. До цього мовного матеріалу розробіть завдання, які б слугували виробленню в учнів етичних норм спілкування, формуванню уявлень про правила мовної поведінки в суспільстві.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На сучасному етапі розвитку лінгводидактики перспективним є концептологічний підхід до формування ключових професійних категорій та понять. Творення в ментально-психічних структурах уявлення про об'єкти виробничої сфери як квінтесенцію пізнавальної діяльності, національної традиції, народної філософії, внутрішнього рефлексивного досвіду гарантуватиме формування загальної професійної компетенції.

Одним із методичних прийомів, покликаних забезпечити формування у структурах знань концептів, що синтезують різносубстратні відомості про певний об'єкт, є лексикографічна діяльність. Система навчальної роботи, що передбачає здійснення різновимірної аналізу

професійно значущих одиниць за лінгвістичними та енциклопедичними словниками сприяє інтеграції різнопланових відомостей про поняття в інформаційні комплекси, формуванню тезаурусного типу організації знань.

Перспективи дослідження пов'язуємо з розробкою методик формування в системі підготовки вчителя початкової школи панорамних образів таких професійно значущих концептів, як *учитель, виховання, сім'я, школа, діяльність, особистість, освіта, дисципліна*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.

2. Іващенко В. Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології) : монографія / В. Л. Іващенко. – К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2006. – 328 с.

3. Космеда Т. А. Комунікативний кодекс українців у пареміях: тлумачний словник нового типу / Тетяна Анатоліївна Космеда, Тетяна Федорівна Осіпова. – Дрогобич : КОЛО, 2010. – 270 с.

4. Надолинська А. С. Формування лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. педагог. Наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / А. С. Надолинська. – Одеса, 2012. – 21 с.

5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 Початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта. Кваліфікація 3310 вчитель початкової школи: галузевий стандарт вищої освіти / Розробн. Бондар В. І., Шапошнікова І. М., Каніщенко А. П., Страшко С. В. [та ін.] ; за ред. Бондаря В. І. – К. : МОН України, 2006. – 57 с.

6. Стасюк Т. В. Основні метапоняття соціокогнітивного термінознавства: терміноконцепт [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.rusnauka.com/2_KAND_2013/Philologia/3_124922.doc.htm.

РЕЗЮМЕ

Крехно Т. И. Моделирование профессиональной картины мира будущих учителей начальной школы лексикографическими средствами (на материале концепта «коллектив»).

В статье акцентировано внимание на перспективности концептологического подхода к формированию ключевых профессиональных категорий в процессе профессиональной подготовки. Словарный текст трактуется как специфический языково-информационный дискурс, в котором объективирована концептуальная картина мира, в том числе профессиональная. Представлена система лексикографических упражнений, призванных формировать профессиональный концепт «коллектив» в контексте языковой и профессиональной подготовки учителей начальной школы. Методы исследования – анализ программ подготовки бакалавра по специальности начальное обучение, моделирование методической системы. Перспективы связаны с разработкой методик формирования профессиональных концептов.

Ключевые слова: высшая школа, языковое образование, профессиональная картина мира, лексикографическая деятельность, концепт «коллектив».

SUMMARY

Krekhno T. Modeling of professional worldview of future teachers in primary school using lexicographical means (based on materials of concept «collective»).

One of national language education guidelines is scientific basics in linguistic conceptology and cognitive linguistics about language units as consciousness components, means of perception, mental information media. Professional language worldview reveals professional cognitive and linguodidactic structures. Nowadays issues of conceptual representation of professional knowledge fragments and their transformation into professional language add to the range of actual linguodidactic issues. Lexicography introduces a number of ways for solving the above mentioned issues. In modern research literature, a dictionary text is referred to as a specific language-informative object, a special type of social communication, visualization technique and a tool of understanding reality.

The object of the article is to develop a system of lexicographical exercises and tasks to form a professionally important concept of “collective” in the context of language and professionally aimed training of future teachers in primary schools. Such research tools were used: analysis of contemporary study programs for bachelor training with the specialty of primary school teaching; modeling of a methodological system.

The concept “collective” is professionally important in the context of vocational training of primary school teachers. Forming a professionally important concept “collective” in vocational training must be fully integrated in language and professionally oriented courses, such as Pedagogy, Psychology, Methodology of educational work with children, Modern Ukrainian language, Methodology of teaching Ukrainian.

The article includes a system of lexicographical exercises for future teachers of primary school aimed at forming an image of collective as one of the main categories in the system of vocational knowledge as well as stipulating rational understanding of organization and correlation of mental and oral presentations in the concept structure.

Therefore, at the modern stage of linguodidactic development, it is perspective to use a concept approach to forming key categories and notions. Research perspectives concern creating methodologies of forming panoramic ideas of such professionally important concepts as teacher, upbringing, family, school, activity, personality, education, discipline in the system of primary school teachers’ training.

Key words: higher school, language education, professional worldview, lexicographical activity, concept “collective”.

УДК 811.161.2

Т. М. Кудіна

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ДИСТАНЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Метою роботи є розробка й апробація власної концепції дистанційного навчання української мови для іноземців. Проведений огляд використання інноваційних підходів навчання української мови для іноземців на базі сучасних дистанційних технологій. Описана змішана технологія інтернет-навчання української мови як іноземної. Для реалізації запропонованої концепції дистанційного навчання української мови був виготовлений інтернет-адаптований навчальний комплекс «Українська мова для іноземців», який пройшов апробацію в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Показано, що навчальний процес із використанням змішаної форми навчання відповідає дидактиці української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, дистанційні технології навчання, інтернет, on-line і off-line-форми.

Постановка проблеми. Дистанційне навчання сьогодні не є новим явищем у світовому освітньому просторі. Такі європейські країни як Німеччина, Іспанія, Італія, Фінляндія, Франція, Чехія, Великобританія є лідерами за розвитком і вдосконаленням електронної освіти. За ініціативою європейських університетів, які реалізують програми вищої професійної освіти засобами комп'ютерних технологій, у січні 1987 року була заснована асоціація університетів дистанційного навчання (EADTU). Сьогодні EADTU має 21 члена з 19 країн світу, які разом забезпечують дистанційне навчання для двох мільйонів студентів.

В Україні дистанційна форма освіти запроваджується з 2000 року і на сьогодні вже має певний нормативно-правовий статус. Так, в новому Законі України «Про вищу освіту» дистанційна освіта є в переліку основних форм навчання у вищій школі [3, 1].

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняні науково-педагогічні видання все частіше висвітлюють питання інноваційних пошуків в українській вищій школі, які пов'язані, насамперед, з дистанційною освітою [1, 77; 7, 1]. Провідні українські виші активно організовують і впроваджують різні види дистанційного навчання: інтерактивне телебачення, глобальні або регіональні телекомунікаційні мережі; поєднання Інтернету з технологіями компакт-дисків тощо. Розробляють і розміщують в Інтернеті свої дистанційні курси. Але найбільше мультимедійних продуктів і матеріалів сьогодні розроблено для дистанційного вивчення економічних та юридичних наук. У навчання української мови як іноземної концепцію дистанційної освіти тільки-но впроваджують. Тому питання організації дистанційної форми навчання для здобуття знань з української мови іноземцями та закордонними українцями (діаспорою), розробка теорії та методики дистанційного навчання є актуальними.

У навчальні плани підготовчих відділень для іноземних громадян, які здобувають освіту в українських вишах, дисципліна «Українська мова як іноземна» введена порівняно недавно – з часу набуття нашою країною незалежності. Методика української мови як іноземної – наука молода. Напевне, цим можна пояснити, що дистанційні технології раніше почали застосовуватись у вітчизняній освіті для викладання іноземних мов. І сьогодні можна говорити про певні успіхи в цьому напрямі.

Питання технологій дистанційного навчання (ДН) у процесі навчання іноземних мов спорадично розглядались у роботах як українських, так і закордонних науковців, серед яких О. О. Андрєєв, Є. І. Дмитрієва, Б. І. Шунєвич, В. М. Кухаренко, В. П. Свиридчук, О. В. Олійник, Л. О. Хоменко, О. П. Гераськіна, К. Ю. Кожухов, Є. С. Полат, А. В. Хуторський, Н. Хоклі та ін.

Дослідженню актуальних проблем організації, стану, перспектив розвитку й методики ДН української мови як іноземної присвятили свої наукові праці Л. І. Мацько, М. А. Янкова, О. Антонів, І. Довгий, Ю. М. Мірошніченко та ін. Їх дослідження пов'язані не тільки з теоретичними розробками концепції дистанційної освіти. Зусилля педагогів-науковців спрямовані на розв'язання практичних завдань ДН, які виникають у процесі укладання й упровадження дистанційних курсів. Наприклад, методисти та програмісти Києво-Могилянської Академії створили дистанційний курс для заочного навчання «Ukrainian as a Foreign Language» [2, 1], який складається з одинадцяти уроків, невеликого англійсько-українського словника та граматичного коментарю. Відомо також, що наукові працівники Українського центру дистанційної освіти розробили проект «Golden Gates to Ukrainian» та уклали дистанційний курс «Українська мова для іноземних громадян» [8, 1], що містить цікаві мультимедійні матеріали й дидактичні вправи до дев'яти навчальних тем, які пропонують опрацьовувати протягом двадцяти восьми уроків. Курс призначений для початкового етапу навчання та адресований англомовами користувачам, які хочуть здобути базові знання з української мови та краще пристосуватися до мовного й культурного середовища України.

Останнім часом інтерес міжнародної спільноти до України, до її культури дуже виріс. Іноземці різного віку, молоді і старші, прагнуть вивчати українську мову для розуміння політичного та економічного життя нашої країни, територіально не покидаючи своєї батьківщини. Цю проблему могли б вирішити дистанційні курси. Але сьогодні їх надто мало на ринку освітніх послуг. І це спонукає людей, які не мають ніякого відношення до педагогіки, братися за створення інтернет-адаптованих навчальних матеріалів. Наприклад, Якуб Логінов, редактор «Порт Європа» та польський кореспондент «Дзеркала тижня. Україна», організував безкоштовний of-line-курс вивчення української мови для поляків [5, 1]. У пропонованій статті поставлена **мета** розробити й апробувати власну концепцію дистанційного навчання української мови для іноземців і закордонних українців.

Виклад основного матеріалу. Головний зовнішній чинник, який стримує процес опанування іноземними громадянами українською мовою, в реаліях сьогодення – це недостатність спілкування українською мовою поза навчальною аудиторією. Тому в основі нашої концепції ДН української мови як іноземної лежать дидактичні принципи (наочності, інтерактивності, міцності, свідомості, аудіювання), які передбачають створення віртуального україномовного середовища, у якому іноземець перебуватиме якомога більше часу, набуваючи мовленнєвих умінь і навичок. Зрозуміло, що в якості середовища, у якому розгортається навчання, вибрано Інтернет як найпотужніше та найдоступніше на сьогодні середовище для комунікацій. Збільшення часу перебування іноземця в

ньому досягається шляхом застосування змішаних форм ДН (on-line і off-line-форми) в єдиному навчальному процесі.

На рис. 1. показана загальна схема організації одного з видів дистанційного навчання – змішаного навчання, яка передбачає наявність територіально віддаленого центру дистанційного навчання (ВЦДН), у якому проходять on-line заняття та трансляція якого відбувається через мережу Інтернет. У ВЦДН міститься також навчально-методичне забезпечення (кейсова технологія). Функція ВЦДН – це надання освітніх послуг слухачам, які живуть поруч із віддаленим центром. Викладачі й методисти перебувають у базовому навчальному закладі, де є спеціальний підрозділ – Інститут дистанційного навчання (ІДН). Така схема організації відповідає чинному законодавству (наказ МОН України № 40 від 6.05.2005 р) і не вимагає громіздкої процедури ліцензування філії як окремого навчального підрозділу вищого навчального закладу.

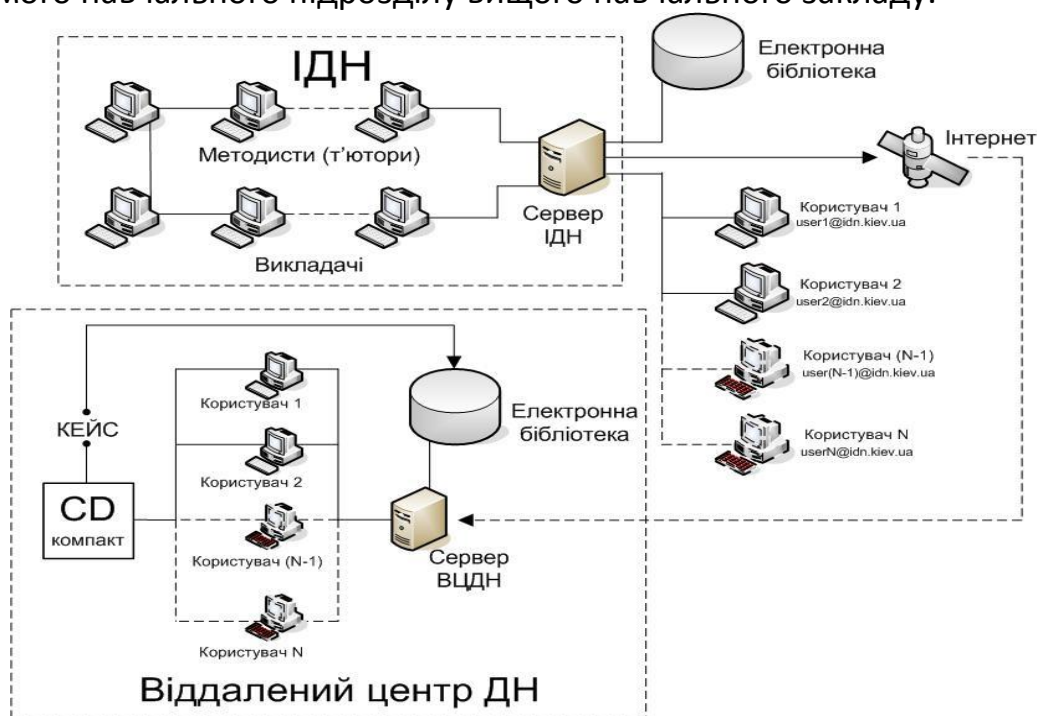


Рис. 1. Система змішаного навчання через Інтернет

Для on-line-навчання через Інтернет характерне використання педагогічних прийомів для аудиторної роботи викладача мови, такі як, наприклад, «фонетична зарядка», «корекція вимови нових слів», читання вголос, промовляння різних типів інтонаційних конструкцій тощо. Зрозуміло, що без таких форм роботи навчання іноземної мови, особливо з початкового рівня, не можливе. Апробовані технології забезпечення якісного on-line- навчання (Open meeting, ooVoo, Skype, VZOchat, Microsoft Lync, Podcasting, Poly Vision «eno») показали, що для проведення різних типів уроків потрібні різні технології.

Off-line-фаза навчання через Інтернет використовувалась як для самонавчання (в позаурочний час), так і для контролю засвоєння навчального

матеріалу, який вивчався під час on-line-занять. Off-line-навчання (через можливість доступу 24 години 7 днів впродовж тижня) дозволяє значно розширити часові рамки перебування в україномовному середовищі.

Наявність електронних бібліотек у кожному контурі на схемі (рис. 1) свідчить про важливість забезпечення навчального процесу обох форм необхідним освітнім контентом. Реалізація нашої концепції покладалася на розроблений нами навчальний комплекс (НК), у якому частина ресурсів використовувалась для on-line і of-line-навчання. Навчальний комплекс являє собою сучасне інтернет-адаптоване навчально-методичне забезпечення нового покоління, що відповідає дидактиці української мови як іноземної, в рамках єдиного навчального курсу і єдиного навчального процесу, автором і модератором якого є один викладач української мови.

Новизна НК «Українська мова для іноземців»:

- НК повністю *інтернет-адаптований* (розроблений на базі ПЗ для Інтернету, відповідний контент, інтернет-технології навчання);

- НК *мультимедійний*: для виготовлення контенту НК використовувався широкий спектр програмних продуктів (Word, Power Point 2013, ПЗ SMART, Visual Basic Application, Camtasia Studio, Virtual Dub, Microsoft Producer, Moodle), а для організації навчання – сучасні інтернет-технології (Open meeting, ooVoo, Skype, VZOchat, Microsoft Lync, Podcasting, Poly Vision «eno»);

- НК *інтерактивний*: містить сервіси для реалізації на базі ПЗ взаємозв'язків викладач-студент, студент-НК, НК-викладач;

- НК дозволяє здійснювати *змішане навчання* (on-line і off-line-форми) в єдиному навчальному процесі, відповідно у комплексі є частина ресурсів для on-line і off-line-навчання;

Визначальною особливістю НК на відміну від існуючих є те, що в роботі з ним можна *поєднувати традиційні методи навчання* (робота з підручником, виконання вправ, спостереження над мовою, підготовка усних монологічних висловлювань, корекція індивідуального мовлення тощо) з *дистанційними* (автоматизований контроль, чати, форуми тощо).

Другою відмінністю є те, що на базі НК можна побудувати *класно-урочний* повноцінний з погляду дидактики української мови навчальний процес для різних рівнів засвоєння мови. Off-line-частина НК – це віртуальне україномовне навчальне середовище, яке дозволяє розширити часові рамки спілкування українською мовою в позаурочний час.

Складові навчального комплексу.

До першої частини комплексу, яка використовувалась для on-line-навчання, входили такі електронні ресурси власного виробництва:

- електронний навчальний підручник;
- банк навчальних мультимедійних презентацій для супроводу on-line-уроків;

- банк тестів для інтерактивного опитування під час уроку.

До складу другої частини комплексу, яка використовувалась для off-line-навчання, входили такі електронні ресурси власного виробництва:

- банк подкастів відеозаписів проведених on-line-уроків;
- банк інтерактивних кінофрагментів в Camtasia Studio;
- теоретичний матеріал, необхідний для розуміння текстів кіно- діалогів;
- графічні тексти діалогів;
- тлумачний аудіословник нових слів;
- перекладний словник (українсько-португальський, українсько-англійський тощо);
- вправи, контрольні тести;
- додаткові освітні ресурси.

Кожен з елементів НК виконував визначене навчальне завдання й використовувався на різних етапах навчання: пропедевтичному, в аудиторному навчанні, під час самопідготовки, у позааудиторному спілкуванні українською мовою.

Детальний опис компонентів комплексу:

1. Електронний навчальний підручник.

Призначення: відповідно до дидактики української мови як іноземної створено електронний варіант паперового підручника [4, 35], який використовується як основний навчальний засіб. У ньому викладений матеріал для всіх теоретичних і практичних аудиторних занять, що проходять в on-line режимі. Роздруковані частини підручника використовувалися як робочий зошит у процесі навчання граматики.

2. Банк навчальних мультимедійних презентацій для on-line-уроків.

Призначення: з використанням систем відео-інтернет-конференц-зв'язку Open meeting, ooVoo, Skype, VZOchat, Microsoft Lync при on-line-трансляції уроку через Інтернет на робочому столі викладача йшла демонстрація мультимедійної лекції, яка відповідала розробленому стандарту.

Уніфікована модель мультимедійної лекції демонструвалася на програмному забезпеченні інтерактивної дошки SMART чи Poly Vision «eno».

3. Банк тестів для інтерактивного опитування під час on-line-уроку.

Призначення: на початку уроку для повторення вивченого матеріалу або й у кінці уроку як засіб активізації уваги й закріплення знань.

Для створення інтерактивних тестів у середовищі Power Point використовувалася мова Visual Basic for Application (VBA).

Елементи другої частини комплексу були складовими електронного курсу «Українська мова для іноземців» (www.ii.npu.edu.ua), виготовленого на базі програмної оболонки для дистанційного навчання Moodle 05 [6, 1]. Він міг служити доповненням до тих частин НК, які описано вище, і бути самостійним навчальним засобом. Для забезпечення інтерактивної складової навчання в електронному курсі передбачені такі сервіси, як:

«Ресурси», «Тести», «Форуми», «Чати», «Учасники», «Календар», «Новини форуму», «Останні новини». Структура курсу поурочна, але до кожного уроку входив набір навчально-методичних матеріалів для обов'язкового відвідування. Такими були:

4. Банк подкастів – відеозаписів проведених on-line-уроків.

Призначення: для повторного перегляду в позаурочний час повного відеозапису попереднього уроку та презентації, яка демонструвалася на екрані під час уроку. Відеозапис можна знайти в сервісі кожного уроку.

5. Банк інтерактивних кінофрагментів у Camtasia Studio.

Призначення: самостійний перегляд і вивчення нових слів з україномовного фільму.

Відповідно до навчальної мети й завдань кожного конкретного уроку добирався кінофрагмент зі списку україномовних фільмів: «Вавилон XX» (1979), «Гріх» (1991), «Дім батька твого» (1986), «Украдене щастя» (2004). Список фільмів укладено з огляду на принципи дидактики традиційні й нові, як наприклад, принцип урахування етнопсихологічних особливостей студента.

На основі фрагментів цих фільмів був виготовлений інтерактивний навчальний засіб на базі продукту Camtasia Studio (розробник: TechSmith Corporation), у якому можна переглядати кінофрагмент із синхронізованим текстом діалогів персонажів. Сам діалог інтерактивний для слухача: синхронно до фраз, які звучать у кінофрагменті, на другому полі екрана з'являється текст діалогу. Відповідно до тексту кінодіалогу, який служив основою для формування навичок аудіювання й роботи над правильною вимовою лексичних одиниць, а також вироблення точної інтонації, вводилась необхідна лексична база. Це стимулювало вивчення певних граматичних структур і культурологічних феноменів, визначало тему для обговорення на on-line-занятті.

6. Теоретичний матеріал із граматики, необхідний для розуміння текстів кінодіалогів.

Теоретичний матеріал до кожного уроку поданий у вигляді Word-документа. Стандартно теоретична частина уроку складається з таких розділів: фонетика й орфоепія, морфологія, синтаксис і лексика.

7. Графічні тексти діалогів.

8. Тлумачний аудіословник нових слів.

Тлумачний словник виготовлений у формі інтерактивної таблиці, у якій, окрім тлумачення лексичних одиниць, міститься аудіозапис озвучення всіх нових слів. Пояснення слів адаптовані до рівня знань української мови, який мають іноземці на початку другого семестру.

9. Перекладний словник (українсько-португальський, українсько-англійський тощо).

10. Контрольні тести, вправи різного типу і різного дидактичного призначення.

До кожного діалогу пропонуються тести. Причому вони різного типу: закритого (альтернативних відповідей, на один варіант відповіді і множинного вибору, на відповідність, на аналогії, на виключення зайвого) і відкритого (вільного викладу відповіді й на доповнення словосполучень, речень). Автоматизовану перевірку й висвітлення статистики здійснює програмний модуль ПЗ Moodle.

11. Додаткові освітні ресурси.

Банк інтерактивних відеодіалогів.

Відповідно до навчальної програми курсу «Українська мова для іноземців» був підготовлений банк відеодіалогів у програмній оболонці Producer MS. Продукт пропонує розширену можливість захоплення та імпорту презентацій безпосередньо в Producer і включає майстер Presentation Wizard. Це дозволяє синхронізувати аудіо, відео, слайди і зображення в єдиний мультимедійний проект. Завдяки використанню для відтворення такої відеолекції браузера (Microsoft Internet Explorer 5.5+), можливе програвання відеопотоку і слайдів як із локальних пристроїв зберігання даних, так і передача контенту в локальній або глобальній мережі за протоколом HTTP.

Характерною особливістю цього освітнього ресурсу є те, що всі діалоги записується двічі із фіксацією кожного співрозмовника. Таким чином, один діалог можна було слухати двічі: з боку одного співрозмовника, а потім з боку іншого співрозмовника. При цьому на відео добре видно артикуляцію кожного учасника діалогу. Вони мають правильну вимову, стандартну артикуляцію, а також хороший фонографічний тембр, що важливо для навчання говоріння й аудіювання.

Роль викладача як головної дійової особи навчального процесу проявляється в тому, що він через систему авторизації в Moodle контролює послідовність доступу до електронного ресурсу відповідно до робочої програми з української мови. Безумовно, в цьому випадку на перше місце виходять питання мотивації роботи слухачів над електронним курсом. Багаторічний досвід показує: якщо освітній ресурс високої якості (в тому числі інтернет-доступний) і є «зошитом для самостійної роботи», який обов'язково перевіряється викладачем до наступного заняття, то вивчення української мови йде швидше. До кінця навчального року іноземні слухачі демонструють більш високий рівень володіння українською мовою, ніж у навчанні за традиційними технологіями.

Апробація концепції. Відповідно до наказу МОН України № 9 від 11.01.2012 року «Про дистанційне навчання української мови громадян Федеративної Республіки Бразилія українського походження на базі НПУ імені М.П.Драгоманова» Національному педагогічному університету імені М.П. Драгоманова надано дозвіл на проведення навчання української мови за дистанційною формою навчання. 28 листопада 2012 року підписано угоду

про співпрацю між Національним педагогічним університетом імені М. Драгоманова та Центральним федеральним університетом «UNICENTRO» зі штату Парана, у якому проживають 400 тисяч етнічних українців.

Згідно зі схемою (рис. 1) створені локальні центри дистанційного навчання НПУ імені М. П. Драгоманова у бразильських містах Прудентополісі, Іраті і Куритіба. У 2014–2015 році додатково були організовані навчальні центри в містах штату Парана (Бразилія): Куритіба-Полтава, Куритіба-Субрас, Уніао да Віторія. У 2014 році навчалось 38 учителів української мови, а в березні 2015 року розпочався перший семестр навчання української мови з початкового рівня на базі вищезгаданого навчального комплексу. Навчання для 75 громадян Бразилії триватиме 3 семестри й закінчиться у 2016 році.

Відповідно до Положення про дистанційне навчання (наказ № 40 МОН України) у 2015 році було відкрито новий міжнародний центр системи дистанційного навчання НПУ імені М. П. Драгоманова у м. Прага (Чехія), у якому викладаються курси (для 21 особи) з української мови на базі представленого навчального комплексу. Результати впровадження доповідалися на 4-Міжнародному конгресі світового українства (м. Львів, 2013). У планах розширення географії застосування навчального комплексу на Аргентину, Чилі й Австралію.

Висновки. Застосування змішаних форм у дистанційному навчанні дало можливість забезпечити: комфортні умови для самонавчання; більш глибоку індивідуалізацію навчання і умови для її варіативності; високий ступінь аутентичності дидактичного матеріалу; створення віртуального мовного середовища як інструмента пізнання культури народу – носія української мови; широкий спектр видів наочності (відео, анімація, аудіо, малювання тощо); високий ступінь інтерактивності навчання; можливість автоматизованого контролю знань та обліку результатів навчального процесу; більш об'єктивне оцінювання знань і вмінь; підвищення ролі позааудиторного спікування в оволодінні мовою, що приводило до значного підвищення мотивації вивчення іноземцями української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології: монографія / [В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін.]; наук. ред. Биков В. Ю., Овчарук О. В. // Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. – Київ: Атіка, 2005. – С. 77–140.

2. Дистанційний курс «Ukrainian as a Foreign Language» [Електронний ресурс]. - Режим доступу :

www.dfc.ukma.edu.ua/coming-to-naukma/ukrainian-language-courses.

3. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – ст. 2004. – Режим доступу :

www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

4. Кудіна Т. М. Українська мова як іноземна (початковий курс) : підручник / Т. М. Кудіна. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2009. – 334 с.

5. Of-line-курс вивчення української мови для поляків [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.porteuropa.eu/ua/polskamowa.

7. Система Open Source Course Management System for Online Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.moodle.org.

8. Тельчарова О. П. Впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес вищої школи [Електронний ресурс] / О. П. Тельчарова // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу», травень 2008 року. – Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет. – Режим доступу :

www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Section_5/Telcharova.doc/view.

9. «Українська мова для іноземних громадян» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.udec.ntu-kpi.kiev.ua.

РЕЗЮМЕ

Кудина Т. Н. Дистанционные формы обучения украинскому языку как иностранного.

Цель работы – разработка и апробация авторской концепции дистанционного обучения украинскому языку иностранцев. Проведен обзор по использованию инновационных подходов к обучению украинскому языку иностранцев на базе современных дистанционных технологий. Описана смешанная технология интернет-обучения украинскому языку как иностранному. Для реализации предложенной концепции дистанционного обучения украинскому языку был изготовлен интернет-адаптированный учебный комплекс «Украинский язык для иностранцев», который прошел апробацию в Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова. Сделаны выводы: учебный процесс, в котором задействованы смешанные формы обучения, соответствует дидактике украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, дистанционные технологии обучения, интернет, on-line и off-line-формы.

SUMMARY

Kudina T. Distance forms of learning Ukrainian as a foreign language.

The article is devoted to didactics of Ukrainian as a foreign language. The aim is the development and testing of the own concept of distance learning of Ukrainian for foreigners. It consists of the review of innovative approaches that are used in teaching Ukrainian language to foreigners on the basis of modern distance technologies.

Ukrainian scientific and educational publications are increasingly revealing the issues of innovative research in Ukrainian high school, related primarily to distance education. But most multimedia products and materials have been developed for distance learning of the economic and legal sciences. Therefore, the organization of distance learning for getting knowledge of the Ukrainian language by foreigners is topical.

The main external factor that hinders the process of mastering Ukrainian language by foreigners is a lack of communication of Ukrainian language outside the classrooms. Therefore, the base of our concept is educational principles for the establishment of Ukrainian speaking

virtual environment. The Internet we have chosen as the environment for learning. Mixed forms of distance learning (online and offline-form) help us to extend the stay of a foreigner in the language environment. Online learning is characterized by using the pedagogical methods for audience practice. Offline learning we can use both for self-learning and for the control of knowledge. The article describes a mixed technology for online learning of Ukrainian language as a foreign language. For implementation the proposed concept of distance learning was created the Internet adapted teaching complex «Ukrainian for Foreigners».

Novelty of the teaching complex «Ukrainian for Foreigners»: fully Internet adapted; multimedia (software – Word, Power Point 2013, ПЗ SMART, Visual Basic Application, Camtasia Studio, Virtual Dub, Microsoft Producer, Moodle, video conferencing system – Open meeting, ooVoo, Skype, VZOchat, Microsoft Lync, Podcasting, Poly Vision «eno»); interactive (provides services for implementation of teacher-student relationships, student-complex, complex-teacher). This teaching complex was tested in the National Pedagogical Dragomanov University. The main conclusion of the article is that learning process using mixed educational forms corresponds to Ukrainian language didactics.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, distance learning technologies, Internet, on-line and off-line-form.*

УДК 378.14.014.13

Ю. М. Лимарєва

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

КУРС «ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ФІЗИКИ» В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИШІ

У статті на основі аналізу змісту курсу, його місця в навчальній програмі педагогічного вишу та практичного досвіду викладання розкрито проблеми викладання курсу «Історія та методологія фізики» та важливість варіативного підходу до організації його вивчення. Запропоновано дистанційний підхід цілком виправдовує себе. Самостійність, співпраця та індивідуальний підхід визначають максимальну вичерпність спектру професійних якостей та навичок, що можуть бути набуті впродовж вивчення курсу. Різноманітність форм звітності націлена виключно на вдосконалення педагогічного досвіду майбутніх учителів фізики та вчителів-студентів.

Ключові слова: *методологія, професійність, дистанційна освіта, самостійність, співпраця, індивідуальний підхід, особистість, фізика, історія, педагог.*

Постановка проблеми. Курс «Історія та методологія фізики» входить до варіативного компоненту навчального плану студентів фізико-математичних факультетів педагогічних ВНЗ. З огляду на це, часто він сприймається студентами як оглядовий, чим провокує відповідне ставлення до нього. Інший бік проблеми вивчення курсу «Історія та методологія фізики» полягає в тому, що він вивчається на випускному курсі вишу. Перевагою є те, що отримані знання «не встигають забути», але слід брати до уваги, що на випускних курсах студенти намагаються поряд із навчанням у виші працювати за фахом, тобто паралельно з навчанням отримувати практичний професійний досвід. Така реальність призводить до того, що присутність на заняттях значно знижується. Ще одним аспектом проблеми вивчення «Історії та методології фізики» є гуманітарна спрямованість курсу, що знижує серйозність сприйняття його значення студентами фізико-математичних факультетів.

Аналіз актуальних досліджень. Окремих аспектів запропонованої проблеми торкаються такі дослідники, як І. Богданов [2], І. Коробова [4], Д. Масленнікова [6], Н. Подопрігора [7], Т. Попова [6].

Виходячи з вищезазначеного, **мету статті** вбачаємо в розкритті та доведенні доцільності застосування нових можливих підходів до організації вивчення курсу студентами педагогічних вищих навчальних закладів, у тому числі програмного пакету Moodle.

Методи дослідження: аналіз сучасної наукової літератури та порівняльний аналіз останніх наукових досліджень із проблеми, що висвітлюється, а також апробація в навчальному процесі новітніх комунікаційних досягнень.

Виклад основного матеріалу. Вивчення курсу «Історія та методологія фізики» сприяє формуванню світоглядної позиції особистості, її всебічному розвитку та здатності ефективно діяти в особистих інтересах та інтересах суспільства. Курс несе в собі гуманітарний аспект разом із суто науковою математичною його сутністю. Таким чином, він своїм змістом встановлює єдність дисциплін гуманітарного та природничого напрямів і, тим самим, створює комплексне сприйняття зв'язку навчальних дисциплін та цілісності розвитку науки.

Метою викладання навчальної дисципліни «Історія та методологія фізики» є орієнтація студентів щодо змісту педагогічної діяльності фахівця з фізики та основних методів набуття педагогічного досвіду.

При цьому, основними завданнями курсу виступають:

- розширення загальних знань зі спеціальності та їх ролі у професійній діяльності майбутнього вчителя фізики;
- розуміння студентами поетапності та послідовності розвитку науки;
- поглиблення мотивів і особистісного усвідомлення студентами вибору професії на основі аналізу розвитку науки;
- формування навичок здобуття знань, вироблення вмінь і навичок для успішної самореалізації в майбутній професії; самоосвіти, самовдосконалення;
- розвиток наукового та педагогічного мислення, творчих здібностей, виховання професійно значущих якостей особистості.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, студенти повинні знати: зміст і особливості розвитку фізики як науки; розуміти роль історичних знань у формуванні знань особистості з фізики; місце історичних знань як складової професійної педагогічної діяльності фахівця з фізики; особливості використання історичних знань у навчальному процесі; значущість знання методології науки для аналізу її розвитку на різних етапах; особливості організації навчально-пізнавальної діяльності на основі історичних знань; особливості методології фізики як науки; способи роботи з різними видами літератури [1].

Результат вивчення зазначеного курсу вбачаємо в умінні: використовувати знання з історії та методології фізики в організації навчального процесу; залучати особистість до творчого пошуку та участі в науковій роботі на основі використання історії розвитку науки; володіти навичками здобуття знань, вироблення вмінь самоосвіти, самовдосконалення для успішної самореалізації в майбутній професії; науково-обґрунтовано організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність; раціонально організовувати режим індивідуальної праці та відпочинку; володіти навичками міжособистісного спілкування, ведення діалогу; здійснювати самоконтроль навчальних досягнень.

Змістом курсу передбачено міцні міждисциплінарні зв'язки із загальною фізикою, загальною педагогікою, історією педагогіки, загальною психологією. Важливість курсу для майбутніх учителів фізики усвідомлюється ними після закінчення вишу, у самостійній практичній діяльності. З'являється чимало запитань щодо логіки розвитку окремої проблеми або науки в цілому на певному етапі її розвитку, щодо нестачі знань для повноти висвітлення матеріалу або зацікавленості учнів. Особливо це відчутно при опрацюванні з учнями, так званих, «нецікавих» тем. Отже, виходячи з досвіду, маємо на заняттях максимально переконливо подати студентам (майбутнім учителям) важливість зазначеного курсу для подальшої успішної практичної діяльності вчителя фізики та його професійного зростання.

Виходячи із власного досвіду викладання, вважаємо, що курс «Історія та методологія фізики» доцільно віднести до дистанційного курсу. Окремі аспекти дистанційного навчання було раніше розглянуто в [5]. Вважаємо за доцільне виділити такі змістові модулі курсу: «Методологія фізики» та «Історія фізики».

Використання програмного пакету Moodle створює додаткові зручності для організації дистанційного навчання, але не є обов'язковим. Дистанційний підхід до вивчення навчальної дисципліни забезпечує: виключно індивідуальну роботу викладача зі студентом; економію та зручний розподіл часу; максимальну інформативність; можливість багаторазової самоперевірки; зручну зміну послідовності вивчення тем, передбачених програмою; можливість одночасного застосування знань у практичній діяльності та варіативність глибини вивчення матеріалу; засвоєння практичних можливостей застосування матеріалу.

Запропонований студентам варіант вивчення курсу містить: максимально докладні та змістовно вичерпні лекції; завдання для самостійної роботи, які логічно додають вичерпності вивченню теми; контрольні тести для перевірки рівня засвоєння матеріалу, які можуть бути багаторазово використані; серію індивідуальних завдань, які мають на меті не лише опрацювання матеріалу курсу, але й формування вмінь використання матеріалу в підготовці та проведенні уроків фізики, що є методично виправданим.

Запропонована організація роботи розкриває також рівень свідомого підходу студентів до самостійної пізнавальної діяльності студентів. Самостійність вивчення курсу відображено в індивідуальних завданнях, а також у складанні розгорнутого плану-конспекту історичного уроку або уроку, заснованого на використанні історичного матеріалу [3]. Упродовж такої підготовки студент свідомо ставиться до виконання завдання, бо він чітко усвідомлює, що навчальне завдання має практичне застосування та його можна використати у практичній діяльності під час проведення уроків фізики з учнями.

Упродовж вивчення курсу студент має підготувати 6 індивідуальних завдань за поданими темами, деталізація кожної з них подається на вибір студента. Індивідуальні завдання готуються за темами змістового модуля 2.

У тематиці індивідуальних занять: діяльність видатних фізиків в історії фізики, історія виникнення та вдосконалення фізичних приладів і особливостей використання, стародавні виміри та їх застосування в сучасній практиці, великі фізичні помилки, складання узагальнюючої блок-схеми історичного розвитку окремого розділу фізики, підготовка розгорнутих планів-конспектів із фізики на основі історичного матеріалу.

Критеріями оцінювання індивідуального завдання виступають: теоретичний рівень, наукова обґрунтованість основних положень роботи, структурна логічність викладу, методична значущість практичних рекомендацій, пропозицій і висновків, обґрунтованість.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі вище зазначеного можна виділити такі основні переваги запропонованої організації вивчення курсу:

- необмеженість навчання в часі й консультаціях та можливість виключно індивідуальної роботи з викладачем;
- можливість одночасного практичного застосування в навчальному процесі ЗОШ і відсутність необхідності конспектування лекцій;
- формування навичок ефективної підготовки до публічних виступів: подання матеріалу максимально зрозуміло та корисно;
- виховання організованості: чітке подання плану самостійної роботи, формування навичок самостійного пошуку матеріалу та дотримання плану вивчення зазначених тем і терміну виконання всіх етапів самостійної роботи;
- свідоме застосування матеріалу на уроці та аргументація доцільності використання історизму в навчальному процесі;
- можливість віддаленого обміну корисною інформацією з колегами: це значно полегшує підготовку вчителя-студента до уроків та розширює можливості ефективної підготовки до занять.

Вивчення курсу «Історія та методологія фізики» є важливим у формуванні не лише майбутнього вчителя фізики, але й у всебічному

розвиткові будь-якої особистості. Тому, перспективи подальших розвідок вбачаємо у створенні аналогічного курсу для студентів нефізичних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аужанова Н. Б. К вопросу о повышении мастерства учителя / Н. Б. Аужанова // Найновите научи постижения – 2013 : материалы 9-ої міжнародної научної практичної конференції, «Ключові въпроси в съвременната наука – 2013» (17 – 25 април 2013 година) – Том 19. Педагогически науки / «Бял ГРАД-БГ» ООД. – София : 2013. – С. 85–86.
2. Богданов І. Методологічні основи фізико-технічної підготовки майбутнього вчителя-предметника / І. Богданов // Наукові записки. – Випуск 4. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 113–118.
3. Гребенев И. В. Подготовка учителя физики к эффективному использованию эксперимента в вариативной методической ситуации / И. В. Гребенев, С. В. Полушкина // Dnyvedy – 2014 : MaterialyXmezinarnodnivedecko-praktickaconference «Dnyvedy – 2014» (27.03 – 05.04.2014 roku) – Dil 13. Pedagogika / PublishingHouse «EducationandScience» s.r.o – Praha : 2014. – С. 99–106.
4. Коробова І. Реалізація індивідуального підходу до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики / І. Коробова // Наукові записки. – Випуск 4. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 60 – 63.
5. Лимарева Ю. М. Дистанційна підготовка спеціалістів у вищих педагогічних закладах. / Ю. М. Лимарева // Найновите научи постижения – 2013 // Матеріали за 9-а міжнародна научна практична конференція, «Найновите научи постижения – 2013» (17 – 25 март 2013 година) – Том 11. Педагогически науки / «Бял ГРАД-БГ» ООД – София: 2013. – С. 5 – 7.
6. Масленнікова Д. Методологічні та дидактичні засади використання засобів музейної педагогіки в навчанні фізики / Д. Масленнікова, Т. Попова // Наукові записки. – Випуск 4. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 181–187.
7. Подопрігора Н. В. Проблеми методології навчання фізики у педагогічному університеті / Н. В. Подопрігора // Засоби і технології сучасного навчального середовища : матеріали конференції, м. Кіровоград, 17–18 травня 2013 р. / Відповідальний редактор: С. П. Величко. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив-Система», 2013. – С. 193 – 194.

РЕЗЮМЕ

Лымарева Ю. Н. Курс «История и методология физики» в педагогическом ВУЗе.

В статье на основании анализа содержания курса и его места в учебной программе педагогического ВУЗа и практического опыта преподавания раскрыты проблемы преподавания курса «История и методология физики» и важность вариативного подхода к организации его изучения. Предложенный дистанционный подход полностью оправдывает себя. Самостоятельность, сотрудничество и индивидуальный подход определяют максимальную исчерпываемость спектра профессиональных качеств и навыков, которые могут быть приобретены в течение изучения курса. Разнообразие форм отчетности нацелена исключительно на усовершенствование педагогического опыта будущих учителей физики и учителей-студентов.

Ключевые слова: методология, профессионализм, дистанционное образование, самостоятельность, сотрудничество, индивидуальный подход, личность, физика, история, педагог.

SUMMARY

Lymareva Y. The course «History and methodology of physics» in the pedagogical university.

In the article the analysis of content and location of the course «History and methodology of physics» in the program of pedagogical higher education is made. Based on the analysis and practical experience problems of teaching the course and the importance of variable approach to the organization of its study are revealed. The course refers to the variable components, so is perceived as an overview, and additional students, a corresponding relation to its study. The second problem of the course is its humanitarian aspect. This is a factor that reduces the activity of the students and their conscious approach to the study. The study “History and methodology of physics” planned program for the graduate students. This greatly complicates the study. Most of the students in the last years try to work in their specialty, and therefore miss a large part of the course.

We propose a remote approach to the study. Experience shows that it is fully justified. Independence, cooperation and individual approach fully define the maximum range of competencies and skills that can be acquired during the course of study. During the study course, the student has to prepare six individual tasks submitted by themes targeted simultaneously to study the course “History and methodology of physics” and to improve the professional qualities of the future teacher. The main advantages of the remote approach to the study of the course are time saving, easy approach to self-education, possibility of an unlimited number of consultations of the teacher.

There are the following main advantages offered by the organization of study courses: unlimited in time and training consultations, ability to work exclusively with the individual teacher, simultaneous practical application in the educational process of school and no need to summarizing lectures, a clear presentation of the plan of independent work, the skills of effective preparation for public speaking, presentation material most clear and helpful, the skills of independent search of material and the invention of the highlights, the conscious use of the material in the classroom and the use of historical arguments of expediency in the learning process, education organization, the importance of following the plan of studying these topics and deadlines of all stages of independent work, ability to exchange remotely, useful information with colleagues: it facilitates teacher-student preparing for lessons and enhances the effective preparation of the sessions.

A variety of reporting forms is aimed solely at improving the educational experience of future teachers of physics.

Key words: methodology, expertise, distance learning, autonomy, cooperation, individual approach, personality, physics, history, teacher.

УДК 378.1:37.013.42

С. А. Лисенко, І. М. Веретенко
Українська інженерно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розкриваються основні особливості професійної підготовки соціальних педагогів щодо діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах у сучасних умовах, які характеризуються погіршенням долі сотні тисяч людей у зв'язку з анексією Криму та військовою агресією на Донбасі. Наслідком цих жахливих подій

стали: велика кількість переселенців, зростання кількості дітей, що пережили втрату рідних, близьких, друзів, житла; нервові зриви, стреси, а, можливо, й інвалідність. Всі ці чинники актуалізували необхідність доповнення змісту професійної підготовки соціальних педагогів.

Перед соціально-педагогічною наукою та практикою постає низка нових завдань: вивчити нові тенденції співробітництва в соціальній, соціально-педагогічній та волонтерській сферах; оперативно внести відповідні зміни у зміст теоретичної та практичної підготовки соціальних педагогів; надати перевагу практичній підготовці соціальних педагогів, впроваджуючи ті інноваційні технології, які зародилися за останній час у соціально-педагогічній діяльності та волонтерському русі у процесі вирішення нагальних потреб країни.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна підготовка, соціально-педагогічна робота, діти, учнівська молодь.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві відбуваються суперечливі та складні трансформації в політичній, економічній, правовій, культурній та соціальній сфері. З огляду на події, що відбуваються в Криму та на Донбасі, ми можемо стверджувати про зростання кількості дітей, які опинились у складних життєвих обставинах (відсутність житла чи роботи в батьків; вимушене переселення тощо); дітей з особливими освітніми потребами, дітей пільгового контингенту (діти з малозабезпечених сімей, з сімей загиблих військовослужбовців, сімей учасників АТО, інваліди, з сімей переселенців). Вважаємо, що професійним завданням соціальних педагогів у загальноосвітньому навчальному закладі щодо цих дітей та учнівської молоді є покращення фізичного, психічного й соціального здоров'я особистості, створення сприятливих умов в освітньо-виховному середовищі закладу для розвитку їхніх здібностей та самореалізації, надання дітям та їхнім батькам кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки. Тому при підготовці соціальних педагогів до успішного виконання професійного завдання щодо означених категорій дітей слід керуватися нормативно-правовими документами, зокрема «Концепцією розвитку інклюзивного навчання» (затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872) [6], основною метою якої є реалізація державної політики щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільство тощо. Важливими керівними актами є Указ Президента України від 18.12.2007 за № 1228/2007 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» [10], у якому наголошується на створенні умов для навчання дітей-інвалідів у неспеціалізованих загально-освітніх навчальних закладах (за відсутності протипоказань), удосконаленні навчально-матеріальної бази загальноосвітніх навчальних закладів щодо забезпечення освітніх потреб дітей та молоді з інвалідністю, Постановою Кабінету Міністрів України від 29.07.2009 за № 784 «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з об-

меженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 рр. «Безбар'єрна Україна» [5]. На виконання рекомендацій цього документу вже з 2009 р. почали включати до навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів теми з питань задоволення потреб осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення, створення належних умов для їхньої життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні в наукових працях визначено зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності, як-от: теоретичні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (О. Безпалько, В. Бочарова, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик, А. Рижанова, Л. Штефан); особливості соціалізації дітей та молоді в сучасних умовах (Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Савченко, П. Плотніков); технології соціально-педагогічної роботи з представниками різних груп (Р. Вайнола, Н. Заверико, Л. Мельник, С. Мукомел, С. Харченко); форми і методи профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі та формування здорового способу життя неповнолітніх (О. Вакуленко, І. Козубовська, В. Оржеховська, О. Пилипенко); зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю як провідним інститутом соціалізації особистості (Т. Алексеєнко, В. Бондаровська, Л. Буніна, Т. Говорун, В. Кравець, І. Трубавіна); організаційно-методичні основи діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дитячих і молодіжних організацій (М. Баяновська, Ю. Жданович, О. Кузьменко, Ю. Поліщук, С. Толстоухова) та ін.

Концептуальні проблеми, питання теорії та практики професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери розглянуті в дослідженнях А. Василюк, Г. Борозної, М. Галагузової, Н. Гарашкіної, В. Гриньова, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтуха, С. Золотухіна, О. Карпенко, І. Ковчиної, С. Когут, С. Марченко, І. Миновича, Н. Пихтіної, А. Троцько та інших учених. У низці наукових робіт висвітлюються особливості формування готовності до соціально-педагогічної діяльності з позиції профільного навчання (О. Воронова, М. Малькова, Л. Нікітіна, Л. Смеренчак, О. Тютюнник, М. Черкесова, Н. Шпиг), різних складників процесу професійної соціально-педагогічної підготовки у ВНЗ (В. Багрій, З. Бондаренко, О. Гутник, Л. Боднар, О. Коваль, В. Поліщук, В. Сластьонін, М. Трухан, О. Тютюнник, З. Фалинська та ін.).

Разом із тим, як показав аналіз наукових праць, проблема дослідження підготовки соціальних педагогів і внесення змін до її змісту відповідно до мінливих умов життя залишається актуальною. Адже існує гостре протиріччя між потребами суспільства в соціальних педагогах, підготовлених до вирішення професійних завдань у сучасних умовах існування і недостатньою розробленістю теоретичних і практичних аспектів професійної підготовки соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи в сьогоднішніх складних реаліях.

Мета статті. У статті розглядаються особливості підготовки соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до викликів сучасності.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку українського суспільства не можна залишити поза увагою нестабільну динаміку соціально-економічного та політичного розвитку: кризові явища в усіх секторах життєдіяльності країни; військові дії на Сході України, які приводять до глобального погіршення гуманітарно-соціальних умов як на цій території, так і в країні в цілому; наростання агресії в суспільстві та збільшення конфліктів соціального характеру; розповсюдження корупції у владних та керівних структурах, що укріплює недовіру до влади та невпевненість у суспільстві; зростання безробіття серед дорослого населення та молоді; збільшення числа безпритульних дітей, наростання пияцтва, злочинності, наркоманії та правопорушень серед учнівської молоді; приниження таких соціальних інститутів, як загальноосвітній навчальний заклад і сім'я; розповсюдження бездоглядності, посилення влади вулиці над дітьми; зростання кількості дітей, які потрапляють до в'язниць та психіатричних лікарень; поширення депресивних настроїв у суспільстві та скептицизму в молодіжному середовищі; зростання кількості учнів із числа вимушених переселенців тощо. На психіку та свідомість дітей ці чинники спричиняють більш руйнівну дію, ніж на дорослих, тому відповідальність соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу, який би вмів надати професійну допомогу швидко та правильно, багатократно підвищується, як і підвищується відповідальність ВНЗ за якість його фахової підготовки.

Аналіз наведених визначень указанного поняття іншими вченими (табл. 1) показує, що існує три підходи до усвідомлення сутності й основного призначення соціального педагога: як активного організатора й виконавця соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю, їхніми батьками, дорослим населенням (О. Безпалько, Л. Міщик, О. Главник та ін.); як «менеджер середовищних впливів» (О. Рассказова та ін.), тобто, управлінець соціально-педагогічної діяльності, яку здійснюють інші суб'єкти (навчальний заклад, педагоги, сім'я, позашкільні виховні заклади тощо); фахівець, що здійснює «посередницьку роль» (І. Зверева, А. Рижанова та ін.) між людиною та соціальним середовищем.

Соціально-педагогічна практика підтверджує, що соціальний педагог здійснює свою професійну діяльність у трьох іпостасях, які визначаються вказаними вище підходами: він і управлінець соціально-педагогічної діяльності, і активний її виконавець, і посередник між особистістю та суспільством.

Таблиця 1

Визначення поняття «соціальний педагог» різними авторами

Пор. №	Прізвище та ініціали автора	Зміст визначення «Соціальний педагог ...»
1.	О. Безпалько	... – це спеціаліст, який організовує соціально-педагогічну роботу з дітьми, молоддю та дорослими в різних соціокультурних середовищах (сім'я, навчальний заклад, трудовий колектив, дитячі та молодіжні об'єднання, клуби тощо) з метою створення для них сприятливих умов соціалізації» [1, 15]
2.	Л. Міщик	... є професійним працівником соціуму, фахівцем з виховної роботи з дітьми, їхніми батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому мікросередовищі та його оточенні; з підлітками, молодіжними групами та об'єднаннями з організації культурно-дозвілєвої, фізкультурно-оздоровчої, трудової, ігрової та інших видів діяльності, групового спілкування, технічного, художнього та інших видів творчості дітей і дорослого населення в соціумі» [3]
3.	А. Малько (Рижанова)	... – це фахівець із соціального виховання, який здійснює посередницьку роль між людиною та соціальним середовищем з метою їхнього духовного розвитку та гармонізації їхніх відносин на особовому; міжособовому та надособовому рівнях [9, 59–60]
4.	Соціальна робота і соціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник	... – спеціаліст, зайнятий у сфері соціальної роботи або освітньо-виховної діяльності, здійснює посередницьку роль між освітніми закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді як особистостей, їхнього благополуччя в соціумі»
5.	О. Главник	... – фахівець із виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості; це спеціаліст, який зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності; він організовує взаємодію освітніх та позашкільних закладів та установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їхнього всебічного розвитку» [7]
6.	О. Рассказова	... – є «менеджером» середовищних впливів на особистість, який здійснює посередництво між різними фахівцями та соціальними інститутами з метою створення в суспільстві умов для сприяння становленню та розвитку людини, групи, соціуму» [8, 9]

Ураховуючи вищезазначену характеристику сьогодення та основні підходи щодо діяльності соціального педагога, звертаємо увагу на посилення педагогічних, психологічних, соціологічних, методологічних, культуроло-

гічних, історичних, економічних, правових, екологічних, валеологічних та інших знань при підготовці цього фахівця у ВНЗ. Не менш важливими є знання, які допомагають здійснювати волонтерську роботу, яка серйозно активізувалась у 2014 р., і метою якої стала допомога Військовим Силам України, переселенцям, дітям, батьки яких воюють за долю України чи загинули в ході антитерористичної операції. Соціальний педагог повинен сприяти у вирішенні питання влаштування дитини в школу, професійної орієнтації батьків дітей-переселенців, надавати роз'яснення, де знаходяться установи, до яких можна звернутися за допомогою. У даному разі він виступає в ролі представника держави і є водночас посередником між клієнтом і державою. Крім особистої волонтерської роботи соціальний педагог має організовувати волонтерський рух серед дітей та учнівської молоді. Ми погоджуємося з думкою Т. Лях, що участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах та програмах соціально-педагогічної спрямованості [2]. Так, до типових видів діяльності школярів-волонтерів належать: допомога онкохворим дітям (збір коштів на лікування), людям похилого віку та інвалідам (забезпечення продуктами харчування, приведення до порядку житла тощо); робота з дітьми й молоддю в дитячих садках, школах, групах вільного часу, молодіжних клубах (організація свят, змагань); організація патронажу ветеранам та інвалідам Великої Вітчизняної війни та учасникам різних воєнних операцій; допомога сім'ям, які знаходяться в зоні антитерористичної операції (збір літератури, підручників, іграшок, одягу та взуття, коштів на продукти харчування, засобів гігієни тощо); допомога військовослужбовцям, які знаходяться в зоні бойових дій (збір коштів на різні матеріальні й військові потреби: від продуктів харчування до військового обмундирування), виготовлення листівок, поздоровлень, оберегів, підготовка та проведення концертних програм тощо).

Таким чином, перед педагогічною наукою та практикою постає низка нових завдань: вивчити та узагальнити нові тенденції, які виявилися у співробітництві різних суб'єктів соціальної, соціально-педагогічної та волонтерської роботи; окреслити шляхи співпраці соціальних педагогів (а також педагогічних і учнівських колективів, з якими вони працюють) з волонтерським рухом та соціальними службами; оперативно внести відповідні зміни у зміст теоретичної та практичної підготовки соціальних педагогів. Особливо мають збагатитися методична і технологічна база фахової практики, стажування в межах спеціалізації, лабораторних, практичних та курсових робіт, «що поєднуються з елементами практики концептуально, змістовно й організаційно» [4]. Звичайно, для цього можна використовувати традиційні методи в поєднанні з новітнім змістом: запрошення соціальних робітників, психологів, які працюють з переселенцями, дітьми з окупованих

територій, воїнами, які зазнали поранень, стали інвалідами – для участі в семінарах, практичних заняттях, практичних конференціях.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Події новітньої історії України вимагають підвищення відповідальності за якість підготовки соціальних педагогів та оперативне внесення змін до навчальних програм, насамперед, до практичної її частини. Педагогічна наука та практика має вирішити низку нових завдань: вивчити й узагальнити нові тенденції, які виявилися у співробітництві різних суб'єктів соціальної, соціально-педагогічної та волонтерської роботи; окреслити шляхи співпраці соціальних педагогів з волонтерським рухом та соціальними службами в нових умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Т. Л. Лях. – К., 2008. – 306 с.
3. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія / Л. І. Міщик ; відп. ред. Л. Г. Коваль. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с.
4. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / З. З. Фалинська. – Львів, 2006. – 284 с.
5. Постанова КМУ Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна» № 784 від 29 липня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/784-2009-%D0%BF>
6. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» № 872 від 15 серпня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>
7. Професія – соціальний працівник / Упоряд.: О. Главник ; за заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. – К. : Главник, 2006. – 112 с.
8. Робота соціального педагога в школі : навч.-метод. посіб. / Уклад. О. І. Рассказова. – Харків : б/в, 2011. – 82 с.
9. Соціальна педагогіка: конспект лекцій / Укл. А. О. Малько. – Харків : ХДІК, 1998. – Ч. І. Основи соціальної педагогіки. – 59 с.
10. Указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» №1228/2007 від 18.12.2007 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1228/2007>

РЕЗЮМЕ

Лысенко С. А., Веретенко И. М. Особенности профессиональной подготовки социальных педагогов к деятельности в общеобразовательных учебных заведениях на современном этапе.

В статье раскрываются основные особенности профессиональной подготовки социальных педагогов к деятельности в общеобразовательных учебных учреждениях в

современных условиях, характеризующиеся ухудшением судьбы сотни тысяч людей в связи с аннексией Крыма и военной агрессией на Донбассе. Следствием этих ужасных событий стали: большое количество переселенцев, рост числа детей, переживших потерю родных, близких, друзей, жилья; нервные срывы, стрессы, а, возможно, и инвалидность. Все эти факторы актуализировали необходимость дополнения содержания профессиональной подготовки социальных педагогов.

Перед социально-педагогической наукой и практикой возникает ряд новых задач: изучить новые тенденции сотрудничества в социальной, социально-педагогической и волонтерской сферах; оперативно внести соответствующие изменения в содержание теоретической и практической подготовки социальных педагогов; важное место отвести практической подготовке социальных педагогов, внедряя те инновационные технологии, которые зародились в последнее время в социально-педагогической деятельности и волонтерском движении в процессе решения насущных проблем страны.

Ключевые слова: *социальный педагог, профессиональная подготовка, социально-педагогическая работа, дети, учащаяся молодежь.*

SUMMARY

Lysenko S., Veretenko I. *Peculiarities of social pedagogues' training for the comprehensive secondary school activity at the modern life stage.*

Key aspects of social pedagogues' training for the comprehensive secondary school activity at the modern life stage, which are characterized by rapid decline of lives of hundreds of people resulting from annexation of Crimea and military aggression at Donbas, are considered at the article. Subsequent effect of these tremendous events are an increasing number of migrants, children who have lost their parents, relatives, friends, residential space; have suffered from nervous breakdowns, stresses and may be a disability. All these factors actualize the necessity of additional support for social pedagogues' training.

There is a problem of training social pedagogues and making changes to its content in accordance with the life changes. There is an acute contradiction between the needs of society in social pedagogues, trained to solve professional problems in modern conditions of existence and the insufficient development of theoretical and practical aspects of the professional training in the social-pedagogical work in complex realities nowadays.

There are a lot of new problem-solving tasks for social-pedagogical science: to know new tendencies of collaboration in social, social-pedagogical and volunteer spheres; to make alterations for the theoretical and practical preparation content for social pedagogues quickly and effectively; to give the advantage for practical preparation of social pedagogues, implementing the innovative technologies which were originated these days at the social-pedagogical activity and volunteer action in the decision process of country's immediate needs.

It is concluded that events of the newest history of Ukraine require greater accountability for the quality of training of social pedagogues and operational changes in training programmes primarily to the practical part of it. Pedagogical science and practice must address a number of new tasks: to examine and summarize the new trends that have developed in cooperation of different subjects of social, socio-pedagogical and volunteer work; identify ways of cooperation of social workers with the volunteer movement and social services in the new environment.

Key words: *social pedagogues, training, social-pedagogical work, children, teenagers.*

УДК 378.147:621.548

Ю. М. Мар'їнських, А. М. Шкіра

Шосткинський інститут

Сумського державного університету

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЗІ СТВОРЕННЯ ПРОЕКТІВ ВІДНОВЛЮВАНОЇ ЕНЕРГЕТИКИ

У статті запропонована послідовність дій і навичок з проектування студентами енергосистем, що дозволяє сформувати їх професійну компетентність, необхідну для майбутніх інженерів. У процесі науково-дослідної роботи викладачів зі студентами останні набувають навичок роботи з матеріалами за результатами патентного пошуку. Важливо також проводити науково-дослідні роботи з пошуку зовсім інших шляхів і напрямів зі створення принципово інших технологій та отримання екологічно чистої енергії.

Виявлено такі етапи науково-пізнавальної діяльності студентів. Спочатку – підготовчий – це усвідомлення проблеми енергетики й формування потреби розуміння вирішення її хоча б частково. Наступний етап – пошуково-мобілізаційний: це створення умов і засобів наукового пошуку. Після чого – виконавчо-реалізуючий, на якому конкретно створюються проекти під керівництвом наукового керівника.

Заключний етап – це алгоритм дій, які спрямовані на практичну реалізацію проекту.

Ключові слова: електроенергетика, майбутні інженери, професійна компетентність, студентські проекти, проблеми енергетики.

Постановка проблеми. Соціальний, культурний і економічний розвиток будь-якої держави значною мірою залежить від професійної компетентності майбутніх випускників вищих навчальних закладів у відповідних галузях. Однак, рівень розвитку в кінцевому рахунку на сьогодні починає визначатися також енергетичною складовою, яка характеризується ступенем енергооснащеності та способами отримання енергопродуктів та можливими наслідками в процесі використання останніх. Зростання енергоспоживання неминуче веде до пошуку альтернативних джерел енергії, зокрема до відновлювальної енергетики.

Крім того, науково-технічний прогрес будь-якої країни є залежним від енергозабезпечення й відповідного розвитку енергетики. До того ж наше суспільство потребує все більше енергії та дедалі стає вимогливішим щодо її якості, вартості, екологічності й чистих відходів від технологічного перетворювання сировини на енергетичний продукт. Тому і проблема енергозабезпечення з відповідними для неї вимогами стає першочерговою.

Над вирішенням цієї проблеми працюють науково-дослідні інститути, профільні державні установи, а також спеціалізовані підприємства з виготовлення теплосберігаючих матеріалів.

У цьому процесі найбільша та найважливіша роль відводиться фахівцям і інженерам, які, на даний час, зокрема, є студентами нашого навчального закладу. Тому підготовка кваліфікованих інженерів з відповідним рівнем знань і навичками з вирішення енергетичної проблеми

з організації енергозбереження починаючи від технічних систем на великих підприємствах і закінчуючи виготовленням побутових віконних конструкцій цілком лежить у площині вузівської підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Розв'язанням проблеми енергозбереження й відновлюваною енергетикою постійно займаються вітчизняні та зарубіжні фахівці. Проблема енерговидобування й енерговикористання як складова освітнього процесу у ВНЗ, особливо для технічного спрямування, на сьогодні домінують над іншими. Найбільш привабливим з позиції зростаючих енергетичних потреб є відновлювані джерела енергії за рахунок перетворювання повного спектру сонячної радіації. Такими джерелами енергії також є: теплові насоси, вітроагрегати, сонячні фотоперетворювачі на базі фотонапівпровідників, сонячні колектори, енергоустановки на базі первинної і вторинної біосировини та геотермальні установки, а також ряд комбінованих установок, поєднаних з міні ГЕС. Так, в Європейському союзі прийнята нова програма енергозабезпечення «Europea Smart Grids Technology Platform» [1], яка дозволяє найбільш вигідно використовувати переваги децентралізованих та централізованих систем енергозабезпечення з вимогами до енергетичної та екологічної безпеки, надійності, технічної та фінансової доступності, якості енергії та енергетичних послуг.

З метою розв'язання енергетичної проблеми розглянемо більш детально один зі шляхів розвитку електроенергетики в різних кліматичних зонах. Для цього проаналізуємо метод перетворення сонячної енергії на електричну напівпровідниковими сонячними елементами (СЕ), функціонування яких досліджується студентами на лабораторному обладнанні та методи подолання проблем, які виникають при технології їх виготовлення.

Технологія виготовлення СЕ полягає у створенні дуже тонких прозорих легірованих шарів на освітленій поверхні, щоб відокремити р-п – переходом область найбільшої генерації носія від вільної поверхні. Товщина цих шарів складає десяту частину мікрона, хоча останні дослідження в нанотехнології дають оптимістичні прогнози зменшення на декілька порядків. Наступні вдосконалення кристалічної решітки напівпровідника призвели до того, що СЕ вже є не просто р-п – переходом, а став складним напівпровідниковим пристроєм, для створення якого необхідна сучасна мікроелектроніка та тонкоплівкова нанотехнологія. Вперше дослідження, які проводились на структурах AlGaAs, дозволили досягнути величини об'ємної ЕРС 0,27В, а повна ЕРС з урахуванням р-п – переходу становить 1,4 – 1,8 В, де реалізована варіантна р – і – п схема [2, 17].

Ідея використання концентрованого випромінювання розповсюдили на гетероперехідні фотоперетворювачі, так, наприклад, при тисячкратному збільшенні сонячної інтенсивності ККД складає 15 – 18% для кремнієвих, 20–23 % – для гетероперехідних на основі $Ga_{1-x}Al_xAs$ -GaS. Якщо

використовувати такі СЕ на великих поверхнях, то вартість електроенергії значно (у декілька разів) залежить від призначення й місцезонаштування СЕ, перевищує виробленої на АЕС, не кажучи про те, що через приблизно через 10 років ККД їх знижується на 50 % залежно від зовнішніх факторів.

Для подолання цієї проблеми сучасна технологія дозволяє одержати СЕ на основі монокристалічного кремнію, де вартість знижена до 3,5 дол. США/Вт при тах потужності ККД близько 16–18 %, а також значення досягнуті у тонкоплівкових СЕ на основі гетеро переходів $\text{CuInSe}_2 - \text{CuS}$ [3, 143, 147].

Поряд із технологічними проблемами необхідно в комплексі розглянути задачу про залучення відновлюваних джерел, а в даному випадку СЕ у паливно-енергетичний баланс України, як економічно чистої енергетики з урахуванням кількості сонячних днів та надходження енергії спектру сонячної радіації в південних територіях, що є перспективним напрямом розвитку сонячної енергетики. На рис. 1 показаний розвиток світової енергетики інших країн, таких як США, Японія, Німеччина, Індія, Китай та ін., де спеціально прийняли плани розвитку сонячної енергетики для покриття енергоспоживання від 25 до 30 %.

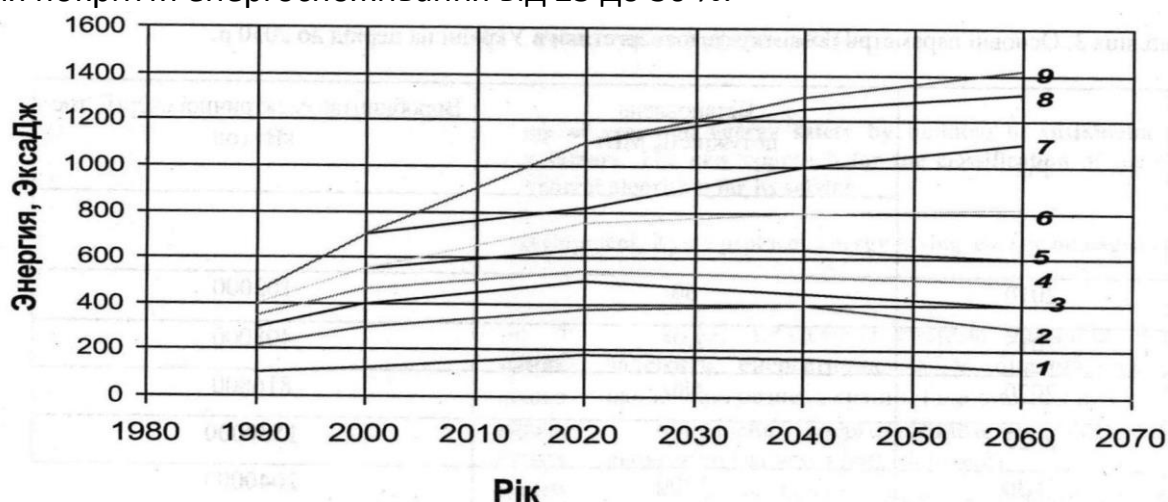


Рис. 1. Концепція світового розвитку енергетики: 1 – вугілля; 2 – нафта; 3 – газ; 4 – ядерна; 5 – гідроенергетика; 6 – вітрова; 7 – біохімічна; 8 – геотермальна енергетика.

У перерахованих державах уже використовуються нанотехнології зі створення високоефективних фотоелектричних перетворювачів (ФЕП) на основі тонких плівок і фотоелектричних модулів на гнучких основах, що дає можливість використовувати інтегральні системи тонкоплівкових ФЕП перетворювачів з електрохімічними батареями на будь-яких формах поверхонь.

Наявність складної технології виготовлення СЕ, їх дороговизна й обмежений ресурс функціонування дає підставу студентам для знаходження шляхів по створюванню енергосистем на основі відновлювальної енергетики.

Мета статті – запропонувати метод алгоритмічних дій і навичок з проектуванню студентами енергосистем на основі відновлюваної

енергетики, що дозволяє сформувати їх професійну компетентність, необхідну для майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Уся науково-дослідна робота по створенню студентами енергосистем, обов'язково під керівництвом викладача, на основі відновлюваної енергетики поділяється на декілька етапів. На першому етапі захищаються студентські проекти зі створення енергетичних систем із використанням відновлюваних джерел енергії за умови, що патентний пошук з цього питання не дав позитивного результату.

Для цього вони повинні знати певну інформацію про патентну документацію. Зокрема, починаючи з січня 2005 р. на регулярній основі здійснюється щомісячний випуск патентно-інформаційних продуктів на оптичних носіях інформації CD-ROM. Національний CD-ROM «Зареєстровані в Україні знаки для товарів та послуг», який містить відомості щодо реєстрації знаків для товарів і послуг за поточний місяць і включає бібліографічні дані, зображення знаків та перелік товарів і послуг, згрупованих за класами згідно МКТП.

Програмне забезпечення пошукових систем, розміщених на DVD, дає можливість користувачеві правильно формулювати запит, здійснювати пошук за цим запитом, відображати знайдені документи на екрані комп'ютера та роздруковувати визначені документи.

Крім того, починаючи з 2002 р. патентна документація України включена до спільного регіонального патентно-інформаційного продукту на CD-ROM (CISPATENT), який містить офіційні публікації патентних відомств 9 країн-членів СНД Євразійського патентного відомства та випускається щомісяця.

На офіційних сайтах Держдепартаменту (<http://www.sdip.gov.ua>) та ДП «УІПВ» (<http://www.ukrpatent.org>) користувачам запропоновано десять інтерактивних баз даних (БД) та три інформаційно-довідкові системи (ІДС), які містять відповідні патентно-інформаційні ресурси, щомісяця актуалізуються і доступні всім бажаючим вітчизняним та зарубіжним користувачам інформації [4, 117].

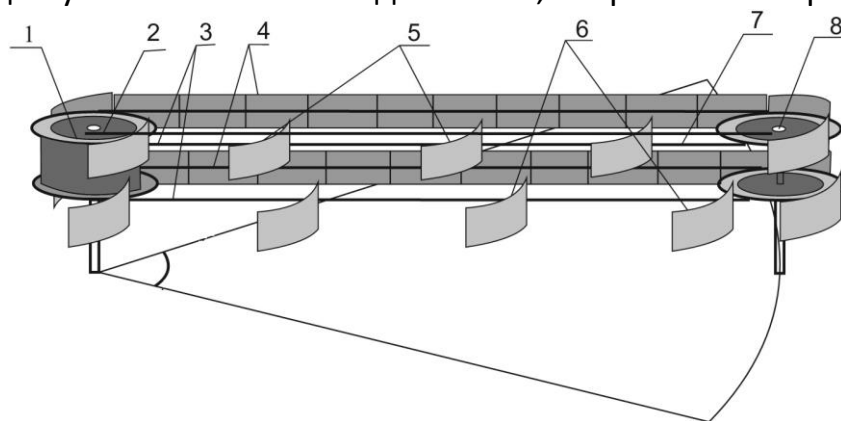
Усі проекти подаються до наукового спеціалізованого експертного центру при інституті, який складається з викладачів-фахівців з питань енергетичних систем і студентів старших курсів. При цьому беруться до уваги тільки ті проекти, аналоги яких відсутні і прототипів їх не знайдено у патентному пошуку. Одними з основних критеріїв є неординарність проекту зі створенню енергосистеми, їх наукова новизна та практична цінність, а також величина потужності енергосистеми й перспективи її збільшення. А так як цей вид роботи дуже напружений в інтелектуальному плані для студентів тоді викладач в ролі наукового керівника допомагає йому та запропонує наукову ідею по постановки задач для вирішення проблеми.

Найбільш близьким до результату роботи таким чином над студентським проектом із запропонованих, який відповідає розробленим критеріям, є проект по створенню енергосистем на полюсах Землі за допомогою фотоперетворювачів. Це пояснюється в основному тими факторами, які обумовлені природними кліматичними умовами на полюсах і, зокрема, в Антарктиді. Там повний потік сонячної радіації в літній період складає 1200 МДж/м^2 . Для порівняння він у середніх широтах Землі складає $1,9 \text{ кДж/м}^2$, що є на декілька порядків меншим. Це триває безперервно протягом півроку (полярний день). Цьому також сприяє висока прозорість атмосфери. Опади з перисто-купчастих хмар випаровуються, не досягаючи поверхні Антарктиди. У даному проекті найбільш складною частиною є розробка конструкції з мінімальним значенням парусності. Для цього знайдені рельєфні поверхні з відповідними кутами нахилу при вершині на льодяниках. Фотоперетворюючі системи, у тому числі й плівкові, розташовуються на поверхні льодовика контактним способом до нього. Цим самим не треба охолоджувати їх при функціонуванні, а також мінімізуються негативні дії з боку вітрів.

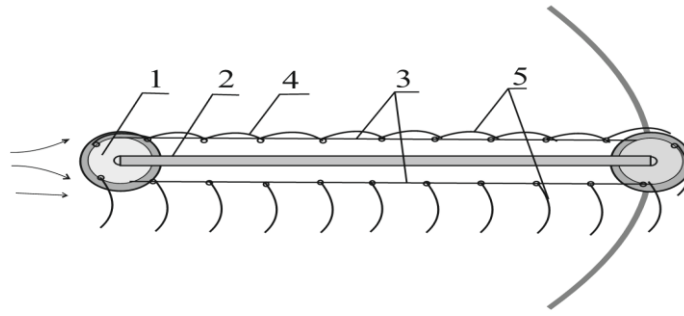
Наступним проектом, є проект з використання стокових вітрів. Ці вітри дмуть в Антарктиді протягом 340 діб на рік, переважно в одному напрямку. При розробці конструкції обов'язково враховується роза вітрів в місцях її можливого розташування, так щоб рельєф гір захищав від штормових вітрів.

Теоретично для кожного виду конкретної конструкції визначається оцінка відношення сили Коріоліса до сили тиску на окремому потокосприймаючому елементі.

Також заслуговує на увагу проект, в основі якого є принцип функціонування канатного підйомника, зображений на рис 2.



а)



б)

Рис. 2. Схема вітряної енергетичної установки: а) загальний вигляд; б) вигляд зверху.

Принцип її роботи полягає в отриманні роботи при переміщенні однієї продовжньої частини з потোকсприймаючими поверхнями, розташованими перпендикулярно до її довжини і напрямку вітру. На іншій протилежній частині потোকсприймаючі поверхні орієнтовані колінеарно за напрямом вітру, так як мають можливість обертатися навколо точок закріплення на кут 90^0 .

Потік вітру, який потрапив на поверхню лопастей 5 та 6, що закріплені відповідно на верхньому канаті 7 і нижньому 3, виконує роботу по переміщенню канатів зліва направо. На протилежному боці конструкції лопасті 4, орієнтовуються в одній площині, внаслідок чого мінімізується повітряний опір на лопасті, які вже рухаються протилежно до вітру. За допомогою кінематичної передачі здійснюється обертання валу генератора 1, який з'єднаний жорстким зв'язком 2 з обертальним диском 8 з протилежного боку від генератора. Процес руху відбувається постійно за умови існування потоку вітру.

Позитивна сторона ефективності роботи конструкції цього проекту полягає в тому, що:

- при зміні зустрічного вітру в діапазоні від 0^0 до 40^0 робота її не припиняється тому, що диск 8 з віссю має можливість рухатися по дузі радіусом, який дорівнює довжині конструкції;
- непередбачено потужні вітри, що виникають, не в змозі зруйнувати систему, так як канатний зв'язок пружно реагує на зовнішній вплив;
- карбонові потোকсприймаючі поверхні забезпечують легкість і значний її робочий ресурс;
- існує можливість трансформації і транспортування її до будь-якого місця, умови якого є належними, у тому числі і на поверхні материків.

Висновки. У процесі науково-дослідної роботи викладачів зі студентами останні набувають навичок роботи з матеріалами за результатами патентного пошуку. Важливо також проводити науково-дослідні роботи з пошуку зовсім інших шляхів і напрямів зі створення принципово інших технологій та отримання екологічно чистої енергії.

Виявлено такі етапи науково-пізнавальної діяльності студентів. Спочатку – підготовчий – це усвідомлення проблеми енергетики й формування потреби розуміння вирішення її хоча б частково. Наступний етап – пошуково-мобілізаційний: це створення умов і засобів наукового пошуку. Після чого – виконавчо-реалізуючий, на якому конкретно створюються проекти під керівництвом наукового керівника.

Заключний етап – це алгоритм дій, які спрямовані на практичну реалізацію проекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. The Smart Energy Grids: An Introduction [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www/energy.gov](http://www.energy.gov).
2. Евдокимов В. М. Некоторые новые теоретические модели фотопреобразователей и перспективы повышения их КПД / В. М. Евдокимов // Преобразование солнечной энергии. Сборник научных работ. – М. : Наука, 1985. – 184 с.
3. Богдан О. В. Перспективи сонячної енергетики в Україні: основні завдання та параметри розвитку на період до 2030 р. / О. В. Богдан А. В. Іващук, Ю. І. Якименко. // Праці інституту електродинаміки НАН України : зб. наукових праць. Спеціальний випуск. – Київ, 2010. – 228 с.
4. Патентна документація України : посібник. Держ. департамент інтелект. власності, ДП Укр. ін.-т пром. власності; [С.Д. Куса]. – 2-е вид., допов. – К., 2007. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Мар'инских Ю. М., Шкира А. Н. Научно-исследовательская работа студентов по созданию проектов возобновляемой энергетики.

В статье предложена последовательность действий и навыков по проектированию студентами энергосистем, что позволяет сформировать их профессиональную компетентность, необходимую для будущих инженеров. В процессе научно-исследовательской работы преподавателей со студентами последние приобретают навыки работы с материалами по результатам патентного поиска. Важно также проводить научно-исследовательские работы по поиску других путей и направлений создания принципиально других технологий и получения экологически чистой энергии.

Выявлены такие этапы научно-познавательной деятельности студентов. Сначала – подготовительный – это осознание проблемы энергетики и формирование понимания необходимости решения ее хотя бы частично. Следующий этап – поисково-мобилизационный: это создание условий и средств научного поиска. После чего – исполнительно-реализующий, на котором конкретно создаются проекты под руководством научного руководителя.

Заключительный этап – это алгоритм действий, которые направлены на практическую реализацию проекта.

Ключевые слова: электроэнергетика, будущие инженеры, профессиональная компетентность, студенческие проекты, проблемы энергетики.

SUMMARY

Mar'yinskykh Y., Shkira A. Research students' work on creating renewable energy projects.

In the article the sequence of actions and skills of students on designing power systems that enables them to form professional competence necessary for future engineers is revealed.

Social, cultural and economic development of any state largely depends on the

professional competence of graduates of higher education institutions in their respective sectors. However, the level of development ultimately begins today to be determined by the energy component, which is characterized by the degree of power and ways of getting the energy products and the possible consequences of their use. The growth of energy consumption leads to the search for alternative energy sources, in particular to the recovery of energy.

In the solution to the problem of energy saving and renewable energy are constantly engaged domestic and foreign experts. The problem energy producing and energy usage as a component of the educational process in universities, especially in technical areas, now dominate over others. The most attractive position with growing energy needs is renewable sources of energy by converting the full spectrum of solar radiation.

The purpose of this article is to propose an algorithmic method of action and skill on engineering energy systems by the students based on renewable energy that allows them to form professional competence required for future engineers.

It is concluded that in the process of research work of teachers with students they gain skills to work with materials on the results of the patent search. It is also important to carry out research work to find other ways and directions of creation of fundamentally different technologies and production of environmentally friendly energy. The following stages of scientific-cognitive activity of students are identified. First, preparation, is awareness of the problem of energy and the formation of understanding of the need to address it at least partially. The next stage is the search and mobilization: creating the conditions and means of scientific research. Then – executive-implementation, during which projects are created under the guidance of the supervisor. The final stage is an algorithm of actions on implementation of the project.

Key words: *electricity, future engineers, professional competence, student projects, energy problems.*

УДК 378.147:912

В. М. Носаченко

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто теоретико-методологічні аспекти картографічної підготовки майбутніх учителів географії в контексті професійної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах.

Визначено сутність, основні принципи та шляхи впровадження професійно орієнтованої технології навчання як засобу формування картографічної компетентності студентів у процесі їх фахової підготовки. Розкрито специфіку та основні характеристики професійно орієнтованої технології навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: *професійно орієнтована технологія навчання, фахова підготовка, майбутній учитель, професійна підготовка, учитель географії, картографічна компетентність, методи навчання, компетентність.*

Постановка проблеми. *Вирішення актуальних проблем сучасної вищої педагогічної освіти спрямоване на впровадження інноваційних технологій навчання, які б повною мірою забезпечили підвищення якості професійної*

підготовки майбутніх учителів географії, зумовленого зростаючими вимогами до їх інтелектуальної культури й професійної компетентності.

Вагому роль у професійній підготовці вчителів-географів відіграє їх теоретико-методологічна підготовка, яка забезпечує формування високого рівня картографічної компетентності.

Картографічна компетентність сьогодні вважається однією з важливих життєвих якостей особистості, адже здатність володіти картографічними знаннями, вміннями й навичками, готовність до їх застосування необхідна в сучасному житті кожному громадянину соціуму.

Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії в процесі їх професійної підготовки ефективно реалізується засобами спеціально розробленого процесу навчання – професійно орієнтованої технології, яка дає змогу організувати навчальний процес з урахуванням мотивації студента до педагогічної діяльності, його цінностей, інтересів і здібностей.

Аналіз актуальних досліджень. У низці наукових досліджень різного спрямування розглядається проблема підготовки вчителя в теоретичному та практичному аспектах. В останні десятиліття з'явилися праці, які стосуються оновлення педагогічної освіти й новітніх технологій навчання, що спрямовані на вирішення актуальних проблем професійної освіти, пов'язані з управлінням педагогічним процесом і творчим саморозвитком майбутнього вчителя (І. Бех, Т. Дмитренко, М. Костенко, С. Левченко, В. Луценко), що торкаються розробки нових педагогічних технологій організації навчання студентів (О. Гаманюк, І. Зязюн, В. Лозова, О. Потеха, М. Скаткін, І. Якимовська).

Теоретичні ідеї таких досліджень і шляхи їх практичного втілення в різних дидактичних напрямках окреслюють перспективи перебудови національної системи освіти, але не забезпечують повною мірою вирішення всіх першочергових питань сучасної вищої педагогічної школи. Потребує всебічного аналізу специфіка суто педагогічно орієнтованого навчання майбутнього вчителя, спрямованого на формування особистості з високим рівнем професійної компетентності.

Проблеми використання професійно орієнтованої технології в практиці вищої педагогічної освіти є предметом сучасних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених: А. Алексюка, С. Гончаренка, І. Дичківської, І. Зязюна, В. Кременя, О. Кульчицької, А. Нісімчука, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Падалки, О. Пехоти, С. Прийми, С. Сисоєвої, І. Смолюка, О. Янкович та ін.

Однак, ще недостатньо досліджена проблема професійно орієнтованої технології навчально-пізнавальної діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів географії, а тому тема дослідження є актуальною та перспективною.

Метою статті є визначення сутності, основних принципів і шляхів упровадження професійно орієнтованої технології навчання як засобу формування картографічної компетентності студентів у процесі їх фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Професійна орієнтація навчання майбутнього педагога в наш час визначається як науково-практична система підготовки студентів до вільного й свідомого професійного самовизначення. Професійно орієнтовану технологію навчання в системі вищої освіти ми розглядаємо як сукупність дидактичних, психологічних та загальнопедагогічних засобів взаємодії викладачів і студентів. Вона спрямована на реалізацію форм, методів і засобів навчання, адекватних освітніх цілей і професійно значущих якостей фахівця [2, 26].

Найважливішими навчальними технологіями педагогічних вищих навчальних закладів учені вважають загально-професійні, до яких відносять технологію розвитку творчої особистості, технологію формування критичного мислення, та професійно-педагогічні, до яких відносять технологію формування діалогічних умінь педагога, технологію саморегуляції педагогічної діяльності, технологію саморозвитку педагога [4].

Основою для розробки нових професійно орієнтованих освітніх технологій вважають проектування ефективної моделі діяльності студентів та управлінської діяльності педагогів. Початковими даними для проектування професійно орієнтованих технологій є освітні та професійні стандарти, а також цілі і зміст, які в них закладені. Творчий потенціал і можливості особистості, які загалом зможуть отримати свій розвиток лише за сприятливих навчальних умов, повинні повною мірою враховуватись у навчально-виховному процесі.

За словами С. Сисоєвої, «молода людина тільки тоді може повноцінно здобути професійну освіту, коли вона знає, що набуті знання стануть основою її професійного становлення, успіху в житті, засобом соціального захисту, тим підґрунтям, яке дозволить знайти своє місце в суспільстві, дійсно творити своє життя, самоутверджуватися й самореалізовуватися в ньому» [3, 250].

Під професійно орієнтованою технологією навчання слід розуміти технологію, що забезпечує формування в студентів значущих для їх майбутньої професійної діяльності знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечують виконання функціональних обов'язків у майбутній педагогічній діяльності.

Керуючись педагогічними поняттями, ми розглядаємо професійно орієнтовану технологію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів географії як таку, що спрямована на формування інтересу та позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, створення педагогічних умов для розв'язання конкретних професійних завдань і проблем, які сприяють формуванню картографічної компетентності, готовності майбутнього фахівця до виконання професійних дій.

Технологія навчання картографічним дисциплінам, спрямована на формування картографічної компетентності студентів вишу, реалізується поетапно.

1. Етап визначення цілей навчання.

2. Етап відбору і структурування змісту навчального матеріалу. Структурними елементами даного етапу в розглянутій технології є сукупність знань, умінь, навичок та компетенцій з основних розділів картографії, які необхідні для здійснення студентами певних видів навчально-професійної діяльності.

3. Етап вибору й обґрунтування методів, форм і засобів навчання.

4. Етап контролю й оцінки, який пов'язаний з потребою організації зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Він дозволяє організувати моніторинг педагогічного процесу, оцінку й корекцію його результатів на всіх етапах реалізації технології навчання.

Відповідно до запропонованого алгоритму розглянемо основні етапи проектування професійноорієнтованої технології навчання картографічним дисциплінам, спрямованої на формування картографічної компетентності студентів ВНЗ.

На прикладі вивчення модуля «Картографія» (дисципліни «Картографія з основами топографії») науково обґрунтуємо й опишемо теорію та методику розробки професійно орієнтованої технології навчання для формування картографічної компетентності студентів. Етап визначення цілей навчання є першим у проектуванні професійно орієнтованої технології навчання.

Відповідно до визначених закономірностей [1], дидактичну мету можна класифікувати за такими рівнями:

- системний рівень, який передбачає формування загальних цілей професійної освіти відповідно державних освітніх стандартів;
- предметний рівень, який передбачає формулювання дидактичних цілей відповідно до профілю підготовки конкретного фахівця;
- модульний рівень – рівень конкретного навчального заняття, на яких відбувається деталізація предметних цілей навчання відповідно до розділу або теми змістового модуля.

З урахуванням того, що дана технологія навчання розроблялася згідно з вимогами, визначеними державними освітніми стандартами, зупинимося на формулюванні цілей вивчення вказаної дисципліни на предметному рівні.

Аналіз програми «Картографії з основами топографії» показав, що мета навчання картографічним дисциплінам зводиться до наступного: отримання студентами знань про властивості карт, атласів, планів, знімків, фотокарт та інших картографічних творів; оволодіння навичками використання їх у повсякденній практиці; ознайомлення з основними видами і типами карт, оволодіння навичками роботи з ними, взаємного зіставлення, спільного аналізу карт, аерознімків; освоєння основних видів топографо-геодезичних зйомок місцевості; рішення задач за топографічними картами і планами; створення картографічних творів.

На предметному рівні цілі вивчення картографії та топографії були сформульовані таким чином:

1. Сформувати у студентів правильне уявлення про картографію та топографію як професійно значущі дисципліни, які забезпечують формування картографічної компетентності.
2. Сприяти вихованню поваги до обраної професії, розуміння необхідності картографічних знань, умінь і навичок для географічної освіти.
3. Сформувати знання, вміння, навички в області картографії та топографії, здатність і готовність застосовувати їх сукупність для здійснення навчально-професійної діяльності.

Головна мета навчання – забезпечити необхідний рівень картографічної компетентності випускників за напрямом підготовки «Географія».

Опис зазначених цілей має досить широкий спектр, тому перевірити ступінь досягнення всіх трьох цілей в обмежений відрізок часу (у межах одного заняття) досить проблематично. На наш погляд, необхідний докладний розгляд цілей з вивчення предмету «Картографія з основами топографії» на рівні змістових модулів, а також рівні конкретного навчального заняття.

У межах проектування професійно орієнтованої технології навчання для формування картографічної компетентності студентів під змістовим модулем розуміється логічно завершена одиниця навчального матеріалу, яка має свої цілі і зміст, передбачає різні форми навчання та контролю. Кожен модуль включає в собі теми, об'єднані спільною метою і завданнями. Саме тема є найбільш характерною смисловою частиною дисципліни, оволодіння якої дозволяє одержати необхідні знання, придбати необхідні навички та вміння.

Таким чином, різні модулі містять в собі різні цілі картографії та топографії, але всі вони сприяють формуванню картографічної компетентності студентів. Детальний розгляд мети навчання на рівні модулів і рівні конкретного навчального заняття вимагає відповідного добору змісту дисципліни «Картографія з основами топографії». Тому наступним етапом проектування технології навчання картографії та топографії є відбір і структурування змісту навчання.

Підхід до визначення змісту освіти залежить, як правило, від соціального замовлення суспільства на підготовку високо кваліфікованого й освіченого фахівця. Від успішного вирішення проблеми відбору навчального матеріалу багато в чому залежить успіх освітнього процесу. Зміст дисциплін повинен включати компоненти, що входять у поняття картографічної компетентності й представляється як сукупність знань та вмінь, які студенти повинні засвоїти в процесі навчання, щоб якість і рівень володіння картографічними знаннями відповідали вимогам їх майбутньої професійної діяльності, а також цілям і завданням навчання. Тому на етапі відбору змісту були виділені такі компоненти навчального матеріалу з картографії та топографії.

Аналіз картографічних творів. Для формування готовності до виконання аналізу карт і складання описів за картографічним джерелами, у студентів повинні бути сформовані наступні знання: схеми аналізу карти; мови карти (способів зображення явищ, системи умовних знаків, прийомів генералізації). Майбутній учитель географії повинен мати такі вміння: виконувати аналіз карти із застосуванням засобів картометрії і математичної статистики; брати з геозображень потрібну інформацію.

Володіння вимірювальними вміннями та навичками. Для формування готовності до виконання різних вимірів на картах і виконання топографічних зйомок місцевості у студента повинні бути сформовані знання з теоретичних основ картометричних робіт, прийомів картометрії; основ зйомок місцевості (теодолітна, бусольна, мензульна тощо), принципів роботи геодезичних приладів, пристроїв та інструментів.

Студент повинен мати такі вміння виконувати на картах виміри: довжину ліній різної конфігурації, площу, обсяги, кути, географічні та прямокутні координати, висоти, підвищення, ухили місцевості; працювати з геодезичними приладами та інструментами; виконувати геодезичні вимірювання та натурні зйомки місцевості.

Використання картографічних творів. Для формування готовності студента до використання картографічних творів для вирішення прикладних завдань повинні бути сформовані знання змісту і специфічних властивостей основних видів геозображень: розташування, співвідношення розмірів, форми найважливіших об'єктів на земній поверхні. Студент повинен володіти такими вміннями: орієнтуватися в сучасних картографічних фондах; знаходити певні об'єкти на карті; одержувати, зберігати, аналізувати інформацію за допомогою карт, використовувати її для постановки завдань та їх розв'язання; володіти практичними прийомами роботи з картою.

Створення картографічних творів. Для формування готовності студентів до створення картографічних творів різного виду та ступеня складності повинні бути сформовані знання способів зображення явищ, системи умовних знаків, прийомів генералізації, сутності та видів картографічних проекцій, методів складання та оформлення картографічних творів; технології побудови географічних зображень. Студент повинен володіти вміннями створювати картографічні твори різного виду та ступеня складності, виконувати авторські розробки карт.

Для розробки змісту навчального матеріалу з використанням професійно орієнтованої технології навчання, важливим вбачається усвідомлення її основних характеристик:

- результативність (високий результат досягається кожним студентом);
- економічність (за одиницю часу ефективно засвоюється більший обсяг навчального матеріалу без значних зусиль як студента, так і викладача);

- ергономічність, психогігієнічність (навчання відбувається в умовах співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, без перевтоми та перевантажень);
- формування високої мотивації до вивчення предмета, що дає змогу виявити та вдосконалити особистісні якості й розкрити потенційні можливості студентів;
- використання найновіших досягнень дидактики, психології, інформатики та інших наук;
- підвищення інформативної місткості змісту освіти;
- розвиток загальнонавчальних та професійно спрямованих навичок;
- навчально-методичне забезпечення, що гарантує активну розумову діяльність студентів;
- наступність, що дає змогу поступово ускладнювати та нарощувати структурні елементи, прийоми і методи професійно орієнтованої технології.

Використання такого підходу дозволяє викладачеві організувати навчальний процес у відповідності з проектованою технологією навчання картографічним дисциплінам, спрямованою на формування картографічної компетентності студентів, забезпечити успішність і результативність картографічної підготовки майбутніх учителів географії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, професійно орієнтовану технологію навчання потрібно розуміти як систему методів і засобів, що забезпечують якість фахової підготовки майбутніх педагогів та спрямовані на гарантоване досягнення цілей навчання й оптимізацію навчального процесу. У цьому випадку професійно орієнтована технологія навчання окреслюється у вигляді системної категорії, ефективність якої залежить від її інтегративних якостей та структури.

Застосування різноманітних засобів професійно орієнтованої технології навчання сприяє створенню умов для глибокого й повного засвоєння майбутніми фахівцями навчального матеріалу, вирішенню навчальних і професійних проблем, розвитку творчих та організаторських здібностей, підвищенню їх комунікативної активності, вмінню застосовувати ефективні форми роботи, формуванню інтересу до професійної діяльності.

Подальших досліджень потребують питання розробки та впровадження моделі професійно орієнтованої технології навчання картографічним дисциплінам у ВНЗ, їх змістового наповнення, що б забезпечувало можливість ефективного формування в майбутніх учителів географії картографічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виленский М. Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; под ред. В. А. Сластенина. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 270 с.
2. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего образования / Т. А. Дмитренко // Сиб. пед. журн. – 2005. – № 1. – С. 24–37.

3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, С. М. Алексюк та інші ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

4. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія / Олександра Іванівна Янкович. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

Носаченко В. Н. Профессионально ориентированная технология обучения как средство формирования картографической компетентности студентов.

В статье рассмотрены теоретико-методологические аспекты картографической подготовки будущих учителей географии в контексте профессионального педагогического образования в высших учебных заведениях.

Определены сущность, основные принципы и пути внедрения профессионально ориентированной технологии обучения как средства формирования картографической компетентности студентов в процессе их профессиональной подготовки. Раскрыта специфика и основные характеристики профессионально ориентированной технологии обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессионально ориентированная технология обучения, профессиональная подготовка, будущий учитель, учитель географии, картографическая компетентность, методы обучения, компетентность.

SUMMARY

Nosachenko V. Professionally oriented education technology as a form of cartographic competence of students.

The article considers theoretical and methodological aspects of cartographic preparation of future teachers of geography in the context of vocational teacher education in higher education institutions.

It defines the essence, main principles and ways of implementation of professionally oriented learning technologies as a means of developing cartographic competence of students in the process of their professional training. Specificity and main characteristics of professionally oriented learning technologies in higher education are shown.

The formation of the cartographic competence of future teachers of geography in the process of their professional training is effectively realized by means of specially designed learning process – professionally oriented technology that allows you to organize the educational process based on the motivation of a student to teaching, his values, interests and abilities.

Professionally oriented education technology in higher education we consider as a combination of didactic, psychological and general pedagogical means of communication between teachers and students. It is aimed at the realization of forms, methods and means of education, adequate educational purposes and professionally important qualities of a specialist.

Education technology mapping disciplines, aimed at creating a cartographic competence of University students, are implemented in the following sequence: identifying learning objectives; selecting and structuring the content of educational material; selection and justification of methods, forms and means of training; monitoring and evaluation that are associated with the necessity of feedback between the teacher and students.

Guided pedagogical concepts, professionally-oriented technology educational-cognitive activity of future teachers of geography is considered as such that is aimed at generating interest and positive attitudes towards future careers, the creation of pedagogical conditions to solve specific professional problems and issues that contribute to the formation of the cartographic competence of the future specialist to perform professional activities.

Key words: professionally-oriented education technology, training, future teacher, teacher of geography, cartographic competence, teaching methods, competence.

УДК 378.147:51

Н. І. Одарченко, І. О. Шуда

Сумський державний університет

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИНЦИПІВ НАУКОВОСТІ У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

У статті розглянуто основні проблеми, протиріччя та тенденції розвитку математичної освіти в університетах, а саме: основні підходи та наукові принципи у викладанні математичних дисциплін та перспектив їх використання в навчальному процесі. Рівень математичної підготовки студентів повинен бути таким, щоб дати їм можливість у майбутньому створювати й упроваджувати нові технології та моделювати різні процеси, керувати новітніми інженерними машинами.

У сучасних умовах найбільш широко використовуються частково-пошуковий і дослідницький методи, прийоми і способи, які забезпечують сприйняття інформації, що надходить через різні засоби навчання і самопізнання за допомогою різних засобів навчання.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, математичні дисципліни, принцип сцієнтизму, математична підготовка студентів, навчання математики.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасних вищих навчальних закладів є створення сприятливих умов для успішної діяльності студентів, зокрема розвитку їх як особистості, підвищення ними свого рівня освіченості.

Відомо, що освіта – це основа духовного, економічного, культурного розвитку суспільства і держави. Метою навчання у виші є всебічний розвиток молоді як особистостей, розвиток їх розумових здібностей, що сприятиме забезпеченню народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Математичні дисципліни в сучасних вищих навчальних закладах відіграють особливу роль у якісній підготовці майбутніх спеціалістів у таких галузях, як інформаційні та комп'ютерні технології, економіка, інженерія та механіка, енергозберігаючі технології. Тож рівень математичної підготовки студентів має бути таким, щоб надати їм можливість у майбутньому створювати й упроваджувати нові технології, моделювати різні процеси, управляти новітніми інженерними машинами.

Одним із реальних шляхів підвищення якості рівня математичної освіти є широке впровадження сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень з активним використанням науково-педагогічного складу кафедр [1–4].

У статті розглянуто основні проблеми, протиріччя і тенденції розвитку математичної освіти у вишах, а саме: основні підходи до принципів науковості у викладанні математичних дисциплін і перспективи їх використання в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. 1. Основні проблеми змісту і методів викладання математичних дисциплін у виші.

Розв'язання нових задач вищої освіти привело до впровадження нових форм і методів викладання, які враховують:

- гуманізацію навчання. Важливе значення в цьому надається подоланню відчуженості викладача і студента у процесі навчання, можливості обирати студентом профілі навчання, теми, форми й терміни вивчення курсів навчальних предметів;

- розвиваюче навчання. Важливим тут є забезпечення розвитку і саморозвитку здібностей студентів на основі переорієнтації процесу навчання з предметного на процесуально-мотиваційні напрями одержання освіти;

- співробітництво, співтворчість і активну участь студентів і викладачів у процесі формування необхідних знань, умінь та навичок їх використання;

- диференціацію та індивідуалізацію навчання для більш повної практичної реалізації творчих здібностей студентів та розвитку їх пізнавальних можливостей;

- оптимізацію навчального процесу, що передбачає на основі врахування рівнів розвитку кожного студента, його інтересу, здібностей, обдарованості, професійної орієнтації, наявного комплексу знань досягнення найвищого рівня розвитку при мінімальних затратах часу й енергії.

Усе це дозволяє при вивченні математичних дисциплін використовувати ті форми і методи, які дозволяють розширювати можливості педагогічного впливу на студентів з метою їх розвитку як творчої особистості й активізувати їх мотиваційну сферу до здобуття системи знань і освіти в цілому.

У нинішніх умовах широке застосування одержали частково-пошукові та дослідницькі методи, використання прийомів, способів, які забезпечують як сприймання інформації, що подається за допомогою різних засобів навчання, так і самостійне відкриття за допомогою різних засобів навчання. Говорячи про методи навчання в сучасних вищих закладах освіти, важливо відзначити зміну позиції студента й викладача в навчальному процесі. Для викладача – це зміна монологічних методів подачі інформації на діалогові форми спілкування зі студентами. Для студентів – це підвищення рівня самостійності в навчанні та можливостей вибору змісту, форм і методів навчання. Студент переводиться в позицію запитуючого.

2. Сутність та особливості наукових принципів під час викладання математичних дисциплін.

Перший принцип під час викладання математичних дисциплін можна було б виразити словами «ближче до життя». Його сутність полягає в тому, що викладання математики, корисної для студентів у їх майбутньому житті та діяльності, можливо за умови використання таких понять, образів та співвідношень між ними, що належать до навколишньої дійсності. Тому на

початку вивчення певної теми ми вводимо поняття, даємо означення, створюємо конкретні моделі й описуємо їх кількісні та якісні особливості. Після того, як необхідний запас математичних понять і образів у студентів накопичений, вони поступово починають вивчати закономірності, що пов'язують ці образи й утворюють цілу математичну систему, яка знаходить своє застосування у практиці і з успіхом може слугувати їм у подальшій діяльності. При цьому дуже корисно пропонувати для розв'язання задачі, що пов'язані з майбутньою професією студентів. Як приклад, можна розглянути задачу про, так звані, перехідні криві, що застосовуються при розбивці залізничних заокруглень (рис. 1) (тема «Диференціальне числення»).

Як відомо з фізики, коли матеріальна точка рухається по кривій, розвивається центробіжна сила, величина якої визначається формулою

$$F = \frac{mv^2}{R},$$

де m – маса точки, v – її швидкість, R – радіус кривизни кривої в даній точці. Розглянемо ділянку залізничного шляху, що складається з відрізка AB та дуги кола BM радіуса r , дотичної до відрізка в кінці B . Лінія ABM усюди неперервна і скрізь має неперервну похідну, оскільки в точці B пряма гладко з'єднується з дугою кола, маючи спільну дотичну в цій точці.

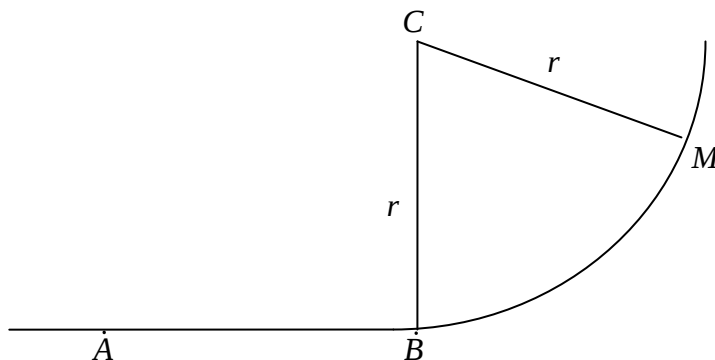


Рис. 1

Тому, здавалося б, виконавши заокруглення по лінії ABM , ми розв'яжемо поставлену задачу. Але це не так. У точці B радіус кривизни скачком зміниться від значення $R_{AB} = \infty$ до значення $R_{BM} = r$, тому сила F у точці B також буде мати розрив, що створює миттєвий перехід від значення $F = 0$ до $F = \frac{mv^2}{R} \neq 0$. Такий перехід визиває різкий і сильний поштовх, що є шкідливим і для рухомого потягу, і для верхнього відрізка шляху. Щоб уникнути цього, прямолінійну частину шляху спрямляють з круговою за допомогою деякої перехідної кривої, радіус кривизни якої повинен поступово спадати до нескінченного значення (у точці сполучення з прямолінійною частиною шляху) до величини $R = r$ (у точці з'єднання з круговою дугою). Завдяки цьому центробіжна сила буде збільшуватися поступово. За перехідну криву можна взяти, наприклад, кубічну параболу

$y = \frac{x^3}{6q}$, яка в початку координат має точку перегину. У цьому випадку

$y' = \frac{x^2}{2q}$, $y'' = \frac{x}{q}$, таким чином, для радіуса кривизни отримуємо

$R = \frac{q}{x} \left(1 + \frac{x^4}{4q^2} \right)^{\frac{3}{2}}$, згідно формули кривизни кривої.

При $x=0$ маємо $y' = y'' = 0$ і $R = \infty$. Отже, наша крива в точці B , взятій за початок координат, дотикається осі абсцис і має нульову кривизну. У подальшому, взявши деяке фіксоване $x = x_1$, ми зможемо підібрати так параметр q , щоб у другій точці спряження B_1 виконувалася рівність $R = r$ (рис. 2).

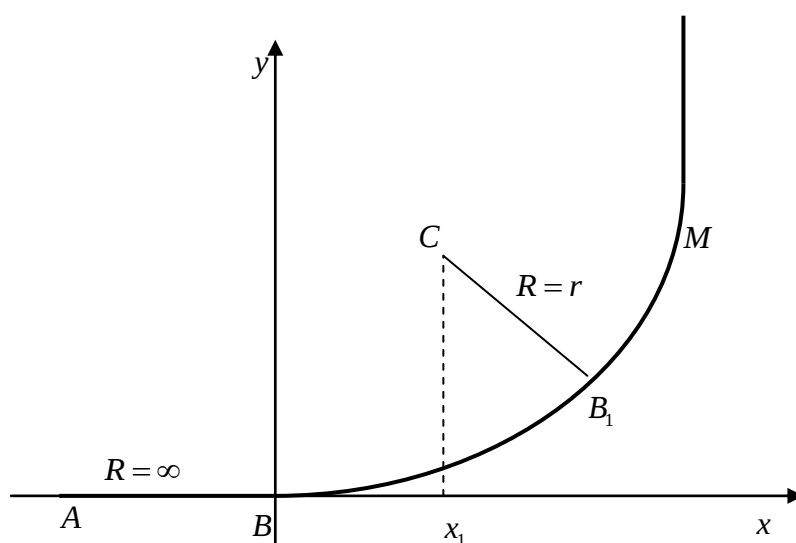


Рис. 2

Другим принципом, який відіграє важливу роль у викладанні математичних дисциплін, є формування просторової уяви у студентів. Досягається це за допомогою аналізу навколишніх явищ, використання моделей, що наближені до реальних. З цією метою для студентів інженерних спеціальностей цікавими будуть практичні задачі, у яких функції, що досліджуються на заданому інтервалі з достатньою для практики точністю, можна представити лінійними функціями. Тобто ці задачі можна роз'язувати за допомогою рівняння прямої.

Задача про басейн, у який вливається вода через трубу I зі швидкістю 3 одиниці за годину (рис. 3).

По трубі II вода витікає зі швидкістю 2,4 одиниці за годину. На висоті h від дна басейну розміщена труба III з пропускною можливістю 1,6 одиниць за годину, що перекривається краном K і працює 8 годин на добу. Глибина басейна $3h$. Необхідно дослідити режим рівня води x у басейні, тобто виразити x як функцію часу t .

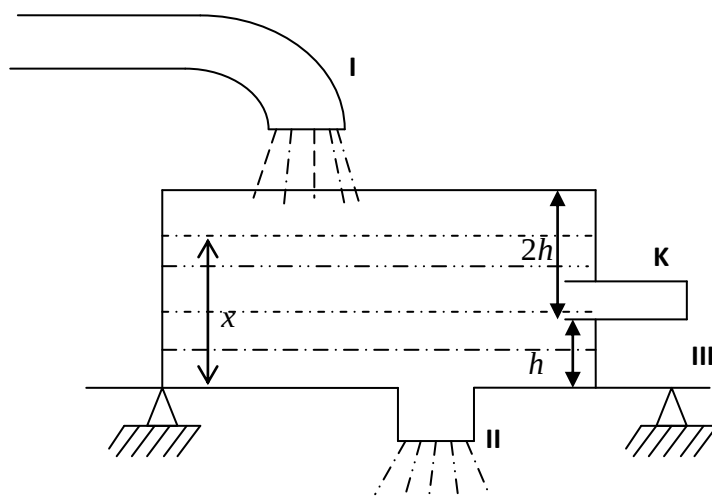


Рис. 3

Режим роботи басейну можна охарактеризувати двома періодами: першим при відкритому крані K (8 год.) і другим – при закритому крані K (16 год.).

Припускаємо, що кран K відкривають у момент, коли басейн повний ($x = 3h$; $t = 0$). Тоді в перший період $x = 3h + 3t - 2,4t - 1,6t = -t + 3h$, до $x = t$, тобто до тих пір, поки x не досягне рівня h . Починаючи з цього моменту, для всього іншого часу першого періоду встановлюється, так звана, динамічна рівновага, оскільки при $x < h$ працюють тільки труби I та II і приток більше за витік, а при $x > h$ працюють усі три труби і приток менше витіку.

Після восьми годин роботи виключаємо трубу III. Починається другий період: $x = h + 3(t - 8) - 2,4(t - 8) = 0,6(t - 8) + h$, до $x = 3h$.

Вище $3h$ рівень піднятися не може, оскільки вода переллється через край.

Подамо все це графічно (рис. 4). За цим графіком ми зможемо в будь-який момент часу t визначити, який рівень води у басейні.

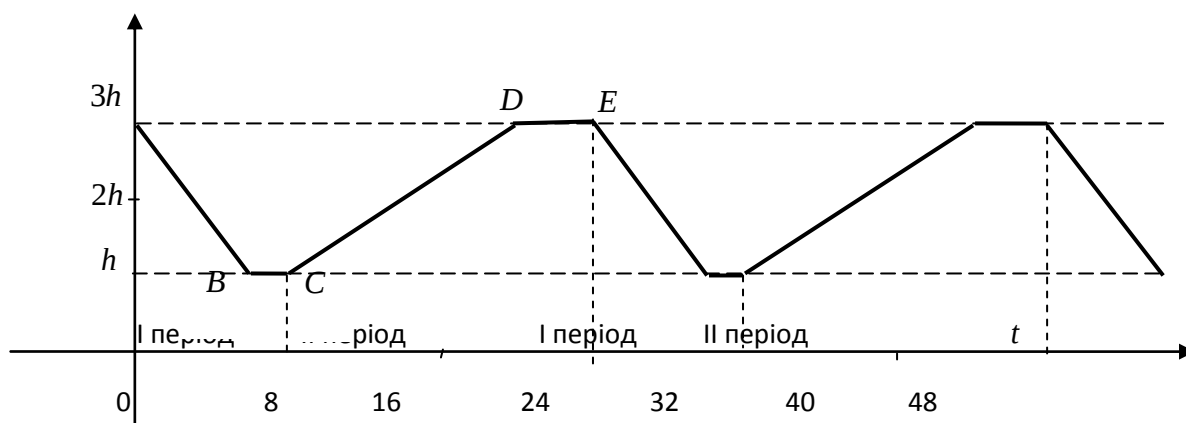


Рис. 4

Третім обов'язковим принципом у викладанні математичних дисциплін є встановлення розриву між математичними формами й чистими математичними поняттями і тими, що описують взаємозв'язок між різними

математичними об'єктами. Як приклад можна взяти геометрію Евкліда і геометрію Лобачевського. Класична (евклідова) геометрія, у доступних нам межах навколишнього середовища, дуже добре відповідає практичним потребам людини. Тому її і називають «геометрією буденного життя». М. І. Лобачевський створив геометрію неевклідову, у якій питання паралельних прямих перейшло в іншу площину. Ця геометрія підходить тільки для дуже малих (нано) або дуже великих (мега) просторів. Цим прикладом можна показати, що геометрія Евкліда розглядається як перше, майже грубе наближення, у пізнанні навколишнього світу. Вивчення математичних дисциплін є обов'язковим, тому що дозволить глибше й досконаліше пізнати свою професію. А значить, дати відповідь на питання: «Як і де це ми можемо застосувати у своїй подальшій професійній діяльності?».

Розглянемо ще приклад упровадження наукових принципів викладання математичних дисциплін у вузах під час вивчення теми «Диференціальні рівняння».

Як відомо, диференціальні рівняння – це рівняння виду $F(x, y, y', \dots, y^{(n)}) = 0$, тобто права частина рівняння дорівнює нулю. І говоримо про таке поняття, як нуль, більш докладніше. У підручниках з математики на це поняття відводиться декілька сухих формальних рядків або про нуль говориться тільки в порівнянні його з іншими числами: нуль не належить ні до класу додатних чисел, ні до класу від'ємних чисел. Його називають нейтральним числом, але нуль відіграє важливу роль у змісті рівняння, коли всі члени виразу перенесені в один бік і прирівнюються до нуля. Завдяки цьому прийому, заснованому на уяві про нуль, як про змістовну величину, можна розв'язувати деякі диференціальні рівняння. Розв'язати диференціальне рівняння – це значить знайти такий вираз залежної змінної (функції) через незалежну змінну (аргумент), який, будучи підставлений у задане диференціальне рівняння, перетворює його в тотожність. Іншими словами, розв'язати диференціальне рівняння, що виражає залежність не між самими x та y , а між їх диференціалами, – це значить знайти рівняння, що виражає пряму залежність між самими x та y , диференціювання якого приводить до заданого рівняння.

При розв'язанні найпростішого рівняння $\frac{dy}{dx} = 0$ нуль розглядається не як нічого не виражаюче число, а як функція (похідна), що тотожно дорівнює нулю. Основуючись на цьому, знаходиться розв'язок вказаного диференціального рівняння у вигляді $y = c$.

При розв'язанні ж диференціального рівняння в повних диференціалах, тобто рівняння виду $P(x; y)dx + Q(x; y)dy = 0$, нуль у правій частині розглядається як символ, що має суттєвий зміст, тобто як диференціал функції, що має постійне значення. Якщо зауважимо, що ліва

частина останнього рівняння є повним диференціалом $d\varphi(x; y)$ деякої функції $\varphi(x; y)$ від двох змінних, то можна заключити, що сама функція $\varphi(x; y)$ зводиться до сталої величини $C = \text{const}$.

Уявою про нуль як про змістовну величину користуються в математиці під час розв'язання й інших важливих питань. Наприклад, на цьому заснований метод, так званих невизначених коефіцієнтів, який ми викладаємо в темі «Інтегрування раціональних дробів».

Четвертим принципом під час викладання математичних дисциплін є важливість того, що студент повинен спочатку познайомитися з предметом дослідження, а потім уже з його методами дослідження. Наприклад, диференціальне числення розкриває великі можливості в дослідженні функції на монотонність, на знаходження найбільших і найменших значень, екстремумів, дотичних і нормалей та ін. Але самі ці поняття не пов'язані з диференціальним численням. Тому обов'язково студент повинен уміти проводити нескладні дослідження елементарними способами перед тим, як він одержить можливість застосувати до дослідження більш складний апарат.

Під час вивчення математичних дисциплін важливим є свідоме самостійне дослідження. Пояснимо це на прикладі. На практичних заняттях з теми «Функція і її властивості» намагаємося показати, що графік функції типу $y = \lg \sin x$ можна побудувати без глибоких досліджень. Ураховуючи, що вона зростає на проміжку $0 < x \leq \frac{\pi}{2}$, спадає на проміжку $\frac{\pi}{2} \leq x < \pi$, її найбільше значення дорівнює нулю, можна побудувати графік. Ось ще один приклад: без проблем встановлюємо, що функція $y = \arcsin \frac{1}{x}$ набуває змісту при $|x| \geq 1$,

тобто при $x \in (-\infty; -1] \cup [1; +\infty)$, що вона на проміжку $1 \leq x < \infty$ спадає від $\frac{\pi}{2}$ до 0 тощо. Таких прикладів ми розглядаємо дуже багато, ще до того, як починаємо досліджувати й будувати графіки функцій за допомогою похідної.

П'ятим принципом у викладанні математичних дисциплін є застосування символіки, так як за її допомогою вдається створити точну модель основних кількісних відношень, у яких можуть виступати різні види об'єктів. Наприклад, якщо нашою системою символів будуть числа $a + bi$ зі встановленими для них правилами додавання і множення:

$$(a + bi) + (c + di) = (a + c) + (b + d)i \quad \text{і} \quad (a + bi) \cdot (c + di) = (ac - bd) + (ad + bc)i,$$

то разом із ними, можна розглядати множину векторів площини, початок яких віднесено до початку координат (розділ математичного аналізу «Функція комплексної змінної»). Так як між елементами множини цих векторів і елементами множини чисел виду $(a + bi)$ можна встановити взаємно однозначну відповідність, то вектор, координати якого $(a; b)$ замінює число $a + bi$. При цьому, як відомо, додавання чисел $(a + bi)$ та

$(c+di)$ буде описувати геометричне додавання відповідних векторів з координатами $(a;b)$ і $(c;d)$, а їх сума $(a+bi)+(c+di)$ – вектор $(a+c;b+d)$, який одержаний у результаті цього геометричного додавання. Разом з тим, додавання чисел $(a+bi)$ та $(c+di)$ характеризує паралельний зсув усієї площини вздовж вектора $a+bi$. Множення числа $(a+bi)$ на число $(c+di)$ описує обертання всієї площини навколо точки O на кут $\varphi \left(\arctg \varphi = \frac{d}{c} \right)$ з одночасним подовженням усіх розмірів, у тому числі й вектора $(a;b)$ у відношенні $1:r \left(r = \sqrt{c^2 + d^2} \right)$. Робимо висновок, що комбіновані дії над комплексними числами описують вказані основні переходи від одних векторів до інших, у відповідній послідовності. Якщо ми маємо таку модель, то вивчення кількісних відношень речей стає простішим і точнішим за допомогою символів цієї моделі.

Переваги такої моделі стають вагомішими, якщо на її основі вдається розробити алгоритм розв'язання задач, які розглядаються в тій чи іншій теорії. Вважають, що якщо розв'язання будь-якої задачі може привести до розв'язання деяких уже відомих задач цієї теорії, то ця теорія містить алгоритм розв'язання усіх своїх задач. Пояснюємо це студентам на такому прикладі: якщо розширити множину натуральних чисел за рахунок приєднання до неї числа нуль, то тоді будь-яке натуральне число можна єдиним чином представити у вигляді многочлена, розташованим по спадним степеням деякого числа. Якщо це число дорівнює 10, то кожне натуральне число A може бути єдиним чином представлене у вигляді $A = \alpha_n \cdot 10^n + \alpha_{n-1} \cdot 10^{n-1} + \dots + \alpha_0$, де кожне $\alpha_i, i = 0, 1, \dots, 9$. Так як і після вказаного приєднання нуля закони алгебри залишаються в силі, то додавання чисел виду:

$$A = \alpha_n \cdot 10^n + \alpha_{n-1} \cdot 10^{n-1} + \dots + \alpha_0 \text{ і } B = \beta_n \cdot 10^n + \beta_{n-1} \cdot 10^{n-1} + \dots + \beta_0$$

зводиться до додавання однозначних чисел α_i та β_j , а добутку – до ланцюга множення цих чисел, тобто до розв'язання задач алгебри натуральних чисел. Так само ми говоримо про алгоритм інтегрування раціональних функцій, оскільки останнє зводиться до інтегрування скінченного числа «елементарних» раціональних функцій тощо.

Висновок. Проведений аналіз сучасного стану теорії і практики змісту й методів викладання математичних дисциплін у вузах дозволяє зробити висновок, що при наповненні матеріалом лекційних, семінарських та практичних занять викладач повинен урахувати такі важливі моменти:

1. Наукова цінність курсу і наукова система його викладання.
2. Практична цінність викладання, підготовка до професійної діяльності студентів.
3. Розвиток технічного, інженерного, конструкторського мислення, різних умінь та навичок, створення простих математичних моделей.

4. Сприяння усвідомленню студентами свого місця в житті, а також важливості й необхідності освіти в житті суспільства.

Усе це доводить студентам, що математичні дисципліни, які вивчаються у вузах, визначають кількісні відношення і просторові форми об'єктів реального світу. Глибокі знання про ці відношення і форми дозволяють краще зрозуміти їх матеріальний зміст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. - М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.
2. Дрибан В. М. Активизация обучения в высшей школе: аспект проблемного обучения / В. М. Дрибан. – Донецк : ДопТУЭТ, 2002. – 145 с.
3. Жильцов О. Б. Вища математика з елементами інформаційних технологій / О. Б. Жильцов, Г. М. Торбін. – К. : МАУП, 2002. – 408 с.
4. Никандров Н. Д. Организационные формы и методы обучения в высшей школе / Н. Д. Никандров // Проблемы педагогики высшей школы. – Л. : 1992. – С. 68–122.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 236 с.
6. Скафа О. І. Сучасні технології навчання та місце евристичної діяльності в них. / О. І. Скафа // Наука і сучасність. Збірник наукових праць НПУ ім. Драгоманова. – К. : 2001. – Том XXIX. – С. 141–147.
7. Триус Ю. В. Проблеми і перспективи вищої математичної освіти / Ю. В. Триус, М. Л. Бакланова // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2005. – Вип. 23. – С. 47–56.

РЕЗЮМЕ

Одарченко Н. І., Шуда І. О. Некоторые особенности принципов научности в преподавании математических дисциплин в ВУЗах.

В статье рассмотрены основные проблемы, противоречия и тенденции развития математического образования в университетах, а именно: основные подходы и научные принципы в преподавании математических дисциплин и перспектив их использования в учебном процессе. Уровень математической подготовки студентов должен быть таким, чтобы дать им возможность в будущем создавать и внедрять новые технологии и моделировать различные процессы, управлять новейшими инженерными машинами.

В современных условиях наиболее широко используются частично-поисковый и исследовательский методы, приемы и способы, которые обеспечивают восприятие информации, поступающей через различные средства обучения и самопознания с помощью различных средств обучения.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, математические дисциплины, принцип научности, математическая подготовка студентов, обучение математике.

SUMMARY

Odarchenko N., Shuda I. Some features of the principles of scientism in teaching mathematical disciplines in the university.

The article describes the main challenges, contradictions and trends of development of mathematical education at universities, namely: basic approaches of scientific principles in the teaching of mathematical disciplines and perspectives of their use in the educational process.

It is stressed that mathematical disciplines in modern higher education institutions play a special role in training future professionals in industries such as information and

computer technology, economics, engineering and mechanics, energy-saving technologies. Therefore, the level of mathematical preparation of students should be such as to give them an opportunity in the future to create and implement new technologies and to simulate various processes, manage the latest engineering machines.

In modern conditions, the most widely used are partial search and research methods, techniques and methods, that provide the perception of information delivered through a variety of means of learning and self discovery through various learning tools. Speaking of teaching methods in modern higher education institutions, it is important to note the change in the position of a student and a teacher in the educational process. For a teacher – this is a change of monological methods of presenting information on the dialogue form of communication with students. For students – it is an increased level of autonomy in teaching and choice of content, forms and methods of training. The student is transferred to the position of whim.

The analysis of the current state of the theory and practice of the content and methods of teaching mathematics in universities, leads to the conclusion that when filling lectures, seminars and practical lessons with material the teacher should consider the following important points: 1. The scientific value of the course and a scientific system of teaching. 2. The practical value of teaching, preparation for careers of students. 3. The development of technical, engineering, design thinking, different skills and abilities, creation of simple mathematical models. 4. Promote awareness by students of their place in life, as well as the importance and necessity of education in society. All this proves to the students that the mathematical disciplines that are taught in the universities determine quantitative relations and spatial forms of real world objects. In-depth knowledge of these relationships and shapes allow better understanding of their material content.

Key words: *higher education institution, mathematical disciplines, principle of scientism, mathematical preparation of students, teaching mathematics.*

УДК 811.(07)

А. Ф. Паладьєва

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ «ІНОЗЕМНІ МОВИ» В КОНТЕКСТІ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Статтю присвячено особливостям організації навчання теоретичних дисциплін з іноземної мови в контексті інформатизації освітнього процесу. Розглянуто теоретичні засади впровадження інформаційних технологій в освітній процес, проаналізовано дидактичні особливості використання он-лайн ресурсів під час навчання мовознавчих теоретичних дисциплін, продемонстровано можливості застосування сучасних інтернет-ресурсів із теорії англійської мови в навчальному процесі та в організації студентської наукової діяльності.

Ключові слова: *теоретичний курс, іноземна мова, лінгвістика, інформатизація освіти, Інтернет, самостійна робота, дослідницькі навички.*

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в Україні зумовлено потребами сьогодення з огляду на процеси інформатизації суспільства та інтеграції інтелектуального простору в глобальному вимірі. Модифікація вимог до організації навчального процесу у вищій школі, його якісної та змістової сторони повинна забезпечити відповідність якості підготовки фахівців світовим стандартам. Тобто одним із головних векторів

та завдань удосконалення вищої освіти в Україні повинно бути створення системи забезпечення якості навчання та професійного розвитку, спрямованої на формування фахівця здатного самостійно набувати нові знання й навички в умовах інтенсивної інформатизації суспільства. У цьому контексті особливо актуальним виявляється пошук нових і модернізація наявних форм організації навчального процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання розвитку та реформування вищої освіти, удосконалення процесу підготовки вчителів іноземних мов були предметом наукових досліджень низки українських учених (В. Базуріна, О. Бігич, Н. Бідюк, І. Білецька, О. Голотюк, С. Гринюк, В. Жуковський, Л. Калініна, О. Місечко, С. Ніколаєва, В. Редько, І. Самойлюкевич та ін.) та зарубіжних учених (В. Бейярд, Д. Бек, Дж. Берне, Д. Леггет, Дж. Лейнхарт, С. Хол, С. Вілсон та ін.). Активно розвиваються дослідження ефективності впровадження інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій у навчальний процес вищої школи (В. Биков, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Іванюк, В. Лапинський, С. Литвинова, Л. Ляхоцька, А. Манак, О. Соколюк, Н. Сороко, О. Шиман та ін.). Маємо низку праць, присвячених використанню інтернет-ресурсів у підготовці вчителя іноземних мов (І. Грітченко, П. Грабовий, С. Іць, О. Кишинська та ін.).

Така ситуація засвідчує актуальність досліджуваної проблеми й водночас говорить про необхідність окремого вивчення особливостей системного цілеспрямованого практичного використання інтернет-ресурсів у процесі викладання теоретичних дисциплін під час підготовки вчителя іноземної мови, що допоки ще не було предметом окремого наукового пошуку.

Виходячи з актуальності означеної теми та її значення для теорії та практики професійної підготовки вчителів іноземних мов, ставимо за **мету** проаналізувати теоретичні засади використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі, розглянути дидактичні особливості використання он-лайн ресурсів під час навчання мовознавчих теоретичних дисциплін, продемонструвати можливості застосування сучасних он-лайн ресурсів з теорії англійської мови в навчальному процесі та в організації студентської наукової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Особливістю теоретичних курсів є більший рівень абстрагування та складність засвоєння матеріалу. Водночас без мовознавчих теоретичних курсів неможливо уявити процес підготовки фахівця з іноземних мов у вищій школі. Як зазначає В. Ортинський, «у вищому навчальному закладі провідну, визначальну роль в організації навчання відіграють наукові теорії» [3, 178].

Означене особливо підкреслює важливість оновлення підходів до викладання теоретичних дисциплін у процесі підготовки вчителя іноземних мов. Використання інформаційних технологій у процесі підготовки фахівця зумовлене світовими тенденціями, а інформаційна компетентність, у свою

чергу, набуває обов'язкового характеру в освітньо-кваліфікаційних вимогах до фахівця. Це пов'язано з глобальною інформатизацією суспільства, що впливає на всі аспекти життя, зокрема, на освіту. Як зазначають науковці, «домінуючою тенденцією розвитку сучасної цивілізації є перехід її до інформаційного суспільства, у якому об'єктами й результатами праці переважної частини населення стануть інформаційні ресурси та знання, що відповідно вимагає ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності» [2, 5]. Таким чином, в освітньому контексті доступ до інформації, так само, як і формування навичок її отримання набувають надзвичайно вагомого значення.

Звичайно, програма підготовки вчителя іноземної мови містить як обов'язковий компонент низка дисциплін, спрямованих на розвиток інформаційно-комунікативних навичок студентів. Однак, навіть за умови успішного вивчення студентами спеціалізованого курсу, формування інформаційної компетентності можливе лише за умови практичного застосування отриманих знань і використання з огляду на майбутню професійну діяльність студента. Доволі часто можемо спостерігати ситуацію, коли загальні університетські дисципліни, скажімо такі, як «Інформаційна культура студента» чи «Основи наукових досліджень», викладають без урахування специфіки майбутньої спеціальності студентів, використовуючи далекі від практичної діяльності приклади й акцентуючи увагу на абсолютно нерелевантних аспектах. Такий підхід, у свою чергу, негативно впливає на пізнавальний інтерес студентів, які не розуміють прикладного застосування запропонованої інформації. У цьому контексті корисним було б вивчення зарубіжного досвіду впровадження крос-дисциплінарних спецкурсів, наприклад, «Комп'ютерна лінгвістика», «Програмування для лінгвістів» тощо. У результаті цього студенти провідних зарубіжних університетів уже самостійно проводять он-лайн анкетування для здійснення дослідження, використовуючи спеціалізовані програми. Очевидно, що навички пошуку необхідної, адекватної та релевантної інформації у висококваліфікованого фахівця повинні бути доведені до рівня автоматизму. Водночас, зрозуміло, що досягнення такого рівня професійної інформаційної компетентності неможливе без систематичної практичної діяльності.

Розглянемо можливі шляхи модифікації традиційного курсу «Теоретична граматики англійської мови» з огляду на інформаційні технології. Зрозуміло, що зважаючи на те, що означена дисципліна викладається на рівні бакалаврату, її основним завданням є засвоєння, насамперед, базового теоретичного матеріалу та формування навичок використання його на практиці (наприклад, для здійснення аналізу граматичних форм). Однак, з огляду на реформування вищої освіти, зменшення кількості аудиторних годин самостійна робота студентів набуває ще більшого значення. Інформаційні ресурси мережі Інтернет

містять текстові, відео та аудіо матеріали, на різноманітні тематики і різними мовами. Таким чином, проблемним видається не пошук інформації, а виокремлення якісного контенту, який відповідає як психолого-педагогічним принципам навчання, так і достовірним та актуальним науковим положенням з відповідної дисципліни.

Аналіз наявних українських посібників і підручників з теоретичних дисциплін вказує на те, що автори, на наш погляд, приділяють замало уваги інформаційному забезпеченню навчальних предметів з використанням інтернет-технологій. Так, наприклад, навчальний посібник з теоретичної граматики англійської мови І. Харитонова націлений, за свідченням автора, на «активізацію самостійної роботи студентів, розвиток у них умінь та навичок самостійного критичного аналізу теоретичної літератури з граматики, творчої самостійності й незалежності суджень» [5, 197]. Ніскільки не применшуючи дидактичну цінність означеного посібника, зазначимо, що в переліку літератури до семінарських занять взагалі не знаходимо інтернет-ресурсів, а роки видань запропонованих наукових джерел варіюються від 1967 до 1993. Як це не дивно може звучати, але в багатьох вітчизняних підручниках і посібниках з теоретичної граматики англійської мови [1; 4; 5], на жаль, взагалі не знаходимо посилань на сучасні авторитетні закордонні видання, скажімо, Оксфордського університету чи загальнодоступні праці Девіда Крістала або Ноама Хомського.

Зрозуміло, що першочергового значення набуває необхідність отримання доступу до якісного наукового контенту, що в реаліях України не завжди видається можливим. Це пов'язано не лише з обмеженим доступом до передплачених наукових, інформаційних, бібліографічних веб-ресурсів, але з постійністю такого доступу. Тимчасова передплата он-лайн бібліотек, короткотерміновий доступ до інформаційних ресурсів фактично нівелюють їхню дидактичну цінність, оскільки справді якісному викладанню дисципліни обов'язково передуює багатогодинна і багатотижнева підготовча робота, надзвичайно важливою також є апробація курсу, навчально-методичних матеріалів. Водночас уже розроблений курс має удосконалюватись і модифікуватись переважно у зв'язку з виявленням нових тенденцій у відповідній науковій галузі та оновленням психолого-педагогічних і методичних підходів до викладання означеної дисципліни. Звичайно, залучення інтернет-ресурсів, он-лайн бібліотек можливе за умови, що викладач-розробник буде впевнений, що студенти зможуть отримати доступ до передбачених курсом матеріалів і в майбутньому.

Таким чином, обов'язковим елементом для інформаційного забезпечення навчальної дисципліни вважаємо наявність постійного доступу до он-лайн бібліотечних ресурсів (скажімо, Wiley Online Library або Springer). Програма навчальної дисципліни повинна обов'язково передбачати роботу студентів з автентичними науковими та науково-методичними працями

провідних учених з галузі лінгвістики. Наприклад, для майбутніх учителів іноземної мови корисним буде опрацювання інтердисциплінарних наукових розвідок, які аналізують важливість теоретичної лінгвістики для викладання англійської мови у школі [6]. Традиційно в багатьох університетах подібне завдання існувало вже багато років під назвою «Readings» і передбачало опрацювання й конспектування хрестоматій із теоретичних курсів іноземної мови. Звичайно, це завдання можна реалізувати за наявності електронних копій та електронних книг у навчально-методичному комплексі дисципліни, однак, на наш погляд, краще щоб студенти мали доступ до інтернет-ресурсів і, таким чином, також розвивали навички роботи з науковою он-лайн бібліотекою. На жаль, в Україні, доступ до таких бібліотек лише в локальній мережі навчальних закладів чи наукових бібліотек, у той час, як в усіх країнах Європейського Союзу студент може користуватися дистанційно он-лайн бібліотекою свого університету та передплаченими ресурсами лише увівши номер свого посвідчення та пароль.

Перспективним видається використання систем он-лан курсів із різних дисциплін. Розглянемо деякі з них, з точки зору на можливість застосування в процесі самостійної роботи студентів. Так, платформа Future Learn (<https://www.futurelearn.com/>) пропонує безплатні он-лайн курси з різних дисциплін, у тому числі й мовознавчі. Наприклад, у вересні 2015 року платформа пропонувала курс «Корпусна лінгвістика» тривалістю 8 тижнів. Серед переваг платформи можемо назвати повноцінну інтерактивність, використання відеолекцій, ергономічність і багатофункціональність платформи загалом. Недоліком цієї системи є обмеженість доступу до курсів після їхнього завершення, що робить її придатною більше для використання в університетських наукових гуртках, ніж як систематичного компонента навчальної діяльності. Низку безплатних теоретичних он-лайн курсів з лінгвістики можливо знайти за допомогою відкритих спеціалізованих платформ, наприклад, ресурс My Free Course Online (<http://www.myfreecoursesonline.com/linguistics-courses>) серед інших містить перелік безплатних відкритих курсів, запропонованих Массачусетським технологічним інститутом (<http://ocw.mit.edu/courses/linguistics-and-philosophy>), який входить до десятки найкращих університетів світу. Платформа надає вільний доступ до навчально-методичних комплексів курсів, які викладали провідні-вчені лінгвісти. Серед недоліків можемо назвати брак відеолекцій та відсутність інтерактивності курсів, що, однак, не зменшує дидактичної цінності такого матеріалу.

Значну дидактичну цінність має он-лан ресурс The Virtual Linguistics Campus Марбурзького університету імені Філіппа (<http://linguistics.online.uni-marburg.de>). Частина матеріалів знаходиться в обмеженому доступі, однак ресурс пропонує низку відеолекцій різної складності, зокрема й із теоретичної граматики, які розміщені на загальнодоступному відеохостингу YouTube.

Крім уже означених ресурсів перспективним видається використання студентами спеціалізованих професійних платформ, наприклад, <http://linguistlist.org/>. Сайт розраховано на фахівців у галузі лінгвістики, однак він може використовуватися не лише викладачами та дослідниками, але й студентами. Портал містить бібліографічну базу статей, монографій, підручників та посібників з різноманітних галузей лінгвістики, посилання на актуальне програмне забезпечення для здійснення мовознавчого дослідження, інформаційні листи актуальних конференцій тощо.

Запропонований перелік може бути продовжено. Як бачимо, наявні інтернет-ресурси пропонують широкий вибір освітніх, наукових та дослідницьких інструментів у галузі лінгвістики, які можна і потрібно використовувати у процесі підготовки вчителів іноземних мов.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, підходи до викладання теоретичних дисциплін з іноземної мови мають бути оновлені з огляду на необхідність формування інформативної професійної компетентності. Систематичне використання мережі Інтернет для виконання відповідних практичних, науково-дослідних, творчих завдань дозволить удосконалити навички професійного самовдосконалення, дозволить сформувати навички пошуку, відбору та аналізу наукового матеріалу. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у детальному вивченні досвіду використання он-лайн технологій у процесі викладання мовознавчих дисциплін в провідних університетах закордону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева І. О. Курс теоретичної граматики сучасної англійської мови : навчальний посібник / І. О. Алексеева. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 328 с.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. – 220 с.
3. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Теоретична граматика сучасної англійської мови: матеріали до лекційного курсу та завдання для самостійної роботи / укл. Морозова О. І. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – 60 с.
5. Харитонов І. К. Теоретична граматика сучасної англійської мови : навчальний посібник / І. К. Харитонов. – Вінниця : Нова книга, 2009. – 352 с.
6. Correa M. Teaching (Theoretical) Linguistics in the Second Language Classroom: Beyond Language Improvement [Electronic resource] / Maite Correa // Porta Linguarum. – 2014. – Issue 22. – P. 161–171. – Mode of access : http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/11%20%20MAITE%20CORREA.pdf

РЕЗЮМЕ

Паладьєва А. Ф. Новые подходы к преподаванию теоретических дисциплин цикла «иностранные языки» в контексте информатизации образовательного процесса.

Статья посвящена особенностям организации преподавания теоретических дисциплин с иностранных языков в контексте информатизации образовательного процесса. Рассмотрены теоретические основы внедрения информационных

технологий в образовательном процессе, проанализированы дидактические особенности использования веб-ресурсов в процессе обучения языковедческим теоретическим дисциплинам, продемонстрированы возможности использования современных специализированных Интернет-ресурсов в образовательном процессе и в организации студенческой научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *теоретический курс, иностранный язык, лингвистика, информатизация обучения, Интернет, самостоятельная работа, исследовательские навыки.*

SUMMARY

Paladyeva A. New approaches to teaching theoretical courses of the cycle «modern languages» in the context of informatization of education.

The article studies peculiarities of organization of teaching of theoretical linguistic disciplines in the context of informatization of education. It emphasizes the importance of using internet technologies in the system of higher education, reveals main theoretical groundings of their implementation into the educational process and training teachers of English as a foreign language. The author analyses didactic parameters of using web-resources in the process of teaching linguistic theoretical academic subjects, taking as an example Theoretical grammar of the English language. The article gives an overview and brief analysis of some on-line linguistic databases, resources, free language theory courses which are widely available. The author demonstrates various possibilities of using specialized on-line resources for teaching the theory of the English language and organizing research work of undergraduate and graduate students.

Reform of higher education in Ukraine is caused the needs of today society due to the building of information society and integration in the global intellectual space dimension. Modification of the requirements of educational process in higher education, its quality and semantic parties should ensure the quality of training to world standards. That is one of the main vectors and targets of the improvement of higher education in Ukraine should create a system of quality assurance and professional development aimed at forming professional independence and acquire new knowledge and skills in the conditions of intensive informational society. In this context particularly urgent search for new and upgrade existing forms of educational process appears.

Thus, approaches to teaching theoretical subjects in a foreign language must be updated in view of the need for a informative professional competence. The systematic use of the Internet for relevant practical, research, creative tasks will improve professional skills improvement, skills will form the search, selection and analysis of scientific material. Further research prospects seen in a detailed study of the experience of using online technology in teaching linguistic disciplines at leading universities abroad.

Key words: *theoretical course, foreign language, linguistics, informatization of education, the Internet, individual self+managed learning, students' research skills.*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ

В статье определен круг базовых лингвометодических знаний магистрантов-филологов относительно организации самостоятельной и индивидуальной учебно-практической деятельности студентов: о содержании самостоятельной работы и факторах, определяющих ее соотношение с аудиторными занятиями по лингвистическим и лингвометодическим дисциплинам; об условиях эффективности и учебно-методическом обеспечении процесса учения будущих учителей-русистов; о содержании индивидуальной работы и ее видах. Представлен перечень профессиональных умений будущих преподавателей лингвистических и лингвометодических дисциплин для организации процесса учения студентов-словесников. Предложены задания, которые будут способствовать формированию этих умений.

Ключевые слова: лингвометодика высшей школы, самостоятельная работа, индивидуальная работа студентов, условия эффективности самостоятельной деятельности, учебно-методическое обеспечение процесса учения студентов, лингвометодические знания, профессиональные умения.

Постановка проблемы. В условиях реформирования современной системы высшего образования, заключающегося в ее переориентации с лекционно-информативной на индивидуально-дифференцированную и личностно-ориентированную форму, особую важность приобретают вопросы организации самостоятельной и индивидуальной учебно-практической деятельности студентов, что, в свою очередь, актуализирует проблему готовности слушателей магистратуры лингвистических и лингвометодических кафедр (как и любых других) к работе в обозначенных условиях. В связи с этим должен быть определен минимум базовых лингвометодических сведений и профессиональных умений, необходимых будущему преподавателю для организации процесса учения студентов, чего, в силу отсутствия полной и последовательной программы подготовки русиста магистерского уровня, лингвометодика высшей школы пока еще предложить не может.

Анализ актуальных исследований. Теоретической базой разработки указанного аспекта профессиональной подготовки магистрантов могут стать многочисленные публикации, посвященные проблеме организации процесса учения студентов (Л. Григоренко, В. Даниленко, В. Козаков, Н. Лукинова, В. Луценко, И. Шабдур и др.), и особенно те, которые освещают этот аспект применительно к студентам-словесникам (Н. Баранник, Н. Голуб, Т. Донченко, А. Евграфова, Т. Жулий, Н. Ипполитова и др.).

Цель статьи состоит в описании возможного содержания подготовки магистрантов-русистов к организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов в современных условиях. Эта подготовка осуществляется в рамках курса «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе».

Изложение основного материала. В контексте обозначенной проблемы будущие преподаватели вузовских лингвистических и лингвометодических дисциплин должны владеть знаниями о: 1) содержании самостоятельной работы студентов и факторах, определяющих соотношение аудиторных занятий и самостоятельной работы по дисциплинам, входящим в систему профессиональной подготовки студентов-русистов; 2) условиях эффективности самостоятельной работы; 3) учебно-методическом обеспечении процесса учения будущих учителей-словесников; 4) содержании индивидуальной работы студентов-филологов, ее видах. При формировании указанных знаний необходимо учитывать, что их дидактический аспект известен слушателям магистратуры из курса педагогики высшей школы. В курсе же методики важно показать, как они преломляются в лингвометодической системе.

Итак, самостоятельная работа – это форма организации учебного процесса в высшей школе, которая предполагает усвоение студентами программного материала в свободное от обязательных учебных занятий время без участия преподавателя, но по его заданию и под его непосредственным или опосредованным (путем использования специальных учебно-методических материалов) руководством и контролем.

Соотношение обязательных учебных (аудиторных) занятий и самостоятельной работы студентов при изучении конкретной дисциплины определяется следующими факторами:

- количеством учебного времени, отведенного на изучение дисциплины;
- объемом аудиторных (практических, лабораторных) занятий по курсу;
- содержанием, спецификой, целью и задачами определенной дисциплины (так, курс «Введение в языкознание» является первым в ряду методологических лингвистических дисциплин, изучаемых студентами-русистами, и служит подготовке последних к изучению других предметов лингвистического цикла; «Старославянский язык» – первый учебный курс историко-лингвистического цикла, подготавливающий студентов к изучению исторической грамматики, истории русского литературного языка, ряда тем курса современного русского языка, поэтому сегмент самостоятельной работы по указанным предметам не должен превышать минимального предусмотренного объема, а самостоятельная работа требует особо тщательной организации; больший объем аудиторных занятий по сравнению

с самостоятельной работой студентов над курсом «Практикум по русскому языку» определяется практической направленностью этой дисциплины);

- степенью сложности конкретных тем курса (особо сложные темы целесообразно изучать на аудиторных занятиях);

- наличием / отсутствием у студента предварительной подготовки, а также знаний по смежным темам или курсам, на которые студент может опереться при самостоятельном изучении той или иной части дисциплины (так, организация самостоятельной работы по «Введению в языкознание» будет осложнена тем, что студенты первого курса – вчерашние выпускники школы – еще не имеют навыков этой работы в вузе; осуществлению же самостоятельной работы по дисциплине «Культура речи» будет способствовать то, что отдельные сведения по культуре речи студенты получали ранее – при изучении других предметов лингвистического цикла: «Практикума по русскому языку», «Современного русского литературного языка» и др.);

- наличием спецкурсов и спецсеминаров по дисциплине, что минимизирует объем самостоятельной работы по соответствующему курсу.

Важной частью самостоятельной работы студентов является их домашняя подготовка к практическим, лабораторным и семинарским занятиям.

Успешное осуществление самостоятельной работы зависит от соблюдения ряда условий: 1) планирования самостоятельной деятельности (студент должен осознавать цели, содержание и сроки выполнения самостоятельной работы по курсу в целом и каждой ее части); 2) необходимого учебно-методического и материально-технического обеспечения; 3) разнообразия видов самостоятельной работы; 4) учета возможностей студентов разных курсов и постепенного усложнения самостоятельной работы от курса к курсу; 5) организации постоянного консультирования студентов с целью предупреждения возможных трудностей и разрешения уже возникших; 6) организации контроля со стороны преподавателя, который может осуществляться непосредственно на занятии или в процессе индивидуальной беседы со студентом.

Систему учебно-методического обеспечения самостоятельной работы составляют такие материалы: 1) информационно-методические – источники, обеспечивающие знания студентов: учебники, учебные (методические) пособия, тексты лекций, научная и справочная литература, периодические издания и т. д.; 2) материалы, способствующие формированию программных умений: сборники (комплекты) заданий и упражнений, тексты для анализа, лексикографические издания и др.; 3) материалы, выполняющие функцию управления самостоятельной работой студентов: планы самостоятельной работы над конкретной темой, включающие перечень теоретических вопросов, практические задания,

методические рекомендации к их выполнению, образцы выполнения (при необходимости), список литературы; 4) средства самоконтроля: тесты, контрольные вопросники по теме (разделу), анкета самооценки знаний; 5) средства контроля: тесты, пакеты контрольных заданий по самостоятельно изученным темам (разделам).

Индивидуальная работа – форма организации учебного процесса в высшей школе, направленная на углубленное изучение студентами учебных дисциплин и индивидуально ориентированное развитие их научно-исследовательских и творческих способностей. Она состоит из: 1) учебной индивидуальной работы и 2) учебно-исследовательской, научно-исследовательской, учебно-творческой деятельности студентов.

К основным видам учебных индивидуальных занятий относятся консультации и индивидуальные учебно-исследовательские задания (ИУИЗ). В процессе подготовки будущих преподавателей-лингвистов особого внимания требуют вопросы организации последних как относительно нового вида самостоятельной работы студентов.

Индивидуализация при составлении ИУИЗ осуществляется разными путями:

- варьирование равного по степени трудности дидактического материала по общей лингвистической или методической теме;
- примерно одинаковые по объему и степени сложности индивидуальные задания по различным темам изучаемой дисциплины;
- самостоятельный подбор студентами дидактического материала (текстов, предложений и т.д.) для выполнения одинакового (общего) задания.

При разработке ИУИЗ необходимо учитывать специфику изучаемого курса. В связи с этим магистрантам целесообразно предложить перечень примерных индивидуальных учебно-исследовательских заданий по различным лингвистическим и лингвометодическим дисциплинам.

«Практикум по русскому языку»:

- полный орфографический и пунктуационный анализ самостоятельно подобранных текстов;
- подбор текстов для диктантов различных видов, адресованных школьной и студенческой аудитории (с учетом указанных критериев);
- составление алгоритмов применения различных орфографических и пунктуационных правил, проверка правильности построенной схемы на самостоятельно подобранных примерах.

«Введение в языкознание»:

- изучение дополнительной литературы (научно-популярных книг, адресованных школьникам и широкому кругу читателей, или годовых комплектов журналов «Русская речь», «Русский язык и литература для школьников», «Русский язык в школе и дома») и написание реферата;

- составление (по предложенному плану) сообщения о различных словарях;

- сравнение толкования одного и того же слова (из предложенных преподавателем) в словарях разных типов и всесторонняя характеристика этого слова на основе словарных данных;

- сравнение описания одной и той же устойчивой единицы во фразеологических словарях разных авторов.

«Современный русский литературный язык»:

- графический анализ всех слов в самостоятельно подобранном тексте;

- орфографический разбор всех слов в самостоятельно подобранном тексте;

- полный лексический анализ подобранного студентами текста;

- квалификация всех частей речи в самостоятельно подобранном тексте или его фрагменте, полный морфологический анализ словоформ каждой части речи;

- полный анализ словосочетаний и простых предложений, разных по структуре и типам синтаксических отношений, из самостоятельно подобранного текста;

- полный анализ подобранных студентами (из произведений художественной литературы) сложных синтаксических конструкций;

- анализ материалов школьных учебников по определенным разделам курса русского языка с точки зрения содержания, объема предлагаемой информации и расхождений с вузовской грамматикой.

«Старославянский язык»:

- сравнительно-исторический анализ языкового материала: сравнение различных (фонетических, морфологических) фактов старославянского языка с соответствующими фактами других славянских языков;

- самостоятельный подбор памятников письменности, их перевод; анализ этих памятников с точки зрения фонетических, лексических, морфологических и синтаксических особенностей;

- самостоятельный подбор текстов из произведений русской классической литературы с генетическими и стилистическими славянизмами, их анализ.

«Историческая грамматика»:

- сравнительно-исторический анализ языкового материала: сравнение различных (фонетических, морфологических) фактов старославянского языка, древнерусского и современного русского языка;

- анализ самостоятельно подобранных древнерусских памятников с точки зрения фонетических процессов, морфологических особенностей и синтаксической специфики.

«История русского литературного языка»:

- анализ самостоятельно подобранных или предложенных преподавателем древнерусских текстов с целью выявления в них отличительных черт определенного периода развития русского языка;
- сравнительный анализ языка произведений одинаковой стилевой и /или жанровой принадлежности, но разных авторов и периодов развития русского литературного языка.

«Стилистика русского языка»:

- полный стилистический анализ самостоятельно подобранных текстов разной стилевой и жанровой принадлежности;
- выявление, анализ и классификация стилистических ошибок в письменных работах школьников и студентов.

«Культура речи»:

- подготовка выступлений на заданные темы;
- моделирование речевых ситуаций.

«Методика преподавания русского языка»:

- сравнительный анализ программ по русскому языку разных лет с целью проследить изменения в определении целей, содержания, методов и результатов обучения русскому языку в школе;
- анализ современных школьных учебников с разных точек зрения: терминологический аппарат учебников; способы презентации информации в учебных книгах; система заданий и упражнений в них; реализация культуроведческой линии содержания обучения русскому языку в действующих учебниках; «проверочная линия» в современных учебниках и т.д.;
- полный или частичный сравнительно-методический анализ школьных учебников (или учебно-методических комплексов) для одного класса разных авторов (авторских коллективов);
- анализ и описание собственных наблюдений за работой учителей и учеников на уроках, внеклассных мероприятиях;
- анализ и классификация ошибок в письменных работах учеников с предъявлением статистических данных;
- изучение, анализ и презентация опыта творчески работающих учителей;
- разработка конспектов внеклассных мероприятий;
- составление кроссвордов, ребусов.

Общепредметным видом самостоятельной работы, который используется при изучении практически всех лингвистических и лингвометодических дисциплин, является работа с учебной и научной литературой. Этот вид работы представлен в таких вариантах: поиск информационных источников (в каталогах библиотек, методических кабинетов, в сети Интернет и т.д.) по заданной теме (проблеме); тезирование, конспектирование, реферирование, аннотирование

источников; подготовка и написание обзоров тематического или проблемного характера; составление на основе проанализированных источников тестовых заданий по указанной теме.

Учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую, учебно-творческую индивидуальную деятельность студентов составляют: написание курсовых работ; проведение квалификационного бакалаврского исследования; работа в студенческих научных кружках, проблемных группах; участие в научных конференциях, олимпиадах, конкурсах научных работ; написание и публикация статей. Методическая характеристика перечисленных видов деятельности достаточно полно представлена во многочисленных публикациях, посвященных вопросам организации научной работы студентов.

На базе этих лингвометодических знаний должны быть сформированы следующие профессиональные умения магистрантов: 1) на основе типовой программы по дисциплине определять объем материала, предназначенного для самостоятельной отработки; 2) обосновывать рекомендации авторов типовых программ относительно отбора тем для самостоятельного изучения; 3) разрабатывать учебно-методические материалы, выполняющие функцию управления самостоятельной работой студентов; 4) создавать средства самоконтроля и контроля; 5) анализировать, обобщать и использовать опыт организации самостоятельной работы, который может быть предложен кафедрами лингвистики и лингвометодики отечественных и зарубежных вузов; 6) видеть потенциал современных информационно-методических источников, который может обеспечить процесс учения студентов; 7) уметь пользоваться учебными пособиями, методическими рекомендациями, предназначенными для организации самостоятельной деятельности студентов; 8) разрабатывать индивидуальные учебно-исследовательские задания и методические рекомендации к их выполнению по дисциплинам, входящим в систему профессиональной подготовки учителя-словесника.

Осознанию предложенных знаний и формированию перечисленных умений могут способствовать приведенные далее задания.

1. Познакомьтесь с содержанием раздела «Графика и орфография» в курсе «Современный русский литературный язык» [2, 22; 3, 7]. Выделите вопросы, которые можно вынести на самостоятельное изучение студентами. Аргументируйте свое решение.

Графика. Орфография

Предмет графики. Русский алфавит. Соотношение букв и звуков в современном русском литературном языке. Обозначение на письме согласных и гласных звуков. Слоговой принцип русской графики, отступления от него.

Предмет орфографии. Основной (морфематический) принцип русской орфографии. Фонетические, традиционные и дифференцирующие

написания. Слитные, раздельные, полуслитные (дефисные) написания. Употребление прописных и строчных букв. Правила переноса слов. Графические сокращения, слова-аббревиатуры, их письменное оформление.

Краткие сведения из истории русской графики и орфографии.

2. Автор программы по «Исторической грамматике русского языка» [1, 35–51] профессор Т. Н. Кандаурова рекомендует для самостоятельной проработки следующие темы (разделы):

– «Основные источники изучения исторического развития языка (письменные памятники, факты современного русского языка и его диалектов, заимствования, ономастика и др.). Типы письменных памятников и их значение для реконструкции истории языка» (раздел «Введение»);

– «Отражение фонетических процессов общеславянского периода в звуковой системе древнерусского языка»;

– «Местоимение»;

– «Имя числительное»;

– «Образование и история форм условного наклонения» (раздел «Глагол»).

Пользуясь указанной типовой программой, учебниками по дисциплине, определите содержание этих тем (разделов). Объясните, почему именно этот материал рекомендован для самостоятельного изучения студентами.

3. Разработайте план самостоятельной проработки студентами темы «Орфоэпия» в курсе современного русского литературного языка, отразив в нем: 1) теоретические вопросы темы; 2) задания для самостоятельного выполнения; 3) методические рекомендации к отработке темы и / или к выполнению практических заданий; 4) образцы выполнения последних, 5) список рекомендуемой литературы, 6) материалы для самоконтроля.

4. Основной вид самостоятельной работы студентов – проработка учебно-научной литературы. Пользуясь приведенными ниже источниками, составьте рекомендации для студентов по созданию вторичных текстов – тезисов, конспекта, реферата, плана, аннотации.

1. Барышникова Е. Н. Речевая культура молодого специалиста : учебное пособие / Е. Н. Барышникова, Е. В. Клепач, Н. А. Красс. – 4-е изд. – М. : Флинта ; Наука, 2008. – С. 153–171, 187–197.

2. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации: учебное пособие по развитию навыков письменной речи / Н. И. Колесникова. – 6-е изд. – М. : Флинта; Наука, 2011. – С. 38–48, 157–225.

3. Пособие по научному стилю речи : для вузов технического профиля / [И. Г. Проскурякова, Р. К. Боженкова и др. ; под ред. И. Г. Проскуряковой]. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Флинта; Наука, 2004. – С. 193–198, 205, 221–285.

5. Как правило, тема «Основные изменения в лексике и фразеологии русского языка в XX-XXI столетии» в курсе современного русского литературного языка выносятся на самостоятельное изучение студентами. Объясните почему.

Опираясь на разработанные рекомендации (см. предыдущее задание), напишите тезисы и конспект § 68 «Изменения в лексике русского языка XX–начала XXI в.» в учебном пособии Л. П. Крысина «Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография» (М., 2009, с. 161–164).

6. Познакомьтесь с методическими рекомендациями А. А. Евграфовой «Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Введение в языкознание» (Сумы, 1999). Опишите предлагаемую автором систему работы.

7. Прочитайте статью И. И. Пахненко «Учебные задания как средство управления самостоятельной познавательной-практической деятельностью студентов» («Русский язык, литература, культура в школе и вузе». – 2011. – № 2 (38). – С. 34–39). Познакомьтесь с системой заданий, предлагаемой автором статьи. Составьте аналогичные (дисциплина, раздел, тема – на выбор).

8. Познакомьтесь с описанием методики спецвопроса как формы контроля самостоятельной работы студентов по курсу «Введение в языкознание» (см. указанное в задании № 6 пособие). Составьте перечень научно-популярных книг для школьников и широкого круга читателей, которые вы предложили бы первокурсникам для реферирования.

9. Прочитайте статьи, посвященные вопросам организации самостоятельной работы студентов-филологов, в пособии «Самостоятельная работа студентов на занятиях по методике русского языка» (выпуск IV), вышедшем под редакцией Н. А. Ипполитовой (М., 1985). Составьте картотеку заданий для самостоятельной работы студентов, предлагаемых авторами статей.

10. Одним из условий эффективности самостоятельной работы студентов методисты называют разработку комплексных учебных пособий, содержащих теоретический материал, методические рекомендации, систему заданий для самостоятельного выполнения, списки литературы. Проанализируйте учебное пособие И. И. Пахненко «Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения. Руководство к самостоятельному изучению курса» (Сумы, 2006) с точки зрения соответствия указанным требованиям. Опишите предлагаемую автором систему самостоятельной работы студентов.

11. Проследите, как в учебном пособии Л. И. Осиповой «Морфология современного русского языка» (М., 2010), вышедшем в серии «Высшее профессиональное образование», реализуется функция управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов и функция самоконтроля.

12. Познакомьтесь с содержанием и структурой учебного пособия Л. Д. Чесноковой, С. Г. Букаренко, В. С. Печниковой, Ж. А. Сергеевой «Сборник упражнений по морфологии современного русского языка» с элементами программирования (М., 1988), предназначенного для индивидуальной самостоятельной работы студентов-филологов. Проанализируйте характер упражнений-программ, из которых состоит сборник, тип программ; систему отбора языкового материала; методику работы со сборником, предлагаемую авторами пособия. Проверьте действенность этой методики на практике: выполните по одному упражнению каждого типа в полном объеме (на выбор).

13. Проанализируйте содержание и структуру учебного пособия П. А. Леканта «Сборник упражнений по синтаксису современного русского языка» (М., 1989), предназначенного как для использования на аудиторных практических занятиях, так и для самостоятельной работы студентов. Выясните, как в пособии решается вопрос активизации самостоятельной деятельности обучающихся.

14. Проанализируйте индивидуальные учебно-исследовательские задания в рабочих программах дисциплин лингвистического цикла, разработанных преподавателями кафедры, магистрантами которой вы являетесь. Определите способ индивидуализации предложенных заданий.

15. Познакомьтесь с одним из вариантов индивидуального учебно-исследовательского задания по курсу «Методика преподавания русского языка». Проанализируйте форму его презентации. Разработайте свой вариант ИУИЗ по предложенной схеме (тема – на выбор).

Тема. Ошибки в письменных работах учащихся по русскому языку (второму), обусловленные интерферирующим влиянием родного (украинского) языка; пути устранения этих ошибок

Проблематика. В процессе изучения русского языка (второго) неизбежен процесс интерферирующего влияния родного (украинского) языка, что проявляется в наличии в устной и письменной речи школьников ошибок, связанных с этим явлением. Учитель должен видеть эти ошибки, правильно квалифицировать их и, следовательно, успешно устранять и предупреждать.

Задание. Проанализировать письменные работы в тетрадях по русскому языку учащихся школ с украинским языком обучения (из запасников кабинетов русского языка школьного типа) с точки зрения допущенных ошибок, обусловленных интерферирующим влиянием родного языка. Произвести группировку этих ошибок. Разработать систему заданий и упражнений, которые способствуют их устранению и предупреждению.

Методические рекомендации.

1. Критерий группировки зафиксированных ошибок – характер межъязыковой интерференции, которая проявляется по-разному в

зависимости от уровня языка: интерференция на графическом, орфографическом, лексическом, словообразовательном и на морфологическом уровнях.

2. При анализе письменных работ необходимо учитывать проявления не только межъязыковой (внешней), но и внутренней (скрытой) интерференции.

3. Количественные данные по каждому типу ошибок (возможно, и по периодам изучения языка – по классам) представляются в таблице, форма которой определяется самостоятельно автором работы.

4. Целесообразно сделать вывод о преобладании того или иного типа ошибок с указанием причины.

5. Упражнения разрабатываются к каждому типу ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арват Н. Н. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе / Н. Н. Арват, Ф. С. Арват. – К. : Радянська школа, 1989. – 192 с.

2. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения / А. П. Коваль. – К. : Выща школа, 1989. – С. 7–16.

3. Коваль А. П. Специфика обучения русскому языку младших школьников / А.П. Коваль. – К. : Радянська школа, 1990. – С. 7-20.

4. Пашковская Н. А. Лингводидактические основы обучения русскому языку / Н. А. Пашковская. – К. : Радянська школа, 1990. – С. 82–97, 119–132.

5. Пашковская Н. А. Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения / Н. А. Пашковская. – К. : Радянська школа, 1979. – С. 8–32.

6. Успенский М. Б. Русский язык в школах Украинской ССР : методическое пособие [для учителей] / М. Б. Успенский. – К. : Радянська школа, 1978. – С. 36–154.

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.

Практика показала действенность предложенной системы работы. Однако, в силу многоаспектности проблемы организации процесса учения студентов в современных условиях, данная система работы с магистрантами может и должна быть расширена другими направлениями, а именно: особенности содержания самостоятельной работы студентов-филологов при изучении отдельных лингвистических и лингвометодических дисциплин, входящих в систему их профессиональной подготовки; использование новейших лексикографических изданий в процессе организации самостоятельной работы будущих учителей-словесников; методический потенциал ресурсов Интернет, который может быть использован для обеспечения самостоятельной деятельности студентов-русистов; организация самоконтроля процесса учения студентов и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Историческая грамматика / сост. проф. Т. Н. Кандаурова ; отв. ред. проф. А. Н. Стеценко // Программы педагогических институтов. – М. : Просвещение, 1983. – Сб. 4. – С. 35–51.
2. Современный русский литературный язык / сост. проф. В. В. Бабайцева, проф. В. В. Иванов, проф. Л. Ю. Максимов, проф. Н. М. Шанский ; отв. ред. проф. И. Ф. Протченко // Программы педагогических институтов. – М. : Просвещение, 1980. – Сб. 3. – С. 16–31.
3. Программы педагогических институтов. Современный русский язык / сост. Л. Н. Пелепейченко, Г. Ф. Калашникова, И. А. Быкова и др. ; отв. за выпуск А. В. Доценко. – К. : РНМК, 1982. – 24 с.

РЕЗЮМЕ

Пахненко І. І. Підготовка майбутніх викладачів лінгвістичних і лінгвометодичних дисциплін до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів-філологів.

У статті визначено коло базових лінгвометодичних знань магістрантів-філологів відносно організації самостійної та індивідуальної навчально-практичної діяльності студентів: про зміст самостійної роботи і чинники, які визначають її співвідношення з аудиторними заняттями з лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін, про умови ефективності й навчально-методичне забезпечення процесу учіння майбутніх учителів-русистів; про зміст індивідуальної роботи та її види. Подано перелік професійних умінь майбутніх викладачів лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін для організації процесу учіння студентів-словесників. Запропоновано завдання, які сприятимуть формуванню цих умінь.

Ключові слова: лінгвометодика вищої школи, самостійна робота, індивідуальна робота студентів, умови ефективності самостійної діяльності, навчально-методичне забезпечення процесу учіння студентів, лінгвометодичні знання, професійні вміння.

SUMMARY

Pakhnenko I. I. The training of the future teachers of linguistic and linguomethodological disciplines for the organization of self-guided and individual work of students-philologists.

In terms of reforming the current system of higher education, which lies in reorientation from lecture-informative to individual-differentiated and learner-oriented form of studying, the organization of students' self-guided and individual educational and practical activities is of special importance. It, in its turn, actualizes the problem of readiness of the 6th year students of linguistic and linguomethodological departments (like any others) for the work under conditions mentioned above. In connection with this problem the minimum of basic linguomethodological knowledge and professional skills should be defined. These skills are very important for the 6th year students-philologists in the process of organization of teaching the other students. For the time being, linguomethodology of higher school is lack for appropriate and efficient training program of the 6th year students.

Thus, in the context of this problem the article deals with the description of possible idea of training the Master students specializing in the Russian language for the organization of self-guided and individual work of students under present-day conditions. Firstly, the range of basic linguomethodological knowledge is defined, namely, knowledge about: 1) self-guided work and factors which define its correlation with the classes of linguistic and linguomethodological disciplines; 2) the circumstances of efficiency and methodological support in the process of students-philologists' training; 3) peculiarities of the individual work of would-be teachers of the Russian language and the types of this work. Secondly, the list of

professional skills of the 6th year students is represented. The tasks are the following: 1) to define the material scope for the self-guided work on the basis of general curriculum of a certain academic discipline; 2) to substantiate the recommendations of the prominent methodologists concerning the topics selection for students' self-guided work; 3) to elaborate educational and methodological materials for the students' self-guided work; 4) to develop the means of (self-) testing; 5) to analyse and use the experience of self-guided work organization suggested by the linguistic and linguomethodological departments of both native and foreign universities; 6) to see the potential of contemporary informational and methodological sources, which can ensure the process of teaching the students; 7) to be able to use educational supplies, methodological recommendations intended for organization of the students' self-guided activity; 8) to elaborate the individual educational and research tasks, methodological advice to solve them. Thirdly, the tasks of the course "Methodology of teaching the linguistic disciplines at higher school" are suggested. These tasks are thought to be conducive to develop the necessary skills the Master students.

Key words: *linguomethodology of higher school, self-guided work, individual students' work, efficiency conditions of self-guided activity, educational and methodological support of the teaching process, linguomethodological knowledge, professional skills.*

УДК 378:51

В. Є. Пузирьов

Донецький національний університет (м. Вінниця)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ: ДОСВІД ДОНЕЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ (м. ВІННИЦЯ)

Стаття присвячена вельми актуальному питанню сьогодення – проблемі ефективної організації навчання математичних дисциплін студентів університету в дистанційній формі. Автором проаналізовано основні нормативно-правові документи щодо впровадження дистанційного навчання в Україні. Автор висвітлює досвід Донецького національного університету з розробки та впровадження дистанційних навчальних курсів. Певні елементи дистанційного навчання в університеті реалізуються з 2008 року і керівництво відділу дистанційного навчання та веб-технологій та деякі викладачі кафедри вищої математики і методики викладання математики мають успішний досвід роботи в міжнародних проектах. Наводяться приклади фрагментів дистанційних курсів з різних математичних дисциплін кафедри.

Ключові слова: *дистанційне навчання, хмарні технології, навчання вищої математики, вимоги до організації навчання в дистанційній формі.*

Постановка проблеми. Дистанційне навчання протягом останніх кількох років стало одним із найбільш поширених і вживаних понять сучасної освітньої галузі. Дистанційні технології навчання сьогодні обирають усе більше людей в усьому світі, вони є могутнім резервом вищої освіти України, а іноді стають єдиним можливим способом навчання студентів.

Так у 2014–2015 навчальному році через складну соціально-політичну ситуацію на сході України і тривалий збройний конфлікт у Донецьку, з метою збереження життя і здоров'я громадян Міністерство освіти і науки України прийняло рішення евакуювати Донецький національний університет (ДонНУ) до Вінниці (наказ Міністерства освіти і науки України «Організація навчального процесу Донецького національного університету у Вінниці»

№ 1084 від 30.09.2014). У цих складних умовах, коли університет не мав власних навчальних корпусів, гуртожитків, позбувся навчальних аудиторій і лабораторій, бібліотеки тощо, навчання в університеті в осінньому семестрі могло б стати неможливим, якби не реалізація дистанційного навчання. Саме дистанційна форма навчання стала єдиною можливістю для викладачів ДонНУ навчати своїх студентів, оскільки ще в попередні роки в університеті впроваджувалися певні форми «навчання на відстані». Достатньо успішно в університеті працював відділ дистанційного навчання та веб-технологій, що впроваджував хмарні технології в навчальний процес, завдяки чому викладачі та студенти вже мали досвід взаємодії без необхідності бути фізично присутніми в університетській аудиторії.

Хмарні технології (*cloud computing*) визначають як динамічно масштабований вільний спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних інформаційних ресурсів у вигляді сервісів, що надаються за допомогою мережі Інтернет [1].

Аналіз актуальних досліджень. Наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми й напрями досліджень цієї галузі розглядають В. Биков, Л. Бойко, Ю. Дорошенко, Д. Іванов, М. Жалдак, М. Карпенко, М. Кастельс, О. Навроцький, В. Овсянников, А. Турен та інші. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти в Україні та за її межами, підходи до їх реалізації у своїх працях розкрили Т. Андерсон, Р. Гуревич, В. Олійник, Ю. Пасічник, М. Рагус, О. Собаєва, П. Таланчук, Д. Тракслер, М. Шарплз. Психолого-педагогічним аспектам і технологіям створення дистанційних курсів, контролю знань та їх оцінюванню присвячено роботи Г. Балла, О. Григорової, В. Дейнеко, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Сороки та інших. Перспективи дистанційного навчання в навчальних закладах України і за кордоном досліджували Д. Аттевель, Н. Буркіна, Г. Козлакова, К. Корсак, Д. Лисенко, П. Стефаненко. Проте досліджень, присвячених питанням організації навчання різних математичних дисциплін у дистанційній формі обмаль. Саме тому проблема ефективної реалізації технологій дистанційного навчання під час викладання вищої математики для студентів університету є вкрай актуальною.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення наявного досвіду організації дистанційного навчання математичних дисциплін на кафедрі вищої математики та методики викладання математики в Донецькому національному університеті.

Виклад основного матеріалу статті. Під дистанційним навчанням розуміється комплекс освітніх послуг, що надаються учням за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій [2, 72].

В Україні дистанційне навчання регулюється «Положенням Про дистанційне навчання», затвердженим у квітні 2013 року Наказом Міністерства освіти і науки України № 466. Згідно з цим документом, під дистанційним навчанням розуміється «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [4].

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти, за програмами підготовки громадян до вступу в навчальні заклади, підготовки іноземців і підвищення кваліфікації працівників [4].

Ефективність організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установах, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання, в Україні контролюється Міністерством освіти і науки в межах Наказу № 1518 від 30 жовтня 2013 року. МОН України висуває певні вимоги до організаційного, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного, програмного та інформаційного забезпечення [3].

Так, організаційне забезпечення процесу підготовки до впровадження дистанційної освіти у вищому навчальному закладі повинно супроводжуватися наступними документами:

- отримання відповідної ліцензії на підготовку фахівців за заочною формою навчання з тих напрямів підготовки, за якими впроваджується дистанційна форма навчання;
- рішення Вченої ради ВНЗ щодо впровадження дистанційної форми навчання за певними напрямами підготовки в межах ліцензованого обсягу заочної форми навчання або за програмами підвищення кваліфікації;
- наявність Положення про дистанційне навчання у ВНЗ, затвердженого Вченою радою.

Окрім того, університет повинен створити спеціальний відділ з відповідним персоналом, а також технічною та фінансовою підтримкою для реалізації і застосування дистанційних технологій у навчальний процес. Спеціально створена методична комісія має встановлювати відповідність веб-ресурсів навчальних дисциплін вимогам до організації навчання та надавати рекомендації для їх використання в навчальному процесі.

Науково-методичне забезпечення має формуватися на основі: затверджених навчальних планів з підготовки фахівців за дистанційною формою навчання за визначеним переліком напрямів (спеціальностей);

переліку видів навчальних занять та контрольних заходів, що здійснюються очно; критеріїв і засобів контролю якості дистанційного навчання; методичних рекомендацій щодо розроблення та використання технологій дистанційного навчання [3].

Програмна та матеріально-технічна складова дистанційної освіти потребує наявності спеціалізованих приміщень для організаційного забезпечення та технологічної підтримки навчального процесу, комп'ютерне забезпечення, потужні сервери із цілодобовим режимом доступу для створення, накопичення та передачі баз даних для дистанційного навчання та управління процесом навчальним процесом, локальна мережа з доступом до Інтернету, а також цілодобовий доступ до електронної бібліотеки ВНЗ.

Інформаційне забезпечення полягає у впровадженні новітніх педагогічних технологій дистанційної форми навчання в навчальний процес, наявності веб-сайту ВНЗ, на якому має бути представлена інформація про технології навчання, методичні матеріали та вказівки щодо роботи з веб-ресурсами, безпосередньо самі дистанційні курси та сервіси, які здатні забезпечити синхронні та асинхронні комунікації [3].

Незважаючи на деяку складність цих вимог, сьогодні багато українських ВНЗ активно реалізують технології дистанційного навчання, серед них і Донецький національний університет (м. Вінниця). Певні елементи дистанційного навчання в університеті реалізуються з 2008 року і координує цю роботу відділ дистанційного навчання та веб-технологій, який має успішний досвід роботи в міжнародних проектах. За результатами роботи в багатьох напрямках, у 2014 році Донецький національний університет став єдиним в Україні членом GUIDE Association – Global Universities In Distance Education – асоціації глобальна університетська дистанційна освіта, заснованої у 2005 році Університетом Марконі (Marconi University) (Рим, Італія). Асоціація була створена з метою розвитку та підтримки міжнародного співробітництва у сфері відкритого та дистанційного навчання в усьому світі [5].

Донецький національний університет для розробки дистанційних курсів використовує розгорнуту у хмарному середовищі платформу Moodle (moodle.donnu.edu.ua), оскільки вона має низку переваг:

- простота використання – для системних адміністраторів, розробників, дизайнерів та, насамперед, викладачів і студентів;
- достатній набір ресурсів та інструментів проектування навчальної діяльності;
- можливість кооперації у процесі розробки та впровадження навчального курсу.

Розглянемо більш докладно розроблені викладачами кафедри вищої математики і методики викладання математики дистанційні курси з вищої математики для студентів різних напрямів підготовки – майбутніх хіміків,

біологів, математиків, програмістів, документознавців.

Так, наприклад, виглядає головна сторінка курсу «Основи вищої математики» для студентів біологічного факультету (Рис.1).

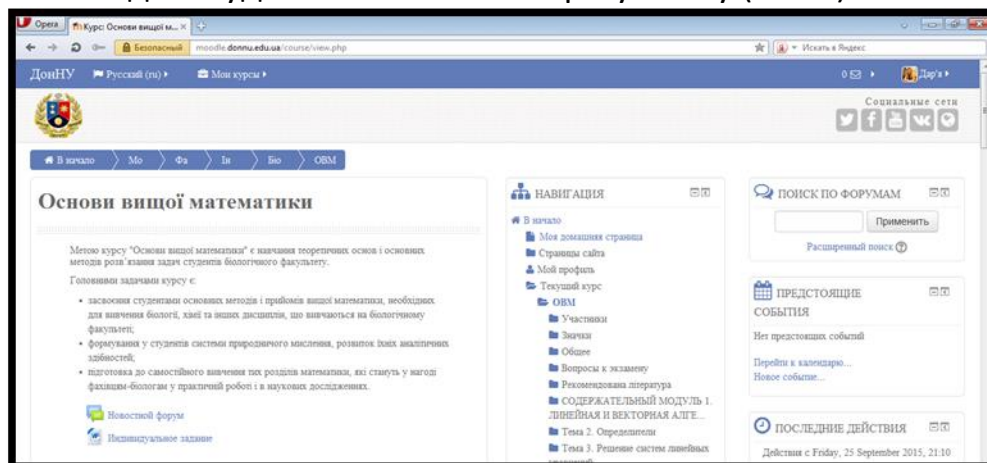


Рис. 1. Головна сторінка курсу «Основи вищої математики»

Курс «Основи вищої математики», як і багато інших навчальних курсів кафедри, було розроблено з урахуванням вимог до дистанційних курсів і він містить: інформацію про викладачів цього курсу з посиланням на їх персональні сайти; графік навчального процесу; навчальну програму дисципліни; конспект лекцій із посиланнями для завантаження (Рис. 2); слайд-лекції (розроблені у Power Point та Notebook); наочні навчальні відеоматеріали до певних питань лекції; приклади розв'язання задач; задачі для самостійного виконання; покрокові вказівки-алгоритми; тренувальні тестові завдання в онлайн режимі; підсумкові тестові завдання; рекомендовану літературу з посиланнями для завантаження; онлайн вікторини; модулі для онлайн консультацій, форуми і чати; теми творчих завдань; бібліотеку кращих творчих проектів студентів.

Зазначимо, що при проектуванні дистанційних курсів з вищої математики ми приділяємо належну увагу мотиваційному компоненту, який вважаємо вельми важливим, оскільки він спрямований на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і завдяки створеному належному емоційному стану сприяють засвоєнню студентами навчальної інформації, формують у них предметні компетентності.

Так, для підвищення мотивації навчальної діяльності студентів з дисципліни «Математичні основи інформаційної діяльності» при створенні дистанційного курсу викладачами нашої кафедри було розроблено спеціальний навчальний матеріал: цікаві завдання (ребуси, кросворди, анаграми), нестандартні задачі, історичні факти тощо. У якості прикладу наведемо рубрику «Цікаво», яка передує кожній навчальній темі і містить цікаві факти, що стосуються дистанційного курсу «Математичні основи інформаційної діяльності» (Рис. 2).

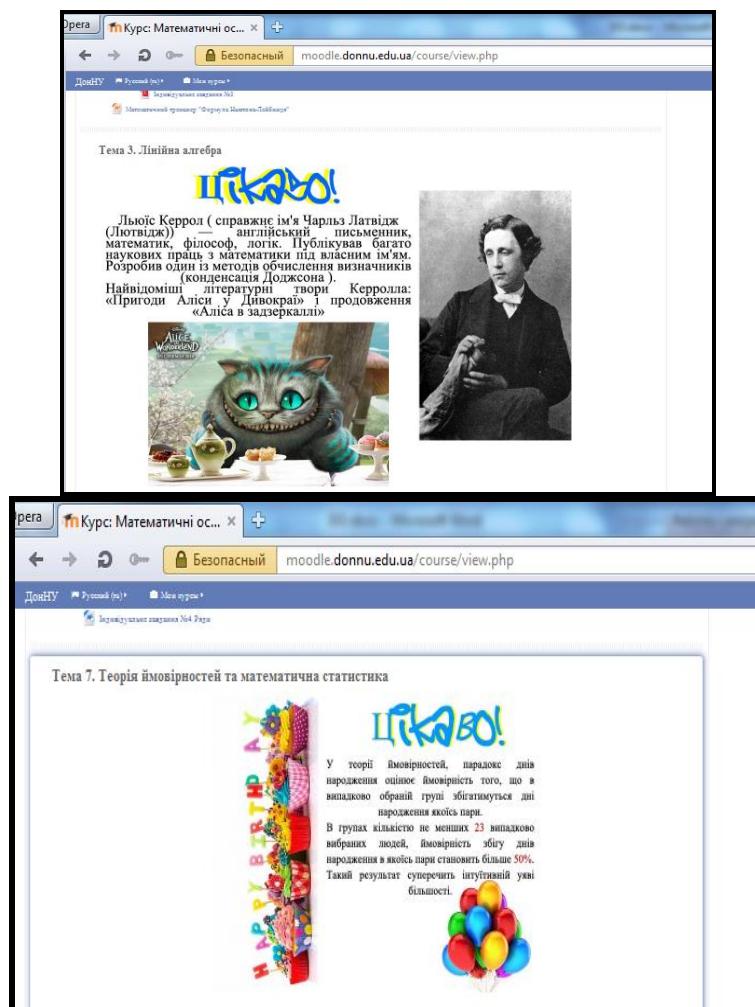


Рис. 2. Фрагмент рубрики «Цікаво» дистанційного курсу

Зауважимо, що під час вивчення будь-якої дисципліни у дистанційній формі студенти не залишаються на самоті і мають можливість консультуватися в режимі онлайн (у Skype або в чаті), задавати запитання на спеціальних відведених форумах дистанційних курсів.

Хочеться відмітити, що за допомогою елемента «Оцінки» у дистанційному курсі студенти можуть слідкувати за своєю успішністю, оперативно дізнаватись про отримані бали за модульний контроль, тест, математичний диктант тощо. Знаючи свої результати і слідкуючи за виставленням балів, студенти намагаються підвищити свій рейтинг, отримати додаткові бали, а відкритість системи оцінювання доводить справедливе ставлення викладача до кожного студента.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зазначимо, що незважаючи на отриманий, через вимушені обставини, певний досвід переважно дистанційної форми навчання студентів, у тому числі й математичних дисциплін, ми залишаємося прихильниками змішаної організації навчального процесу, що ефективно поєднує технології традиційного та дистанційного навчання. При цьому викладачі кафедри розуміють, що не мають залишитися осторонь у процесі впровадження дистанційних технологій у навчальний процес, активно розробляють нову

ідеологію і практику дистанційного навчання, створюють новітні моделі навчання математики, розробляючи нові та вдосконалюючи вже наявні дистанційні курси, своєчасно реагуючи на різні запити сучасного інформаційного суспільства.

Презентований досвід організації навчання вищої математики в дистанційній формі дозволяє стверджувати, що викладачі Донецького національного університету (м. Вінниця) намагаються бути серед тих, хто модернізує національну систему освіти відповідно до сучасних стандартів і потреб інтеграції у світовий освітній простір, продовжують плідно працювати в напрямі розвитку дистанційних технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Miller M. Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online/ M. Miller. – Que Publishing, 2008. – 312 p.
2. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие / И. М. Ибрагимов. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
3. Наказ МОН України «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямами і спеціальностями» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1689->
4. Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
5. Офіційний сайт GUIDE Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.guideassociation.org/about-guide_en.

РЕЗЮМЕ

Пузырев В. Е. Дистанционное обучение высшей математике: опыт Донецкого национального университета (г. Винница).

Статья посвящена весьма актуальному вопросу современности – проблеме эффективной организации обучения математическим дисциплинам студентов университета в дистанционной форме. Автор проанализированы основные нормативно-правовые документы по внедрению дистанционного обучения в Украине. Автор презентует опыт Донецкого национального университета по разработке и внедрению дистанционных учебных курсов. Некоторые элементы дистанционного обучения в университете реализуются с 2008 года и руководство отдела дистанционного обучения и веб-технологий и некоторые преподаватели кафедры высшей математики и методики преподавания математики имеют успешный опыт работы в международных проектах. Приводятся примеры фрагментов дистанционных курсов по различным математическим дисциплинам кафедры.

Ключевые слова: дистанционное обучение, облачные технологии, обучение высшей математики, требования к организации обучения в дистанционной форме

SUMMARY

Puzyrov V. Distance learning of higher mathematics: the experience of Donetsk National University (Vinnytsya).

The paper is devoted to a very topical issue of today – the efficient organization of teaching mathematical disciplines of university students in the distance form. The author analyzes the main normative legal documents on the implementation of distance learning in Ukraine. Some minimum requirements for organizational, personnel, scientific and methodological, material and technical bases, information and hardware support of the university for implementing the technology of distance learning in educational practice are given in the paper.

Last academic year due to the complex socio-political situation in the east of the country Donetsk National University had to evacuate to Vinnytsya. There was no doubt that in these new conditions an effective teaching just would be really impossible. If it were not for distance learning technologies provided. The distance learning in Donetsk National University was the only practical delivery format to train our students in our educational environment because distance education is that educational mode whereby a student can learn “at a distance”. The instructor and students interact at a distance without having to be physically present in the same location.

The author presents own experience of Donetsk National University in designing and implementing of e-learning courses. Certain elements of distance learning at the University have been implemented since 2008. Leaders of Department of distance learning and web technologies and some teachers of the Department of Higher Mathematics and Methodology of teaching mathematics have been successfully involved in some international projects. The examples of some distance learning courses on various mathematical disciplines at the Department of Higher Mathematics and Methodology of teaching mathematics: "Foundations of Higher Mathematics" and "Mathematical Principles of Information activity" are also given. These courses include information about tutors of this course with a link to personal website of the lecturer; schedule; curriculum; e-lectures with links for downloading; slide lectures (programmed in Notebook for SmartBoard); recommended books with links for downloading; online quizzes; online consultation, forum and chat modules; topics of creative tasks and library of scientific projects (the best works of previous students) etc.

Key words: distance learning, cloud computing, teaching of higher mathematics, requirements for the organization of teaching in the distance form.

УДК 374.7

I. С. Сабатовська

Національний фармацевтичний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ВНЗ

У статті аналізуються сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ. Підкреслюється, що формування професійної компетентності є одним із пріоритетних завдань національної освітньої системи.

Обґрунтовується, що рівень професійної компетентності майбутніх викладачів залежить від організаційно-педагогічних умов. Наводяться результати дослідження серед магістрантів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи», у ході якого виявлено, що програма підготовки з використанням

інтерактивних технологій навчання в умовах магістратури сприяє підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх викладачів.

Ключові слова: професійна компетентність, організаційно-педагогічні умови, викладач, технології навчання, інтерактивні технології.

Постановка проблеми. Пріоритети державної політики в галузі освіти, зокрема педагогічної, зоріентовують науково-педагогічних працівників на підготовку викладачів із високим інтелектуальним потенціалом, розвиненими фаховими компетенціями, здатними до самореалізації й саморозвитку. Забезпечити реалізацію поставлених стратегічних завдань здатен викладач, який повинен мати ґрунтовні професійні і психолого-педагогічні знання, володіти вміннями і навичками здійснювати педагогічну взаємодію, ефективно використовувати інноваційні педагогічні технології.

Аналіз актуальних досліджень, у яких започатковано розв'язання проблеми, засвідчив, що дослідження проблеми вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи має ґрунтуватися на вітчизняних традиціях вивчення професійної компетентності фахівця в межах педагогічних, психологічних, соціологічних, економічних та інших наук, зокрема на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Беха, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Козакова, В. Кременя, І. Лернера та ін. [2]; працях із професійної підготовки педагогічних працівників Н. Бутенко, В. Гриньової, О. Дубасенюк, Л. Кайдалової, В. Моторіної, Н. Ничкало, С. Нікітчиної, А. Троцько, В. Стрельникова, В. Федяєвої, О. Шапран та ін.; працях із педагогічної психології Г. Балла, Л. Виготського, Г. Костюка, Н. Побірченко, В. Семиченко, Б. Федоришина та ін. [1; 3; 4; 5].

Нині залишається малодослідженою проблема розвитку професійної компетентності викладача вищої школи з урахуванням вимог сьогодення, специфіки навчання в умовах інформатизації суспільства та наближення підготовки фахівців до умов євроінтеграції. Зокрема, недостатня розробка означеної проблеми виявляється в низькій активності учасників педагогічного процесу; обмеженому залученні сучасних технологій та методик у навчальний процес; низькій мотивації викладачів ВНЗ до оволодіння психолого-педагогічними знаннями; безсистемності застосування методів і прийомів з домінуванням пояснювально-ілюстративних способів навчання студентів.

Мета даної статті: теоретично обґрунтувати та дослідити ефективність організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх викладачів на прикладі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи».

Виклад основного матеріалу. Під професійною компетентністю слід розуміти компетентність фахівця, що демонструє володіння знаннями, уміннями, навичками, професійно важливими якостями, необхідними для здійснення професійної діяльності.

На наш погляд, до основних організаційно-педагогічних умов процесу формування професійної компетентності майбутніх викладачів у підготовці магістрантів можна віднести: дотримання принципів навчання, розробку науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, що ґрунтується на системному підході; забезпечення професійної мотивації студентів; організацію освітньої діяльності студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей; забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх викладачів; організацію предметного середовища, що створює комфортні умови навчальної діяльності та впровадження інноваційних технологій.

Підвищення ефективності організаційно-педагогічних умов навчання в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» передбачає необхідність діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів, що можливе за умови визначення її певних критеріїв та рівнів, які сформульовані нами у відповідності до компонентів професійної компетентності викладача.

З метою визначення необхідності використання педагогічних інновацій в освітньому процесі як однієї з умов формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи нами було проведене анкетування серед викладачів та студентів (магістрантів) кафедри педагогіки та психології, що є випусковою в університеті.

Результати аналізу анкет показали, що упровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес підтримали майже 85 % викладачів, що є показником творчого підходу педагогів до професійної діяльності. Залишити традиційні форми та методи навчання магістрантів пропонували 28 % опитаних, підвищення вимог до студентів аргументували 30 % опитаних, збільшення частки самостійної роботи магістрантів вказують 78 % педагогів.

Більшість викладачів (74 %) зазначили, що використовують у своїй педагогічній діяльності певні інноваційні методи – мультимедійні комп'ютерні засоби, ділові ігри, проведення «круглого столу» тощо. Вибір викладачами педагогічних технологій, які викликають у них найбільше зацікавлення, дало змогу визначити такі пріоритети (за умови, що можна було назвати 2–3 інновації):

- інтерактивні методи навчання виявили бажання вивчати і впроваджувати в роботу зі студентами (82 % опитаних);
- особистісно-орієнтовані технології навчання визнали важливими (40 % викладачів);
- розширити знання з методики впровадження інформаційних технологій виявили бажання 30%.

Загалом результати опитування показали: значна частина молодих

викладачів прагне підвищити рівень професійної компетентності шляхом розширення кола знань та набуття вмінь і навичок інноваційної педагогічної діяльності, адже 73 % опитаних вважають, що рівень підготовленості студентів може зростати за умови використання інноваційних освітніх технологій у процесі навчання фахівців у вищій школі.

Під час проведення дослідження потрібно було також з'ясувати розуміння значущості формування професійної компетентності з боку магістрантів і викладачів та практичний стан сформованості професійної компетентності магістрантів. Для відповіді на ці питання необхідно було визначити:

- відношення магістрантів і викладачів до проблеми формування професійної компетентності й розуміння її значення для здійснення майбутньої професійної діяльності викладача вищої школи;
- ступінь сформованості професійної компетентності магістрантів;
- ступінь задоволення магістрантів наявним рівнем сформованості професійної компетентності.

У результаті більшість респондентів оцінили власний рівень сформованості професійної компетентності як достатній і середній та були задоволені цим рівнем; частина магістрантів не змогла оцінити цей рівень.

В одному з питань нашої анкети ми запропонували респондентам перерахувати можливості формування професійної компетентності, які вони пов'язують з організацією навчально-виховного процесу в ВНЗ. Відповіді розподілилися приблизно однаково: 35 % опитаних визнали важливим використовувати можливості навчальних дисциплін професійного спрямування; 30 % підкреслили важливість СРС для власного самовдосконалення; 25 % магістрантів відзначили необхідність відвідування спеціальних факультативних занять, спецкурсів. В анкеті наводилися пропозиції щодо внесення змін і доповнень до змістового компонента чинних робочих програм з навчальних дисциплін, що викладаються на кафедрі. Серед необхідних змін респондентами була відзначена потреба в складанні переліку можливих проблем для обговорення, переліку ситуацій практичної професійної діяльності тощо.

Відповіді магістрантів на питання щодо власних пропозицій із формування й удосконалення професійної компетентності засвідчили, що питання про шляхи її формування в майбутніх викладачів є для них складнішими. Пропозиції, подані 65 % магістрантів (інші 35 % не змогли відповісти на це питання), можна згрупувати в такий спосіб:

1) 14 % магістрантів – «різні форми проведення аудиторних занять, уміло підібраний дидактичний матеріал будуть сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх викладачів»;

2) 12 % магістрантів – «формування професійної компетентності

можливо тільки шляхом підвищення рівня знань студентів із психолого-педагогічних дисциплін»;

3) 10 % магістрантів – «в освітньо-професійній програмі необхідно передбачити нормативну професійно-орієнтовану навчальну дисципліну, яка загалом сприятиме формуванню професійної компетентності студентів»;

4) 13 % магістрантів – «підвищити рівень своєї професійної компетентності можливо і самостійно, за допомогою додаткової навчально-методичної літератури, аудіо- та відеоматеріалів»;

5) 30 % магістрантів – «потрібно переглянути зміст програм із професійно-орієнтованих навчальних дисциплін і включити в них більше матеріалів інноваційного спрямування, що містять професійний компонент і передбачають використання інтерактивних методів навчання».

Пропозиції щодо формування й удосконалення професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, висловлені науково-педагогічними працівниками кафедри, можна згрупувати в такий спосіб:

1) 10 % – «у першу чергу, працювати над підвищенням рівня професійної компетентності самого викладача, удосконалювати його ерудицію та педагогічну майстерність»;

2) 15 % – «підвищувати культуру педагогічної діяльності викладача»;

3) 25 % – «підбирати такі форми аудиторної і позааудиторної роботи та такий інформаційний матеріал, що сприятиме залученню магістрантів до контексту їхньої майбутньої професійної діяльності»;

4) 20 % – «провідне завдання педагога – навчити студента (магістранта) способам самопізнання й саморозвитку»; «основний шлях формування професійної компетентності – у самовихованні та саморозвитку»;

5) 5 % – «володіння рефлексією».

Отже, пропозиції викладачів і магістрантів про шляхи формування професійної компетентності особистості в деяких аспектах збігаються, а саме:

– удосконалення змістового компоненту навчальних дисциплін професійного спрямування в підготовці магістрантів (внесення змін до змісту робочих програм, включення в них матеріалів інноваційного спрямування, що містять професійний компонент і передбачають використання інтерактивних методів навчання);

– використання різних продуктивних форм роботи з наданням переваги самостійній роботі магістрантів із формування професійної компетентності викладача;

– урахування провідної ролі педагога у процесі формування професійної компетентності майбутнього викладача.

Було виявлено, що головними причинами недостатньої сформованості в магістрантів професійної компетентності є: відсутність чіткого цілісного системного підходу до визначення її компонентів та недостатнє усвідомлення умов її формування; обмежений діапазон можливостей професійної

самореалізації особистості; недостатність знань, умінь та навичок щодо сутності та напрямів формування педагогічної майстерності.

Викладачами кафедри постійно розробляються й упроваджуються заняття із використанням інтерактивних технологій, що передбачають комплексне застосування інноваційних форм, методів та технологій навчання. Серед них: метод «навчання в дискусії», метод «мозкового штурму», дидактичні ігри; практичні заняття з елементами тренінгу, кейс-метод, професійні інтерактивні вправи на основі діалогічної взаємодії; ІКТ, творчі завдання для СРС.

Передбачалося, що комплексне використання інноваційних форм, методів, технологій у підготовці майбутніх викладачів на основі принципу професійного занурення сприятиме формуванню професійної компетентності магістрантів. Після чого ми також провели анкетування з метою визначення оцінки їх ефективності та доцільності використання інноваційних форм, методів та технологій навчання на заняттях з певних начальних дисциплін.

В анкету увійшли питання, спрямовані на з'ясування наступної інформації у двох напрямках. Перший напрям – це оцінка магістрантами ефективності використаних нами інноваційних методів. Другий – вплив інноваційних методів на зацікавленість магістрантів у вивченні навчальних дисциплін. Також визначалася думка магістрантів щодо зацікавленості та ефективності певних інтерактивних методів при викладанні навчальних дисциплін. Рейтинг інтерактивних методів представлено на рис. 1.

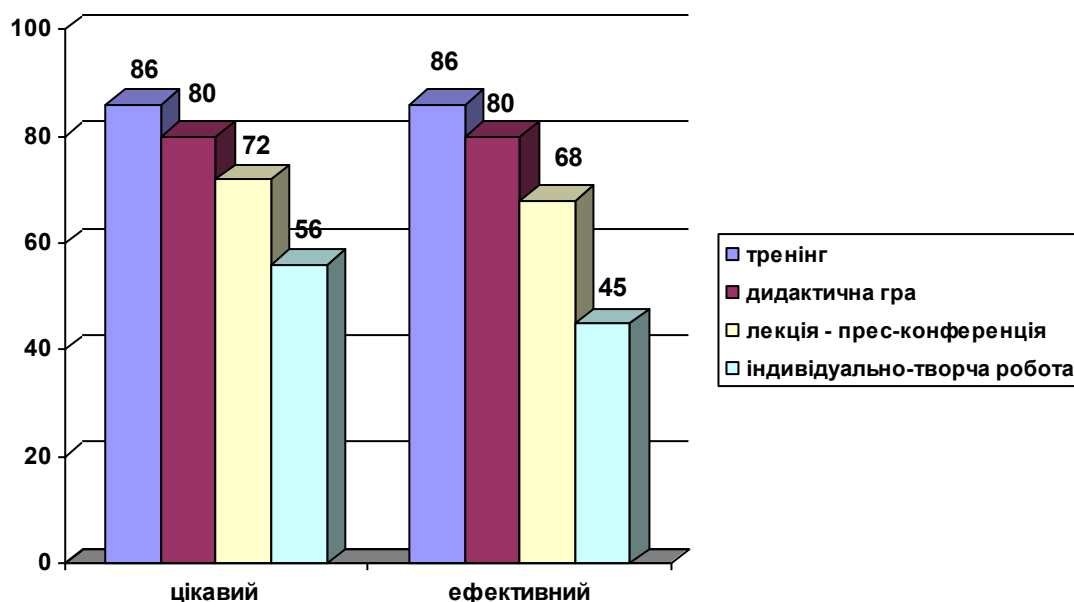


Рис. 1. Рейтинг інноваційних форм та методів навчання (за результатами анкетування магістрантів)

Варто зазначити, що багато респондентів відмічали інтерактивні

методи (робота в групах, рольові та професійні ігри) одночасно як ефективні та цікаві, у той час як традиційні методи майже одностайно були визнані такими, що не викликають зацікавлення, але також є ефективними. Отже, найбільш доцільним з точки зору активізації інтересу магістрантів до навчання є використання комбінацій із традиційних та інтерактивних методів.

Метою питання «Які, на Вашу думку, особистісні (або професійні) якості розвиваються завдяки упровадженню інтерактивних методів навчання?» було визначення, як саме вплинуло використання інтерактивних методів навчання на магістрантів. Результати наводяться в табл. 1.

Таблиця 1

Визначення розвиненості якостей у магістрантів завдяки впровадженню інтерактивних методів навчання

Перелік якостей	Вважають, що можливо розвинути	Вважають, що вдалось розвинути в результаті самовдосконалення
1. Відповідальність	14	12
2. Комунікабельність	18	14
3. Цілеспрямованість	10	8
4. Ерудиція	17	16
5. Толерантність, справедливість	10	8
6. Почуття гумору	6	5
7. Турбота	3	2
8. Емпатія	3	2
9. Доброзичливість	5	5
10. Терпіння	3	3
11. Енергійність	8	6
12. Організаторські якості	12	12
13. Творчий підхід до справи, новаторське мислення	18	18
14. Вміння бути лідером, вести за собою людей	6	4
15. Активна соціальна позиція в суспільстві й у професійній діяльності	8	6
16. Принциповість, чесність, сумлінність, об'єктивність	8	6
17. Інший варіант	2	2

Висновки. Результати проведеного нами дослідження дозволяють відзначити, що створення організаційно-педагогічних умов навчання, зокрема: дотримання принципів навчання, розробку науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, що ґрунтується на системному підході; забезпечення професійної мотивації студентів; організацію освітньої діяльності студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей; забезпечення формування професійної ідентичності

майбутніх викладачів; організацію предметного середовища, що створює комфортні умови навчальної діяльності та впровадження інноваційних технологій сприяє підвищенню ефективності формування професійної компетентності майбутніх викладачів. Установлено, що суттєво збільшився показник кількості магістрантів із достатнім та високим рівнем сформованості професійної компетентності (на 11 % та 35 %). Зокрема, підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх викладачів сприяло вдосконалення програми підготовки з використанням інтерактивних методів навчання в умовах магістратури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія та методика : монографія ; За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Х. : Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
4. Кайдалова Л. Г. Сучасні педагогічні технології : навчально-методичний посібник / Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, 2014. – 82 с.
5. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 81.

РЕЗЮМЕ

Сабатовская И. С. Организационно-педагогические условия и технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей в вузе.

В статье анализируются современные тенденции формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей вузов. Подчеркивается, что формирование профессиональной компетентности является одной из приоритетных задач национальной образовательной системы.

Обосновывается, что уровень профессиональной компетентности зависит от организационно-педагогических условий. Приводятся результаты исследования среди магистрантов специальности 8.18010021 «Педагогика высшей школы», в ходе которого выявлено, что программа подготовки с использованием интерактивных технологий обучения в условиях магистратуры способствует повышению уровня профессиональной компетентности будущих преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, организационно-педагогические условия, преподаватель, технологии обучения, интерактивные технологии.

SUMMARY

Sabatovska I. Organizational-pedagogical conditions and technologies of formation of future teachers' professional competence at the university.

The article analyzes the current trends of formation of professional competence of future teachers of higher schools. It is emphasized that formation of professional competence is one of the priorities of the national education system.

The purpose of the article is to substantiate theoretically and to explore the effectiveness of organizational-pedagogical conditions of formation of future teachers' professional competence on the example of the specialty 8.18010021 «Pedagogy of Higher School».

It is proved that the level of professional competence depends on the organizational and pedagogical conditions. The results of research among undergraduates specialty 8.18010021 «Pedagogy of Higher School», during which it was revealed that the training program using interactive teaching technologies in a Magistrates enhances the level of professional competence of future teachers. It was found out that the main reasons for the lack of formation of a graduate professional competence are: the lack of a clear holistic system approach to determine its components and the lack of awareness of the conditions of its formation; limited range of possibilities of professional self-identity; lack of knowledge and skills about the nature and direction of formation of pedagogical skills.

The results of the study allow us to note that the establishment of organizational and pedagogical learning environment, including: respect for the principles of training, the development of scientific and methodological support of educational process based on the systems approach; providing professional motivation of students; organizing educational activities of students based on their individual characteristics; providing of professional identity of future teachers; organization of subject environment, creating comfortable conditions for training and implementation of innovative technologies improve the efficiency of formation of future teachers' professional competence.

It was established that figure significantly increased the number of undergraduates with sufficient and high formation of professional competence (11% and 35%). In particular, raising the level of professional competence of future teachers contributed to the improvement of training programs using interactive methods of training in graduate school.

Key words: professional competence, organizational and pedagogical conditions, teacher, learning technology, interactive technology.

УДК 378.14: 46:[004.78:51]

О. В. Семеніхіна, М. Г. Друшляк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЯ НАПРАЦЮВАННЯ ВМІНЬ ВИКОРИСТОВУВАТИ КОМП'ЮТЕРНИЙ МАТЕМАТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті описана технологія формування вмінь використовувати комп'ютерний інструментарій при підготовці майбутнього вчителя математики, яка апробувалась і вдосконалювалась на базі спецкурсу «Застосування комп'ютера при вивченні математики», запровадженого в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Як приклад взято тему «Геометричні перетворення на площині», на основі якої описано етапи реалізації авторської технології. Наведено статистичний аналіз, де використано критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні, і на рівні значущості 0,05 підтверджено гіпотезу про ефективність запропонованої технології.

Ключові слова: програма динамічної математики, комп'ютерний інструмент, геометричні перетворення, технологія, підготовка вчителя математики.

Постановка проблеми. Сучасна освіта наразі активно підтримується інформаційними технологіями й покликана забезпечити формування в молоді вмінь активно використовувати їх потенціал під час розв'язування навчальних і життєвих задач. Це орієнтує вищі навчальні заклади педагогічного спрямування на підготовку такого вчителя, який би міг активно використовувати й запроваджувати в навчальний процес спеціалізовані

технічні та програмні засоби. Особливої актуальності ця задача набуває в підготовці сучасного вчителя математики, який, з одного боку, має оволодіти предметними знаннями, уміннями і навичками, а з іншого, – повинен опанувати комп'ютерний інструментарій спеціалізованих програмних засобів математичного спрямування і активно його використовувати у власній професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-методичні дослідження останніх років, пов'язані з використанням ІТ в освіті, виявляють активний інтерес до запровадження дистанційних електронних (В. Ю. Биков, А. В. Хуторський, Є. С. Полат), мобільних (С. О. Семеріков, В. А. Куклев, Н. В. Рашевська) та змішаних (Н. В. Рашевська, Є. М. Смирнова-Трибульська, Б. І. Шуневич) форм навчання, хмарних технологій (В. Ю. Биков, Ю. В. Триус, С. О. Семеріков, Н. В. Морзе), електронних бібліотек (Р. С. Гіляревський, В. А. Резніченко, О. В. Захарова, В. Шейко) тощо. При цьому активно досліджуються методики й технології використання систем комп'ютерної математики у вивченні окремих дисциплін (О. В. Співаковський, Ю. В. Триус, В. П. Д'яконов, М. І. Жалдак, М. С. Львов) чи формуванні певного роду фахових компетентностей (С. А. Раков, М. С. Головань, О. М. Спірін).

Однак проведений аналіз дисертаційних досліджень виявив, на наш погляд, замалу кількість робіт, присвячених упровадженню програм динамічної математики (ПДМ) у навчання шкільної математики, які активно використовуються вчителями усього світу, про що свідчить активна їх розробка, постійне оновлення версій і поширення у світі. До таких програм наразі відносять: пакет *Gran* (*Gran1* (Україна, 1990 р., автори: М. І. Жалдак, О. В. Горошко), *Gran2d*, *Gran3d* (Україна, 2003 р., автори: М. І. Жалдак, О. В. Вітюк), *DG* (Україна, 2003 р., автор: С. А. Раков, К. О. Осенко), *Математический конструктор* (Росія, 2006 р., автор: Фірма 1С), *Cabri3D* (Франція, 2000 р., автор: Jean-Marie Laborde), *The Geometers' SketchPad* (США, 1995р., автор: Nicholas Jackiw), *GeoGebra* (Австрія, 2001 р., автор: Markus Hohenwarter).

Інтерфейси згаданих ПДМ і принципи роботи в них дуже подібні: за допомогою миші та панелі інструментів можна задавати або будувати різні математичні об'єкти, знаходити значення довжин, кутів, площ та виразів, здійснювати поточні розрахунки, слідкувати за динамічними змінами, візуалізувати і досліджувати окремі властивості побудованих конструкцій.

Проведений аналіз ПДМ дає підстави стверджувати про наявність великої кількості віртуального інструментарію на підтримку розв'язування математичних задач [1] (під віртуальним інструментарієм математичного спрямування будемо розуміти алгоритм комп'ютерної програми або саму програму, що застосовується для створення або дослідження математичних об'єктів чи їх складових через числові або геометричні характеристики самих об'єктів).

Спектр наявних інструментів досить широкий, про що зазначено в [6, 7]. Його можна поділити на кілька груп: інструменти побудов, інструменти алгебраїчних перетворень, арифметичні інструменти, інструменти математичного аналізу, статистичні інструменти, методичні інструменти тощо. Володіння описаним інструментарієм вважаємо необхідною ознакою професійності вчителя математики, тому технології напрацювання вмінь його використовувати є актуальною проблемою, яку варто розв'язувати під час опанування відповідних спецкурсів.

Мета статті: описати авторську технологію напрацювання вмінь використовувати комп'ютерний математичний інструментарій у підготовці вчителів математики.

Виклад основного матеріалу. У навчальних планах підготовки вчителя математики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка передбачено вивчення спецкурсу «Застосування комп'ютера при вивченні математики» (надалі Спецкурс). Робоча програма Спецкурсу коротко описана в роботі [4]. Зокрема, серед основних завдань спецкурсу визначено:

- формування вмінь розв'язувати типові задачі тем шкільного курсу математики із застосуванням комп'ютерного інструментарію;
- формування цілісного комп'ютерного математичного інструментарію як одного з засобів навчання;
- формування вмінь з урахуванням обраного методу навчання обрати доцільний комп'ютерний інструмент;
- формування вмінь обрати кращий із наявних математичних комп'ютерних інструментів для візуалізації умови, покрокової демонстрації розв'язання, прискорення одержання результату, перевірки відповіді.

Пошук методик реалізації цих завдань проводився протягом 2008–2015 років. Автори досліджували бажання й готовність використовувати комп'ютерний інструментарій, кількість та різновиди ПДМ, потрібні вчителю математики [2, 5] та випробовували традиційні методики вивчення курсу (звичне розбиття матеріалу на модулі та проведення лекційних і лабораторних занять), а також експериментальні, де використовували електронні засоби навчання, переважну самотійну роботу, специфічний спосіб вивчення ПДМ через самотійне занурення в середовище пакету, розв'язування типових задач тем шкільного курсу математики тощо.

Запропонована технологія напрацювання вмінь використовувати комп'ютерний інструментарій, яка при статистичному опрацюванні результатів успішності виявилася вдалою, описується на прикладі вивчення модульної теми «Геометричні перетворення на площині». Саме при вивченні даної теми вчителям досить важко організувати унаочнення геометричних перетворень без використання ІТ, та в більшості своїй учителі «побоюються» даної теми через її несприйняття учнями. Учні ж, у свою чергу,

«недолюблюють» геометричні перетворення через відсутність, зокрема, алгоритмічних підходів до розв'язування типових задач, відсутності очевидної сфери подальшого застосування методу геометричних перетворень тощо.

Студенти розподіляються на 4 робочих групи (за кількістю ПДМ, які вивчаються (наприклад, *Gran2d*, *The Geometer's SketchPad*, *GeoGebra*, *Математический конструктор*). Кожній групі пропонується одна й та сама задача для самостійного розв'язування в середовищі обраної ПДМ (відводиться приблизно 15–20 хвилин заняття): «На сторонах правильного трикутника (зовні нього) побудовані квадрати. Показати, що їх центри є вершинами правильного трикутника».

Кожна група демонструє знайдене розв'язання задачі або його відсутність чи неможливість (зазначимо, що в середовищі *DG* взагалі не передбачені інструменти для геометричних перетворень об'єктів)

Потім детально обговорюється кожне із запропонованих розв'язань, зазначаються переваги й недоліки обраного комп'ютерного інструментарію та власне самих інструментів, робиться спроба зробити висновок стосовно раціонального вибору ПДМ при розв'язуванні даної задачі та використаних комп'ютерних інструментів.

Після обговорення студенти повертаються до розв'язування подібних задач (таблиця 1) і заповнюють порівняльну таблицю 2.

Таблиця 1

Задачі до теми «Геометричні перетворення на площині»

Умова	Примітка
Дано рівні відрізки AB і A_1B_1 . Знайдіть центр повороту, при якому відрізок AB переходить у відрізок A_1B_1 .	Поворот
Вписати квадрат у даний трикутник	Гомотетія
Замостити площину паркетом власного дизайну	Паралельне перенесення
Побудувати рівносторонній трикутник ABC , вершина A якого знаходиться в заданій точці, вершина B лежить на заданому колі, а вершина C лежить на заданій прямій	Поворот
Дано дві прямі a та b , які перетинаються, і відрізок CD . Побудувати паралелограм $ABCD$, вершини A та B якого лежать відповідно на прямих a та b	Паралельне перенесення

Таблиця 2

Порівняльна таблиця комп'ютерних інструментів ПДМ (тема «Геометричні перетворення на площині»)

Комп'ютерні інструменти, наявні в ПДМ	<i>Gran2d</i>	ЖГ	МК	GG
Здійснення паралельного перенесення з екрану				

Комп'ютерні інструменти, наявні в ПДМ	<i>Gran2d</i>	<i>ЖГ</i>	<i>МК</i>	<i>GG</i>
Здійснення паралельного перенесення на вектор, заданий окремо координатами				
Здійснення повороту на відмічений кут				
Здійснення повороту на кут, заданий аналітично				
Здійснення гомотетії у відміченому відношенні				
Здійснення гомотетії у відношенні, заданому аналітично				
Здійснення симетрії відносно точки				
Здійснення симетрії відносно прямої				
Здійснення інверсії				
Зміна параметрів перетворення				
Робота з образами фігур				
Застосування перетворень до образів фігур				
Застосування перетворень до зображень, завантажених з файлу				

Така технологія навчання використовується авторами останні три роки. Її ефективність перевірялася на рівні значущості 0,05 за критерієм Вілкоксона-Манна-Уїтні [3].

На контрольних заходах студентам пропонувалося самостійно заповнити таблицю (див. табл. 2). Оскільки такі таблиці пропонувалися протягом 5 років і при цьому кількість ПДМ, які вивчалися кожного року була різною, то результати опрацьовувалися за позиціями лише трьох найпоширеніших ПДМ (*Gran2d*, *DG*, *GeoGebra*). Кількість інструментів – 13 (табл. 2). У кожному полі потрібно було поставити знак «+», якщо такий інструмент наявний у середовищі, і знак «–», якщо він відсутній. Правильна відповідь оцінювалася 1 балом, пуста комірка або неправильно поставлений знак – 0 балів.

Загалом у експерименті прийняли участь 180 студентів (2010 рік – 37, 2011 рік – 35, 2012 рік – 38, 2013 рік – 37, 2014 рік – 31, 2015 рік – 12) – 110 студентів контрольних груп (взято навмання 40 результатів) і 70 студентів експериментальних груп (випадковим чином узято 30 результатів).

За критерієм Вілкоксона-Манна-Уїтні: сума рангів найменшої вибірки $S=1146$; мінімальна кількість респондентів по вибіркам $n=30$; прийнятий рівень значущості 0,05; розраховане значення статистики T експериментальне: $T = S - \frac{n(n+1)}{2} = 681$; критичне значення K Критерію:

$$K = 40 \cdot \frac{30}{2} + 1,96 \sqrt{\frac{40 \cdot 30 \cdot (40 + 30 + 1)}{12}} = 765,15.$$

Оскільки $T < K$, то за правилом прийняття рішення при застосуванні двостороннього критерію нульова гіпотеза про однаковий рівень навчальних досягнень відхиляється і приймається альтернативна. Іншими словами, на рівні значущості 0,05 можна стверджувати, що експериментальна методика впливає на рівень навчальних досягнень, причому позитивно, оскільки визначені середні в експериментальній групі вищі: $29,77(KГ) < 31(ЕГ)$.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене нами дослідження, присвячене визначенню доцільних технологій напрацювання вмінь використовувати майбутніми вчителями математики комп'ютерний інструментарій ПДМ дає можливість підтвердити ефективність описаної технології, яка характеризується такими етапами: 1) спочатку студентам потрібно розбитися на групи і самостійно без допомоги викладача спробувати розв'язати в одному із середовищ ПДМ типову задачу шкільної теми курсу математики (для кожної групи умова задачі не відрізняється, але відрізняється ПДМ); 2) після розв'язування обговорити результати всіх груп, де уточнити переваги й недоліки знайденого розв'язання в кожній з аналізованих ПДМ щодо способів реалізації розв'язання, подання результатів тощо; 3) подальше самостійне розв'язування задач теми.

Запропонована технологія формування умінь використовувати комп'ютерний інструментарій у майбутнього вчителя математики показує її ефективність на рівні значущості 0,05.

ЛІТЕРАТУРА

1. Semenikhina O. On the Results of a Study of the Willingness and the Readiness to Use Dynamic Mathematics Software by Future Math Teachers 21–34 [Електронний ресурс] / O. Semenikhina, M. Drushlyak // Proceedings of the 11th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer (ICTERI 2015). – Lviv, Ukraine, May 14–16, 2015. – Режим доступу : <http://ceur-ws.org/Vol-1356/>.
2. Semenikhina O. The study of specialized mathematics software in the context of the development of the system of math teachers preparation / O. Semenikhina, M. Drushlyak // Proceedings of IX International Conference ITEA-2014. – Kyiv. – 25–26 Nov. 2014, Kyiv. – P. 61–66.
3. Грабар М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабар, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
4. Семенихина Е. В. О необходимости введения спецкурсов по компьютерной математике / Елена Семенихина // Вестник ТулГУ. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. Вып. 12. – Тула : Изд-во ТулГУ, 2013. – С. 102–107.
5. Семеніхіна О. В. Про результати педагогічного експерименту щодо формування критичного погляду на використання ПДМ у навчанні математики / О. В. Семеніхіна // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: педагогічні науки. – Випуск 27. – 2015. – С. 169–174.

6. Семеніхіна О. В. Комп'ютерні інструменти програм динамічної математики та методичні проблеми їх використання / О. В. Семеніхіна, М. Г. Друшляк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 42. – № 4. – С. 109–117.

7. Шамрай С. Уточнення переліку комп'ютерних математичних інструментів, необхідних вчителю математики / С. Шамрай // Фізико-математична освіта. – 2015. – 1 (7). – С. 129–138.

РЕЗЮМЕ

Семенихина Е. В., Друшляк М. Г. Технология формирования умений использовать компьютерный математический инструментарий в системе подготовки учителя математики.

В статье описана технология формирования умений использовать компьютерный инструментарий в системе подготовки учителя математики, которая внедрялась и апробировалась на базе спецкурса «Использование компьютера в обучении математике», предложенного в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко. В качестве примера выбрана тема «Геометрические преобразования плоскости», на основе которой описаны этапы реализации авторской технологии. Приведен статистический анализ оценки эффективности предложенной технологии на основе критерия Вилкоксона-Манна-Уитни. Подтверждена эффективность авторской методики на уровне значимости 0,05.

Ключевые слова: программа динамической математики, компьютерный математический инструмент, геометрические преобразования, технология, подготовка учителя математики

SUMMARY

Semenikhina O., Drushlyak M. Technology of the development of skills to use computer mathematical tools in the system of math teachers' preparation.

The analysis of dynamic mathematics software (DMS) suggests the presence of a large number of computer tools to support the solving of mathematical problem. A computer mathematical tool is the algorithm of the software or the software itself, which is used to create or investigate mathematical objects or their components using numerical or geometric characteristics of the objects. The possession of these tools is a necessary feature of the professional math teacher. That is why the technology of the development of skills to use it is an urgent problem, which must be solved during the study of special courses.

Authors tested the traditional methods of teaching of the special course «Computer Applications in the Study of Mathematics», which is provided by the curriculum of the preparation of the math teacher in A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University. The main tasks of the course are formation of skills to solve typical problems of school mathematics with the use of computer tools; formation of complete computer mathematical tools as a means of studying; formation of skills to select a right computer tool; formation of skills to choose the best mathematical computer tool for the visualization of conditions, for the step-by-step demonstration of the solution, for producing faster results, for checking the answer.

This technology of the development of skills to use a computer tool, which turns out to be effective, is described on the example of the study of the topic «Geometric transformation on the plane». The students are divided into 4 working groups (according to the number of DMS that are studied (for example, Gran2d, The geometer's SketchPad, GeoGebra, MathKit). Each group is asked to solve the same problem in the selected DMS. Each group shows the solution of the problem or its absence or inability. Then each of the proposed solutions is discussed in details. The advantages and the disadvantages of the selected computer tools and the tools themselves are determined. The attempt to draw a conclusion about the rational choice of DMS and

computer tools that were used in solving this problem is made. Students returned to the solution of identical problems after discussion and filled in the comparison table.

This study technology is used for the last three years. Its effectiveness was checked according to the Wilcoxon-Mann-Whitney test at the significance level of 0.05.

Key words: *dynamic mathematics software, computer tool, geometric transformation, technology, preparation of math teacher.*

УДК 378:37.011.3-051:811

О. О. Семенова

Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

СПІВВІДНОШЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОГО І КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Метою даної статті є визначення співвідношення кваліфікаційного і компетентнісного підходів у вищій професійній освіті. У роботі використовувалися теоретичні, емпіричні та статистичні методи дослідження. Результати дослідження полягають в оцінці недоліків та переваг кваліфікаційного та компетентнісного підходів. Практичним значенням дослідження є ретельний аналіз та визначення переваг компетентнісного підходу над кваліфікаційним. Оскільки кваліфікаційний підхід не повністю відповідає сучасним вимогам, усунути його недоліки допоможе компетентнісний підхід, який сформує в системі професійної освіти саме ті професійні компетенції, які необхідні для здійснення успішної професійної діяльності.

Ключові слова: *компетенції, підхід, кваліфікаційний підхід, компетентнісний підхід, професійна освіта, співвідношення підходів, компетентність, кваліфікація.*

Постановка проблеми. Останнім часом одним із ключових напрямів реформування української вищої школи є відхід від традиційної дисциплінарної (знаннєвої) моделі навчання до більш адаптивної до проблем сучасного суспільства – компетентнісної. Тому постає необхідність проведення порівняльного аналізу двох основних підходів, кваліфікаційного і компетентнісного, які на даний момент представлені в системі вітчизняної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Ускладнення функцій педагогічної праці в системі сучасної освіти актуалізує необхідність покращення якості підготовки педагогічних кадрів. Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що в наш час усе більшого визнання отримує компетентнісна парадигма у сфері освіти. Її основу складає компетентнісний підхід до організації підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Практика підтверджує, що навчальні заклади, які займаються підготовкою педагогічних кадрів, мають урахувувати зміни, що відбуваються в сучасному світі, і те, що лише «знаннєва» освіта не завжди відповідає новим вимогам кадрової політики. Аналіз теоретичних робіт, які присвячені різним аспектам підготовки педагогічних кадрів, дозволяє стверджувати, що кінцева мета освіти зміщується зі знань на компетентність.

Увага науковців до проблем компетентності пов'язана, передусім, з якісними змінами, широкомасштабними технологічними інноваціями, що відбуваються в суспільстві, економіці, промисловості. Якщо кілька десятиліть тому людина мала можливість використовувати певний набір знань, умінь, навичок протягом декількох десятиліть майже без змін, то бурхливий науковий розвиток, проникнення інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності, міграційні процеси вимагають формування в студента вищого навчального закладу не тільки набору знань, що становлять фахову основу спеціальності, а й формування професійно значущих якостей і здатностей особистості.

Криза «знаннєвої» парадигми, недостатність тріади «знання – уміння – навички» для характеристики якості сучасної вищої освіти передбачає необхідність запровадження компетентнісного підходу як засобу відновлення порушеної рівноваги між освітою, запитами суспільства та реальними потребами ринку праці. Соціальні зміни вносять значні корективи до професіограми сучасного педагога, у визначення вимог до його підготовки, особистісних та професійних якостей. Показником якісної освіти сьогодні стають не лише знання, тобто те, що знає майбутній спеціаліст, але й те, як він здатний діяти в нестандартних професійних ситуаціях. Для опису очікуваного результату професійної підготовки дослідники звертаються до категорії «компетентність», яка проявляється в компетенціях спеціаліста, що завершив певний ступінь освіти.

Мета статті – визначити співвідношення кваліфікаційного і компетентнісного підходів у вищій професійній освіті.

Методи дослідження: теоретичні, емпіричні, статистичні.

Виклад основного матеріалу. У наш час спостерігається тенденція переходу від кваліфікаційного підходу в професійній освіті до компетентнісного, тобто в русі від поняття «кваліфікація» до поняття «компетенція». Подрібнення виробничих функцій замінюється їх цілісним системним «пред'явленням». Взаємозалежність робітників поступається персоналізацією задач. «Частіше за все підприємцям потрібна не кваліфікація, яка, на їх погляд, асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як своєрідний «коктейль» навичок, властивих кожному індивіду, у якому поєднуються кваліфікація, соціальна поведінка, здатність працювати у групі, ініціативність та любов до ризику» [3, 121].

Сьогодні центр уваги в навчанні перемістився зі сфери предметних знань до області засвоєння методів самостійного здобуття нових знань у будь-якій сфері людських знань. Ця тенденція виражається в тому, що посилення когнітивних та інформаційних основ у сучасному виробництві не вписується в традиційне поняття професійної кваліфікації. Це аж ніяк не веде до витіснення явища і категорії кваліфікації, але це робить кваліфікацію

недостатньо адекватним заходом для проектування результатів вищої освіти. Вітчизняні дослідники розглядають кваліфікацію як відповідність освітньому стандарту, образно називаючи її «педагогічним Макдональдсом»: у будь-якому місці світу є ресторан швидкого харчування, і там будь-хто отримає стандартний набір продуктів. Якщо для кваліфікації важлива сукупність якихось характеристик, то для компетентності важливо особистісне начало, усвідомлення себе в якості компетентного фахівця, здатного на більше, ніж це визначено своєю стандартною кваліфікацією.

До останнього часу акцентувалась увага на кваліфікації спеціаліста. Термін «кваліфікація» передбачав сукупність професійних знань і вмінь, які є необхідними для виконання функцій у вибраній професійній сфері [7]. Проте в наш час відбувається розмежування понять «кваліфікація» і «компетентність». Останній термін в основному використовують для відображення достатньо високого рівня кваліфікації і професіоналізму спеціаліста. Компетентність слід розглядати як важливий показник підготовленості майбутнього вчителя до виконання професійних функцій, характеристику рівня його кваліфікації і професіоналізму.

В основі терміна «кваліфікаційний підхід» лежить поняття «кваліфікація». До недавнього часу всі форми роботи, пов'язані з підготовкою кадрів, оцінкою професійної компетентності спеціаліста пов'язувалися з поняттям «кваліфікація».

Кваліфікаційний підхід до підготовки кадрів полягає у формуванні певних знань у студента, які в майбутньому зроблять успішною його професійну діяльність. Безумовно, важливість наявності знань, особливо професійних знань, важко переоцінити. Але поряд із тим є розуміння того, що одних тільки знань недостатньо, що знання мають властивість застарівати, що кожна людина використовує свої знання в силу свого досвіду, особистісних якостей, соціальних умов та багатьох інших факторів.

У зв'язку з цим, не применшуючи важливості знаннєвого, або кваліфікаційного підходу, доводиться вести пошуки нового підходу в системі освіти, при якому знання будуть основою, на якій розвивається особистість та формується професіонал, якого потребує сучасне суспільство. Отже, знання будуть мобільними, постійно оновлюваними. З появою нової освітньої парадигми «освіта впродовж життя» виникла гостра необхідність перегляду освітньої системи з уміння видавати суму знань на вміння навчити процесу регулярної актуалізації знань, навчити алгоритмам пошуків сучасних знань.

Кваліфікаційний підхід передбачає зв'язок професійної освітньої програми з об'єктами праці, співвідноситься з їх характеристиками, але при цьому не враховуються здібності, готовність і знання, оптимально пов'язані з діяльністю людини. Компетентнісний підхід має дещо іншу спрямованість. Якщо кваліфікація означає переважання реальної діяльності в стійких профе-

сійних полях та алгоритмах, то компетентність відповідає вимогам нечітких професійних меж, динаміці професій, руйнуванню професійної скруті.

Основою нової освітньої парадигми виступає компетентнісний підхід до організації навчання студентів та їх професійної підготовки в умовах вищої педагогічної школи. Його призначення полягає у приведенні освіти у відповідність з новими умовами і перспективами, забезпеченні стратегічної установки освіти на адекватність.

Поняття «підхід» у науковій літературі трактується як спрямованість на різні аспекти навчального процесу, становлення особистості майбутнього фахівця. Будь-який підхід поєднує в собі вихідні поняття, принципи та технології педагогічного процесу [5, 116].

Теоретичним обґрунтуванням компетентісного підходу до навчання займалися В. Болотов, І. Зимня, Л. Кондрашова, В. Серіков та ін. І. Зимня когнітивною основою компетентісного підходу вважає наукові знання [4]. В. Серіков віддає перевагу не знанням, а особистісним компетентностям [1]. І. Федоров, В. Шадріков диференціюють наукові знання і компетенції, але при такому трактуванні компетентісного підходу протиставляють пізнання і практику як два боки одного процесу засвоєння дійсності.

Під компетентнісним підходом до організації навчального процесу Л. Кондрашова [5, 377] розуміє методологічну спрямованість професійної підготовки на особистість майбутніх педагогів, що дозволяє забезпечити відповідність знань, умінь, навичок і досвіду студентів реальному рівню труднощів виконуваних ними завдань та вирішуваних проблем у ситуаціях їх професійного зростання. Цей підхід спрямований забезпечити перехід від парадигми навчання, у межах якої студент є «об'єктом навчальних дій», до парадигми педагогічного процесу, що передбачає створення середовища саморозвитку та професійного становлення майбутніх педагогів.

Головний сенс компетентісного підходу до організації навчання полягає в ідеї цільової орієнтації професійної підготовки на особистість, її можливості, схильності, здібності та професійні установки, забезпечення структурної перебудови індивідуального життєвого та професійного досвіду студента як механізму оволодіння ним вибраною професією.

Компетентнісний підхід забезпечує перетворення теоретичних орієнтацій на вчинки, доведення професійних дій до рівня професійної поведінки та характеризується активністю професійної позиції і творчим стилем діяльності, єдністю професійних знань, їх емоційним засвоєнням, здібністю до творчого вирішення професійних завдань.

Основу компетентісного підходу до навчального процесу складає активна позиція студента. Сміслові установки людини формуються лише в діяльності, в її справах і вчинках. О. Леонтьєв [6] віддавав перевагу суттєвому віддзеркаленню у свідомості майбутнього фахівця відношення мотиву навчальної діяльності до мети дії. Знання, вміння й навички, що

набувають студенти на навчальних заняттях, повинні стати «значенням для мене», тобто набути особливого сенсу. Ще Л. Виготський [2] вважав, що особистість формується не лише під впливом педагогічної дії, але і на основі накопичення власного досвіду, осмислення та усвідомлення його значущості для професійного саморозвитку і самоствердження майбутнього фахівця в професійній діяльності.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів спрямований на розвиток компетентності як важливої характеристики рівня їх професіоналізму. Компетентнісний підхід встановлює відповідність знань умінням, забезпечуючи цілісну здатність майбутнього вчителя і його готовність вирішувати професійні проблеми у конкретних та нестандартних практичних ситуаціях навчальної або педагогічної діяльності. Цей підхід забезпечує подолання формалізму, відриву теорії від практики, перехід знань у ціннісні орієнтації, додає особливої сутності освітньому процесу, стимулює зростання професійних якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій.

Компетентнісний підхід дозволяє:

- перейти в професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до використання та організації знань;
- зняти диктат об'єкту (предмету) праці (але не ігнорувати його);
- покласти в основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;
- поєднати мету з ситуаціями застосування знань у професійній діяльності;
- орієнтувати діяльність на різноманітні професійні (педагогічні) і життєві ситуації.

На основі аналізу наукової літератури, співвідношення кваліфікаційного й компетентнісного підходів у навчанні можна представити наочно в табл. 1.

Таблиця 1

Співвідношення кваліфікаційного і компетентнісного підходів

<i>Кваліфікаційний підхід</i>	<i>Компетентнісний підхід</i>
1. Варіативність (глибина теми); результати розрізняються в різних навчальних групах.	1. Проектування результату (мета, завдання, релевантні критерії оцінювання; вимірюваність; стійкість).
2. Заданість тривалості (незалежно від індивідуальної «розмірності навчального кроку»).	2. Варіативність тривалості (гнучкі вимоги для кожного; облік індивідуального «ритму»).
3. Оцінювання, що відповідає нормі (нормативно орієнтоване); оцінюються знання, але не можливості й досягнення.	3. Оцінювання, що відповідає критеріям (критеріально-орієнтоване).
4. Знання, нормовані у вигляді конкретних «заданостей» або ступенів	4. Вимір базується на заданому стандарті при однозначних критеріях

Серед найбільш значущих структурних компонентів компетентнісного підходу можна виділити:

- ідеї загального й особливого розвитку, сформульовані у світлі концепцій розвивальної та особистісно-орієнтованої освіти;
- домінування в його змісті «компетентності» та «компетенцій» як важливих базових понять;
- новизну поставленої мети, що проявляється у прогнозуванні очікуваних результатів освітнього процесу через конкретизацію не стільки знань, умінь і навичок, скільки нових можливостей студентів;
- організацію активної діяльності за допомогою використання різних навчальних технологій на новому змісті (конкретних навчальних предметів, проектному способі діяльності);
- діагностику процедури рефлексій, за допомогою яких здійснюється фіксація та моніторинг проміжних результатів, динаміка компетентності як сукупності когнітивних, інформаційних, комунікативних, спеціальних та аутопсихологічних її складників.

При компетентнісному підході перше місце займає не тільки інформованість студента в тій чи іншій сфері наочних знань, а й здатність упоратися з багаточисельними професійними проблемами.

У межах компетентнісного підходу в центрі уваги навчального процесу виступає не наочно-знаннєва спрямованість, а переважно особисто-діяльнісна, соціальна і творча, що відповідає міждисциплінарно-інтегрованим вимогам до результату освітнього процесу, орієнтованого на формування компетентності, а не на відтворення засвоєної інформації.

Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі забезпечує розвиток у майбутніх фахівців інтегральних характеристик особистості, що є важливими показниками рівня їх професіоналізму й готовності до виконання професійних функцій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Основними недоліками кваліфікаційного підходу до навчання кадрів можна назвати зв'язок навчання з об'єктами, предметами праці, співвіднесення з формальними характеристиками, невідповідність того, які здібності, готовність, знання і відносини оптимально пов'язані з даним видом діяльності; у межах цього підходу не описані вимоги до результатів праці, не розроблені критерії успішності фахівця.

Усунути недоліки кваліфікаційного підходу допоможе компетентнісний підхід, який сформує в системі професійної освіти саме ті професійні компетенції, які необхідні для здійснення успішної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 9–14.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

3. Доклад международной комиссии по образованию, представленной ЮНЕСКО «Образование : скрытое сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 213 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. [для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
5. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика : учеб. пособ. / Лидия Валентиновна Кондрашова. – К. : Вища шк., 2005. – 231 с.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 46 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 554 с.

РЕЗЮМЕ

Семёнова О. А. Соотношение квалификационного и компетентностного подходов в высшем профессиональном образовании.

Целью данной статьи является определение соотношения квалификационного и компетентностного подходов в сфере высшего профессионального образования. В работе использовались теоретические, эмпирические и статистические методы исследования. Результаты исследования заключаются в оценке недостатков и преимуществ квалификационного и компетентностного подходов. Практической ценностью исследования является тщательный анализ и определение преимуществ компетентностного подхода над квалификационным. Поскольку квалификационный подход не в полной мере соответствует современным требованиям, устранить его недостатки поможет компетентностный подход.

Ключевые слова: компетенции, подход, квалификационный подход, компетентностный подход, профессиональное образование, соотношение подходов, компетентность, квалификация.

SUMMARY

Semenova O. The ratio of the qualification and competency-based approaches in higher professional education.

The purpose of this article is to determine the ratio of the qualification and competency-based approaches in higher professional education. In this article the following research methods are used: theoretical – study of scientific and methodological literature on the research problem, analysis of normative documents of higher education institutions, the method of theoretical analysis and synthesis at all stages of work; empirical – focused pedagogical observation, the study of the performance of students, rating, analysis of pedagogical activity of teachers of higher education institutions and private educational activities, experimental methods; statistical – quantitative and qualitative processing of the results of the pedagogical experiment, methods of mathematical statistics to confirm the hypotheses, reliability and validity of the obtained results, their interpretation.

The results of the study are the assessment of the advantages and disadvantages of qualification and competency-based approaches. The qualification approach to training teachers is to form certain knowledge of the student, which will help him make a successful professional career in the future. But we must admit that there is an understanding that knowledge alone is insufficient, that knowledge has a tendency to become outdated that each person uses his knowledge because of his experience, personal qualities, social conditions and many other factors. The competency-based approach to the training of future teachers is aimed at developing competence as the most important characteristics of the level of their professionalism. The competency-based approach establishes conformity of knowledge, skills, providing a holistic ability of future teachers and their readiness to solve professional problems in

specific and non-standard practical situations, educational or teaching activities. The basis of the competency-based approach to the educational process is an active position of the student. Practical value of the study is a thorough analysis and definition of the benefits of the competency-based approach above qualification approach. As far as the qualification approach does not fully match modern requirements, the competency-based approach will help to resolve its disadvantages, and it will form in the system of professional education those competencies, which are necessary for successful professional activity.

Key words: competence, qualification, approach, qualification approach, competency-based approach, professional education, competency, ratio of approaches.

УДК 796.056-057.875:159.96

А. О. Титович

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

РОЛЬ ПСИХІЧНОГО СТАНУ В ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ

У статті проаналізовано визначення ієрархічної підструктури психічного стану, який є важливим не тільки в теоретичному плані, але й у методологічному, оскільки підкреслює необхідність різнобічного комплексного підходу до дослідження цього явища. Між діяльністю і станом існує діалектичний зв'язок: умови та значимість діяльності детермінують особливості стану, які у свою чергу впливають на успішність діяльності. Тому проблема взаємозв'язку діяльності та стану займає чільне місце в роботах як загально-психологічного плану, так і в психологічних дослідженнях прикладного, орієнтованого на потреби військової, трудової або спортивної діяльності. Незважаючи на наявність цих та інших, не згаданих вище досліджень, можна констатувати, що проблема психічних станів, які виникають у процесі діяльності й багато в чому визначають її успішність, ще далеко не вирішена.

Вивчення, навіть у загальному плані, проблеми психічних станів, що виникають у зв'язку з тренувальною діяльністю спортсменів, до цих пір ще не стало предметом систематичних досліджень, хоча це вельми суттєво не тільки для психології як науки, а й для практики спорту.

Ключові слова: психічний стан, спортивна діяльність, особистість, тренувальна діяльність, дослідження.

Постановка проблеми. Головним завданням професійної підготовки в будь-якому виді діяльності людини, в тому числі й у спорті, є формування у неї психічного стану готовності до засвоєння знань, умінь і навичок. Особливо це є значущим у напружених видах діяльності [5]. Суттєвим є те, що успішність людини в таких видах діяльності можлива лише за умови досягнення суб'єктом оптимального рівня професійно важливих психічних станів. Причому ці стани людина повинна переживати, усвідомлювати й оцінювати як актуальні (або необхідні) в даний період часу [10].

Крім того, як у професійній діяльності фахівців, так і в спортивній найменш вивченим залишається питання про те, наскільки позитивним є вплив психічного стану суб'єкта на його психологічну сферу. Для відповіді на це питання необхідно ретроспективно розглянути виникнення вчення про психічні стани людини та усвідомити їх ролі в її діяльності.

Виявляється, чим більше значуща для людини в біологічному або соціальному плані діяльність, тим краще виявляється її роль для психічного стану. Так, ще в 60-ті роки минулого сторіччя було показано роль психічного стану людини та її вплив на діяльність [7]. Саме тому, з метою підвищення надійності й ефективності значущої для людини діяльності, необхідно дбати про оптимізацію її передробочого й робочого стану [11]. Ось чому вирішення проблеми психічних станів, які передують діяльності та супроводжують її, має велике практичне значення в психології та практиці спорту [10, 11].

Контроль і керування психічним станом людини як суб'єкта діяльності – необхідна умова для вирішення практичних завдань підвищення ефективності діяльності.

Саме потреби практики й зумовили те, що проблема психічних станів найбільший розвиток отримала у прикладних дослідженнях.

Згідно діалектико-матеріалістичного розуміння детермінізму в психології, зовнішні впливи викликають той чи інший психологічний ефект не прямо, а за посередництвом внутрішніх умов. Найважливішим компонентом цих внутрішніх умов є психічний стан суб'єкта, що характеризує його в даний період часу й накладає певний відбиток на протікання психічних процесів [10].

Розпочинаючи із 60-х років минулого сторіччя в різних прикладних дослідженнях із психології почався пошук шляхів вирішення проблеми психічних станів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психічного стану з фізіологічної точки зору переконує, що це процес, який протікає на певному рівні збудження чи гальмування, або це мозаїка в межах однієї будь-якої аналізаторної системи, або кори головного мозку в цілому (розлите гальмування – сон, розлите збудження – неспання). Фізіологічною основою психічних станів є функціональні рівні (фазові стани) кори великих півкуль головного мозку. За характером виникнення психічні стани можуть бути умовнорефлекторними й безумовнорефлекторними. Вони формуються в певних обставинах, під дією подразників середовища або під впливом внутрішніх станів організму [7, 11].

Фізіологічні механізми психічних станів адекватно пояснює вчення О. О. Ухтомського про домінанту [11]. Домінанта «тримає» процес на певному рівні, регулює енергію, що йде від подразнень. Наприклад, увагу, як психічний стан, О. О. Ухтомський пояснював дією домінанти. При увазі мають місце ясне сприйняття, продуктивне мислення та продуктивна діяльність. Виникаючи на основі минулих впливів, відображених у мозку, домінанти регулюють поведінку людини в сьогоденні. Домінанта – це тимчасовий механізм діяльності мозку, вона залишає слід і може бути знову відтворена під впливом адекватного подразника.

Уявлення про нервовий механізм передробочих станів сформульоване М. І. Виноградовим [3] у терміні «попереджувальна іннервація», тобто іннервація м'язової діяльності, що відображає характерні особливості майбутньої фактичної роботи й випереджає її. Оскільки попереджувальна іннервація є фізіологічним вираженням готовності до дії, вона ближче всього відповідає уявленню О. О. Ухтомського про «оперативний спокій» – домінантну установку організму, що виникає через зовнішнє роздратування в порядку підготовки до майбутньої роботи.

Термін О. О. Ухтомського «оперативний спокій» близький, з одного боку, до термінів «випереджаюче відображення» і «акцептор дії» П. К. Анохіна [3], а з іншого боку – до поняття «установка» Д. Н. Узнадзе [10]. У всіх випадках ідеться про певний нахил організму до майбутньої конкретної діяльності, про готовність людини діяти певним чином.

Одним із найбільш розроблених напрямів у загальній психології, пов'язаних із вченням про переддіяльнісні психічні стани людини, є теорія установки Д. Н. Узнадзе. Визначаючи поняття установки, Д. Н. Узнадзе пише: «У разі наявності потреби й ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна охарактеризувати як спрямованість, як готовність його до здійснення акту, що може задовольнити цю потребу» (за Д. Н. Узнадзе) [10]. Отже, установка – це стан готовності певним чином задовольнити дану потребу. Спеціальні дослідження дозволили Д. Н. Узнадзе зробити висновок, що установка як готовність, спрямована до певної активності, є особливістю діяльності «цілісної особистості». Установка, на думку Д. Н. Узнадзе, характеризує стан особистості, який неможливо вивести з «особистих» понять про психічні процеси, а також з особистих характеристик діяльності периферичних частин окремих аналізаторів. Грунтуючись на концепції про те, що необхідними умовами прояву установки є потреби людини й певна ситуація, Д. Н. Узнадзе визначив установку як готовність до певної активності, яка залежить від наявності потреби й об'єктивної ситуації її задоволення [11].

Установка готує й регулює поведінку, активізує одні дії й гальмує інші. Установка регулює і сприйняття, і дію. Отже, установка стає основою готовності до діяльності у відповідних умовах і в певному напрямі. Використовуючи принципи системного підходу до опису психічних станів людини, В. А. Ганзен і В. І. Юрченко відзначають, що психічний стан – складне, цілісне, поліфункціональне й поліструктуроване явище. Ними виділена ієрархічна підструктура, утворена характеристиками кожного з чотирьох основних рівнів організації стану: фізіологічного, психофізіологічного, психологічного та соціально-психологічного [4].

Фізіологічний рівень – нейрофізіологічні характеристики, морфологічні й біохімічні зміни, зрушення фізіологічних функцій. Психофізіологічний рівень – вегетативні реакції, зміни психомоторики,

сенсорики. Психологічний рівень – зміна психічних функцій і настроїв. Соціально-психологічний рівень – поведінка, діяльність і відносини.

Визначення ієрархічної підструктури психічного стану представляється нам важливим не тільки в теоретичному плані, але й у методологічному, бо підкреслює необхідність різнобічного комплексного підходу до дослідження цього явища.

Психічні стани дуже різні й тому класифікувати їх надзвичайно складно. Перша спроба загальної класифікації психічних станів представлена у Н. Д. Левітова. Передусім, за аналогією з поділом психічних процесів, він розрізняє стани залежно від того, які психічні функції переважають: пізнавальні, вольові або емоційні [6].

Мета статті – визначення ролі психічного стану в діяльності студентів-спортсменів.

Виклад основного матеріалу. До першої групи належать стани допитливості, зацікавленості, здивування, неуважності, нудьги, сумніву, мрійливості.

До другої – стани вольової активності або, навпаки, пасивності, рішучості-нерішучості, впевненості-невпевненості, стриманості-нестриманості. Сюди ж Н. Д. Левітов відносить і стан боротьби мотивів, який він називає типовим складним психічним станом.

У третю групу входять настрої, потяги, пристрасті. Крім цього поділу, Н. Д. Левітов пропонує класифікувати психічні стани за низкою інших ознак:

1) особистісні й ситуативні: у перших здебільшого виражаються індивідуальні особливості людини, у других визначальними є особливості ситуації;

2) стани глибокі й поверхневі, залежно від інтенсивності їх впливу на переживання й поведінку людини;

3) позитивні й негативні стани: у першому випадку – такі, що підвищують життєву активність, у другому – що понижують його життєдіяльність;

4) за тривалістю – стани тривалі й короточасні, від ряду днів до декількох хвилин;

5) стани більш і менш усвідомлені.

А. Д. Ганюшкін справедливо зазначає, що в класифікаціях Н. Д. Левітова не знайдено місця психічним станам людини, які відображають її готовність до практичної діяльності, хоча сам Н. Д. Левітов у низці робіт розглядає ці стани [6].

Вельми цікавою є класифікація психічних станів Ю. Є. Сосновікової. Основою виділення принципів класифікації психічних станів запропоновані принципи часу, простору, структури й функції як найбільш значимі при вивченні сутності явищ [9].

Психічні стани людини можуть бути класифіковані за віковим принципом, що характеризує їх провідну діяльність; за видами праці, у яких ці стани виникають; за принципом значущості й найбільшої вираженості в них істотних особистісних властивостей людини. Психічні стани розрізняються за ступенем їх напруженості, за силою, за причинами, що їх викликають. Будь-яка ознака психічного стану може бути покладена в основу тієї чи іншої їх класифікації. Усе залежить від того, які завдання ставить перед собою дослідник. Нас цікавить, передусім, вплив стану на ефективність спортивної діяльності.

Між діяльністю та станом існує діалектичний зв'язок: умови та значимість діяльності детермінують особливості стану, які, у свою чергу, впливають на успішність діяльності. Тому проблема взаємозв'язку діяльності та стану займає чільне місце в роботах як загально-психологічного плану [4], так і в психологічних дослідженнях прикладного, орієнтованого на потреби військової, трудової або спортивної діяльності, характеру [6]. Особливо спортивна діяльність висуває об'єктивні вимоги до нервових навантажень, швидкості реакції, підтримання високого рівня уваги, психологічної стійкості спортсменів [10]. Це одна система вимог. Інша зумовлена психофізіологічними, психічними й особистісними станами спортсменів на даний момент (наприклад, після змагань – стан стомлення або активності, підвищеного настрою). Регулювання діяльності суб'єктом і полягає в погодженні вимог обох систем (К. А. Абульханова-Славська) [1]. Це узгодження призводить до підвищення результативності, а потреба в ньому виникає тому, що в основі зрушень у психічному стані спортсмена перед змаганнями лежать пристосувальні реакції організму до вправ, що виконуються, але самі ці зрушення не завжди бувають сприятливими. Іншими словами – передробочий психічний стан може бути оптимальним, тобто таким, який максимально сприяє досягненню успіхів у змаганнях, але може бути й іншим, неадекватним умовам та вимогам, що пред'являються до нього (наприклад, дія на нього незвичних кліматичних умов) [11]. Дослідження зв'язку психічного стану й ефективності діяльності було виконано Є. П. Ільїним ще в його докторській дисертації «Оптимальні характеристики працездатності людини» [5].

У цьому дослідженні Є. П. Ільїн доводить, що психічний стан людини є характеристикою її внутрішніх можливостей успішно вирішувати поставлені перед нею завдання, а оптимальний стан – це максимум працездатності при звичайних умовах регуляції (без застосування стимуляторів). Він наводить такі ознаки оптимального стану:

- 1) максимум функції;
- 2) довготривалість роботи (витривалість) на максимальному рівні функції;

- 3) найменше коливання максимуму функції, тобто найбільша стабільність прояву функції;
- 4) інерційність (стійкість) оптимального стану;
- 5) найбільша рухливість, тобто швидкість, з якою та чи інша функція переходить від спокою до максимуму й назад;
- 6) адекватна реакція системи на подразник;
- 7) злагодженість усіх систем, складових робочої системи; ритмічність і синхронність у роботі окремих ланок і функціональних одиниць;
- 8) енергетичний оптимум;
- 9) емоційний оптимум.

Таке перерахування ознак оптимального стану рухової системи обґрунтовується експериментальними дослідженнями Є. П. Ільїна. Однак наведене ним розуміння оптимального стану ширше, ніж оптимальний психічний стан. Багато з названих Є. П. Ільїним ознак пов'язані з факторами, що відносяться більшою мірою до компетенції фізіології, біохімії, біоенергетики, ніж до психології.

Значна кількість досліджень психічних станів було здійснено щодо діяльності в екстремальних умовах, що вимагають від людини прояву високої надійності [8, 9]. Нам здається цікавим виділення В. І. Медведєвим двох форм психологічного реагування людини в екстремальних умовах: стан адекватної мобілізації (повна відповідність ступеня мобілізації і напруги вимогам, що пред'являються даними умовами) і стан динамічної неузгодженості (відповідь неадекватна умовам або така, яка перевищує фізіологічні можливості людини). Низка таких досліджень проведено в руслі теорії стресу Г. Сельє [9, 10].

Ці дослідження мають, поза всяким сумнівом, велику цінність, але не можна не погодитися з думкою М. Кофта, що в теорії стресу недостатньо розроблені механізми вибору способу подолання стресової ситуації [11].

Інші автори, які займаються подібними проблемами, виділяють різні види напруженості: оперативної та емоційної, нервово-психічної (Т. А. Немчин) [9]. Деякі дослідники відзначають, що стан напруженості ускладнює цілеспрямовану діяльність і вимагає мобілізації психічних і фізіологічних резервів [10].

У дослідженні Д. Ландерз було простежено вплив трьох рівнів емоційного збудження (високого, середнього, низького) на результативність діяльності, що вимагає зосередженості уваги [11]. При високому рівні збудження фокус уваги може бути настільки вузьким, що не буде охоплювати всіх умов розв'язання задачі діяльності. При низькому рівні збудження фокус уваги занадто широкий. Оптимальна зосередженість спостерігалася при середньому рівні емоційного збудження.

Незважаючи на наявність цих та інших, не згаданих тут досліджень, можна констатувати, що проблема психічних станів, що виникають у зв'язку з діяльністю й багато в чому визначають її успішність, ще далека від її вирішення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вивчення, навіть у загальному плані, проблеми психічних станів, що виникають у зв'язку з тренувальною діяльністю спортсменів, до цих пір не стало предметом систематичних досліджень, хоча це вельми суттєво не тільки для психології як науки, а й для практики спорту.

Через малу кількість досліджень, присвячених вивченню стану спортсмена перед і під час тренувальних занять, фрагментарність застосування даних цих досліджень у практиці фізичного виховання та спортивної підготовки склалося парадоксальне положення: хоча психологічна підготовка за своєю важливістю ставиться в один ряд із технічною, фізичною та тактичною, до неї приділяється мало уваги з боку тренерів. Це відбувається через слабку розробленість теорії та методики проведення психологічної підготовки до тренувальної діяльності у спорті, ядром якої є механізм регуляції психічного стану спортсмена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ганзен В. А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека. Психические состояния / В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко // Экспериментальная и прикладная психология. – Л. : ЛГУ, 1981. – Вып. 10. – С. 5–16.
2. Медведев В. И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях / В. И. Медведев // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды. – М. : Наука, 1979. – С. 625–672.
3. Москаленко Н. Інноваційні технології фізичного виховання спрямовані на зміцнення здоров'я студентів / Н. Москаленко, Т. Сичова, З. Анастасьева // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2012. – № 2. – С. 10–12.
4. Плачинда Т. С. Формування позитивного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою / Т. С. Плачинда // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 10. – С. 47–50.
5. Рыбалко Е. Ф. Комплексная характеристика состояния утомления / Е. Ф. Рыбалко // Психические состояния: Экспериментальная и прикладная психология. – Л. : ЛГУ, 1991. – Вып. 10. – С. 24–30.
6. Титович А. О. Вплив психофізіологічних станів осіб, які займаються фізичними вправами, на ефективність їх виконання : науковий журнал / А. О. Титович, М. Г. Самойлов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2010. – № 7. – С. 96–101.
7. Clark R. A. Challenges and opportunities in psychological skills training in deaf athletes / R. A. Clark, M. L. Sachs // The Sport Psychologist. – 1991. – № 5. – P. 392.
8. Dale J. Burnout in sport : A review and critique / J. Dale, R. S. Weinberg // Journal of Applied Sport Psychology. – 1990. – № 2. – P. 67–83.
9. Gould D. Psychological skills for enhancing performance : Arousal regulation strategies / D. Gould, E. Udry // Medicine and Science in Sport and Exercise. – 1994. – № 26. – P. 478–485.

10. Kofta M. Richarda Lazarusa teoria stresu psychologicznego Proba analizy krytycznej / M. Kofta // Przegląd Psychologiczny. – 1993. – 16. – P. 175–192.
11. Landers D. M. The Arousal – performance relationship Revisited / D. M. Landers // Research Quarterly for exercise and sport. – 2004. – Vol. 51. – № 1. – P. 77–90.

РЕЗЮМЕ

Титович А. А. Роль психического состояния в деятельности студентов-спортсменов.

В статье проанализировано иерархическая подструктура психического состояния, которое является нам важным не только в теоретическом плане, но и в методологическом, так как подчеркивает необходимость разностороннего комплексного подхода к исследованию этого явления. Между деятельностью и состоянием существует диалектическая связь: условия и значимость деятельности детерминируют особенности состояния, которые в свою очередь влияют на успешность деятельности. Поэтому проблема взаимосвязи деятельности и состояния занимает главное место в работах как общепсихологического плана, так и в психологических исследованиях прикладного ориентированного на нужды военной, трудовой или спортивной деятельности. Несмотря на наличие этих и иных не упомянутых здесь исследований можно констатировать, что проблема психических состояний, которая возникает в связи с деятельности и много в чем определяет её успех ещё далека от её решения.

Изучение, даже в общем плане, проблемы психических состояний, что возникают в связи с тренировочной деятельностью спортсменов, до этих пор не стало предметом систематических исследований хотя это очень существенно не только для психологии как науки, а и для практики спорта.

Ключевые слова: психологическое состояние, спортивная деятельность, личность, тренировочная деятельность, исследования.

SAMMARY

Titovich A. A. The role of the mental state in the activity of the students-sportsmen.

The main task of professional training in any kind of human activity including sport is forming a psychological state of readiness to assimilate knowledge, skills and habits. It is especially significant to do intense kinds of activity. Important fact is that the human's success in such kinds of activity is possible only in achieving the optimal level of professionally important psychological states. And these states might be experienced by a person and be realized and evaluated as actual (or essential) at the moment given.

According to the dialectical material understanding of determinism in psychology, influences from outside cause one or another psychological effect not immediately but with the help of inner conditions. The most important component of these inner conditions is the subject's psychological state, which characterizes it at the moment given and affects the course of psychological proceeds.

In the article the definition of hierarchical substructure of psychological state which is important not only in theory but also in methodology, because it underlines the necessity of complex approach of exploring this phenomenon is analyzed.

Between the activity and state there is a dialectical connection: conditions and importance of activity determine the features of the state which affects the efficiency of the activity. That is why the problem of interconnection of the activity and the state takes an important place in studies of the overall psychological plan and also in psychological researches, directed at the need of military, work and sports activity.

Despite these and other non-mentioned researches, it can be said that the problem of psychological states that occur during the human activity and define its efficiency in many cases is still unsolved.

The research, even in the general sense, of the problem of psychological states that arise during the trainings of sportsmen is still not an object of systematical research though it is important enough for a sport practice and for psychology as a science.

Key words: *psychological state, sports activity, personality, training activity.*

УДК 811.111:378.146:338.48

М. М. Чикалова

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ МОНІТОРИНГУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»): ПЕРЕВАГИ Й НЕДОЛІКИ

У статті розглядається роль тестування при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах. Метою статті є аналіз переваг та недоліків, які виникають під час застосування поточного контролю якості знань студентів немовних спеціальностей (зокрема спеціальності «Туризм»). Підтверджено, що тестування є найбільш уніфікованою формою моніторингу знань, умінь і навичок студентів. Запропоновано види тестів, які доцільно застосовувати при перевірці якості знань майбутніх фахівців індустрії туризму. Акцентовано увагу на тому, що застосування поточного тестування ефективно лише для письмового та аудіоконтролю і є неприйнятним для перевірки навичок усного висловлювання й потенційного розвитку особистості.

Ключові слова: *тест, тестування, іноземна мова, туризм, підготовка фахівців, моніторинг знань, переваги, недоліки.*

Постановка проблеми. Проблема ефективного та об'єктивного оцінювання якості знань, отриманих студентами у процесі вивчення іноземної мови, залишається актуальною й потребує постійного вдосконалення та інноваційних підходів. Політика зменшення кількості аудиторних годин у вищих навчальних закладах спонукає до пошуку нових методів визначення валідності знань, умінь і навичок студентів тим критеріям, які є пріоритетними на сучасному етапі. Євроінтеграційні процеси, що відбуваються, у значній мірі мотивують молодь до оволодіння іноземною мовою не лише на елементарному, але й на професійному рівні.

Одним із традиційних видів оцінювання якості підготовки було й залишається тестування.

Аналіз актуальних досліджень. Питання моніторингу знань у навчальних закладах різних рівнів акредитації не втрачають актуальності як на теоретичному, так і на практичному рівнях: науковці В. Аванесов, І. Булах, О. Виноградов, Н. Дюканова, Т. Лукіна та ін. акцентують увагу на основних поняттях тестології, оцінюванні навчальних досягнень, застосуванні комп'ютерних технологій, класифікації тестів і тестових завдань, створенні якісних тестів, застосуванні їх під час вивчення іноземної мови тощо. Ефективним методом активізації навчального процесу під час вивчення іноземної мови вважають тестування такі науковці, як В. Маркова,

Н. Ковальська На думку американського вченого Р. Ладі, тести забезпечують об'єктивне оцінювання отриманих результатів контролю [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Метою статті є аналіз переваг і недоліків, які виникають під час застосування поточного тестування якості знань студентів немовних спеціальностей (зокрема спеціальності «Туризм»).

Виклад основного матеріалу. Поставлена мета вимагає чіткого визначення понять «тест» та «тестування»:

Тест (англ.: **test**) – 1) процедура, призначена для встановлення якості, продуктивності або надійності чогось, яка здебільшого проводиться до введення чогось у широке використання; 2) коротка письмова або усна перевірка професійних чи мовних навичок певної особи [6]; 3) критичний аналіз, спостереження, або оцінка [5]; 4) набір письмових або усних питань, що використовуються для з'ясування об'єму знань про предмет. Тест є менш формальним, ніж іспит / Синоніми: випробування, експеримент [4].

Тестування – (англ.: **testing**) 1) процес перевірки (контролю) когось/чогось з метою знаходження чогось; виявлення працездатності, функціонування тощо [6]; 2) процес перевірки когось чи чогось [4].

Під час створення поточних тестів слід урахувати цілий комплекс завдань, серед яких: розробка інструктажу щодо виконання тесту; перелік тестових завдань з охопленням більшої частини теми, що підлягає контролю; планування часових обмежень на виконання тестових завдань; обробка та аналіз результатів; встановлення валідності методу оцінювання [2, 38] тощо.

Тестування може проходити у вигляді *комп'ютерних тестів*, коли студент відразу може побачити свій результат (тести на вибір правильної/правильних відповідей), *на паперових носіях* (перевірка й результати через певний період часу; можливе додаткове включення в тести особистих роздумів чи висловлення власної думки); *аудіювання*, що сприяє розвитку сприйняття інформації на слух та допомагає швидшому адаптуванню до іноземної мови тощо. Розуміння матеріалу та глибина знань – основні компоненти, які дозволяють отримати найвищі результати.

Кожен із зазначених видів тестів не є досконалим, всі вони мають певні переваги та недоліки.

Безумовно, викладачі вишів часто націлені на використання так званих «миттєвих» тестів з метою економії часу та аналізу помилок «по свіжих слідах». Але в цьому випадку часто спрацьовує принцип інтуїції: «вгадав-не вгадав» (це стосується і тих студентів, які приділяють навчанню виняткову увагу).

Не викликає сумнівів, що тестування взагалі й поточне зокрема мають низку *переваг* перед класичним контролем якості отриманих знань, а саме: оперативність при перевірці завдань; стимулювання до поглибленого

вивчення навчального матеріалу, оскільки часові обмеження не дають можливостей для довгих роздумів та й зазубрення далеко не завжди гарантує правильну відповідь на поставлене завдання; зосередженість та активізація розумових здібностей, адже немає часу скористатися Інтернет; самоконтроль; здатність акумулювати додаткові резерви при прослуховуванні аудіотекстів під час тестування; відсутність нарікань студентів на упереджене ставлення з боку викладача, тому що тестова форма моніторингу охоплює весь матеріал з певної дисципліни в кожному із запропонованих варіантів (немає серед них «складних» і «легких»); об'єктивне виставлення балів завдяки попередньому розподілу та «сітці» ключів; застосування сучасних новітніх технічних засобів навчання тощо.

Проте, поточне тестування, як і будь-який інший вид контролю, не застрахований від низки *недоліків*, серед яких існує вірогідність випадкового вгадування; покладання на інтуїцію; формування звички діяти за зразком без прояву креативності та здатності самостійного прийняття рішень; велика трудомісткість процесу формування тестів із двох та більше варіантів тощо.

Метод тестування під час вивчення іноземної мови підходить для студентів, які навчаються за напрямом підготовки «туризм», оскільки у своїй подальшій професійній діяльності вони досить часто зустрічатимуться з практикою заповнення анкет, соціологічними опитуваннями, проведенням маркетингових досліджень тощо. А це є безпосереднім продовженням тестового контролю: вибір із декількох запропонованих відповідей; стисле висловлення думки, ідей; оперативна перевірка внесених даних тощо.

Під час поточного тестування студенти, опрацьовуючи навчальний матеріал, отриманий на практичних заняттях, чи матеріал, запропонований для самостійного вивчення, так чи інакше намагаються запам'ятати визначення, терміни, пояснення тощо, які безпосередньо стосуються їх професійної компетентності. Наприклад, вивчення теми «Види туризму» чи «Види меню» передбачає знання термінології та дефініцій:

Завдання 1 – *Match the notions with their definitions:*

Notion	Definition
<i>Inbound tourism</i>	<i>... is a kind of International tourism and means going abroad from home country to another</i>
<i>Outbound tourism</i>	<i>... means travelling within one's national borders</i>
<i>Domestic tourism</i>	<i>... means, that people who live in another country (=non-residents) come to visit the country where you live</i>
<i>Table d'hote menu</i>	<i>is a kind of menu of the day, changes every day and is often written on chalkboards.</i>

<i>A'la Carte Menu</i>	<i>is a menu that is usually separated into groups such as appetizers, soups and salads, entrees, desserts, etc.</i>
<i>Du Jour Menu</i>	<i>... is a type of menu that offers a meal at a fixed price</i>
<i>Static Menu</i>	<i>sells each item individually and allows a person to choose exactly what he or she wants to eat</i>

Для оцінювання іншомовної лексики мовознавець Н. М. Дюканова пропонує такі завдання:

- доповнити речення за допомогою пропущених слів;
- до поданих слів дібрати антоніми (синоніми, омоніми);
- доповнити речення вірним словом (одним із трьох);
- розгадати кросворд;
- продовжити діалог;
- прокоментувати ситуацію;
- відгадати слово [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Проте, спеціальність туризм вимагає постійного спілкування, розуміння на слух. Отже, поточне тестування в жодному випадку не може обмежуватися лише «німими» паперовими чи комп'ютерними тестами. Майбутнім фахівцям сфери туризму життєво необхідне аудіювання (особливо записи розмов по телефону та використання ситуацій зі значним шумовим ефектом). Чітко продумані завдання на перевірку розуміння прослуханих текстів сприятимуть не лише адекватному оцінюванню, але й зацікавленості самих студентів у поставленому завданні. У якості варіантів відповідей доцільно пропонувати не лише літературні, але й розмовні відповідності. Не зайвим є й використання відповідей, дуже близьких за змістом. Це спонукатиме студентів більш прискіпливо ставитися навіть до незначних нюансів.

Основну увагу на поточних тестах для студентів, які обрали своєю майбутньою професією туристичну індустрію, слід приділяти фаховій лексиці та числівникам (запис на слух великих і малих чисел, телефонних номерів, часу (години, хвилини) тощо).

Досить активно студенти сприймають і тести на визначення країни чи DESTINATION, де знаходяться відомі та маловідомі історичні й культурні пам'ятки, а також привабливі для туристів місця тощо.

Одним із видів поточного тестування може стати і введення дистанційної електронної перевірки знань студентів, а саме використання *iSpring QuizMaker*, простої та функціональної програми для створення інтерактивних електронних тестів, опитувань та контролю знань студентів із використанням аудіо- та відеоматеріалів тощо. Єдиний Flash – файл публікується у створеній групі на Інтернет-сайті, наприклад, у Facebook.

iSpring QuizMaker підтримує технологію HTML5, завдяки чому студенти зможуть пройти тест або опитування в будь-який час і з будь-якого пристрою: комп'ютера, планшета, смартфона або iPad.

Поточне тестування не лише допомагає здійснювати моніторинг рівня знань студентів, але й сприяє аналізу навчальної діяльності, визначенню темпоральних пріоритетів, оновленню навчальних програм у відповідності до реаліїв сучасності.

Обов'язковий аналіз результатів тестів (уточнення правильних відповідей та пояснення помилкових) допоможе студентам внести корективи у процес самопідготовки та повірити у власні сили.

Таким чином, одним із методів моніторингу якості знань студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів під час вивчення іноземної мови є поточне тестування, яке доцільно проводити в різних формах, задіюючи як зорові, так і слухові канали сприйняття інформації. У результаті такого контролю набутих знань, умінь та навичок підвищується якісний рівень підготовки студентів та вміння зосереджуватися на головному. Використання тестового контролю не є перманентним явищем і потребує постійного вдосконалення та застосування інноваційних підходів до методів викладання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дюканова Н. М. Проблеми застосування тестів під час вивчення іноземної мови / Н. М. Дюканова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 46. – С. 26–31.
2. Лукіна Т. О. Технології діагностики та оцінювання навчальних досягнень: Навчально-методичні матеріали / Т. О. Лукіна – К. : Експрес-об'ява, 2007. – 62 с.
3. Lado R. Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests / R. Lado – London : Longmans, 1961. – 389 p.
4. MacmillanDictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/test_1
5. Merriam-Webster: Dictionary and Thesaurus [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/>
6. Oxford Learner's Dictionaries [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

РЕЗЮМЕ

Чикалова М. Н. Тестирование как один из видов мониторинга при изучении иностранного языка (на примере специальности «туризм»): преимущества и недостатки.

В статье рассматривается роль тестирования при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях. Целью статьи является анализ преимуществ и недостатков, которые возникают при применении текущего контроля знаний студентов неязыковых специальностей (в частности специальности «Туризм»). Подтверждено, что тестирование является наиболее унифицированной формой мониторинга знаний, умений и навыков студентов. Предложены виды тестов, которые целесообразно применять при проверке знаний будущих специалистов индустрии туризма. Акцентировано внимание на том, что применение текущего

тестирования эффективно только для письменного и аудиоконтроля и неприемлемо для проверки навыков устного высказывания и потенциального развития личности.

Ключевые слова: тест, тестирование, иностранный язык, туризм, подготовка специалистов, мониторинг знаний, преимущества, недостатки.

SUMMARY

Chykalova M. Testing as a kind of monitoring during foreign language learning (major «tourism» is an example): pros & cons.

The article examines the role of testing during foreign language learning at higher educational establishments. The aim of the article is to analyse advantages and disadvantages while applying the current control of knowledge of the students of non-linguistic specialties (as an example, major «tourism» is proposed). It is confirmed that testing is one of the most unified forms of students' knowledge and skills monitoring. The future experts of the Hospitality Industry will often face the practice of filling out different forms, public opinion polls, marketing researches etc. in their future professional activity. These activities are closely related to the direct control test: the choice of several proposed answers; brief statements of thoughts and ideas; verification of the given data etc.

Examples of tests that are useful when testing the knowledge of future professionals of the tourism industry are proposed. The introduction of remote electronic verification of students' knowledge, namely using iSpring QuizMaker, is advisable. It is a convenient, simple and functional application to create interactive electronic tests, surveys and monitoring of student knowledge using audio and video etc.

Since this specialty demands constant communication and listening comprehension, current testing cannot be limited with «mute» paper or computer tests. One of the most effective controls is listening comprehension (especially telephone talks as well as using situations with a significant noise effect). Clear and detailed tasks to check understanding of the listened text will help both to evaluate the situation adequately, and to make the students be greatly interested in the task. As response options it is advisable to offer not only bookish, but also conversational matching.

Special attention in current tests for those students who have chosen tourism industry as their future occupation should be paid to the major lexicology and numerals (recording large and small numbers aurally, phone numbers, time (hours, minutes) etc.).

The tests types that are helpful when checking the quality of the future experts' knowledge in tourism industry are offered. It is focused on the fact that the application of such testing is effective only for the written and audio control, and is not acceptable to test the skills of oral expression and the potential development of the individual.

Key words: test, testing, foreign language, tourism, monitoring, advantages, disadvantages.

УДК 377.1

С. М. Шепеленко

Українська інженерно-педагогічна академія

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ТА КАР'ЄРНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розкрито сутнісні характеристики обраних критеріїв, показників та

параметрів формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного й кар'єрного самовдосконалення. На сьогодні у вітчизняній та світовій педагогіці актуалізувалася проблема формування готовності до професійного й кар'єрного самовдосконалення, що визначається як успішне здійснення професійної кар'єри особистості, так і успішність держави в цілому.

Автор на основі аналізу наукових досліджень і публікацій стверджує, що перевірка засвоєння навчальних одиниць учнями вимагає обґрунтованого вибору критеріїв оцінювання, узгоджених з особливостями методики, яка використовується. Схарактеризовано основи методики формування готовності до подальшого професійного й кар'єрного самовдосконалення, яка є авторською розробкою, пояснюють вибір описаних критеріїв, показників, параметрів та методик перевірки різних аспектів означеної готовності.

Ключові слова: критерій, показник, параметр, готовність, професійне і кар'єрне самовдосконалення, методика, діагностика, учні професійно-технічних навчальних закладів.

Постановка проблеми. Трансформації в українському суспільстві, пов'язані, з одного боку, з загрозливим воєнно-економічним станом країни, вимагають пошуків оптимальних суспільно-економічних і освітніх позицій у вітчизняному, європейському та глобальному просторі, що визначаються домінуючими концепціями підготовки молоді до професії, успішної побудови професійної кар'єри, готовністю до постійного професійного та кар'єрного самовдосконалення. Це зумовило зміну вимог до сучасного працівника: до його професійної компетентності, до ініціативності, наполегливості, здатності самореалізації професійно-кар'єрних прагнень, наявності вміння адаптуватися до умов ринкової економіки та організації праці, до прийняття ефективних і відповідальних рішень.

Одним із основних завдань, розв'язання якого прагне не лише наша держава, а й усі країни-учасниці Зони європейської вищої освіти та провідні держави світу, є підготовка майбутніх фахівців і робітників до успішного здійснення професійної кар'єри та формування готовності до подальшого професійного й кар'єрного самовдосконалення. Згідно з європейськими освітніми вимогами та вітчизняними законодавчими документами (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України «Про професійно-технічну освіту»), потребують оптимізації процеси оновлення змісту професійної підготовки, упровадження креативного підходу до розроблення наукових основ, технологій, методик професійного і кар'єрного самовдосконалення учнів.

Розроблення методики формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного й кар'єрного самовдосконалення потребує, насамперед, аналізу первинного стану означеної готовності, що передбачає вибір та обґрунтування критеріїв, показників та рівневих параметрів, а також відповідного діагностичного інструментарію.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення здобутків вітчизняної педагогічної науки, яка зверталася до дослідження окремих аспектів готовності майбутніх фахівців до професійного та кар'єрного самовдосконалення, засвідчує, що педагогіку, здебільшого, цікавили питання раціонального включення молоді у процес виробництва з метою розвитку, насамперед, виробничих процесів та на основі вивчення особливостей професійної адаптації фахівців. Вітчизняна педагогічна наука після початку демократичних перетворень 90-х рр. XX ст. розглядала дещо інші аспекти цієї проблеми – питання професійної адаптації молодих робітників на основі гуманного підходу до особистості та її вподобань. Суттєвий внесок у теоретичне обґрунтування особливостей професійно-технічної освіти зроблено в наукових роботах Л. Ази, С. Батишева, А. Беляєвої, Г. Гуторова, О. Долженко, О. Дубинчук, Є. Климова, О. Коваленко, В. Лєднева, Н. Ничкало, В. Скакуна, Л. Тархан, Д. Тхоржевського, С. Шапоринського. У цих працях розкривалися й аспекти адаптації молодих робітників до професійної діяльності.

Кар'єрні процеси стали предметом досліджень Т. Базарова, В. Галахова, Є. Громової, Н. Кузміної, Н. Левітова, М. Міропольської, С. Степанова, О. Шамаєвої. Істотний внесок у висвітлення психологічних та соціальних аспектів кар'єри зробили К. Алексеєва-Тімченко, Л. Долгих, А. Маслов та інші дослідники, які розкрили концептуальні основи кар'єри, зміст кар'єрних стратегій, проаналізували стратегічні орієнтири кар'єрного розвитку й управління кар'єрою.

З 90-х рр. XX ст., що стали рубіжними для розуміння ролі особистості у власному становленні й самовдосконаленні, та з активізацією вітчизняної ринкової економіки почалося переосмислення важливості підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів до подальшої професійної та кар'єрної діяльності в нових конкурентних умовах (І. Гейко, В. Давидович, П. Харченко, Є. Іванченко, Н. Шапошнікова, Н. Шевченко та інші).

Теоретичну та практичну цінність у аспекті розгляду нашої проблеми становить монографія «Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика» (С. Алексеєва, М. Вовковінський, Д. Закатнов, Л. Злочевська, М. Карп'юк, В. Орлов, Ю. Павлов, М. Шимановський), у якій здійснено теоретичний аналіз стану підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів до планування й реалізації професійної кар'єри. Суттєве практичне значення має навчально-методичний посібник «Основи професійної мобільності» Л. Сушенцевої, у якому розглядаються питання практики підготовки професійно мобільного виробничого персоналу, основні особливості сучасного мобільного кваліфікованого робітника та шляхи його формування.

Разом із тим, основним напрямом наукових робіт, близьких до розгляду нашої проблеми, залишилися питання адаптації випускників

професійно-технічних училищ до умов виробництва, але питання формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного й кар'єрного самовдосконалення цілісно не досліджувалися.

Мета статті. У статті розглядаються сутнісні характеристики критеріїв, показників та рівневих параметрів формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного й кар'єрного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Проблема розробки критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів є дуже актуальною і її розробкою займалися та займаються провідні вітчизняні й зарубіжні вчені: Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Лозова, В. Полянський, Д. Румянцева, В. Сластьонін, М. Фіцула, М. Ярмаченко та інші.

Сучасний тлумачний словник стверджує, що критерій (грец. *kryterion* – засіб для судження) – підстава для оцінки; визначення або класифікації чогось; мірило [10, 428], а з іншого боку – сукупність ознак предмета для оцінювання. Під критерієм В. Беспалько, Г. Х. Гуд, Р. Е. Маккол розуміють «об'єктивну кількісну міру явища А чи В» [2, 56; 3].

Критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому рівень вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, кількома ознаками. Кількісна міра, що виражає критерій, має відповідати таким вимогам: співвідноситися з тим явищем, для вимірювання якого він обраний, виражатися однозначно числом, бути простим, тобто, передбачати прості методи вимірювання, підпадати під властивість адитивності. Ю. Бабанський додав такі вимоги: критерії мають встановлювати взаємозв'язки між усіма компонентами дослідження; єдиний підхід до критеріїв оцінювання має забезпечувати об'єктивність і точність оцінок; критерії повинні бути валідними тощо [1].

Розроблена в ході дослідження методика формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного й кар'єрного самовдосконалення включала такі основні змістові одиниці:

– знання: що стосуються типології професій та особливості професії, якій навчаються учні з точки зору конкурентоспроможності, мобільності та інших вимог сучасного ринку праці; про професійні потреби, мотиви, цілі, цінності, самовизначення, професійний шлях, готовність до професійного та кар'єрного самовдосконалення; знання про кар'єру, її сутність, професійну кар'єру, кар'єрні потреби, цілі, мотиви, цінності, типи кар'єри, чинники впливу на її вдосконалення, знання щодо загальної характеристики «іміджу професіонала», методів самодіагностики професійно-кар'єрних потреб, мотивів, цілей, якостей, необхідних для здійснення успішної професійної кар'єри, поняття технології кар'єри,

основних особливостей технології кар'єри у вітчизняній галузі організації праці, за американським та японським типом кар'єри, про кризи й бар'єри початку, середини професійної кар'єри та передпенсійного періоду і практика їх подолання, про основні принципи узгодження кар'єрних прагнень працівників та інтересів підприємства, систему взаємодії працівника й підприємства в ході реалізації індивідуальної кар'єри, модель планування й розвитку кар'єри на підприємстві;

– уміння: усвідомлення, формулювання та систематизація власних професійно-кар'єрних прагнень; проектування цілей набуття та розвитку здатностей до професійної та кар'єрної діяльності та її самовдосконалення; діагностування власних індивідуальних та особистісних якостей; уміння самовдосконалення; проектування технології здійснення та самовдосконалення майбутньої професійної й кар'єрної діяльності; дослідження умов майбутньої професійно-кар'єрної діяльності та її самовдосконалення; встановлення цінності професійного та кар'єрного самовдосконалення.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки націлює на те, що предметом оцінювання повинна бути не проста сума знань, умінь та навичок учня, а сформована компетентність, тобто загальна та фахова обізнаність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що стають «безпосередньою продуктивною силою» [6, 3]. Саме у фаховій компетентності сучасні науковці вбачають сформовану готовність до певного виду діяльності (зокрема, до діяльності із професійного та кар'єрного самовдосконалення). Тому для оцінювання виділених у методиці знань і вмінь скористаємося такими загальними критеріями:

- характеристика відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, обґрунтована, доказова, творча;
- якість знань: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості означених умінь та навичок;
- самостійність оцінних суджень та прийнятих рішень [7, 37].

На основі аналізу наукових поглядів щодо готовності учнів ПТНЗ до професійного й кар'єрного самовдосконалення [4; 8; 9 та інших] і результатів нашого дослідження нами виділені такі критерії її сформованості: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-результативний, зміст яких розкрито в таблиці 1.

У ході подальшої розробки критеріїв оцінювання готовності до професійного й кар'єрного самовдосконалення ми опиралися на теоретичні основи та методичні рекомендації щодо визначення рівнів певних якостей, знань та умінь, запропонованих В. Беспальком [2], О. Коваленко [5] та іншими науковцями. У науковій літературі поняття «рівень оцінювання» виражає співвідношення «вищих» і «нижчих» шаблів розвитку структур тих чи інших

процесів та об'єктів. Різні науковці виділяють таку їх послідовність: репродуктивно-відтворювальний, конструктивно-алгоритмічний, продуктивно-адаптивний, творчо-рефлексивний; низький, середній, високий; дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий; виконавський (репродуктивний, низький, пасивний), перехідний (середній), продуктивний (або високий) тощо.

Узагальнюючи отримані наукою дані, ми вважали за доцільне для нашого дослідження виділити такі рівні: низький, середній, високий. До критеріїв сформованості в учнів ПТНЗ готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення ми включаємо також п'ятибальну шкалу оцінювання, що відображено в таблиці 2.

Таблиця 1

**Зміст критеріїв готовності учнів ПТНЗ
до професійного й кар'єрного самовдосконалення**

По р. №	Назва кrite- рію	Показники сформованості критерію
1	2	3
1.	Цільовий	– інтерес до обраної професії та кар'єрної діяльності, прагнення стати компетентним фахівцем
		– сформованість потреби у професійному та кар'єрному самовдосконаленні;
		– усвідомлення особистісної значущості професійного та кар'єрного самовдосконалення
		– бажання займатися професійним та кар'єрним самовдосконаленням
		– сформованість ідеї про важливість і необхідність професійного та кар'єрного самовдосконалення
		– сформованість загальнолюдських, професійних і кар'єрних високоморальних цінностей, а також норм і правил професійної та кар'єрної поведінки
2.	Змістовий	– усвідомлення важливості самоспостереження й самоаналізу щодо виявлення готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення
		– чіткість уявлень про сутність, зміст, ознаки, складники, алгоритми, етапи професійного й кар'єрного самовдосконалення
		– здатність всебічно аналізувати та осмислювати особливості професійної та кар'єрної діяльності, встановлювати системні взаємозв'язки
		– самостійність у пошуку інформації про шляхи професійного та кар'єрного самовдосконалення
3.	Операційно-діяльнісний	– наявність умінь проектування мети та завдань щодо професійного та кар'єрного самовдосконалення
		– володіння різними методами, прийомами й технологіями професійного та кар'єрного самовдосконалення
		– уміння вибирати й використовувати ефективні засоби для пошуку й застосування інформації про професійне та кар'єрне самовдосконалення

		– прояв вольових якостей, зокрема, наполегливості, при виконанні навчально-виробничих завдань та у формуванні готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення – системність та регулярність діяльності із самовдосконалення – здатність до саморефлексії – сформованість якостей, професійно та кар'єрно важливих – уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз, самооцінку та самокорекцію результатів діяльності зі самовдосконалення – прагнення до самостійності та внутрішньої незалежності в досягненні мети щодо професійного та кар'єрного самовдосконалення
4.	Оцінно-результативний	– адекватність самооцінки рівнів умінь, що визначають готовність до професійного та кар'єрного самовдосконалення реальному стану – передбачення результатів власного професійного та кар'єрного самовдосконалення – оцінювання значення особистої, культурної та суспільної цінності професійного та кар'єрного самовдосконалення

Для успішності проведення експерименту особлива увага приділялася відбору умов його здійснення, для чого прагнули всебічно врахувати всі суб'єктивні й об'єктивні фактори, забезпечити чистоту, достовірність і валідність отриманих даних. З метою забезпечення валідності результатів експерименту умови його здійснення залишалися стабільними, що спричиняло однаковий вплив навчально-матеріальної, навчально-методичної бази й інших умов на учнів контрольної та експериментальної груп. Учні до початку експерименту мали ідентичні навчальні умови й навчальне навантаження, яке залишилося таким і в процесі проведення експерименту. Але винятком у частині навчально-методичних чинників стала умова, яка експериментально перевірялася, а саме – розроблена методика формування в учнів ПТНЗ готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення.

В основу означеної методики було покладено формування знань і вмінь, що визначають готовність учнів ПТНЗ до професійного та кар'єрного самовдосконалення. Знання викладені в теоретичному складнику, аналогом якого став створений нами навчально-методичний посібник «Формування готовності до професійного і кар'єрного самовдосконалення». Методика передбачає формування вмінь, що забезпечують готовність до професійного і кар'єрного самовдосконалення, які об'єднані в сім кластерів, що відповідають виділеним компонентам готовності: мотиваційному, цільовому, саморефлексії, діяльнісно-операційному (який містить компоненти самовдосконалення, проектування, дослідження), ціннісно-оцінювальному.

Для оцінювання знань і вмінь учнів нами використовувався різноманітний діагностичний інструментарій. Серед обраних методик – анкета самооцінювання учнями відповідних умінь з готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення, «Диференціально-діагностичний опитувальник Є. Климова (ДДО-30)», анкета

Таблиця 2

**Рівні, показники та шкала оцінювання готовності
до професійного і кар'єрного самовдосконалення в учнів ПТНЗ**

Пор. №	Назви рівнів	Сутність сформованості рівнів готовності до професійного і кар'єрного самовдосконалення	Шкала оцінювання (бали)
1	2	3	4
1.	Низький	В учня з таким рівнем мотиви самовдосконалення пов'язані, переважно, із суспільними (або сімейними), а не особистісними інтересами. Як правило, його знання з професійної підготовки мають несистемний, а фрагментарний характер, професійні вміння розвинені слабо. Має поверхневі знання про професійну кар'єру та шляхи її успішної реалізації. Відсутня систематичність і системність у його навчально-пізнавальній діяльності, хоча він і може робити певні ізольовані спроби щодо самовдосконалення. Уміння й бажання працювати з джерелами інформації не сформовані. Учень не виробив усвідомленої потреби в саморефлексії, самопостереженні, самоаналізі власної діяльності, самооцінці, не складає програми власного самовдосконалення. Не прагне до оволодіння знаннями, методами й засобами самовдосконалення та активного їх використання. Не виявляє вольових якостей у формуванні готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення, самоконтролю, потребує зовнішнього втручання педагога у свою навчальну та самовдосконалювальну діяльність через надання консультацій, підказок у різних формах: візуальних, аудіовізуальних, діяльнісних	1-2,49
2.	Середній	В учня з середнім рівнем сформоване позитивне емоційно-ціннісне ставлення до формування готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення. Він прагне самостійно формулювати відповідну мету та завдання у сфері самонавчання, самовиховання та саморозвитку, але не завжди робить це якісно. Розуміє зв'язок самовдосконалення з майбутнім професійним і кар'єрним успіхом, його особистісну, суспільну та культурну цінність. Такий учень уміє працювати з джерелами інформації, має досить міцні та систематизовані знання, але не завжди може усвідомити й пояснити міжпредметні та інтегрувальні зв'язки. Учень має схильність до саморефлексії, самопостереження, прагне об'єктивно аналізувати та оцінювати власні досягнення, уміє діагностувати власний рівень готовності до професійної й кар'єрної діяльності, працює над розвитком необхідних якостей і вмінь на основі проектування програми самовдосконалення. Він уміє самостійно організувати виконання такої програми, але ще не завжди раціонально визначає шляхи, способи досягнення результату, не завжди може оптимально використовувати час та інші доступні ресурси	2,50-3,99

3.	Високий	Учень із таким рівнем готовності має яскраво виражений інтерес до професійного й кар'єрного самовдосконалення на основі системи взаємоузгоджених особистісно та суспільно значущих цілей і цінностей. Уміє чітко формулювати мету, завдання, обрати оптимальні способи та засоби досягнення позитивного результату. Його знання цілісні, системні, мислення має аналітично-синтезуючий характер, він раціонально обирає джерела інформації та вміє працювати з ними. Знає, системно і вміло використовує методи та засоби формування готовності до професійного і кар'єрного самовдосконалення, вміє складати та реалізовувати програму самовдосконалення. Критично осмислює різні шляхи вирішення поставлених професійних проблем, вміє сформулювати кар'єрні прагнення та визначити шляхи успішного їх досягнення. Прагне до саморефлексії, постійного самоаналізу, самоконтролю та самовдосконалення власної діяльності та її результатів на всіх етапах: від проектування до здійснення. Діяльність із самовдосконалення приносить моральне задоволення, а реальні успіхи виступають міцним стимулом, що спонукає учня не тільки до вирішення одноразових завдань, а й до довгострокових проектів і програм самовдосконалення	4,00-5,00
----	---------	---	-----------

самодіагностування власної професійної значимості, тест на оцінювання власних професійних та кар'єрних потреб учнів, анкета вибору 10 найбільш важливих цілей для особистого професійного самовдосконалення, тест «Що Ви цінуєте?», тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) учнів Т. Дубовицької, тест «Рівень професійної компетентності», тест на виявлення рівня сили волі, анкета оцінювання якостей учнів, важливих для спілкування, методика Т. Лірі, тест «Чи організована Ви людина?». Оцінювання й самооцінювання відбувається також у процесі застосування інтерактивних та інноваційних методів, як-от: гра «Аукціон», створення й презентація проектів власної майбутньої професійної кар'єри, тренінг «Як я уявляю власну майбутню кар'єру», міні-тренінг «Поміємо про майбутню кар'єру» та інших.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Створена нами методика формування в учнів ПТНЗ готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення, за нашими припущеннями, мала здійснити позитивний вплив на загально-організаційні умови для учнів експериментальної групи, як-от: сприяти підвищенню зацікавленості до формування готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення; зміна змісту навчання привела до підвищення мотивації учнів до навчання та професійної діяльності. Адже, як зазначала польський науковець М. Яковіцька, рівень досягнутих успіхів визначається оцінкою, яка трактується, передусім, з позиції стимулу до навчання [11]. Як засвідчили результати педагогічного експерименту, цьому сприяли й виділені нами критерії оцінювання знань і умінь щодо формування означеної готовності в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в необхідності вдосконалення методично-критеріального апарату, що буде сприяти якості оцінювання як процесу збирання інформації й використання її для формування оцінного судження, від якого, у свою чергу, залежить правильність ухвалення педагогічних рішень на шляху формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-познавательного процесса : [метод. основы] / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы) / В. П. Беспалько. – М. : «Высшая школа», 1970. – 300 с.
3. Гуд Г. Х. Системотехника. Введение в проектирование больших систем / Г. Х. Гуд, Р. Э. Маккол. – М. : «Советское радио», 1962. – 383 с.
4. Дудікова Л. В. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх медиків до професійного самовдосконалення / Л. В. Дудікова // Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 3 (56). – С. 207–212.
5. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Е. Коваленко. – К., 1999. – 407 с.
6. Кремень В. Філософія освіти XXI століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2–5.
7. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 34–40.
8. Уличний І. Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. Л. Уличний. – К., 2006. – 22 с.
9. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Шестакова. – К., 2006. – 244 с.
10. Сучасний тлумачний словник української мови: 65000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2006. – 1008 с.
11. Jakowicka M. Ocenianie studentów z języków obcych w politechnikach w przemianach edukacyjnych / M. Jakowicka // Edukacja i dialog. – 2007. – № 8. – S. 16–21.

РЕЗЮМЕ

Шепеленко С. Н. Критерии формирования у учащихся профессионально-технических учебных заведений готовности к профессиональному и карьерному самоусовершенствованию.

В статье раскрыты существенные характеристики критериев, показателей и параметров формирования у учащихся профессионально-технических учебных заведений готовности к профессиональному и карьерному самосовершенствованию. На сегодняшний день в украинской и мировой педагогике актуализировалась проблема формирования готовности к профессиональному и карьерному самосовершенствованию, что определяет как успешное осуществление профессиональной карьеры личности, так и успешность государства в целом.

Автор на основе анализа научных исследований и публикаций утверждает, что проверка усвоения учениками учебных единиц требует обоснованного выбора критериев оценивания, согласованных с особенностями методики, которая используется. Охарактеризованы основы методики формирования готовности к дальнейшему профессиональному и карьерному самосовершенствованию, являющейся авторской разработкой, которая объясняют выбор описанных критериев, показателей, параметров и методик проверки различных аспектов указанной готовности.

Ключевые слова: критерий, показатель, параметр, готовность, профессиональное и карьерное самосовершенствование, методика, диагностика, учащиеся профессионально-технических учебных заведений.

SUMMARY

Shepelenko S. Criteria of formation in students of vocational and technical schools readiness for professional and career self-improvement.

In the article are disclosed the essential characteristics of selected criteria, indicators and parameters of formation of students of vocational and technical educational schools readiness for professional and career improvement. Today in the native and world pedagogy the problem of formation of readiness for professional and career improvement has been actualized, which determines successful realization of professional career of the personality and success of the state in general.

The problem of development assessment criteria of student achievements is very important and in its development were engaged and are engaged such leading national and foreign scientists: J. Babansky, V. Bezpalco, V. Lozova V. Polyansky, D. Rumyantseva, V. Slastyonin, M. Fitsula, M. Yarmachenko and others.

Competence approach to vocational training considers the fact that the subject of evaluation should not be a simple sum of knowledge, skills and experience of the student, but formed competence, i.e. general and professional knowledge, based on knowledge, experience, values, abilities that are «direct productive force».

The developed technique involves the formation of knowledge and skills that ensure readiness for professional and career self-improvement, and are combined to seven clusters corresponding to the selected components of readiness: motivational, targeted, self-reflection, action-operating (which contains components of self-improvement, design, research), value-evaluative. Based on the analysis of scientific views about the readiness of students of vocational-technical schools for professional and career self-improvement and results of our research we have identified the following criteria for its formation: target, semantic, operational and activity, estimated-resulted.

The author while analyzing of scientific research and publications argues that the test of mastering educational units by students requires informed choice of evaluation criteria agreed with features of the used methodology. There are characterized bases of a technique of readiness formation for further professional and career self-improvement, which is the author's working, explains the choice of the described criteria, indicators, parameters and techniques testing various aspects of readiness.

Key words: criteria, indicators, parameter, readiness, professional and career self-improvement, method, diagnostics, students of vocational and technical schools.

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ: АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті розкриваються можливості та обґрунтовується доцільність використання андрагогічного підходу у професійній підготовці викладача вищої школи в умовах магістратури; визначаються андрагогічні принципи, технології та методи навчання магістрантів; виокремлюються організаційно-педагогічні умови впровадження андрагогічного підходу у процес навчання майбутніх викладачів вищої школи.

Ключові слова: професійна підготовка, викладач вищої школи, магістратура, освіта дорослих, андрагогічний підхід, андрагогічні принципи.

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої освіти, підвищення вимог до підготовки й конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці актуалізується проблема підготовки викладачів вищої школи. Сучасне суспільство й система вищої освіти потребує підготовки викладача нового типу, який здатен ефективно й мобільно реагувати на швидкоплинні процеси, що відбуваються в суспільстві, науці й техніці. Водночас для розбудови ефективної системи професійної підготовки викладача в умовах магістратури доцільно спиратися на ідеї теорії освіти дорослих та андрагогічного підходу. Оскільки саме андрагогічний підхід здатен забезпечити можливість створення такої моделі навчання, яка орієнтована на креативність, самомотивацію, саморозвиток майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури.

Аналіз актуальних досліджень. Андрагогічний підхід є тією методологічною основою навчання дорослих, яка відповідає вимогам постіндустріального суспільства, тому, останнім часом, його розробці приділяється значна увага науковців, таких як: Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблемі підготовки викладача вищої школи приділяється значна увага, зокрема, досліджуються питання філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай та ін.), висвітлюються різні аспекти професійної діяльності викладача вищого навчального закладу (С. Вітвицька, В. Гриньова, О. Гура, О. Дубасенюк, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.). Проте в цих дослідженнях андрагогічному підходу приділялося недостатньо уваги.

Мета статті: розкрити можливості й обґрунтувати доцільність використання андрагогічного підходу у професійній підготовці викладача вищої школи в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. У Законі про вищу освіту зазначається, що «Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої

освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою» [2]. Магістранти за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» готуються відповідно до галузевого стандарту вищої освіти. З урахуванням Національної рамки кваліфікацій випускники магістратури мають:

- уміти перевести одержувані знання в інноваційні технології, перетворюючи нові знання в конкретні пропозиції, демонструючи творчість і гнучкість у застосуванні знань, досвіду й методів;
- володіти методологічними знаннями, уміти аналізувати, оцінювати й порівнювати альтернативи, що стосуються проблеми, уміти генерувати й оптимізувати нові рішення;
- володіти методами проведення наукових досліджень на сучасному рівні, виконання натурних та імітаційних експериментів, давати обґрунтовану інтерпретацію отриманим результатам;
- уміти узагальнювати й готувати до публікації результати наукових досліджень;
- оцінювати вплив рішень, що приймаються, на навколишнє середовище й соціум, нести професійну й етичну відповідальність;
- бути готовим до побудови та викладання навчальних дисциплін з урахуванням складу аудиторії, інтересів слухачів їх вікових, професійних та інших особливостей;
- мати мотивацію та розуміти необхідність навчання протягом усього життя, володіти досвідом самостійного одержання знань і підвищення кваліфікації;
- мати здатності роботи в міждисциплінарних командах, уміння адаптуватися до змін, сприяти соціальній згуртованості;
- мати здатності взаємодії та посередництва, розвинену міжкультурну толерантність і досвід міжкультурної взаємодії;
- мати відповідний рівень усної та письмової грамотності рідною, і принаймні, однією іноземною мовою (переважно англійською), уміти ефективно спілкуватися з колегами, представляти результати своєї роботи у вигляді звітів, статей, рефератів, використовуючи сучасні засоби презентації;
- володіти цінностями, необхідними для того, щоб жити в умовах складного демократичного суспільства, бути його відповідальним громадянином, мати необхідні соціальні компетентності [5].

Проте, спеціальність «Педагогіка вищої школи» є особливою, оскільки праця викладача вищого навчального закладу не тільки спрямована на підготовку конкурентоспроможних фахівців у різних галузях народного господарства, а й на формування інтелектуальної еліти суспільства. Тому підготовка викладача вищої школи має певні

особливості, що зумовлені необхідністю запровадження моделі сучасного спеціаліста, яка зорієнтована на підготовку фахівця з гуманістичним світоглядом; розробки концепції формування гуманітарно-технічної української еліти; розробки й застосування нових методологічних підходів, інноваційних технологій навчання.

Заактуалізуємо на тому, що у професійній педагогічній діяльності викладача повинно гармонійно поєднуватися знання та ерудиція вченого й мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку й почуття відповідальності [1].

Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. «Вища наукова школа, чи університет, є ... неподільна єдність викладання й дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається» [7, 68].

У процесі професійної підготовки в магістратурі майбутній викладач повинен засвоїти закономірності, концепції, теорії, принципи, методи навчально-виховного процесу у вищій школі та вміти використовувати їх на практиці. Це є надзвичайно важливим, оскільки сьогоdnішній магістрант, завтра сам буде здійснювати й відповідати за підготовку студентів у вищих навчальних закладах. Тому основою його професійної підготовки є формування фахових компетентностей, підготовка до виконання певних функцій. Дослідники виділяють такі функції викладача вищого навчального закладу: управлінську; продукування; передавання; трансформації; спонукання; соціалізації; прогнозування; корегування; культурологічну; виховну; розвивальну [6, 435].

На нашу думку, важливою функцією викладача вищої школи, усвідомлення якої відбувається під час його підготовки в умовах магістратури є функція андрагогічної суб'єктності, яка передбачає:

- реалізацію самостійності викладача в навчальній діяльності, яка впливає на цілеспрямований рух за індивідуальною освітньою траєкторією, формування навичок самоаналізу, самореалізації;
- реалізацію самості, яка базується на рефлексії, «Я-концепції» і є центром і джерелом свідомої, цілеспрямованої активності, впливає на перехід від «викладача, який адаптується» до «викладача, який діє», забезпечує можливість до розкриття своїх потенцій;
- реалізацію ставлення до себе як до людини дії, що передбачає визнання й прийняття не тільки в собі, а й у студента наявності активності, свідомості, свободи вибору, унікальності [8].

Зважаючи на це, сучасна підготовка викладача вищої школи має якісно відрізнятися від традиційної, потребує запровадження гуманістично-орієнтованої суб'єкт-суб'єктної моделі навчального процесу, у якій відбувається зміщення аспектів як у системі взаємодії між студентом і викладачем, так і у професіограмі особистості викладача. Гуманістична

парадигма пропонує зосереджуватись у навчальному процесі не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його освітніх потребах і можливостях, професійному становленні; акцентує увагу на переході від змістовно-орієнтованих програм на створення навчального середовища, яке повинно стати джерелом розвитку й саморозвитку майбутніх викладачів в умовах магістратури, побудови індивідуальних освітніх програм магістрів.

Специфіка організації навчального процесу зумовлюється особливостями контингенту, який навчається, цілями, змістом і умовами навчання. У цьому контексті магістратура має свою специфіку, яка, насамперед, пов'язана з віковими особливостями магістрів. Як відомо, період навчання у вищому навчальному закладі охоплює як період «недорослості» (приблизно до 20 років), так і період дорослості, тобто навчання в магістратурі припадає на «перехідний» період, коли магістр починає набувати основні характеристики дорослої людини – «особи, яка здатна виконувати соціально значущі продуктивні ролі (громадянина, робітника, батька та ін.), досягла фізіологічної, психологічної, соціальної, моральної зрілості, відносної економічної незалежності, набула певний життєвий досвід і рівень самосвідомості, які є достатніми для відповідальної самокерованої поведінки» [3].

Ми вважаємо, що необхідність і доцільність врахування особливостей дорослого, що навчається у вищій школі є тим підґрунтям, який зумовлює важливість використання андрагогічного підходу у професійній підготовці викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Основними поняттями, які розкривають сутність андрагогічного підходу є:

- андрагог як суб'єкт викладання;
- магістрант як суб'єкт учіння;
- дорослість як провідна характеристика суб'єкта учіння (магістрант);
- освіта дорослих як практика навчальної діяльності;
- самореалізація, само актуалізація як результат навчання.

Отже, використання андрагогічного підходу в навчанні магістрів базується на характерних особливостях дорослих, що навчаються, які визначають їх позицію у навчанні, серед яких:

- дорослий займає активну позицію у навчанні (мотивований, має прагнення задовольнити свої освітні потреби);
- має установку на саморозвиток, самореалізацію;
- має соціальний, культурний досвід, який може бути як джерелом, так й перепорою у його навчанні;
- орієнтований на одержання актуальних знань;
- зацікавлений в отриманні знань із мінімальними ресурсними затратами (часу, грошей тощо);

- є рівноправним суб'єктом організації та управління процесом навчання, всіма його етапами (цілеполягання, планування, організація, реалізація, контроль і корекція результатів).

Тому, в контексті андрагогічного підходу, основними принципами навчання майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури доцільно вважати принципи самовизначення й самостійності, опори на досвід магістрів, індивідуалізації, системності; контекстності, сумісної діяльності, розвитку освітніх потреб та елективності навчання [3; 4]. Водночас не менш суттєвими андрагогічними принципами навчання магістрів є такі: принцип саморозвитку індивідуальності, принцип ізоморфізму діяльності викладача і студента, принцип варіативності позицій у діяльності студента, принцип евристичного середовища, принцип інтеграції соціального досвіду викладача та студента, принцип рефлексії, принцип альтернативи.

Сутнісною відмінністю наведених принципів є те, що вони спрямовані на діяльність тих, хто навчається (магістрів), що зумовлює організації процесу навчання з урахуванням їх освітніх потреб і можливостей.

Заактуалізуємо на тому, що реалізація андрагогічного підходу в підготовці майбутніх викладачів вищої школи ми розглядаємо як шлях реалізації положень теорії освіти дорослих на практиці, тому важливо дотримуватися певних організаційно-педагогічних умов, зокрема:

- перехід до андрагогічної моделі навчання;
- створення андрагогічного середовища;
- розробка й застосування андрагогічних технологій і методів навчання.

Створення андрагогічного середовища передбачає реалізацію ефектів андрагогічної взаємодії, сутність якої полягає у створенні позитивного психологічного клімату, застосуванні інтерактивних методів, дотримання толерантності у відносинах, співпраця. Визначальним виступає застосування андрагогічних методів і технологій. У цьому контексті привертає увагу виокремлення О. Кукуєвим основного та специфічних методів андрагогічного підходу. Основним методом учень вважає метод аналізу досвіду, а специфічними – організаційно-діяльнісні методи, які орієнтовані на вирішення проблем (моделювання, проектування, рефлексія), діалогові та інтерактивні методи. Відбір методів відбувається на основі принципів андрагогічного підходу [4] з урахуванням того, що комунікація – це розуміння іншого, рефлексія – усвідомлення себе, мислення – виробництво власних думок. Звідси, домінуючою технологією андрагогічного підходу є інтерактивне навчання, а формою навчання є групова робота.

Таким чином, організація навчання майбутніх викладачів вищої школи на андрагогічних принципах і з використанням андрагогічних технологій сприяє активізації магістрів у навчанні, усвідомлення власної відповідальності за результати навчання, дозволяє персоналізувати процес

навчання, підвищити його ефективність. Тому, саме андрагогічний підхід може стати ефективною методологією побудови практикоорієнтованої професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури спрямовується на формування компетентнісних фахівців, що зумовлює використання гуманістично-орієнтованої суб'єкт-суб'єктної моделі навчання (андрагогічної), у якій відбувається зміщення аспектів як у системі взаємодії між магістрантом і викладачем, так і у професіограмі особистості викладача; поряд із системним, людиноцентричним та компетентнісним підходами доцільним стає використання андрагогічного підходу в процесі навчання, оскільки магістрант є дорослою людиною; андрагогічний підхід передбачає врахування освітніх потреб, соціального досвіду й можливостей магістрантів, надає їм можливість активної участі у плануванні, реалізації, оцінюванні та корекції процесу навчання, усвідомлення власної відповідальності за результати навчання, дозволяє персоналізувати процес навчання, підвищити його ефективність; однією з важливих функцій викладача вищої школи, усвідомлення якої відбувається під час його підготовки в умовах магістратури є функція андрагогічної суб'єктності, яка передбачає реалізацію самостійності викладача в навчальній діяльності, реалізацію самості, яка базується на рефлексії, «Я-концепції», реалізацію ставлення до себе як до дієвої людини; організаційно-педагогічними умовами реалізації андрагогічного підходу в підготовці майбутніх викладачів є дотримання андрагогічних принципів навчання, створення андрагогічного середовища, розробка й застосування андрагогічних технологій і методів навчання, сформованість андрагогічної компетентності викладачів, які працюють з магістрантами; домінуючою технологією андрагогічного підходу є інтерактивне навчання, а формою навчання – групова робота.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів багатогранної проблеми професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Потребують подальшого вивчення проблема формування андрагогічної компетентності викладачів, які працюють з магістрантами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 435 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
3. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М. : Per se, 2007. – 207 с.
4. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых / А. И. Кукуев. – Ростов н/Д. : Булат, 2008. – 176 с.
5. Особливості організації освітнього процесу з підготовки магістрів [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://kpi.ua/document_magister

6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

7. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна [та ін.]. – К. : ТОВ «Альфа-Реклама», 2014. – 338 с.

8. Ярыгин А. Н. Функции андрагогической субъектности учителя / А.Н. Ярыгин, С. А. Пилюгина // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 1. – С. 274–280.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Е. И. Подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры: андрагогический подход.

В статье раскрываются возможности и обосновывается целесообразность использования андрагогического подхода в профессиональной подготовке преподавателя высшей школы в условиях магистратуры; определяются андрагогические принципы, технологии и методы обучения магистрантов; выделяются организационно-педагогические условия внедрения андрагогического подхода в процесс обучения будущих преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, преподаватель высшей школы, магистратура, обучение взрослых, андрагогический подход, андрагогические принципы.

SUMMARY

Ogienko O. Preparation of future university teachers in conditions of Master's degree programme: andragogical approach.

In the article possibilities are revealed and advisability of andragogical approach to professional preparation of future university teachers of Master's degree programme is substantiated.

It is shown that professional preparation of future university teachers for Master's Degree is aimed at the formation of competent experts. It preconditions the usage of the humanistic-oriented subject-subject learning model (andragogical) in which shifting aspects takes place both in the system of interaction between the Master's Candidate and the university teacher, and in the professiogram of teacher personality. Considering the fact that a Master's Candidate is an adult, it is specified that along with the systematic, human-centered and competency-based approach andragogical approach in learning becomes more appropriate. It is determined that the andragogical approach takes into consideration educational needs, social experiences and abilities of Master's Candidates, gives them an opportunity to take an active part in planning, implementation, evaluation and altering the learning process, to be aware of their own responsibility for the learning outcomes, it allows to personalize the learning process, to increase its effectiveness. It is substantiated that one of the important functions of a university teacher is a function of andragogical subjectivity, which provides for implementation of teacher autonomy in learning activities, self realization based on reflection, «self-concept»; implementation of relationship to himself or herself as a person of action. Organizational and pedagogical conditions of andragogical approach implementation in university teacher preparation are distinguished, in particular, adherence to the andragogical principles of learning, creation of andragogical environment, development and application of andragogical technologies and learning methods, formation of andragogical competency of university teachers who prepare Master's Candidates.

Key words: professional preparation, university teacher, Master's Candidate, adult education, andragogical approach, andragogical principles.

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4(477)(09)

Л. В. Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ГЕНЕЗА ІДЕЇ УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР

У дослідженні з'ясовано зародження елементів національного виховного ідеалу та українознавчого компоненту змісту педагогічного процесу в Острозькій і Києво-Могилянській академіях XVI–XVIII ст., у навчальній, науковій та просвітницькій діяльності Львівського, Харківського, Київського, Новоросійського університетів XIX – початку XX ст.; представлено підходи до розробки моделі українського вищого навчального закладу репрезентантами громадсько-педагогічного руху, успіхи та труднощі в їх реалізації в період українського державотворення 1917–1920 рр.; виокремлено особистий внесок визначних науковців у формування нової генерації української інтелігенції.

Ключові слова: ідея українського університету, національне відродження, національний виховний ідеал, українознавство, національна свідомість, національна самоідентифікація, модель вищого навчального закладу, історія вищої освіти.

Постановка проблеми. Місія університету в добу глобалізації передбачає реалізацію ним комплексу функцій: навчальної, дослідницької, професійної, соціальної, просвітницької, сервісної, культурної, гуманістичної, миротворчої тощо. Університет має бути не тільки «храмом науки», але й генератором прогресивних ідей, продукування і трансферу інновацій, центром комунікації й інформації, розвитку громадянського суспільства, посередником у міжкультурному діалозі, сполучаючи елементи американської (вузькоспеціалізованої) і класичної європейської (гумбольдівської) моделі. Актуалізація націєтворчої і культурогенеруючої функцій вищої школи потребує осмислення витоків ідеї українського університету.

Аналіз актуальних досліджень. Історії перших вищих навчальних закладів на території України – братських шкіл підвищеного типу, Острозької та Києво-Могилянської академій присвячено доробок А. Алексюка, А. Андрєєва, Я. Ісаєвича, І. Крип'якевича, О. Сухомлинської, З. Хижняк, М. Яременка. До окремих аспектів українознавчого компоненту змісту навчальної, наукової та просвітницької діяльності Львівського, Харківського, Київського, Новоросійського університетів у XIX – на початку XX ст. зверталися Л. Баранівська-Горенко, В. Качмар, Р. Ковалюк, В. Кметь, В. Кравченко, М. Крикун, М. Кріль, Н. Левицька, О. Нагірняк, С. Посохов, В. Ульяновський. Для з'ясування підходів до українського університетотворення, їх реалізації в період національного ренесансу 1917–1920 рр. вагоме значення мали праці О. Завальнюка і В. Розовика.

Мета статті – з'ясувати концептуальні та організаційні засади зародження й розвитку ідеї українського університету в широкому історико-педагогічному контексті; розкрити здобутки і проблеми її розробки та реалізації в період українського державотворення 1917–1920 рр.

Методи дослідження: за допомогою текстологічного аналізу здійснено узагальнення історіографії та джерельної бази дослідження; хронологічний метод використано для визначення провідних чинників зародження ідеї українського університету; синхронний та діахронний аналіз дозволили з'ясувати розвиток українознавчого компоненту змісту освіти у вищій школі; методом порівняльного аналізу визначено особливості розробки концептуальних підходів до ідеї українського університету та узагальнено досвід її реалізації в період державотворення (1917–1920 рр.).

Виклад основного матеріалу. Витоки вищої освіти в Україні пов'язані з діяльністю кращих братських шкіл, Острозької і Києво-Могилянської академій, що у XVI–XVIII ст. забезпечували українську молодь ґрунтовними знаннями, сприяючи збереженню національно-релігійної ідентичності. Завдяки відкритому європейському просторові та міжконфесійній конкуренції, стимулом для пошуків моделі українського університету було створення на землях Речі Посполитої католицьких колегій і протестантських академій. П. Могилі (вихованцю Львівської братської школи і Сорбонни) вдалося адаптувати католицький зразок до особливостей українського соціуму, створивши «повноцінний університет» теологічно-філософського спрямування [17]. Києво-Могилянська академія як справжня національна святиня козацької держави («Київський Парнас», «наша Сорбонна», «Руський Париж»), де всотували знання вихідці з обох берегів Дніпра, мала питоме значення для зміцнення соборності українських земель і творення єдиного культурно-інтелектуального простору. Хоча більшість середньовічних університетів і академій були інтернаціональними закладами з універсальним змістом освіти, проте в модерновий період з інтенсифікацією націєтворчих процесів упроваджувалося навчання рідною мовою, поглиблювався інтерес до національної культури. Натомість у Острозькій та Київській академіях пріоритетне значення мала церковнослов'янська мова: освячення давньоруською традицією сакралізувало її, прирівнюючи до класичних мов. Цей «священний традиціоналізм», зумовлений необхідністю збереження православної ідентичності, використовувався російським урядом і Синодом як засіб нейтралізації національних прагнень українців та інноваційних освітніх процесів.

Водночас аналіз курсів лекцій київської професури, що зберігаються в Інституті рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського дозволяє констатувати їх призначення для підготовки «здібної української молоді». Академічне середовище вимагало досконалого володіння рідною мовою, якою творили Л. Баранович, П. Величковський, М. Довгалевський,

І. Максимович, О. Митура, Ф. Прокопович, Д. Туптало, Г. Щербацький. Видатною подією академічного життя стала прем'єра трагікомедії Ф. Прокоповича «Володимир» (1705 р.), що відбувалася за участі І. Мазепи, утверджуючи ідею спадкоємності державницької та просвітницької діяльності київського князя і гетьмана України. Плодами співпраці викладачів і студентів стали панегірики та промови на честь щедрих меценатів, політичних і церковних діячів (Л. Барановича, І. Мазепи, П. Могили, П. Сагайдачного, І. Скоропадського, Б. Хмельницького), шкільні драми й інтермедії біблійної, патріотичної, побутової тематики, сотні дум і пісень – перлин усної народної творчості. Апеляція до національних героїв, зв'язок навчального матеріалу з актуальними потребами суспільства підсилювали україноцентричний виховний ідеал – «Воля, Бог і Україна», живили почуття патріотизму і вірності православ'ю, сприяли формуванню особистості та національної гідності вихованців. Репрезентантами культури українського барокко є Д. Бортнянський, А. Ведель, І. Григорович-Барський, Г. Сковорода, майстрами українського літературного слова – І. Котляревський і О. Лобисевич, авторами праць з історії України, важливих для формування національної свідомості – М. Антоновський, М. Бантиш-Каменський, М. Берлинський, С. Величко, Г. Граб'янка, Р. Ракушка-Романовський, В. Рубан, А. Сатановський [7, 97].

Проте після поразки гетьмана І. Мазепи академія зазнала репресій як «осередок вільнодумства», позбавлялася автономії та національних ознак. Унаслідок чисток академічного складу із 2000 студентів залишилося близько 130 осіб; більшість відрахованих «неблагонадійних» – вихідці із Правобережної України. У 1720 р. вийшов указ Петра І про друк у Малоросії виключно церковних книг після їх узгодження за мовою і змістом із великоросійськими [13, XLI]. Політика русифікації, заборони викладання українською мовою (1753 р.), використання українського «Букваря» (1769 р.) не сприяли вдосконаленню української літературної мови, що розвивалась у позаінституційному середовищі. З 1784 р. професори під загрозою звільнення мали читати лекції російською мовою, що викликало протести академічної спільноти й небезпеку закриття академії. Оскільки основним критерієм добору викладацьких кадрів стала лояльність до чинної влади, це зумовило зниження фахового рівня науково-педагогічного складу вищої школи.

У XVIII ст. націєтворчу функцію здійснював оригінальний вищий навчальний заклад – Канцелярський курінь при Генеральній військовій канцелярії у Глухові, де формувалася українська державницька ідеологія, здійснювалася підготовка військових канцеляристів – службовців гетьманської адміністрації, репрезентантів національної еліти [1]. Потенціал перетворення на вищі навчальні заклади мали православні колегіуми України, але його не вдалося зреалізувати через брак підтримки Синоду й уряду. Встановлено, що найсуттєвішою перешкодою у створенні українського

національного університету була перерваність державницьких традицій. Наміри українських гетьманів (М. Виговського, М. Дорошенка, П. Сагайдачного, М. Ханенка) відкрити у XVII ст. українські православні університети, як і спроби легітимізувати діяльність Острозької академії, зустріли опір польських владних кіл. Н. Полонська-Василенко стверджує, що ще І. Мазепа прагнув заснувати університет у Батурині. Прогресивною моделлю національної світської вищої школи, зорієнтованої на німецькі зразки і призначеної для формування української еліти, є проект Батуринського університету 1760 р. гетьмана К. Розумовського [8]. Скасування гетьманства не поклало край руху передової громадськості із різних міст України за створення українського університету і реформування Києво-Могилянської академії, адже навчання за кордоном було доступним тільки найзаможнішим українцям. Зрештою, вибір уряду впав на лояльний до чинної влади Харків – центр Слобідської України, мешканцям якої вдалося зібрати солідний внесок на створення університету.

Отже, слід виокремити низку чинників зародження ідеї українського університету: формування української нації, традиційне прагнення українців до освіти, досвід «інтелектуального туризму» в Європі, політика українських гетьманів, традиції доброчинності, громадської і приватної ініціативи.

З інкорпорацією українських земель до складу Австро-Угорської і Російської імперій увиразнилася специфіка їхнього освітнього розвитку. Так, у 1785 р. з метою підготовки вчителів для українських шкіл Галичини в Українському інституті на базі Львівського університету впроваджено викладання окремих курсів народною мовою. З 1849 р. у Львівському університеті діяли кілька українських кафедр і громадських національно-культурних інституцій; пожвавлення українознавчих студій у кінці XIX ст. завдячує викладацькій діяльності М. Грушевського [5].

Вагома роль у національному відродженні належить Харківському університету, де під впливом ідей німецького романтизму професора Й. Б. Шада виник інтерес до історико-культурної спадщини; побачили світ часописи «Український Вісник», «Український Журнал», «Сніп»; започатковано фольклорні дослідження (М. Костомаров, А. Метлинський, О. Потебня, І. Срезневський); розквітли українська літературна творчість і театр. Історію України вперше було введено до курсів лекцій і тематики студентських наукових праць професором О. Зерніним [10, 12]. На початку XX ст. плідністю українознавчого доробку вирізнялися Д. Багалій, В. Барвінський, В. Данилевич, В. Мова-Лиманський, Д. Овсянико-Куликовський, Є. Редін, В. Савва, М. Сумцов, М. Халанський. Рішеннями вченої ради Харківського університету підтримано необхідність створення кафедр української мови й історії України (1907 р.), присвоєно звання почесного доктора І. Франку і М. Грушевському (1906 р.), першій жінці-вченому О. Єфименко, автору «Історії українського народу» (1910 р.).

Консолідації молоді й учених-одномудців сприяли Українське наукове товариство (Львів, Київ), Харківське історико-філологічне товариство, часописи «Український студент», «Українське життя», товариства «Громада», «Просвіта». До когорти київських професорів, які піднесли рівень українознавчих досліджень належать В. Антонович, М. Дашкевич, М. Довнар-Запольський, А. Лобода, І. Луцицький, Г. Павлуцький. Розробка українознавчої проблематики в Новоросійському університеті здійснювалася зусиллями О. Грушевського, А. Синявського, А. Флоровського, С. Шелухіна, Е. Штерна; перші спецкурси з історії України прочитано у 80-ті рр. XIX ст. приват-доцентом О. Маркевичем. Це позначилося на піднесенні національної самосвідомості, про що свідчать діяльність одеської «Просвіти», студентські петиції про відкриття українських кафедр [10, 13].

У 1906–1907 рр. спроби викладання українською мовою здійснили професори Д. Багалій, М. Сумцов, М. Халанський (Харків), Л. Лобода, В. Перетц (Київ), приват-доценти О. Грушевський і С. Шелухін (Одеса), що довело її здатність до використання в навчальному процесі. Попри інтерес молоді до українознавства, російський уряд поклав край цим починанням, дозволяючи розробку українознавчої проблематики тільки поза межами України. Особливою сумлінністю в цьому вирізнялися слухачки Бестужевських вищих жіночих курсів під керівництвом О. Єфименко.

Розробка концептуальних засад ідеї українського університету пов'язана з іменами громадських активістів, репрезентантів науково-педагогічної еліти України. Професор О. Потебня, вважаючи рівень національної свідомості особистості критерієм її моральності, був певен, що національна ідея здатна пробудити любов до науки й мистецтва, усвідомлення високих громадських прагнень, без яких університет є приреченим на занепад [4, 12]. На межі XIX–XX ст. ідея українського університету набула виразного політичного звучання завдяки ідеологам українського націоналізму Д. Донцову і М. Міхновському. Уперше вимогу українців про здобуття вищої освіти рідною мовою для піднесення духу й розуму народу зафіксовано у програмі Української народної партії. На думку М. Міхновського, героїзм молоді Галичини у боротьбі за національну академію у Львові став імпульсом українського відродження [11, 192]. У 1910 р. ідея українського університету здобула підтримку країн Європи і США.

М. Грушевський, посиляючись на факти існування в Російській імперії німецького (Дерпт) і польських (Вільно, Варшава), в Австро-Угорщині – чеського і польського університетів, на досвід викладання різних курсів румунською та українською мовами, розробив перелік із 15 дисциплін українознавства, що мали стати змістовим ядром нової вищої школи [2, 480–481]. Оскільки Міністерство освіти Австрії передумовою створення українського університету визнало наявність дипломованих учених-українознавців, то Українське наукове товариство розпочало інтенсивну

підготовку цих кадрів. Рух громадськості за націоналізацію вищої освіти на західноукраїнських землях вирізнявся масовістю, організованістю, всестановим офіційним характером, лояльністю до австрійської влади. Водночас реакція російського уряду на боротьбу викладачів і студентів за власні права супроводжувалася жорсткими репресіями [3; 13, 151–157].

Ідея українського національного університету отримала сприятливі умови для реалізації в період національного державотворення 1917–1920 рр. Навесні 1917 р. у Києві зусиллями громадськості створено український Народний університет імені Т. Шевченка, навчальні плани і програми якого характеризувалися узгодженням класичного змісту освіти з насиченим українознавчим компонентом [6, 81]. Попри умови війни та економічної кризи, викладачі і студенти першої неофіційної національної вищої школи вирізнялися «високим академічним тонусом», ентузіазмом та винятковою сумлінністю у виконанні власних обов'язків. Правовим прецедентом для українізації мережі вищих шкіл став дозвіл Тимчасового уряду (вересень 1917 р.) на відкриття в Київському університеті Св. Володимира чотирьох кафедр українознавства. З осені 1917 р. українознавчі курси викладали професори П. Тутковський, І. Шаровольський, приват-доценти О. Грушевський, І. Огієнко, Ф. Сушицький, (Київський класичний університет), професори Д. Багалій, М. Сумцов (Харківський), професор С. Вілінський, приват-доценти Є. Загоровський, П. Потапов (Новоросійський). У березні 1918 р. Центральною радою було схвалено проект відкриття низки українських університетів класичного і науково-популярного типу, що реалізовувався вже гетьманським урядом. Концепція вищої школи, розроблена за участі П. Скоропадського, І. Огієнка, М. Василенка, П. Дорошенка, представників громадськості передбачала інтенсивну розбудову мережі університетів та інститутів, їх структурне оновлення, поглиблення українознавчого компоненту, розширення прийому студентів-українців. Унаслідок палких дискусій, враховуючи опір реакційної професури, серед радикального, поміркованого й консервативного підходів перемогли прибічники поступового творення українського університету (тимчасовий білінгвізм, уникнення революційних засобів). Цікаво, що Українська студентська громада університету Св. Володимира у квітні 1918 р. вимагала закриття *alma-mater* як осередку русифікації і створення державної вищої школи, що працює на національне відродження титульної нації і національних меншин України [6, 103].

У вересні 1918 р. гетьманом П. Скоропадським узаконено створення державних українських університетів у Києві (на базі Народного) та Кам'янець-Подільському, одержавлення чинних інститутів та класичних університетів (Київ, Харків, Одеса) із зобов'язанням відкриття українських кафедр (по чотири – в університетах і дві – в Ніжинському інституті) [15]. Якщо столичний держуніверситет мав на меті формування генерації

української інтелігенції шляхом дерусифікації вищої освіти, то для Кам'янець-Подільського актуальною була деполонізація і дегерманізація; інноваційний характер останнього полягав у оригінальній структурі, створенні нових факультетів: сільськогосподарського і богословського, що готував священиків автокефальної церкви, реалізації права на національну вищу освіту (80 % студентів – українці, відкриття єврейської і польської кафедр). Для зміцнення духовних засад національного виховного ідеалу здійснювалися поступова українізація Київської духовної академії, переклад Біблії і богослужбових книг українською мовою [16]. Якщо до 1917 р. у межах України діяло 27 вищих навчальних закладів, то в Українській державі постали Українська Академія Наук, Науково-педагогічна Академія, Українська Академія Мистецтв і 35 вищих шкіл (зокрема, державні університети в Полтаві, Чернігові, Катеринославі, Ялті, п'ять військових академій; низка галузевих інститутів) [12].

Ця політика продовжувалася урядом Української народної республіки: з початку 1919 р. у всіх вищих навчальних закладах упроваджувалося україномовне викладання, вивчення українознавства зі складанням іспитів. Комісією у справах вищих шкіл і наукових інституцій (Д. Антонович, В. Вернадський, М. Кістяківський, Г. Павлуцький) розроблено програму інтенсивного розвитку вищої освіти, не зреалізовану через нетривале перебування Директорії при владі.

Важливим для кадрового забезпечення вищої школи є подолання монополії класичних університетів у підготовці викладацьких кадрів. Рішенням уряду П. Скоропадського у 1918 р. було надано право всім університетам та дев'яťом провідним інститутам здійснювати захист дисертацій та надавати вчені ступені, зокрема українською мовою [6]. Демократичними тенденціями стало обговорення проблем вищої школи на засіданнях комісій із представників вишів України, залучення до викладання жіноцтва і науковців різних національностей, які поділяли цінності Української держави щодо соціальної, національної, індивідуальної рівності громадян, пріоритетність забезпечення підготовки науково-педагогічних кадрів. Результативністю розробки українознавчої проблематики, створенням нових зразків навчально-методичної і наукової літератури, їх популяризацією серед населення вирізнялися вихованці наукових шкіл В. Антоновича, Д. Багалія, М. Грушевського, В. Нарбута, В. Перетца, О. Потебні. У Київському державному українському університеті плідно працювали професори М. Василенко, І. Ганицький, Д. Граве, М. Грунський, В. Зіньківський, Б. Кістяківський, А. Кримський, А. Лобода, В. Луцицький, Г. Павлуцький, С. Тимошенко, М. Туган-Барановський. Гордістю Кам'янець-Подільського університету були: С. Балей, В. Біднов, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич, І. Огієнко, С. Русова, О. Тисовський, М. Чайковський. Характерно, що багато викладачів відмовлялися від частки заробітної платні

на користь обдарованих студентів і перспективних науковців, сприяючи розвитку потенціалу національної еліти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналіз джерел дозволяє виокремити особливості розробки концептуальних підходів до ідеї українського університету та її реалізації в період національного державотворення: конструктивний характер політики українських урядів, спрямований на формування громадянина України і світу, що ґрунтувався на принципах поміркованості, поступовості, толерантності, диверсифікації, соціальної, гендерної і національної рівності, поваги до автономії вищих навчальних закладів, громадського характеру освіти; законодавче закріплення права написання та захисту дисертації українською мовою; розширення спектру українознавчих досліджень, активізація роботи наукових шкіл; створення україномовних наукових і навчально-методичних праць; розвиток рідномовної компетентності викладачів і студентів, їх залучення до здійснення просвітницької роботи.

Предметом подальшого дослідження стане внесок зарубіжних інституцій у розвиток ідеї національного університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апанович О. М. Урядові службовці Гетьманщини – українська інтелігенція XVIII ст. / О. М. Апанович // Український історичний журнал. – 1997. – № 2. – С. 92–97.
2. Грушевський М. С. Справа українських катедр і наші наукові потреби / М. С. Грушевський // Грушевський М. С. Твори : у 50 т. Т. 1 : Суспільно-політичні твори 1894–1907 / М. С. Грушевський ; [П. Сохань (гол. ред.), І. Горич (відп. секр.), О. Тодійчук]. – Львів : Світ, 2002. – С. 458–484.
3. Державний архів Полтавської області. – Ф. 222. – Оп. 1. – Спр. 905. – Арк. 1.
4. Дмитренко С. М. Особливості громадсько-освітнього руху на Лівобережній Україні у XIX ст. : монографія / С. М. Дмитренко. – К. : Науковий світ, 2000. – 180 с.
5. Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка : в 2 т. Т. 1 : А–К. / [видавнича рада : І. О. Вакарчук (голова) та ін.]. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 716 с. + 112 с. вкл.
6. Завальнюк О. М. Утворення і діяльність державних українських університетів (1917–1921 рр.) : монографія / О. М. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – 644 с.
7. Корж-Усенко Л. В. Козацька педагогіка : досвід, реалії, перспективи / Л. В. Корж-Усенко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – Вип. 4 (38). – С. 237–245.
8. Корж-Усенко Л. В. Пріоритети політики «освіченого гетьманату» К. Розумовського / Л. В. Корж-Усенко, Д. В. Мартиненко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 3 (21). – С. 12–20.
9. Левицька Н. Українознавчий аспект викладання гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах України на зламі XIX–XX ст. / Н. Левицька // Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства. – 2006. – Т. XII. – С. 100–107.
10. Нагірняк О. Р. Становлення та розвиток українознавчих досліджень у системі університетських центрів і провідних наукових організацій Наддніпрянської України

(остання чверть XIX ст. – 1917 р.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 09.00.12 «Українознавство» / О. Р. Нагірняк. – К., 2005. – 19 с.

11. Міхновський М. Самостійна Україна. Справа української інтелігенції / М. Міхновський. – К. : МАУП, 2007. – 352 с. : іл. – (Б-ка українознавства; Вип. 7).

12. Розовик Д. Українське культурне відродження в роки національно-демократичної революції (1917–1920 рр.) : монографія / Д. Ф. Розовик. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2002. – 311 с.

13. Українська ідентичність і мовне питання в Російській імперії : спроба державного регулювання (1847–1914) : збірник документів і матеріалів / відп. ред. Г. Боряк. – К. : Інститут історії України НАН України, 2013. – 810 с. : іл.

14. Хижняк З. Історія Києво-Могилянської академії / З. Хижняк, В. Маньківський. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 203 с.

15. Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України). – Ф. 1064. – Оп. 1. – Спр. 185. – 4 арк.

16. ЦДАВО України. – Ф. 1072. – Оп. 1. – Спр. 6. – 34 арк.

17. A History of the University in Europe. Volume II : Universities in early modern Europe (1500–1800). – Cambridge University Press, 1996. – 693 p.

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Л. В. Генезис идеи украинского университета: историко-педагогическое измерение.

В исследовании выяснено зарождение элементов национального воспитательного идеала и украиноведческого компонента сущности педагогического процесса в Острожской и Киево-Могилянской академиях XVI–XVIII в., в учебной и научной деятельности Львовского, Харьковского, Киевского, Новороссийского университетов XIX – начала XX в.; представлено исследования модели украинского высшего учебного заведения представителями общественно-педагогического движения и их реализацию в период становления украинской государственности 1917–1920 гг.; выделено личный вклад выдающихся ученых в формирование новой генерации украинской интеллигенции.

Ключевые слова: идея украинского университета, национальное возрождение, национальный воспитательный идеал, украиноведение, национальное сознание, национальная самоидентификация, модель высшего учебного заведения, история высшего образования.

SUMMARY

Korzh-Usenko L. Genesis of the Ukrainian university idea: historical and pedagogical dimensions.

The study reveals genesis of national educational ideal elements and Ukrainian studies component of pedagogical process content in Ostroh and Kyiv-Mohyla Academy in the XVI–XVIII centuries. The conducted analysis made it possible to distinguish a series of factors of the Ukrainian university idea genesis: Ukrainian nation formation, traditional endeavor of Ukrainians for education, experience of «intellectual tourism» in Europe, Ukrainian Hetmans' policy, traditions of charity, public and private initiatives.

Endeavor of the teachers and students for meeting the right for national higher education, demands to eliminating censorship restrictions on literature, cancelling prohibition of Ukrainian language, developing of the Ukrainian language studios in academic, research and educational activities of Lviv, Kharkiv, Kyiv, Novorossiysk Universities in the XIX – early XX centuries is revealed in the research.

It is proved that the idea of Ukrainian National University got favorable conditions for realization in the period of national state establishment in 1917–1920. Kyiv Taras

Shevchenko National University (1917) became the prototype of the national high school that combined classical education content with deep Ukrainian nationalistic component. Innovative potential of Kamenets-Podolsk Ukrainian State University that successfully implemented the right for higher education and adequate to national needs was defined.

Developmental peculiarities of conceptual approaches to the Ukrainian University idea and its implementation during national state establishment in 1917–1920: constructive policy of the Ukrainian Governments aimed at fostering a citizen of Ukraine and that of the world, which was based on the principles of consistence, tolerance, diversity, social, gender and national equality, respect for the autonomy of higher educational institutions, broad public participation; affirmation of the right for writing and defending a thesis in the Ukrainian language; expansion of the Ukrainian studies range, activation of scientific schools work; native language competence of a new Ukrainian intelligentsia generation representatives, their involvement in the educational work implementation among the population were determined. Among these three approaches (radical, moderate and conservative) as a result of lively discussions, the supporters of gradual establishment of the Ukrainian University won a victory (revolutionary means were rejected, temporary bilingualism, coexistence of the Ukrainian and Russian higher education institutions were admitted).

The subject of further research will become foreign institutions contribution to elaboration of Ukrainian studies subject matter and development of National University idea.

Key words: *Ukrainian university idea, national revival, national educational ideal, Ukrainian studies, national identity, national self-identification, model of higher educational establishment, history of higher education.*

УДК 37.013.73

М. М. Суділовська

Дрогобицький державний педагогічний
Університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА Я. А. КОМЕНСЬКОГО В ОЦІНКАХ ДМИТРА ЧИЖЕВСЬКОГО

Стаття присвячена дослідженню коменіологічної діяльності відомого славіста, філософа й літературознавця Д. Чижевського, виокремленню педагогічної складової в його поглядах. Акцентовано увагу на аналізі праць Д. Чижевського, у яких розкрито філософсько-педагогічні засади пансофічних ідей Я. А. Коменського та показано роль морально-релігійного виховання у розвитку особистості. Зроблено спробу комплексного дослідження рецепції педагогічної спадщини чеського вченого у працях українського представника гуманістики Д. Чижевського.

Ключові слова: *Дмитро Чижевський, Ян Амос Коменський, коменіологічні дослідження, педагогічна спадщина, пансофічні ідеї, славістика, духовна історія, філософська концепція.*

Постановка проблеми. Постать відомого чеського педагога Яна Амоса Коменського була предметом особливого зацікавлення вчених різних країн та епох. Його творчість досліджували і педагоги, і філософи, й історики, і літературознавці. Проте саме Дмитрові Чижевському належить чільне місце в дослідженні спадщини славетного педагога, який віднайшов головний твір Я. А. Коменського «Загальна порада про виправлення людських справ», що вважався назавжди втраченим.

Дмитро Іванович Чижевський належить до числа тих видатних науковців, у творчості яких органічно поєднуються дослідження європейських культур та знакових персоналій крізь призму різних наукових галузей та підходів. Насамперед, його ім'я пов'язують із розвитком славістики, філософії, історії літератури. Значно менше уваги приділено вивченню педагогічної складової творчості Д. Чижевського. У цьому контексті коменіологічні студії знаного слависта є предметом спеціального дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Біографічний аспект дослідження спадщини Д. Чижевського широко представлений архівними матеріалами, які зібрали і систематизували І. Валявко, М. Магідова, Є. Пшеничний, А. Ріхтер, В. Кортгаазе [2], В. Янцен та ін. Літературознавчі погляди ученого ґрунтовно проаналізовано у працях О. Блашків, М. Гольберга, М. Зимомрі, О. Мишанича [4], Р. Мниха, О. Прицака, В. Артюх, Е. Вінтер, В. Горський, Г.-Г. Гадамер, В. Лісовий детально висвітлили філософську концепцію Д. Чижевського. Значно менше праць присвячено дослідженню його постаті як коменіолога. У цьому контексті слід виділити праці сучасних українських дослідників: О. Блашків [1], О. Даниленка, В. Кеміня, В. Лучкевич, у яких висвітлено окремі аспекти коменіологічних студій ученого крізь призму філософсько-педагогічної рефлексії.

Мета статті – проаналізувати праці Д. Чижевського, присвячені дослідженню педагогічної спадщини Я. А. Коменського, з'ясувати його роль у розвитку коменіологічної науки.

У ході дослідження були застосовані такі **методи**: біографічний, пошуково-бібліографічний, структурно-системний аналіз змісту коменіологічних студій Д. Чижевського; узагальнення й систематизація матеріалів, отриманих при вивченні першоджерел для формулювання й обґрунтування висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Зацікавлення спадщиною чеського педагога в науковій діяльності Д. Чижевського не було випадковим. Після свого переїзду до Чехословаччини у 1924 році він активно працює над вивченням історії філософії слов'янських народів, насамперед української, чеської та словацької. У своїх дослідженнях спадщини Г. Сковороди як одного з видатних слов'янських містиків Д. Чижевський згадує ім'я Я. А. Коменського, твори якого були відомі в українських наукових колах тієї доби [3, 84]. Намагаючись вписати Г. Сковороду в європейську духовну спадщину, Д. Чижевський робить компаративний аналіз його поглядів та видатних слов'янських мислителів XVII століття (Штітного, Коменського, Склеуса). Так, зокрема, у праці «Філософія Г. С. Сковороди» він неодноразово порівнює погляди Г. Сковороди з ідеями Я. А. Коменського, особливо щодо дуалістично-містичної символіки побудови світу: «Варті уваги ті образи подвійного світу, що їх зустрічаємо в Коменського та що нагадують Сковороду: «Видне стоїть на невидному». «Усі речі укріплені на Бозі, подібні

до цих чотирьох порівнянь: образ у дзеркалі, що відбиває живий образ; коли усунути цей живий, то зникає й той у дзеркалі. Або як тінь (укріплена) в тілі, що його тінню вона є; коли відсунути тіло, то разом тінь стає нічим... Так і цей світ не що інше, як видна тінь невидного Бога, який живе в недосяжному світлі, як відбиток у дзеркалі наших очей невидного буття, що живе самим собою, як видна периферія, що проведена з невидного центру, як видне дерево, що виросло з невидного кореня божества» [6, 105]. Аналізуючи погляди обох мислителів, Д. Чижевський намагається витворити духовне обличчя слов'янських народів, реконструювати образ духу кожної нації з метою виокремлення загальнолюдського ідеалу. У цьому процесі важливою складовою є духовна культура кожного народу, що репрезентує протилежні підходи до певних філософських засад становлення нації та через синтез яких відбувається реальний поступ усього людства.

Активна ж коменіологічна робота Д. Чижевського розпочалась у галльський період його життя (1932 – 1945). У цей час він працював на посаді лектора російської мови в університеті Галле-Віттенберг імені Фрідріха, який володів кількома великими науковими бібліотеками. Саме в одній з них у 1934 році Д. Чижевський віднайшов втрачені частини книги Я. А. Коменського «Загальна порада про виправлення людських справ».

Зазначимо, що в міжвоєнний період спадщина Я. А. Коменського фактично не досліджувалася. В академічних колах Чехословаччині тієї доби панував позитивістський підхід до вивчення різних наукових проблем. Згідно цього підходу усі дослідження сутності явищ, субстанції та речей є метафізичним пізнанням, тобто ненауковим. Як зазначав сам Д. Чижевський, чехословацька наука, зокрема й коменіологія, використовувала природничо-науковий метод при дослідженні не тільки природи, але й суспільства, мови, культури, що не могло не позначитися на коменіологічних дослідженнях. Адже зрозуміти погляди Я. А. Коменського, який належав до видатних мислителів-містиків XVII ст., представникам позитивістського підходу було неможливо [9, 76]. Навіть відомий чеський коменіолог першої половини XX ст. Й. Гендріх вважав філософську концепцію Я. А. Коменського «глухим кутом» у розвитку науки [11, 137].

Незважаючи на усе вищенаведене, Д. Чижевський продовжував досліджувати знайдені манускрипти Я. А. Коменського. Передовсім він звернувся до чеського коменіолога Й. Гендріха для перевірки достовірності знайдених матеріалів, не дивлячись на те, що їхні погляди щодо інтерпретації творів чеського педагога суттєво різнилися [1, 28]. Листування між ними тривало досить тривалий відтинок часу, оскільки Д. Чижевський надсилав сфотографовані частини рукопису та перші друковані видання, що не каталогізувалися за ім'ям автора, які потрібно було детально проаналізувати та встановити їх ідентичність.

Про свою знахідку широкому колу науковців Д. Чижевський повідомив лише наприкінці 1935 року, опублікувавши статті у фахових часописах: чехословацькому – «Slovo a slovesnost» [10] та німецькому – «Zeitschrift für slavische Philologie» [8]. Насамперед він проаналізував обставини, за яких твори Я. А. Коменського могли опинитись у бібліотеці міста Галле, а потім подав опис знайдених частин. Зокрема Д. Чижевський акцентує увагу на знайденому пансофічному словнику «Lexicon Pansoficum», у якому подано доволі широкий список слів і гасел, що використовувались у самому творі «Загальна порада...». На думку автора, мета словника – вивільнити об'ємний текст твору від тлумачень та роз'яснень різних понять і явищ та систематизувати науково-категоріальний апарат [10, 118].

Два інші знайдені рукописи – це власне невідомі частини «Загальної поради...» Я. А. Коменського. До цього часу науковцям були відомі тільки дві частини твору – «Панаугія» та «Панегерзія». Відмітимо, що «Загальна порада...» складається із семи частин, у яких поетапно подано поради щодо реформування суспільства в цілому. Так, «Панегерзія» – пробудження – є вступною частиною твору, що має на меті підштовхнути людство до суспільних реформ. Наступною частиною є «Панаугія» – загальне розуміння, загальне усвідомлення. Після неї йде «Пансофія», тобто загальна мудрість, підготовка до всезагального знання. Центральну частину твору займає «Пампедія», яка асоціюється із загальним вихованням, що, на відміну від думок, висловлених у «Великій дидактиці», повинно тривати упродовж усього життя людини. У «Панглотії» увагу зосереджено на культурі мови, створенні універсальної мови, у межах якої розвивалися б і інші національні мови. «Панортозія» стосується питань організації релігійного, політичного й наукового життя суспільства. Остання частина твору – «Панутезія» – присвячена демонстрації способу реформування суспільства. У своїй статті Д. Чижевський відмічає, що серед знайдених рукописів бракує саме останньої частини твору – «Панутезії».

У заключній частині своєї розвідки Д. Чижевський відзначає необхідність аналізу педагогічних поглядів Я. А. Коменського та їх інтерпретації в контексті пансофічних ідей, оскільки саме в «Загальній пораді...» яскраво виражено переплетіння філософсько-педагогічного й релігійного змісту його концепції про виправлення світу [10, 119]. Таким чином, можемо констатувати, що в пансофічних ідеях чеського педагога увагу сконцентовано на створенні зв'язку між знаннями та загальнолюдськими цінностями, формуванні життєвого шляху окремої особистості крізь призму вдосконалення суспільства.

Зауважимо, що коли ця стаття була в друці, Д. Чижевський віднайшов останню частину «Загальної поради...» – «Панутезію», заповнивши цим самим практично повністю прогалини в головному пансофічному творі чеського педагога. Наступні коменіологічні дослідження упевнили

українського славіста в необхідності повного видання творів Я. А. Коменського та кваліфікованій інтерпретації його спадщини. Відтак, налагодивши контакт із Й. Гендріхом, який у той час був головним редактором видання творів Я. А. Коменського, Д. Чижевський умовив його опублікувати віднайдені твори чеського вченого [2, 131]. Перед Дмитром Івановичем постала копітка робота – передрукувати та прокоментувати об'ємні рукописи Я. А. Коменського, що повинні були увійти трьома томами до повного зібрання його творів.

У період Другої світової війни український учений продовжував активно займатися коменіологічною роботою. Передрук творів Я. А. Коменського потребував значних фінансових та фізичних зусиль. До цієї роботи він залучив своїх учнів та аспірантів, а також додатково оплатив найманих працівників. Утім часу та грошей катастрофічно бракувало. Про це свідчить зокрема і його листування з Й. Гендріхом, де Д. Чижевський скаржився на повільний темп роботи в переписуванні окремих частин «Загальної поради...» та недостатньо ретельний підхід до передруків [2, 142]. У цей час він також працював і над нарисом про стилістичні особливості «Лабіринту світу та раю серця» та коректурою «Пансофічного словника» Я. А. Коменського, аналізом його філософських ідей у контексті епохи Бароко. Проте ці дослідження побачили світ під час його перебування в Гарварді, а «Загальна порада...» вийшла друком тільки у 1966 році без коментарів Д. Чижевського, якого в Чехословацькій соціалістичній республіці, як і в Радянському Союзі, вважали буржуазним націоналістом та намагалися взагалі не згадувати його ім'я.

У 1949 році Д. Чижевський переїхав до Гарвардського університету. Тут він працював у статусі гостьового лектора, викладаючи давньоруську, українську й російську літератури, порівняльну історію слов'янських літератур тощо. Проте він також не полишав коменіологічні дослідження. Зокрема, відомий славіст працював над поглибленим вивченням теолого-філософських ідей Я. А. Коменського у праці «Лабіринт світу та рай серця» та її літературним аналізом [7]. У контексті теми нашого дослідження слід звернути увагу на виявлення Д. Чижевським педагогічних та морально-виховних ідей твору. Так, аналізуючи тему духовних мандрів головного героя, учений відмічає її повчальний характер: символічне зображення лабіринту світу, що асоціюється зі злом, переживання душевних мук героя від побаченого веде до пошуку дороги до вічного блаженства [7, 98]. Таким чином, можна стверджувати, що морально-релігійне виховання людини було важливою складовою у формуванні благочестивої особистості, що здатна знайти вихід із моральної кризи, у якій опинилося тогочасне суспільство. Відтак і внутрішнє переродження кожної окремої особистості стане реальним стимулом до реформування світу, пошуку шляху, який веде до справжнього християнства [7, 89]. Як видно, навіть у ранньому творі Я. А. Коменського

простежуються пансофічні ідеї побудови нового суспільства, толерантного до людей різних віросповідань та національностей.

Після повернення із США Д. Чижевський продовжив дослідження спадщини відомого педагога. У Німеччині він окремо видає «Пампедію», працює над передруком «Панаугії», пише до неї вступне слово, а також досліджує проникнення та поширення творів Я. А. Коменського у східних слов'ян. Зокрема, у цій розвідці він наголошує, що праці чеського педагога можна знайти в бібліотеці Ф. Прокоповича, відомого богослова та філософа епохи Петра I [5, 528]. Також Д. Чижевський відмічає, що підручники Я. А. Коменського «Obris pictus» та «Jauna rerum» використовувалися в російських школах для вивчення іноземних мов та слугували взірцем для створення власних підручників з вивчення рідної мови [5, 527]. Загалом зазначимо, що ця розвідка українського вченого, що присвячена історіографічному дослідженню праць Я. А. Коменського, які були популярними на теренах Російської імперії у XVII – XVIII ст., сприяє більш повному розумінню ролі провідних педагогічних ідей чеського педагога в розвитку вітчизняної педагогічної думки та шкільництва зазначеного періоду.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Підсумовуючи вищенаведене, можемо констатувати, що Дмитро Чижевський по праву заслуговує на почесне звання видатного коменіолога ХХ століття. Його коменіологічна діяльність багатоаспектна й різноманітна: від архівних пошуків та публікації невідомих творів Я. А. Коменського до інтерпретації його філософсько-релігійних, суспільно-політичних, педагогічних поглядів, розкриття його постаті як видатного слов'янського мислителя, універсального вченого свого часу. З відкриттям «Загальної поради про виправлення людських справ» Д. Чижевський розпочав нову сторінку в історії систематизації усієї спадщини Я. А. Коменського. Окрім того, публікація та інтерпретація Д. Чижевським віднайдених творів славетного вченого дозволила сучасним дослідникам по-новому оцінити його спадщину, розкрити його не тільки як дидакта, але і як філософа, літератора, мовознавця.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо вивчення та аналіз тих аспектів епістолярної спадщини Д. Чижевського, що стосуються питань дослідження творчості Я. А. Коменського, особливо виявлення тенденцій впливу тогочасних коменіологів на становлення його коменіологічних поглядів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блашків О. Чеська і словацька культура в житті та науковій спадщині Д. Чижевського : монографія / О. Блашків. – Siedlce : Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2010. – 432 с.
2. Кортгаазе В. Від Меланхтона до Коменського і Чижевського / В. Кортгаазе. – Дрогобич – К. : Коло, 2005. – 378 с.
3. Кортгаазе В. Чижевський і Коменський. З історії відкриття та інтерпретації основного твору Яна Амоса Коменського / В. Кортгаазе // Славістика / За ред. Р. Мниха,

Є. Пшеничного. – Т. 1 : Дмитро Чижевський і світова славістика. – Дрогобич : Коло, 2003. – С. 79–98.

4. Мишанич О. Дмитро Чижевський – історик давньої української літератури / О. Мишанич // Слово і час. – 2003. – № 4. – С. 7–14.

5. Чижевський Д. Произведения Коменского у восточных славян в 17–18 вв. / Д. Чижевський // Slavia. – 1970. – XXXIX. – Heft 4. – S. 512–530.

6. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Підготовка тексту й передне слово проф. Леоніда Ушкалова / Д. І. Чижевський. – Харків : Прапор, 2004. – 272 с.

7. Čiževsky D. Comenius' "Labyrinth of the World" : Its Themes and Their Sources / D. Čiževsky // Harvard Slavic Studies. – 1953. – Vol. I. – P. 83–135.

8. Čyževskýj D. Neue Comenius-Funde / D. Čyževskýj // Zeitschrift für slavische Philologie. – 1935. – Band 12. – S. 179–183.

9. Čyževskýj D. Wesen und Aufgaben der tschechoslovakischen Philosophiegeschichte / D. Čyževskýj // Slavische Rundschau. – 1936. – Völker 8. – S. 69–80.

10. Čyževskýj D. Ztracené části Pansofie Komenského nalezeny / D. Čyževskýj // Slovo a slovesnost. – 1935. – Ročník 1. – Číslo 2. – S. 118–119.

11. Hendrich J. Komenského logika / J. Hendrich // Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského. Zábřeh na Moravě. – Brno, 1937. – Band 14. – S. 131–138.

РЕЗЮМЕ

Судиловская М. М. Педагогическое наследие Я. А. Коменского в оценках Дмитрия Чижевского.

Статья посвящена исследованию комениологической деятельности известного слависта, философа и литературоведа Д. Чижевского, выделению педагогической составляющей в его взглядах. Внимание автора акцентировано на анализе трудов Д. Чижевского, в которых раскрыты философско-педагогические основы пансофических идей Я. А. Коменского, а также показана роль морально-религиозного воспитания в развитии личности. Сделана попытка комплексного исследования рецепции педагогического наследия чешского ученого в трудах украинского представителя гуманистки Д. Чижевского.

Ключевые слова: Дмитрий Чижевский, Ян Амос Коменский, комениологические исследования, педагогическое наследие, пансофические идеи, славистика, духовная история, философская концепция.

SUMMARY

Sudilovskaya M. Pedagogical heritage of J. A. Comenius in assessments of Dmitry Chyzhevsky.

The article is devoted to the Comeniology studies of D. Chyzhevsky, famous Slavish researcher, literary critic and philosopher, the identification of pedagogical component in his views. The first research works of D. Chyzhevsky about the Czech teacher have been analyzed, the factors that contributed to his interest of J. A. Comenius' heritage have been revealed. Comeniologic activity of D. Chyzhevsky in the University of Halle that is linked to the finding of J. A. Comenius' pansofic work "General advice on the correction of human affairs" has been characterized. Having analyzed this work, D. Chyzhevsky concluded that it was not only philosophical and pedagogical work, which showed theoretically how to correct society but universal encyclopedic work. He stressed that in the pansofic ideas of Czech teacher the attention was focused on creating a connection between knowledge and human values, forming life path of the individual through the prism of improving society.

Publication and interpretation by D. Chyzhevsky of discovered works of the famous scientist contributed to the viewing of his heritage, the new assessing of his pedagogical views. The author's attention is paid to the analysis of D. Chyzhevsky's works, which revealed

the philosophical and pedagogical principles of pansofic ideas of J. A. Comenius and shown the role of moral and religious education in personal development. The attempt of complex research of the reception of Czech scientist's pedagogical heritage in the works of the Ukrainian representative of humanities D. Chyzhevsky has been made.

It was proved that his comeniologic activity was multifaceted and various: from archival searches and publication of unknown works of J. A. Comenius to the interpretation of his philosophical, religious, socio-political, pedagogical views, the disclosure of his personality as a prominent Slavic thinker, universal scientist of his time. It was found out that D. Chyzhevsky's comeniology studies had enormous implications for the development of pedagogical ideas of the twentieth century.

Promising areas of research are the study and analysis of those aspects of the epistolary heritage of the D. Chizhevsky concerning research works of J. A. Comenius, especially the identification of trends influence of contemporary comeniologists on the formation of his comeniologic views.

Key words: *Dmitry Chyzhevsky, Jan Amos Comenius, comeniology research, pedagogical heritage, pansofic ideas, Slavic studies, spiritual story, philosophical concept.*

УДК 37.018 : 355.231 (477) (09)

І. В. Тичина

Житомирський військовий
інститут ім. С. П. Корольова

ПІДГОТОВКА ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ ЧЕРВОНОЇ АРМІЇ УСРР В РОКИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІЙНИ, ЯК ГОЛОВНА ПЕРЕДУМОВА ДО СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-Х РР. ХХ СТОРІЧЧЯ

У даній статті розкриваються першооснови створення системи підготовки військових фахівців для Робітничо-селянської Червоної армії на території України у 20-х роках ХХ сторіччя. На основі архівних та інших джерел розглядається процес створення та розвитку системи військової освіти в Україні в роки громадянської війни (1919–1921 рр.). Досліджено зміст професійної підготовки, відповідно проаналізовані навчальні програми, терміни навчання, питання підбору військових фахівців для Червоної армії Української Соціалістичної Радянської Республіки, комплектації та безпосереднього функціонування військових навчальних закладів. Відображено процес «українізації» військових навчальних закладів у заданий період, а також виявлено чинники та передумови створення системи військової освіти в Україні у 20-х рр. ХХ сторіччя.

Ключові слова: *курсант, РСЧА УСРР, радянські командирські курси, Наркомвійськсправ, реформа військової освіти.*

Постановка проблеми. В умовах триваючого військового конфлікту на сході України та загального національно-патріотичного піднесення виник неабиякий інтерес до української військової історичної спадщини та досвіду. Використання цього досвіду при проведенні освітніх військових реформ у даний час дає можливість оптимізувати ці перетворення, реформувати систему підготовки військових фахівців, адже рівень професійної підготовки військових фахівців завжди є вирішальним фактором у війні. Подальше всебічне дослідження проблематики в суто історичному векторі має важливе наукове значення: з'ясовує чинники й

передумови формування та розбудови системи підготовки військових фахівців для Робітниче-селянської Червоної армії у 1920-х рр., підтверджує самотність українських військових і освітніх традицій, сприяє всебічному вивченню історії військової освіти в Україні, спростовує усталені стереотипи, що мають місце в історичній науці в оцінках даної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз досліджень та різного роду публікацій дозволяє зробити висновок, що на сьогоднішній день не існує комплексного дослідження щодо проблематики статті. Окремі питання, пов'язані з функціонуванням військових освітніх установ в Україні у 1919–1921 рр. розкриває монографія українського історика Л. Гриневич у колективній праці «Історія українського війська», а також монографії російських науковців А. Каменева «Історія підготовки офіцерських кадрів в СРСР (1917–1984 рр.)» та І. Бондаренка «Формування системи виховання курсантів у військово-освітніх закладах у 1918-1991 рр.». Досить цікаві статистичні дані по висвітленій проблематиці містяться у збірнику наукових праць АН УРСР за 1991 р. під редакцією Ю. Кондуфора «Деякі проблеми історії».

Мета статті. Для повноцінного аналізу історичного досвіду треба розглянути процес створення та розвитку системи військової освіти на території України у роки Громадянської війни (1919–1921 рр.), дослідити зміст професійної підготовки та підбору військових фахівців для Червоної армії УСРР, відобразити процес «українізації» військових навчальних закладів у заданий період, а також виявити чинники й передумови створення системи військової освіти в Україні у 20-х рр. XX сторіччя.

Виклад основного матеріалу. У січні 1919 року, одразу після окупації Харкова більшовицькими військами, останніми був створений Народний комісаріат у військових справах (Наркомвійськсправ) України, на чолі з російським «старим» більшовиком Подвойським М. І., при штабі якого було створено підрозділ, що відповідав за розбудову системи військової освіти – Управління військовими учбовими закладами (УВУЗ), яке очолив В. Буняковський [18, 223].

Новостворений військовий орган приступив до централізованого формування мережі курсів для навчання командирів та відбудови системи підготовки фахівців для радянських військових підрозділів. Разом із тим, протягом січня-березня 1919 року не всі військові курси були безпосередньо підпорядковані УВУЗ Наркомвійськсправ УСРР, оскільки ті з них, які створювалися в стройових частинах армій та прифронтових установах, безпосередньо підпорядковувалися своєму командуванню та функціонували за своїми програмами та планами. Окрім цього, паралельно з УВУЗ організацією курсів займалися відділи військово-навчальних закладів, утворені у складі окружних та губернських комісаріатів з військових справ [19].

23 січня 1919 року почали роботу 1-ші радянські артилерійські харківські командирські курси у м. Харкові. Протягом лютого-березня 1919

року розпочали функціонувати 1-ші радянські піхотні харківські командирські курси, 2-і радянські піхотні полтавські командирські курси та 3-ті радянські піхотні сумські командирські курси.

З початком існування на теренах України радянських командирських курсів, виникла нагальна потреба в уніфікації навчальних програм, термінів навчання, питань підбору, комплектації та безпосереднього функціонування військових навчальних закладів. Ураховуючи вищевикладене, саме УВУЗ Наркомвійськсправ, як контролюючий та нормотворчий орган, взяв на себе провідну роль у формуванні та розбудові системи підготовки військових фахівців для Робітничо-селянської Червоної армії УСРР.

На початку квітня 1919 року УВУЗ Наркомвійськсправ видав низку наказів, що регулювали питання комплектації та діяльності навчальних закладів. Зокрема, наказ № 20 від 12 квітня 1919 р. ввів у дію «Положення про комплектацію радянських командирських курсів». Відповідно до вимог цього наказу був встановлений ценз до абітурієнтів: на курси приймалися виключно члени комуністичної партії, її симпатички та особи віддані Радянській владі, по соціальному походженню – робочі та селяни, рекомендовані партією та робочими організаціями. Як виняток, дозволявся прийом без письмової рекомендації трудових та комуністичних організацій, у цьому випадку вимагалось особливе розпорядження УВУЗ по такому абітурієнту. Прийом на курси здійснювався через мандатну комісію, до якої входили комісар курсів та 2 представника курсів [7, 18].

У подальшому, з метою уніфікації діяльності всіх навчальних закладів, УВУЗ розробив та затвердив такі нормативні акти: «Положення про курси», «Інструкція курсантам». Загальну діяльність курсів регулювали «Основні положення про Радянські командирські курси РСЧА України», затверджені наказом Наркомвійськсправ УСРР № 733 від 05 червня 1919 р. та введені в дію наказом УВУЗ № 89 від 12 червня 1919 р. Вищевказаний наказ встановлював мету курсів – «...підготовка командирського складу всіх родів військ Червоної армії, як керівників та організаторів Армії у військовому і політичному сенсі» [5; 17, 102]. Саме це положення вперше визначило дефініцію поняття «курсант», як особи, що проходить навчання на командирських курсах.

В адміністративному плані курси було передбачено розподілити на підготовчі (загальноосвітні) та спеціальні (військові). У стройовому відношенні курси мали організацію відповідної військової частини: батальйонного (500 курсантів) чи двобатальйонного (1000 курсантів) складів. Навчальний клас відповідав стройовому взводу (25–30 курсантів). Тривалість навчання на піхотних курсах передбачалась: 4 місяці в підготовчому класі та 4 місяці у спеціальному класі, а тривалість навчання на кавалерійських, артилерійських та інженерних курсах становила: 4 місяці в підготовчому класі та 6 місяців в спеціальному класі. При цьому положенням було передбачене початкове

підготовче відділення з тривалістю навчання до 2 місяців для неграмотних осіб, що не мали ніякої освіти. На практиці курсанти, які навчалися «без відриву» від бойових дій, випускалися взводними командирами через 4 місяці навчання, а іноді й достроково.

Також положенням було встановлено внутрішній розпорядок курсів, порядок підбору абітурієнтів на курси. Положення встановлювало правомочність як завідувача та комісара курсів, так і наступних органів: педагогічного та господарського комітетів, курсового суду, курсового клубу, курсової ради, загальних зборів курсантів.

Начальник (ректор) курсів називався завідувачем. Завідувач курсами, як правило, очолював курсову раду та опосередковано керував педагогічним та господарсько-адміністративним комітетами. Курсова рада та господарський комітет збиралися раз на тиждень, рішення курсової ради віддавалися в наказах по курсам. Всі поточні курсові справи, як правило, вирішувалися курсовою радою, господарським та педагогічним комітетами курсів. На курсах існували також контрольний комітет, комітет вільнонайманих службовців та курсовий суд. Велика роль в організації навчального процесу та всієї діяльності курсів відводилася педагогічному комітету. Педагогічний комітет, на чолі з завідувачем навчальною частиною, вирішував різноманітні завдання навчального процесу: розробляв всілякого роду інструкції, рекомендації, розробляв навчальні методики та плани, здійснював контроль над навчальним процесом. Курсова рада, у свою чергу, виконувала також адміністративні функції, накладаючи стягнення на курсантів за проступки. Господарський комітет займався виключно матеріально-побутовими проблемами закладу: від постачання амуніції та обмундирування до розселення постійного та перемінного складу курсів.

В усіх без виключення навчальних закладах, підпорядкованих УВУЗ, було встановлено (відповідно до наказу УВУЗ від 24.02.1919 р. № 3) 7-ми годинний робочий день (з 10:00 до 17:00), а в святкові дні 5-ти годинний (з 11:00 до 14:00) [6, 3]. Розпорядок дня для курсантів усіх видів навчальних закладів був одноманітний та був остаточно встановлений наказом УВУЗ № 24 від 16 квітня 1919 року. Курсанти вставали о 07:00 (у вихідні дні – о 08:00), потім півгодинна гімнастика, ранковий чай, класні заняття проводилися до першого обіду, після 13:30 проводилися стройові заняття, самопідготовка проводилась у вільний час після другого обіду. Влітку 1919 року УВУЗ дещо змінив розпорядок дня курсантів, було введено проведення вечері та вечірнього чаю, відмінено ранковий чай та перший обід. Відбій проводився о 24:00. Щоденний раціон харчування був надзвичайно низькокалорійний та простий – складався з 200 г хліба, 100 г сухарів, картоплі, вобли (іноді – м'яса), каші [9, 23].

Тривалість лекційного заняття була встановлена наказом УВУЗ від 27.05.1919 р. № 54 та становила 45 хвилин, перерва між заняттями – 10 хвилин, стройові заняття – 50 хвилин [14, 63].

Оцінювання курсантів у підготовчих та спеціальних класах проводилося за такою шкалою: добре, задовільно, незадовільно. При переході з класу в клас та при випуску курсантів, фактично іспити не приймалися, проводилися лише перевірочні випробування в практичних знаннях.

Ураховуючи низький загальноосвітній рівень курсантів, що негативно впливав на результати їх професійної підготовки, УВУЗ у квітні 1919 року, на підставі наказу № 24 від 16 квітня 1919 року, відкрив підготовчі курси грамотності для абітурієнтів командирських курсів РСЧА. Ціллю підготовчих курсів було: «...надати широкий доступ неписьменному і малограмотному елементу на радянські командирські курси...» [9, 23]. Підготовчі курси були створені при всіх радянських піхотних командирських курсах як їх відділення. Підготовчі курси мали два напрями:

- перший напрям здійснював підготовку неписьменних тривалістю від 2 до 3 місяців. Навчальна програма передбачала викладання російської мови – 120 годин, арифметики – 120 год., політграмоти – 72 год., статутів – 24 год., стройової підготовки – 48 год.;

- другий напрям здійснював підготовку малограмотних тривалістю від 1 до 2 місяців. Навчальна програма для цього відділення передбачала викладання російської мови – 60 годин, арифметики – 60 годин, політграмоти – 36 год., статутів – 12 год., стройової підготовки – 24 год.

Заняття проводились 8 годин на день. Від курсантів, по закінченню підготовчих курсів, вимагалось швидко читати рукописні та друковані тексти, розповідати прочитане, писати, рахувати усно й письмово, бути політично грамотними, володіти елементами гімнастики. Успішних курсантів переводили в підготовчі класи піхотних та кавалерійських курсів, неуспішних – відраховували до стройових частин РСЧА.

Особливості підбору курсантів до підготовчих та спеціальних класів командирських курсів були визначені лише після оголошення наказу УВУЗ № 42 від 05 травня 1919 року [12, 50]. Вимоги даного наказу передбачали, що до підготовчих класів піхотних, кулеметних та кавалерійських курсів приймали учнів, які вміють швидко читати, писати, викладати прочитане та володіють правилами арифметики. У спеціальні класи піхотних, кулеметних та кавалерійських курсів приймали учнів, які закінчили вище початкове училище.

До курсантів артилерійських та технічних курсів вимоги були куди вищими – до підготовчих класів указаних навчальних закладів приймали учнів із закінченим вищим початковим училищем, тобто із незакінченою середньою освітою. У спеціальні ж класи артилерійських і технічних курсів набирали учнів, які закінчили не нижче 6 класу реального училища, тобто мали неповну вищу освіту.

Інший наказ УВУЗ – № 19 від 11 квітня 1919 року – регулював порядок переведення курсантів із підготовчого класу до спеціальних класів. Зокрема, вимагалось на всіх радянських командирських курсах по закінченню підготовчого класу курсантів екзаменувати на знання стройової підготовки та загальноосвітніх предметів. Успішних курсантів передбачалося зараховувати до спецкласів на основі постанови педагогічного комітету та відповідним наказом по навчальному закладу, неуспішних – відраховувати до стройових частин РСЧА.

Вищевказаний наказ також встановлював мінімальну кількість лекцій у навчальному закладі (не менше 6 на тиждень), як виняток, за постановою педагогічного комітету курсів, кількість лекцій могла бути збільшена.

Що стосується навчально-методичної роботи, то й у цій сфері УВУЗ надавав безпосередні прямі вказівки та рекомендації навчальним закладам. Зокрема, наказ УВУЗ № 22 від 14 квітня 1919 року [8, 21] вимагав від навчальних частин курсів розробляти план розподілу годин на весь курс, на підставі якого і складати тижневий розклад. Щодо викладання дисциплін, від викладачів вимагалось застосовувати метод питально-відповідальний та наочного навчання з широким використанням моделей, рельєфних планів, схем.

З метою підвищення кваліфікації старшого командного складу РСЧА УСРР з травня 1919 року в м. Києві при УВУЗ діяли денні та вечірні повторні курси. Заняття на вечірніх курсах проводилися з 19 до 21 години, у дні практики – з 18 до 21 години, без відриву від основного місця проходження військової служби. В основному ці курси проводилися для вищих командирів штабів. Для решти командного складу, з метою підвищення кваліфікації, було передбачено проходження повторних курсів при 4-х, 5-х, 6-х київських піхотних командирських курсах та 1-х харківських піхотних командирських курсах. Згідно з «Положенням про повторні курси для комскладу РСЧА України», що вводились у дію наказом УВУЗ № 37 від 02.05.1919 р. [11, 46], повторні курси мали на меті в найкоротший термін надати можливість червоним командирам отримати й удосконалити запас знань, необхідних їм для поліпшення виконання своїх службових обов'язків. Тривалість навчання становила 2 тижні (68 навчальних годин). Навчання проводилось у 2 групах (для молодшого начскладу – від командира взводу до командира роти та для старшого начскладу – від командира батальйону до командира бригади) 7 днів на тиждень, по 6 годин щодня. Заняття проводилися не лекційним методом, а бесідами, дискусіями. Викладалися такі дисципліни: тактика, топографія, стрілецька справа, артилерія, саперна справа, військова адміністрація, політграмота. Вказані повторні курси підготували за час свого існування 497 командирів [19, 198].

Статус викладачів курсів був офіційно встановлений лише 11 липня 1919 року наказом УВУЗ № 88, що затвердив «Положення про викладачів

радянських командирських курсів» [16, 100]. Згідно положення, викладання на курсах проводилося штатними (постійними) та позаштатними (приватними) викладачами. Викладач вважався штатним у разі викладання ним не менше 12 лекцій на тиждень. Ценз до викладача передбачав наявність вищої освіти та навчально-педагогічного досвіду. Положення передбачало, що викладач здійснював викладання лекцій, керував практичними заняттями, перевіряв письмові завдання, складав навчальні плани, програми, конспекти та проводив іспити. Загальна ж кількість викладачів на курсах визначалася педагогічними комітетами курсів.

В умовах триваючої Громадянської війни, за відсутності власних підготовлених кадрів, радянське керівництво стало залучати в якості викладачів колишніх офіцерів царської армії для підготовки командного складу на військових курсах. З числа викладацького складу переважну більшість становили колишні офіцери та старі викладачі, стройові відділення очолювали кадрові офіцери колишніх військових училищ. Однак чимало було й офіцерів, які закінчили училища та школи прапорщиків у роки Першої світової війни, чий знання не були фундаментальними. Постійно зростаюча мережа навчальних закладів потребувала все більше фахівців з військово-педагогічним досвідом. Саме брак таких фахівців (наприклад, на 4-х київських піхотних курсах працювало лише 10 кадрових офіцерів, на 5-х київських піхотних курсах – 12 осіб) зумовив видачу наказу УВУЗ № 35 від 29 квітня 1919 року [10, 44], згідно якого, враховуючи нестачу в особах, що володіють військово-педагогічним досвідом для навчання та підготовки інструкторів Червоної армії, було мобілізовано до радянських військових навчальних закладів всіх колишніх генералів та офіцерів (окрім офіцерів Генштабу, інвалідів та осіб старших 65 років), які попередньо викладали в царських військових навчальних закладах. Не дивлячись на такі, досить ліберальні для офіцерства, заходи, до кінця травня 1919 року на облік УВУЗ було взято лише 131 офіцера [19, 193]. Разом із тим, треба врахувати, що на момент призову багато хто з узятих раніше на облік офіцерів і військових чиновників вже працювали у військових навчальних закладах або установах.

Серед українських і зарубіжних істориків та дослідників існує думка, що українізація українських радянських органів та військових формувань розпочалася у 1922–1923 рр. Разом із тим, архівні матеріали свідчать, що факт «українізації» Червоної Армії УСРР розпочався значно раніше – у 1919 році. Документи, що збереглись у Центральному державному архіві вищих органів влади України свідчать, що УВУЗ своїм наказом № 51 від 2 травня 1919 р. [13, 59] наказав усім підлеглим навчальним закладам на території України виготовити печатки та бланки відомчих документів українською та російською мовами. Цей наказ не був лише актом «на папері» – рідкісні архівні матеріали щодо функціонування 1-х Радянських Київських військово-господарських

курсів містять документи початку червня 1919 року, відповідно до яких російські тексти печатки та бланків відомчих документів цього закладу («Первые Советские Киевские военно-хозяйственные курсы») були дубльовані українською мовою («Перша радянська Київська військово-господарська школа») [4, 57]. Окрім цього, від 20 червня 1919 року згідно наказу УВУЗ № 76 у програму підготовчих і спеціальних класів командирських курсів було введено вивчення української історії та мови, українознавства. У підготовчих класах курс української мови становив 32 години, курс історії (загальної, російської, української) 48 годин, у спецкласах курс українознавства тривав 16 годин [15, 85].

Фактична діяльність УВУЗ Наркомвійськсправ зі створення та розвитку системи військової освіти на території України припинилась у серпні 1919 року, у зв'язку з наближенням лінії фронту безпосередньо до Києва, захоплення Харкова білогвардійцями та евакуацією військових навчальних закладів на територію РРФСР – у Петроград, Москву, Казань та інші міста, де вони влились у відповідні командні курси РСЧА РРФСР.

Окрім цього, на підставі наказу Реввійськради УСРР № 1044/196 від 26 червня 1919 року було ухвалено рішення про розформування Наркомвійськсправ, військово-політичну єдність радянських республік та реорганізацію органів військового управління УСРР, при цьому всі радянські українські військові формування перейшли в підпорядкування Західного фронту РСЧА РРФСР [19, 213]. За таких умов, УВУЗ Наркомвійськсправ УСРР та підпорядковані йому українські військові навчальні заклади у серпні 1919 року припинили своє існування, ставши ланками Головного управління військових навчальних закладів Всеросійського головного штабу (ГУВУЗ Всеросголовштабу) РРФСР [3].

Після повторної окупації більшовицькими військами, на початку 1920 року, більшості регіонів України, підготовка військових фахівців на окупованих територіях проводилася здебільшого в системі дивізійних (іноді армійських) курсів та декількох піхотних та кавалерійських курсів для командирів. Ситуація докорінно змінилася наприкінці 1920 – на початку 1921 рр., у зв'язку із загрозою можливих бойових дій з арміями Польщі, Румунії та країн Антанти, масштабних антирадянських повстань на території України, рейдів загонів Армії УНР. Систему короткострокових радянських курсів було відновлено, а їх мережа на території України була розширена до 46 військових навчальних закладів [2], що підпорядковувалися ГУВУЗ Всеросголовштабу РРФСР.

Ліквідація Західного фронту та денікінських формувань у Криму, запровадження «нової економічної політики» зумовили перехід до відбудови всієї країни та реформування її Збройних Сил зокрема. Низка факторів (відсутність уніфікованої програми навчання, низький рівень знань та недостатня підготовка випускників короткострокових курсів, різноманіття

типів навчальних закладів) зумовлювали нагальні зміни в старій освітній системі підготовки командних кадрів для РСЧА.

У середині січня 1921 р. ГУВУЗом Всеросголовштабу РРФСР було прийнято рішення про реформування військової освіти, що передбачало скорочення загальної кількості курсів, їх злиття та перетворення на «військові школи нормального типу» з трирічним курсом навчання [1, 96–97].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Система радянської військової освіти на теренах України в роки Громадянської війни (1919–1921 рр.) формувалась у надзвичай складній обстановці та не мала унітарної структури, уніфікованих програм навчання. Її позитивною відмінною рисою була доступність, яка ґрунтувалася на відсутності станових обмежень для вступу, відповідно з наявною у кандидата освітою, відсутність гендерної та національної нерівності, наочна практичність у викладанні дисциплін. Головним досягненням цієї освітньої системи стало збалансоване поєднання освітньої та виховної складових у навчальному процесі. Разом із тим, указаній системі військової освіти були притаманні недоліки, зокрема: політичний ценз до викладачів та курсантів, низький рівень знань та недостатня підготовка випускників, незначний термін навчання, невеликий обсяг навчальних програм та, подекуди, шовіністичний (антиукраїнський) ухил.

Низький загальноосвітній рівень курсантів та низька якість підбору абітурієнтів зумовили відсутність військової майстерності у випускників. З навчальних програм підготовки командного складу вилучили все, що не несло в собі першочергової необхідності в підготовці командирів – фактично були скасовані всі загальноосвітні предмети, лишилися виключно спеціальні та військові дисципліни. Теоретичним заняттям увага не приділялася, війна вимагала практичності. Про якісні характеристики курсантів можна було тільки мріяти, а їх кількості банально не вистачало, щоб замінити «вибулих» командирів. Спроби створити так звані «нормальні» військові школи тривалий час були безрезультатними. Фахівців доводилося готувати в достатньо розгалуженій системі короткострокових курсів, що іноді існували лише «на папері», або «без відриву» від фронтової війни. Військова освітня реформа 1921 року стала пунктом відліку для нової самобутньої системи «радянської військової освіти», що апробувала нові форми та методи професійної підготовки військових фахівців, з урахуванням досвіду Першої світової та Громадянської воєн.

Аналіз архівних та інших джерел показав, що проблематика статті в українській історіографії вивчена недостатньо й потребує ґрунтовного вивчення. Подальше повне та всебічне її дослідження має важливе наукове значення: дозволяє з'ясувати чинники й передумови формування та розбудови системи підготовки військових фахівців для РСЧА у 1920-х рр., підтверджує самобутність українських військових та освітніх традицій, сприяє

всебічному вивченню історії військової освіти в Україні, спростовує усталені стереотипи, що мають місце в історичній науці в оцінках даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко И. А. Формирование системы воспитания курсантов в военно-учебных заведениях в 1918–1991 годах : дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / И. А. Бондаренко ; Военный университет МО РФ. - М., 2012. – 261 с.
2. Енциклопедія історії України: Т. 3 : Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. – К. : В-во «Наукова думка», 2005. – 672 с.
3. Історія українського війська (від княжих часів до 20-х років ХХ ст.) / Упорядник Б. З. Якимович. – 4-те вид., змін. і доп. – Львів : Видавництво «Світ», 1992. – 712 с.
4. Об организации курсов. Первые киевские военно-хозяйственные : Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі ЦДДАВОУ). – ф. 1926, оп. 1, спр. 1, 1919 р. – 57 арк.
5. Приказ народного комиссариата военных дел УССР № 773 от 05.06.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 87 арк.
6. Приказ управлению военно-учебных заведений № 3 от 24.02.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
7. Приказ управлению военно-учебных заведений № 20 от 12.04.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
8. Приказ управлению военно-учебных заведений № 22 от 14.04.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
9. Приказ управлению военно-учебных заведений № 24 от 16.04.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
10. Приказ управлению военно-учебных заведений № 35 от 29.04.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
11. Приказ управлению военно-учебных заведений № 37 от 02.05.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
12. Приказ управлению военно-учебных заведений № 42 от 05.05.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
13. Приказ управлению военно-учебных заведений № 51 от 02.05.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
14. Приказ управлению военно-учебных заведений № 54 от 27.05.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
15. Приказ управлению военно-учебных заведений № 76 от 20.06.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
16. Приказ управлению военно-учебных заведений № 88 от 11.06.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
17. Приказ управлению военно-учебных заведений № 89 от 12.06.1919 г. : ЦДДАВОУ. – ф. 1926, оп. 1, спр. 6, 1919 р. – 84 арк.
18. Тичина І. В. Радянські командирські курси на території України в роки Громадянської війни 1919–1921 рр.: історія створення та діяльності / І. В. Тичина // Педагогічний дискурс : збірник наукових праць / гол. ред. І. М. Шоробура ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хм. : Власне видавництво, 2015. – 293 с.
19. Украина в 1917–1921 гг. Некоторые проблемы истории : сборник научных трудов / АН УССР. Ин-т истории Украины ; Кондуфор Ю. Ю. (отв. ред.) . – К. : Наукова думка, 1991. – 280 с.

РЕЗЮМЕ

Тычина И. В. Подготовка военных специалистов Красной армии УССР в годы Гражданской войны как главная предпосылка к созданию системы военного образования в Украине в 20-х годах XX столетия.

В данной статье раскрываются первоосновы формирования системы подготовки военных специалистов для Рабоче-крестьянской Красной армии на территории Украины в 20-х годах XX века. На основе архивных и других источников рассматривается процесс создания и развития системы военного образования в Украине в годы Гражданской войны (1919–1921 гг.). Исследовано содержание профессиональной подготовки, соответственно проанализированы учебные программы, сроки обучения, вопросы подбора военных специалистов для Красной армии Украинской Социалистической Советской Республики, комплектация и непосредственно функционирование военных учебных заведений. Отображен процесс «украинизации» военных учебных заведений в заданный период, а также выявлены факторы и предпосылки к созданию системы военного образования в Украине в 20-х гг. XX века.

Ключевые слова: курсант, РККА УССР, советские командирские курсы, Наркомвоен, реформа военного образования.

SUMMARY

Tychyna I. Training of military specialists of the USSR Red Army during the Civil War, as a major prerequisite for the the system of military education establishment in Ukraine in the 20s of the XXth century.

The article shows the elements of the military specialists' training system formation for the Workers' and Peasants' Red Army on the territory of Ukraine in 20s of the 20th century.

The article depicts the process of establishment and development of military education in Ukraine during the Civil War (1919–1921). The content of the professional education was learned. Accordingly the syllabus, terms of studying, selection of military specialists for the Ukrainian Soviet Socialist Republic Red Army, recruiting and work of military educational institutions were analyzed. It was reflected a process of "Ukrainization" in military educational institutions of the given period. It was identified the factors and prerequisites for establishing a system of military education in Ukraine in the 20s of the XXth century.

The Soviet education system was formed in very difficult conditions on the territory of Ukraine during the Civil War and it didn't have unitary structure and unified syllabus. Its positive trait was availability which was based on the absence of class restrictions for entry. The main achievement of the educational system was the balanced joining of educational and training components in the learning process. That system of military education also had drawbacks that are presented in the article. They were the following: teachers' and students' political qualifications, low level of knowledge and insufficient training of graduates, short training period, small amount of syllabi and sometimes even anti-Ukrainian incline.

The archival documents of the Central state archives of the superior authorities and governance, the Central state archives of social associations of Ukraine, research works, monographs and articles of Ukrainian, Russian and Soviet scientists were used for the article. Due to these, there were analyzed the historic experience of the system formation of the military educational institutions on the territory of Ukraine during the continuing war and also achievements and errors of the Soviet military education formation of the studied period.

Further detailed and comprehensive study has important scientific significance: clarifying the factors and preconditions of formation and development of the system of training of military specialists to the red army in the 1920s, confirms the identity of Ukrainian military and educational traditions, contributes to the comprehensive study of the history of

military education in Ukraine, refutes old stereotypes, taking place in historical science in the assessments of this problem.

Key words: *cadet, Red Army of the USSR, soviet commanders' courses, National military committee, military education reform.*

РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 371.2:37.018.5:615

А. А. Бесєдіна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МЕРЕЖІ ШКІЛ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю В УКРАЇНІ

У статті висвітлено питання управління діяльністю та мережева взаємодія Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю. Виявлено такі рівні управління мережею: міжнародний, національний та регіональний. Міжнародний рівень управління діяльністю держав-учасниць Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ) керується відкритим методом координації, який полягає в обмеженні ролі наднаціональних органів влади ЄМШСЗ, контролю та узгодженні діяльності з міжнародними організаціями – Радою Європи, Європейським комітетом, Регіональним Бюро ВООЗ. На національному рівні – це національна координаційна рада, представлена міністерствами освіти та охорони здоров'я, та національний координатор. Регіональний рівень управління мережею розглядаємо в контексті діяльності шкіл сприяння здоров'ю, які діють на добровільних засадах, на основі ідеї співпраці та співробітництва.

Ключові слова: мережа, мережева взаємодія, відкритий метод координації, школи сприяння здоров'ю, Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю, Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю.

Постановка проблеми. Вирішення питань щодо покращення здоров'я учнівського колективу та формування оптимальних організаційно-педагогічних засад діяльності шкіл сприяння здоров'ю як в Україні, так і в країнах Європи базується на діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ), до якої входять національні мережі країн Європи, зокрема Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю (НМШСЗ) в Україні. Важливим аспектом у з'ясуванні сутності організаційних засад ЄМШСЗ є аналіз особливостей побудови мережі як організаційної структури, адміністративно-управлінськими основами її функціонування.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень таких науковців, як Г. Бейса, В. Барнекова, Р. Дегоса, Д. Джексона, С. Кліфта, В. Лопуги, А. Сбруєвої, М. Хатвілда щодо мережевої діяльності та мережевої взаємодії дозволив нам виділити основні рівні управління діяльністю ЄМШСЗ та НМШСЗ, які лежать в основі вивчення даної проблеми.

Метою статті є аналіз управлінської діяльності та мережевої взаємодії Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю в Україні.

Серед **методів дослідження** виокремлюємо теоретичний аналіз досліджуваної літератури, систематизацію та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. ЄМШСЗ має просту й чітку структуру (рис. 1). Діяльність мережі охоплює чотири рівні: міжнародний, національний, регіональний і місцевий. Органи управління мережі оновлюються один раз на три роки та за необхідності. Управління мережею здійснюється координаційною радою, а науково-методичне сприяння її розвитку – науково-методичними центрами підтримки [10].

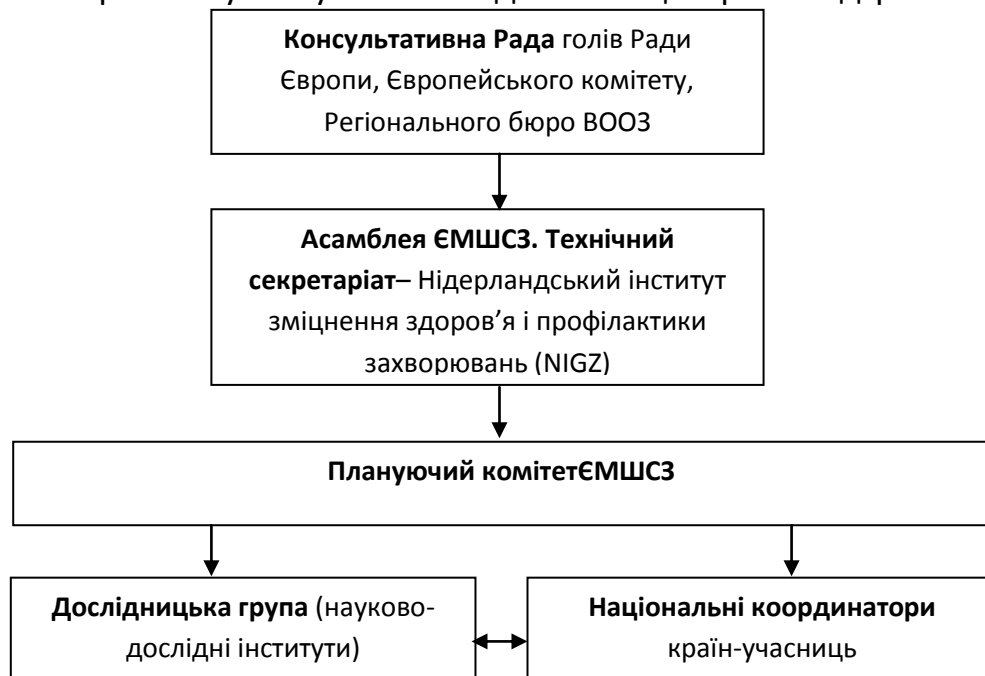


Рис. 1. Структура діяльності ЄМШСЗ

Управління мережею на міжнародному рівні здійснює Асамблея ЄМШСЗ, що являє собою консультативну раду та плануючий комітет. Асамблея ЄМШСЗ складається з національних представників мережі та є основним органом, що координує діяльність і приймає рішення. Засідання Асамблеї ЄМШСЗ проводяться щорічно секретаріатом за участю консультативної ради. Асамблея ЄМШСЗ займається всіма науковими, політичними й організаційними питаннями, пов'язаними з роллю мереж у здоров'яспрямованій діяльності [10].

Консультативна рада складається з членів Ради Європи, Європейського комітету, Регіонального бюро ВООЗ, керівництва Нідерландського інституту зміцнення здоров'я та профілактики захворювань і координаторів проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» Единбурзького університету. Міжнародна консультативна рада інформує й консультує плануючий комітет ЄМШСЗ і Асамблею ЄМШСЗ з відповідних міжнародних розробок у сфері здоров'яспрямованої діяльності в школах Європи та пропонує міжнародне партнерство в питаннях шкільного здоров'я. Консультативна рада збирається мінімум один раз на рік [10].

Плануючий комітет складається із секретаріату, 4–6 національних координаторів і дослідницької групи, він сприяє передачі та обміну інформацією щодо діяльності мережі. Керівництво мережею здійснюється через секретаріат ЄМШСЗ, яким виступав до 2006 р. Південний університетський коледж Данії, до 2011 р. – Національний Інститут сприяння здоров'ю і запобіганню хвороб (NIGZ), а з 2013 р. – Інститут вдосконалення та охорони здоров'я (СВО) як співпрацюючий центр ВООЗ із зміцнення здоров'я в школах. Секретаріат та міжнародний координатор несуть відповідальність за координацію діяльності ЄМШСЗ. Секретаріат ЄМШСЗ координує діяльність ЄМШСЗ, забезпечує тісний зв'язок із дослідженнями [5; 7; 10].

До дослідницької групи входить об'єднання науковців і науково-дослідних інститутів у країнах Європи, згуртованих спільною метою в роботі мережі, які мають досвід, можливості й зацікавленість у подальшому розвитку здоров'яспрямованої діяльності в європейському контексті. Дослідницьку групу становлять 23 учасники з 17 країн-членів мережі. Мета роботи дослідницької групи полягає в: підтримці розвитку здоров'яспрямованої діяльності учнів у школі за допомогою розробки наукового супроводу (концепцій і теорій); наданні доказів ефективності використовуваних підходів; забезпеченні підвищення якості підготовки учителів, їх професійного розвитку, розробці стратегій і політики; залученні різних структур до фінансування. Робота дослідницької групи координується установою, яка призначається Асамблеєю ЄМШСЗ на основі пропозиції плануючого комітету. Щорічний звіт про роботу дослідницька група ШЗЄ проводить на засіданні Асамблеї ШЗЄ. Дослідницька група ШЗЄ співпрацює з плануючим комітетом і секретаріатом ШЗЄ з питань залучення додаткового фінансування [10].

Координаторами проекту в закладах освіти є, як правило, їх керівники (заступники керівників), що оформлюється відповідним документом (наказом конкретного навчального закладу). До складу координаційних рад вводять авторів ініціативи, учителів із предметів оздоровчого спрямування, біології, фізкультури, психології тощо, учених, медичних працівників, активістів батьківського комітету, інших громадських організацій. Координаційні ради постійно надають науково-методичну допомогу учасникам проекту, проводять оцінку їх роботи, обмін передовим досвідом тощо [2; 10].

Національна координаційна рада, як правило, очолюється Національним координатором проекту ШЗЄ, який затверджується спільним наказом Міністерства освіти та Міністерства охорони здоров'я і погоджується з ЄРБ ВООЗ. Партнерство між міністерствами охорони здоров'я та освіти є дуже важливим у забезпеченні фінансової підтримки, стабільного та стійкого розвитку [2; 10].

Національні координатори – це офіційні представники кожної з держав-членів мережі ЄМШСЗ у своїй країні. Певний період Україна не мала

національного координатора, що негативно позначилося на розвитку мережі. Управління мережею ЄМШСЗ на регіональному та місцевому рівні здійснюється відповідними координаційними радами або базовим закладом-учасником проекту, які затверджуються спільними наказами територіальних органів освіти та охорони здоров'я за погодженням з Національним координатором проекту або за його поданням. Для підтримки проекту ЄМШСЗ територіальними органами освіти та охорони здоров'я визначаються регіональні та місцеві науково-методичні центри.

Таким чином, функціонування НМШСЗ у межах мережі розглядаємо на міжнародному, національному, регіональному та місцевому рівнях. У свою чергу, структури національного рівня взаємодіють із керівними органами ЄМШСЗ, показаними на рис. 2. Взаємодія будь-якого суб'єкта НМШСЗ на кожному рівні може відбуватися безпосередньо з будь-яким іншим суб'єктом у межах одного рівня. Наприклад, на місцевому рівні педагоги можуть взаємодіяти з батьками, учнями, громадою, шкільними координаторами.

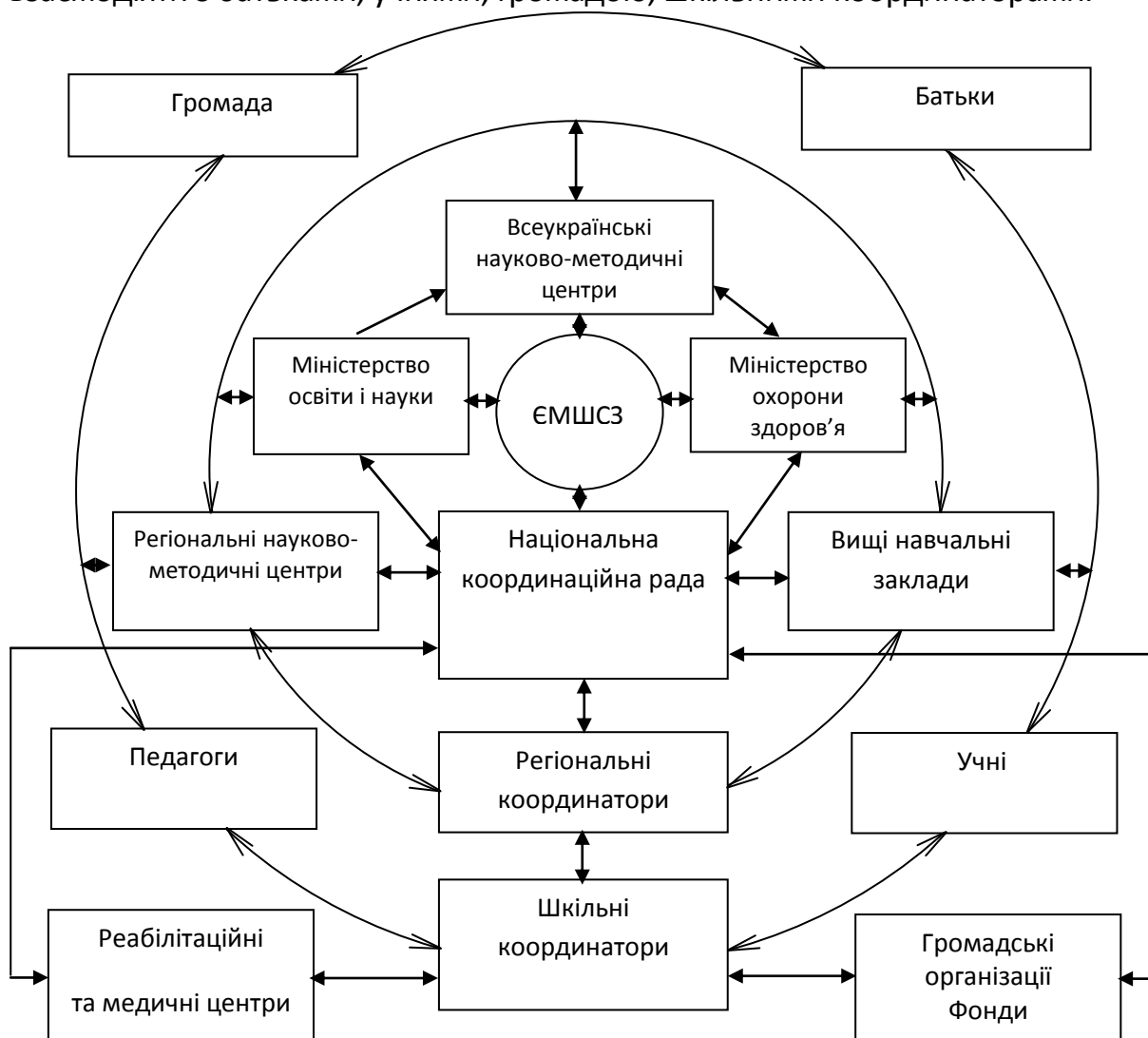


Рис. 2. Схема міждієвної взаємодії у НМШСЗ

За даними зарубіжного дослідника М. Хадфілда, структурні моделі діяльності інноваційних шкільних мереж поділяються на: 1) мережу централізованого лідерства (має три співлідери, але один керує); 2) мережу підмереж (має декілька підмереж, які активно працюють у своїй структурі та з мережею); 3) мережу складених основ (має п'ять спільних напрямів діяльності, що здійснюють певні члени мережі); 4) концентричне коло (має три кола взаємодій, на кожному з яких існує домовленість співлідерів) [6].

Міжрівнева взаємодія у НМШСЗ за класифікацією М. Хадфілда [6] відноситься до моделі мережі підмереж. Структура діяльності НМШСЗ має чотири рівні взаємодії (рис. 2). На місцевому рівні (співучасники зовнішнього або четвертого кола) – це тісна взаємодія шкільних координаторів із педагогами, учнями, батьками, громадою, громадськими організаціями, реабілітаційними та медичними центрами. Зовнішнє коло мережі охоплює найскладнішу діяльність навчальної та позанавчальної роботи ШСЗ у тісній партнерській взаємодії. Діяльність ШСЗ на регіональному рівні (співучасники третього кола) координується регіональними координаторами, регіональними науково-методичними центрами та вищими навчальними закладами. На національному рівні (співучасники другого кола) – це організація здоров'яспрямованою діяльністю національною координаційною радою, всеукраїнськими науково-методичними центрами, Міністерством освіти і науки та Міністерством охорони здоров'я. На міжнародному рівні (співучасники внутрішнього або першого кола) – це тісна взаємодія національних мереж у ЄМШСЗ.

Регіональні координатори виступають зв'язуючим елементом між співучасниками зовнішнього та внутрішнього кола. Таким чином, ШСЗ активно працюють у межах свого об'єднання, взаємодіють з регіональними та національними координаторами, але не співпрацюють між собою. Тому, нашу модель визначаємо як модель мережі підмереж за М. Хадфілдом. З точки зору М. Хадфілда, така модель не є ефективною, бо відсутні взаємозв'язки між підмережами [6]. Отже, для підвищення якості діяльності мережі, потрібно налагодити тісну взаємодію між підмережами та перейти на більш ефективну модель – концентричне коло.

За своєю діяльністю мережа ШЗЄ поєднує як вертикальні, так і горизонтальні зв'язки, що сприяє оптимізації управління та підвищує якість результату. Горизонтальні зв'язки передбачають взаємодію між школами та іншими зацікавленими партнерами (місцевими громадськими об'єднаннями, науковими організаціями, науково-методичними центрами, лабораторіями педагогічних інновацій, територіальними відділеннями шкільної та університетської медицини і здоров'я тощо). Горизонтальна взаємодія надає здоров'яспрямованій діяльності творчого характеру, оскільки будь-яка освітня установа або педагог можуть взаємодіяти з будь-якою установою (фахівцем) з питань спільної роботи, обмінюватися

ідеями, створювати новий інтелектуальний продукт тощо. Мережева взаємодія у ЄМШСЗ передбачає створення здоров'язбережувального середовища, певної інфраструктури, організації форм спільної діяльності, у результаті чого підвищується якість освітньої здоров'яспрямованої діяльності. Інформування мережі щодо успішних інноваційних здоров'язбережувальних технологій, її експертна діяльність виконується координаційною радою мережі. Взаємодія мереж з керівними органами й організаціями (місцеві освітні адміністрації, міністерства, департаменти освіти тощо) – це вертикальні зв'язки, які утримують систему.

Отже, у результаті мережевої взаємодії у ШЗЄ поширюються інноваційні здоров'язбережувальні технології, зростає взаємодія між школами, між школами та науковими організаціями, між школами та громадськими організаціями, що приводить до обміну та накопичення досвіду. Як зазначає В. Лопуга [1], в учасників мережі спостерігається потреба один в одному, у спілкуванні рівних за статусом фахівців та установ.

Учасником міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» може стати на добровільних засадах будь-який навчальний заклад, педагогічний колектив якого за власним бажанням ухвалює рішення про включення до найголовніших пріоритетів своєї діяльності питання здоров'я підростаючого покоління та співпрацівників і ставить перед собою в цьому напрямі конкретні оперативні й перспективні завдання, впроваджує відповідні педагогічні, медико-профілактичні, гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові, психологічні й інші технології, спрямовані на формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя, превентивного світогляду, що врешті решт сприяє збереженню та зміцненню здоров'я [2].

Основою для участі в міжнародному проекті є усвідомлення адміністрацією та колективом основних положень концепції ЄМШСЗ і згода втілювати їх у життя закладів освіти. Управління та координацію роботи на рівні навчального закладу забезпечує шкільний координатор проекту. Як правило, це директор школи (керівник навчального закладу) або особа, яку спільно визначають учасники навчально-виховного процесу. Керівництво та педагогічні працівники навчального закладу, що бажає ввійти до складу мережі ШЗЄ, організують свою роботу згідно з рекомендаціями Європейської Комісії, ЄРБ ВООЗ та РЕ, чинним законодавством кожної країни, рекомендаціями Міністерства освіти та Міністерства охорони здоров'я, Національного координатора. Оцінка діяльності учасника мережі ШЗЄ проводиться Координаційною Радою на підставі відповідності її результатів критеріям, запропонованим ВООЗ і адаптованим Національною координаційною радою до умов країни [2].

Учасники проекту ЄМШСЗ і, передусім, базові школи міжнародного рівня можуть одержати статус експериментального педагогічного

майданчика. Навчальні заклади працюють над своїм проектом 3–5 років. Координаційні ради міжнародного проекту ЄМШСЗ (національна, регіональні, місцеві) проводять експертизу щодо відповідності вихідних даних або змін, які відбулись у тому чи іншому закладі, прийнятим у ЄМШСЗ критеріям та рекомендаціям, а також надають необхідну консультативну та методичну допомогу. Після проведення експертизи й відкритого обговорення змісту ініціативи Координаційна рада на своєму засіданні простою більшістю голосів приймає клопотання стосовно участі того чи іншого закладу в проекті, на основі якого Координатор виносить відповідне рішення. За умови позитивного рішення координаційна рада разом з авторами ініціативи уточнює межі й характер змін у змісті, формах організації навчально-виховного й оздоровчого процесів, режимі функціонування учасника ЄМШСЗ та видає сертифікат учасника ЄМШСЗ [2].

Управління проектом ЄМШСЗ має не наказовий, а рекомендаційний характер. Навчальні заклади входять до мережі за спільністю переконань, а не тому, що їх зобов'язують. Управління мережею спирається на ініціативу «знизу», тобто його основними характеристиками є: децентралізація, розподілене лідерство, партнерство, наявність неформальних стосунків [8, 3].

Структура управління мережею має три рівні: міжнародний, національний та регіональний. Управління роботою ЄМШСЗ на всіх рівнях здійснюють Координаційні ради, які очолюють голови – координатори проекту. Координаторами проекту в закладах освіти є, як правило, їх керівники (заступники керівників), що оформлюється відповідним документом. Координатор підтримує існування та розвиток мережі, забезпечує спільну діяльність усіх членів мережі, а також сприяє налагодженню зв'язків та заохоченню до спільної партнерської діяльності.

Функціями координаційної ради є: контроль і активізація діяльності ШСЗ, розширення взаємозв'язків між школами, громадськістю та міністерствами охорони здоров'я і науки; надання науково-методичної допомоги учасникам проекту; проведення оцінювання роботи ШСЗ; обмін передовим досвідом тощо. Як слушно зазначає Д. Джексон, саме координатори сприяють розвитку й удосконаленню мережі [5, 12–13]. Отже, значну роль у посиленні ефективності діяльності ЄМШСЗ, у налагодженні взаємозв'язків між вузлами (ШСЗ), у взаємообміні інноваційними здоров'язбережувальними технологіями виконують координаційні ради та координатори національних мереж.

Міжнародний рівень управління ЄМШСЗ розглядаємо на фоні діяльності міжнародних організацій – ВООЗ, ЄС, КЄС, які формують консультативну раду мережі. На національному рівні – це національна координаційна рада, представлена Міністерствами освіти та охорони здоров'я, та національний координатор. Регіональний рівень управління мережею розглядаємо в контексті діяльності шкіл сприяння здоров'ю. ШСЗ

діють на добровільних засадах, на основі ідеї співпраці та співробітництва (співпрацюють між собою та з іншими громадськими організаціями). До складу рад включаються автори ініціативи, вчителі з оздоровчих предметів, біології, фізкультури тощо, учені, медичні працівники, активісти батьківського комітету, інших громадських організацій.

Необхідною умовою для успіху ШСЗ є їх співпраця на різних рівнях на справедливій основі. Отже, основою мережевої взаємодії є партнерство. Як засвідчує досвід європейських країн, здоров'яспрямована діяльність у ШСЗ є найбільш ефективною, коли вона побудована на основі справжнього партнерства між усіма сторонами, у тому числі міністрів і їх установ, учнів, викладачів, політиків та інших зацікавлених сторін у місцевих громадах. На національному рівні найбільш впливовими партнерами виступають Міністерства охорони здоров'я і освіти [7].

Управління діяльністю держав-учасниць ЄМШСЗ здійснюється на засадах відкритого методу координації (ВМК) (open method of coordination), розробленого експертами Європейського Союзу. Сутність методу полягає в обмеженні ролі наднаціональних органів влади постановкою цілей, які мають бути узгоджені та прийняті всією інтегрованою спільнотою, контролем за дотриманням досягнутих домовленостей. Він застосовується як інструмент досягнення високого ступеня порозуміння, співробітництва між країнами ЄС, передачі досвіду та нових ідей із розв'язання проблем, спільних для тих чи інших країн ЄС. Основними складовими ВМК є: 1) встановлення спільних політичних цілей країнами-учасницями ЄС за згодою Ради міністрів; 2) узгодження критеріїв і показників оцінки найкращих практик реалізації політики (методи статистики, індикатори результатів моніторингу та оцінки); 3) порівняння характеристик діяльності держав-учасників, а також обмін досвідом (під наглядом Комісії) [9].

Слушною є думка Р. Дегоса [4] про те, що застосування цього методу сприяє: 1) гнучкості (можливість трансформування загальноєвропейської концепції діяльності ЄМШСЗ у діяльність національних ШСЗ); 2) децентралізації у процесі прийняття рішень (розширення кола суб'єктів здоров'яспрямованої діяльності до національного, регіонального і місцевого рівня); 3) зменшенню формалізованості процесу прийняття рішень шляхом відмови від процедурної рутини та відсутності юридично обов'язкового характеру рішень, прийнятих у межах відкритого методу координації, завданням якого є впровадження здоров'яспрямованої діяльності та прагнення до вдосконалення [4].

Висновки. Для узагальнення особливостей управління проектом ЄМШСЗ скористаємося дослідженням А. Сбруєвої [3], у якому визначено характерні риси управління освітніми мережами. На нашу думку, ці риси повністю відповідають особливостям управління ЄМШСЗ, що також характеризуються такими ознаками, як: 1) партнерство; 2) участь і

співпраця; 3) ініціювання та поширення діяльності, що відбувається «знизу-вгору» та «знизу-вшир» (педагогічний процес), тобто ініціаторами діяльності ШСЗ виступають самі педагогічні працівники і їх досвід поширюється на інші школи в мережі; 4) децентралізованість і гнучкість мережі; 5) урахування взаємних впливів чинників «зсередини» та «ззовні» (розвиток здоров'язбережувальних інноваційних технологій та активна участь батьків і громадськості) [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Лопуга В. Формы и методы сетевого взаимодействия школ здоровья Алтайского края [Електронний ресурс] / В. Лопуга. – Режим доступу : http://www.ikipkro.ru/hsch/lopuga_set.htm
2. Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти України від 20.07.1998 №206/272 «Про подальше впровадження міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» в Україні [Електронний ресурс]. – Київ, 1998. – Режим доступу : <http://www.ligazakon.ua>.
3. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
4. Dehousse R. The open method of coordination: a new policy paradigm? Paper presented at the First Pan-European Conference on European Union Politics «The Politics of European integration: academic acquis and future challenges» / R. Dehousse. –Bordeau, 2002. –26–28 Sept.
5. Jackson D. Networked learning communities: Setting school to school collaboration within a system context / D. Jackson. – Nottingham : National College for School Leadership, 2006. – 116 p.
6. Hadfield M. Networked building: a review of the formation stage of networks in the NLC programme / M. Hadfield, C. Kubiak, D. O'Leary. – Nottingham : NCSL, 2005. – P. 161–167.
7. Health-promoting schools: a resource for developing indicators / [Vivian Barnekow, Goof Buijs, Stephen Clift et al]. – IPC, 2006. – 230 p.
8. OECD. Networks of innovation: Towards new models of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003. –182 p.
9. Open Method of Coordination [Electronic resource]. – Access mode : http://ec.europa.eu/invest-in-research/coordination/coordination01_en.htm.
10. Ratified at the 14th ENHPS business meeting on 13 November 2007 in Luxembourg [Electronic resource]. – Luxembourg, 2006. – 18 p. – Access mode : http://www.schoolsforhealth.eu/upload/Terms_of_reference_SHE_network.pdf.

РЕЗЮМЕ

Беседина А. А. Управление деятельностью европейской сети школ содействия здоровью в Украине.

В статье освещены вопросы управления деятельностью и сетевое взаимодействие Европейской сети школ содействия здоровью. Выявлены следующие уровни управления сетью: международный, национальный и региональный. Международный уровень управления деятельностью государств-участников Европейской сети школ содействия здоровью (ЕСШСЗ) руководствуется открытым методом координации, который заключается в ограничении роли наднациональных органов власти ЕСШСЗ, контроле и согласовании деятельности с международными

организациями – Советом Европы, Европейским комитетом, Региональным Бюро ВОЗ. На национальном уровне – это национальный координационный совет, представленная министерствами образования и здравоохранения, и национальный координатор. Региональный уровень управления сетью рассматриваем в контексте деятельности школ содействия здоровью, которые действуют на добровольных началах, на основе идеи сотрудничества и сотрудничества.

Ключевые слова: сеть, сетевое взаимодействие, открытый метод координации, школы содействия здоровью, Национальная сеть школ содействия здоровью, Европейская сеть школ содействия здоровью.

SUMMARY

Besedina A. Management of the european network of health promoting schools in Ukraine.

The article reveals the issues of management and network interactions of the European Network of Health Promoting Schools (ENHPS) in Ukraine. The ENHPS is a strategic programme for the European Region, supported by the Council of Europe, the European Commission and the WHO Regional Office for Europe. It has been developed in more than 40 European countries, reaching several thousand schools and hundreds of thousands of pupils. In the ENHPS, each country has been encouraged to develop the health-promoting school idea in a way that seemed most appropriate for their needs and specific context. The challenge for any school starting on this path is to see how the concepts and ideas can best be developed to suit their specific needs and circumstances.

Current issues of health sustaining activities in health promoting schools in Ukraine are the question of study of T. Berezhna, T. Bojchenko, G. Danilenko, O. Yezhova, S. Kirilenko, V. Movchanyuk, V. Orzhehovska, A. Pylypenko, W. Shapovalova and others.

The system-structural analysis revealed the essence of the organizational principles of the network, the peculiarities of network as organizational structure, administrative and managerial basics of its operation. It is revealed the following levels of network management, namely international, national and regional. The ENHPS programme depends on a partnership and collaboration between three major European agencies. The international level of management is guided by the open method of coordination, which is to limit the role of supranational authorities, the control and coordination of activities with international organizations – the Council of Europe, the European Committee, the Regional Office. The open method of coordination made mutual understanding and cooperation between EU countries sharing experiences and new ideas to solve problems that are common to the countries. The national level – National Coordination Council is represented by the Ministries of Education and Health, and the National Coordinator in the country. Nationally, the program's success had also depended on effective partnerships between the health and education sector. Regional level network management is viewed in the context of health-promoting schools that operate on a voluntary basis, based on the idea of collaboration and cooperation.

Key words: network, network interaction, open method of coordination, health promoting schools, National Network of Health Promoting Schools, European Network of Health Promoting Schools.

ТЕХНОЛОГІЇ АРТ-МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ЇХ РОЛЬ У МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СФЕРИ КУЛЬТУРИ Й МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена висвітленню результатів аналізу сучасних досліджень із проблеми арт-менеджменту та специфіки його технологій. Виокремлено провідні типи технологій арт-менеджменту як концепції управління процесом художньої творчості та арт-сферою. Обґрунтовано їх роль і значущість як засобів, що зумовлюють успішне професійно-творче становлення майбутніх фахівців для сфери культури та мистецтва. Особливу увагу приділено аналізу особливостей формування діалогової позиції учасників освітнього середовища, зокрема, чинникам педагогічної підтримки студентів як майбутніх арт-менеджерів.

Ключові слова: арт-менеджер, арт-менеджмент, технології арт-менеджменту, професійна підготовка кадрів для сфери культури та мистецтва, психолого-педагогічні засади професійної підготовки арт-менеджерів.

Постановка проблеми. Інноваційні процеси реформування освітньої системи України значною мірою торкнулися підготовки кадрів для сфери культури й мистецтва, яка потребує диверсифікації освітніх послуг і їх погодження з вимогами сучасної артосфери та арт-ринку. Викликано це зокрема тим, що сучасний стан вищої музичної освіти характеризується наявністю таких проблем:

- недостатня розробленість теоретичних аспектів його розвитку, включаючи критерії: відбору та структурування змісту освіти, систему оцінки якості професійної підготовки випускників, оптимальності переходу на рівневу модель її організації, перепідготовки педагогічних кадрів освітніх установ до вирішення сучасних освітніх завдань, недооцінку ролі художньої культури як чинника розвитку суспільства;
- відсутність універсальних підходів до внутрішнього й зовнішнього структурування зв'язків музичних освітніх установ, принципів та умов їх інтеграції з метою впровадження в практику освітнього процесу інноваційних педагогічних моделей і технологій, адекватних вимогам суспільного розвитку.

Як результат, необхідно відзначити суперечливі тенденції:

- кадровий потенціал не відповідає сучасному рівню виникаючих проблем у соціально-культурній сфері;
- у культурі, музичному та художньому освіті слабо розвинена інноваційна та експериментальна діяльність;
- проявляється слабка спрямованість на розвиток і позиціонування сучасного мистецтва, розвиток творчості й креативності, виробництво нових культурних символів, знаків, смислів і цінностей.

Усе це актуалізує дослідження проблем, що стосуються ефективного використання методів і технологій арт-менеджменту в національній та регіональній системах підготовки висококваліфікованих кадрів для сучасного етапу розвитку сфери культури й мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Ученими глибоко вивчена специфіка освітнього процесу та навчання студентів у ВНЗ культури й мистецтва. У роботах Р. Ципіна розкриваються принципи підготовки фахівців у галузі музичної освіти, формування в них художньо-образного мислення і творчої уяви за допомогою систематизації методів навчання, спрямованих на збагачення творчого потенціалу студентів-музикантів. Д. Кірнарскою досліджено структуру музичного таланту, який дослідниця визначає як універсальну модель обдарованості в різних областях діяльності. Проблематиці освоєння музичних творів на основі вивчення аспектів взаємозв'язків музики з філософією, психологією і семіотикою, з музичною акустикою присвячені праці ректора А. Соколова.

Взаємодія досягнення професії у ВНЗ культури й мистецтва та особистісного становлення розглянуті М. Аріарским, А. Жарковим. Питання теоретичних основ, методології та технологій соціально-культурної діяльності розроблені в працях Ю. Азарова, Ю. Стрельцова. Теоретичні підстави виховання духовної культури майбутніх фахівців розглянуто в роботах Л. Уколової. Розкрито положення про створення освітнього середовища вузу (В. Козирєв); обґрунтований потенціал технологій вищої професійної освіти (О. Олейнікова), виявлено його основні орієнтири (А. Кравець, Б. Юдін), визначено фактори соціального статусу мистецтва в педагогічному процесі (В. Дьомін). Разом із тим, питання використання методів і технологій арт-менеджменту в підготовці майбутніх студентів музичних спеціальностей досі досліджені недостатньо.

З огляду на нові соціокультурні вимоги до якості професійної діяльності фахівців сфери культури і мистецтва, **мета** поданої статті полягає у висвітленні провідних технологій арт-менеджменту, які сприяють ефективності їх професійно-творчого становлення, зокрема, як майбутніх арт-менеджерів.

Виклад основного матеріалу. За своїм соціокультурним призначенням національна система підготовки та підвищення кваліфікації кадрів у галузі культури та мистецтва повинна відповідати таким основним вимогам:

- формувати колективно й індивідуально значимі духовно-моральні потреби, інтереси, запити учнів і забезпечувати їх задоволення відповідно до суспільних норм;
- створювати умови для самореалізації потенціалу особистості й соціальних спільнот;
- забезпечувати відтворення культурних зразків і практик.

Визначальна роль у цьому процесі має відводитися технологіям арт-менеджменту, спрямованим на формування конкурентоспроможного працівника, затребуваного соціально-економічною сферою конкретного регіону країни. У якості результату ефективної реалізації даних технологій може розглядатися особистість майбутнього фахівця, що володіє загальними та професійними компетенціями:

- здатністю вдосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень;
- проявляти ініціативу, у тому числі в ситуаціях ризику, брати на себе всю повноту відповідальності, застосовувати культурологічне та художньо-мистецтвознавче знання у професійній діяльності та соціальній практиці;
- вільно володіти теоріями, категоріями і методами, пов'язаними з вивченням культурних форм, процесів, практик тощо.

Активний розвиток інноваційних тенденцій у соціально-культурній та освітній сфері суспільства, великий досвід культурних практик, авторських шкіл і фахівців-новаторів потребує узагальнення й систематизації в сучасній культурологічній і педагогічній науках. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є технологічний підхід, застосування поняття «технологія» (від грец. *tekhne* – майстерність + *logos* – учення, що являє собою сукупність знань про способи й засоби проведення виробничих процесів, а також самі технологічні процеси, при яких відбувається якісна зміна оброблюваного об'єкта [1, 252]) до сфери культури та освіти. Використання даного підходу передбачає точне інструментальне управління процесом професійної підготовки фахівців соціокультурного, музичного та художнього профілю, гарантоване досягнення поставлених цілей.

При цьому сучасна класифікація передбачає використання таких типів технологій арт-менеджменту, що підвищують якість професійної підготовки випускників училищ і ВНЗ культури й мистецтва. Серед них, передусім, виділяються:

- організаційно-управлінські й маркетингові технології, що забезпечують процеси планування, організації, реалізації та мотивації роботи виконавців для здійснення конкретних культурних проектів і видів художньої, музичної діяльності, а також розробку стратегій розвитку освітніх установ культури й мистецтва. Вони спрямовані на оцінку ефективності управлінських рішень у системі підготовки кадрів культури, конкретизацію маркетингової стратегії установ, планування та здійснення заходів, спрямованих на вивчення потреб ринку праці у фахівцях соціокультурного профілю;
- освітні та професійно-орієнтовані технології, призначені для забезпечення єдності цілей, завдань, мотивів і способів освітньої діяльності студентів у процесі реалізації основних освітніх програм

- художнього, соціокультурного, культурологічного та мистецтвознавчого профілю;
- творчо розвиваючі, що формують технології, які через вплив на емоційно-чуттєву сферу, позитивно впливають на процес виховання духовності, ціннісних орієнтацій, культури почуттів, розвитку пізнавальних сторін особистості;
 - комунікативні технології, що передбачають створення ефективної комунікаційної інфраструктури освітнього закладу, забезпечення внутрішньої і зовнішньої комунікації, досягнення високого рівня корпоративної культури, а також діяльність із поліпшення взаємовідносин між учасниками освітнього простору та громадськістю, координовані зусилля зі створення сприятливого уявлення про систему підготовки кадрів культури;
 - технології реклами та громадських зв'язків, націлених на розробку, підготовку до випуску, виробництво і розповсюдження рекламної продукції про можливості професійної освіти в галузі культури і мистецтва, формування або підтримка позитивного інтересу до спеціальностей мистецького та соціокультурного профілю;
 - Event-технології, засновані на психолого-педагогічних закономірностях розважально-ігровій та художньо-видовищній діяльності, організації подієвих акцій, проведенні знакових подій і заходів, що запам'яталися про систему підготовки кадрів сфери культури, несуть аксіологічну, соціокультурну, виховну місію та психологічне навантаження, сприяючи формуванню позитивного образу фахівця соціально-культурної та художньої діяльності;
 - publicity-технології, засновані на безоплатному стимулюванні ефективного іміджу освітньої установи шляхом поширення позитивної інформації про нього й реалізації цільового орієнтиру пропаганди – доброзичливого ставлення до навчального закладу з боку різних груп інтересів [2].

Як демонструють результати наукових досліджень, комплексне використання методів і технологій арт-менеджменту в системі підготовки кадрів для сфери культури і мистецтва досягає високої ефективності за умови реалізації таких педагогічних умов:

- планомірного педагогічного та андрагогічного супроводу освітнього процесу через систему механізмів і засобів, спрямованих на формування здібності учнів застосовувати у виробничій соціокультурній діяльності базові професійні знання, освоєні ними компетенції, зокрема: усвідомлення соціальної значущості власної майбутньої професії, висока мотивація до виконання професійної діяльності; прагнення до саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; уміння критично оцінювати свої достоїнства й

недоліки, намітити шляхи й вибрати засоби розвитку достоїнств і усунення недоліків;

- цілеспрямованого й систематичного підвищення професійного рівня педагогічних працівників установ професійної освіти, направлено на успішне освоєння й активне використання в освітній практиці сучасних педагогічних технологій, що сприяють безперервному оновленню програмно-методичного забезпечення, змісту, форм і методів соціокультурної, мистецтвознавчої та художньої освіти студентів з урахуванням кращого вітчизняного досвіду і світових досягнень;
- забезпечення пріоритету «діалогової позиції» учасників освітнього простору, що стосовно викладача ВНЗ культури й мистецтва може бути визначене як «педагогічна підтримка», а щодо студента – як «згода й усвідомлене прийняття педагогічної підтримки» [4, 5].

Як явище, «педагогічна підтримка» – це основа вироблення діалогової позиції всіх суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ культури й мистецтва, що передбачає дотримання таких принципів: опора на потенційні можливості особистості учня; орієнтація на здатність студента самостійно долати виникаючі в його розвитку перешкоди; співпрацю в підготовці творчої роботи або проекту; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу й результату педагогічної взаємодії. При цьому основними видами педагогічної підтримки, що використовуються в моделі організації діалогового простору навчального заняття, є:

- вільний вибір естетичної, моральної, громадянської позиції;
- концентрація на позитивне навчало в студентів, педагогічний оптимізм;
- підтримка його творчих успіхів, нехай навіть незначних на перший погляд;
- розуміння права кожного учня на власну траєкторію розвитку і творчого самовираження;
- оцінка дій студента, виходячи з його особистого руху в оволодінні професійними навичками та з підвищення рівня його культурно-творчого розвитку, що розуміється як процес інтеріоризації цінностей культури, розвитку стійкої мотивації на особистісне і професійне вдосконалення, на становлення себе як «людини культури», що володіє готовністю до творчої самореалізації в обраній професії фахівця у сфері культури і мистецтва та здійсненню просвітницької діяльності в сучасному полікультурному просторі [3, 334].

Істотно і те, що при виборі конкретних типів технологій арт-менеджменту слід урахувувати психолого-педагогічну специфіку здобуття професії у вузі культури й мистецтва, яка проявляється в:

- домінуванні мотивів творчої самореалізації студентів при виборі професії, оскільки більшість майбутніх фахівців у сфері культури й мистецтва націлені на виконавську діяльність, мотиви якої є психологічним фундаментом ефективного розвитку даної системи професійної освіти;

- наявність криз у період освоєння професії і перепадів в оцінці вірності свого професійного вибору, обумовлених низкою причин (зайвої романтизації професії фахівця у сфері культури та мистецтва при слабкому поданні про реальні особливості цієї професії в момент її вибору; неузгодженістю ідеального й реального образу обраних професій, особистих ціннісних орієнтацій і цінностей сучасної соціокультурної ситуації, коли на вершинах шкали знаходяться цінності матеріального достатку і публічного успіху; неадекватною самооцінкою);
- нерівномірність професійно-творчого становлення фахівців у сфері культури й мистецтва, викликана тим, що останнє необхідно розглядати в широкому соціокультурному контексті, урахувувати зміни суспільного запиту на фахівців, існуючі вимоги до компетентності, що визначають затребуваність даного фахівця тощо;
- значимість розвитку творчих здібностей, оскільки для обґрунтованості професійного вибору у сфері культури та мистецтва необхідно, щоб вимоги з боку професії відповідали можливостям студента, рівню його творчих здібностей та досягнень (в іншому випадку у студента накопичується негативний досвід, формуються такі негативні способи вирішення професійних завдань, як відхід від проблем, їх ігнорування);
- соціально-психологічні особливості студентів вузів культури і мистецтва (спрямованість на самореалізацію в галузі мистецтва, загострене почуття індивідуалізму, прагнення до незалежності, що одночасно приносить сильні емоційні переживання, створює проблеми в комунікації та самовизначенні).

Висновки. Досвід застосування технологій арт-менеджменту в освітньому процесі вузів сфери культури і мистецтва дозволяє успішно розвивати в майбутніх фахівців професійну готовність до виконавської діяльності, виконанню найважливіших функцій зі збереження культурних цінностей, культуротворчості, просвітництва, організації дозвілля. Студентів, які брали участь в експерименті по застосуванню різних технологій арт-менеджменту, відрізняють глибоко усвідомлені особистісно-світоглядні позиції, наявність системи ціннісних орієнтацій, опора на ідеї особистої відповідальності та громадянського обов'язку по відношенню до культури. Вони також виявляють високий рівень комунікативної культури, стійку діалогову позицію й мотивацію на творчу самореалізацію в обраній спеціальності.

У цілому, під впливом різних технологій арт-менеджменту професійне становлення майбутніх фахівців у сфері культури і мистецтва набуває якості більш динамічного, багатоаспектного, усвідомлюваного і керованого процесу, що спирається на принципи гуманізації та гуманітаризації. Облік психолого-педагогічної специфіки набуття ними професії у сфері культури і мистецтва тісно взаємопов'язаний із культурно-творчим розвитком їх особистості як арт-менеджера. Досягнення цього

професійного статусу гарантує не тільки ознайомлення їх із технологіями арт-менеджменту, а й високий рівень професійної готовності студентів на безперервну самоосвіту й самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Короткий словник іншомовних слів / сост. С.М. Локшина. – М. : Рус. яз., 1985. – 352 с.
2. Новикова Г. Н. Технологии арт-менеджмента : учебное пособие / Г. Н. Новикова. – М. : Издательский Дом МГУКИ, 2006. – 178 с.
3. Стукалова О. В. Высшее профессиональное образование в сфере культуры и искусства: современное состояние и перспективы развития : дис. ... доктора пед. н. : 13.00.08 / Стукалова Ольга Вадимовна. – М., 2011. – 427 с.
4. Тульчинский Г. Л. Менеджмент в сфере культуры : учебное пособие / Г. Л. Тульчинский, Е. Л. Шекова. – СПб. : Издательство «Лань» ; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2007. – 528 с.
5. Чижиков В. М. Введение в социокультурный менеджмент : учебное пособие / В. М. Чижиков, В. В. Чижиков. – М. : МГУКИ, 2003. – 138 с.

РЕЗЮМЕ

Татарникова А. А. Технологии арт-менеджмента и их роль в модернизации профессиональной подготовки кадров для сферы культуры и искусства.

Статья посвящена анализу результатов современных исследований по проблеме арт-менеджмента и специфики его технологий. Выделены ведущие типы технологий арт-менеджмента как концепции управления процессом художественного творчества и арт-сферой. Обоснована их роль и значимость как средств, обуславливающих успешное профессионально-творческое становление будущих специалистов для сферы культуры и искусства. Особое внимание уделено анализу специфики формирования диалоговой позиции участников образовательной среды, в частности факторам педагогической поддержки студентов как будущих арт-менеджеров.

Ключевые слова: арт-менеджер, арт-менеджмент, технологии арт-менеджмента, профессиональная подготовка кадров для сферы культуры и искусства, психолого-педагогические основы профессиональной подготовки арт-менеджеров.

SUMMARY

Tatarnikova A. Technologies of art management and their role in the modernization of vocational training for the sphere of culture and art.

The article is devoted to the analysis of the coverage of current research on the problem of art management and the specifics of its technologies. The use of methods and technologies of art management in preparing students for future music majors is still insufficiently investigated. Taking into account the new socio-cultural quality requirements for professional specialists in culture and art, the purpose of the submitted article is to highlight the leading art management technologies that contribute to the effectiveness of their professional and creative development, particularly as future art managers.

The leading types of technologies of art management as a concept of art process control and sphere of art are highlighted. Their role and importance as tools that contribute to a successful professional and creative development of future specialists for the sphere of culture and art are reasoned. Special attention is paid to the analysis of characteristics of the formation positions of the participants' interactive educational environment, in particular the factors of pedagogical support of students as future art managers.

Experience of art management technologies in the educational process of universities in the sphere of culture and art can successfully develop in future specialists' professional performing activities readiness, the implementation of the most important functions of the preservation of cultural values, education, recreation.

In general, under the influence of various technologies art management professional formation of future specialists in culture and art becomes a more dynamic, multidimensional, conscious and controlled process, based on the principles of humanization and humanization. Accounting for the psycho-pedagogical specificity of their entry into the profession in the field of culture and art they are closely correlated with the cultural and creative development of the individual as an art manager. Achieving this professional status ensures not only familiarizing them with the technology of art management, but also a high level of professional readiness of students to the continuous self-education and self-improvement.

Key words: *art manager, art management, technology, training of personnel for the sphere of culture and art, psycho-pedagogical bases of vocational training of art managers.*

РОЗДІЛ VII. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.017.7:373.9

Г. Р. Вороніна

Національний технічний університет України

«Київський Політехнічний Інститут»

ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В МІСЬКИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ АНГЛІЇ

У статті розглянуто передумови появи в системі освіти Англії таких спеціалізованих шкіл, як міські технологічні коледжі та визначено особливості підходів до реалізації профільного навчання в них. Проведено аналіз формування нової освітньої концепції шляхом вивчення відмінностей міських технологічних коледжів від інших сучасних шкіл. Особливу увагу приділено проблемі забезпечення відповідних умов для підготовки кваліфікованих спеціалістів та визначено поняття «академія середньої освіти». Висвітлено спроби успішного поєднання академічного навчання з першими кроками у майбутній професії. Подальше дослідження запропонованої теми є перспективним для пошуку найбільш ефективних шляхів реорганізації системи профільного навчання в Україні.

Ключові слова: система освіти Англії, профільне навчання, середня школа, міські технологічні коледжі, академія середньої освіти.

Постановка проблеми. Сучасна українська школа вимагає суттєвого реформування та модернізації на шляху до ефективної інтеграції у світове співтовариство. Загальна глобалізація освітнього простору та інтенсивний розвиток інформаційних технологій певним чином корегують визначення пріоритетних напрямів становлення особистості у процесі навчання й виховання.

Разом із тим вимоги до кваліфікаційної підготовки сучасних спеціалістів поступово зростають і впливають на необхідність постійного оновлення й удосконалення роботи навчальних закладів усіх рівнів. Зокрема формується та видозмінюється концепція профільного навчання в середній школі під впливом багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників. Вибір майбутньої професії є одним із найважливіших рішень, оскільки його правильність може як конструктивно, так і деструктивно вплинути на подальше професійне та особисте життя людини. І саме середні навчальні заклади стають тим місцем, де майбутні фахівці роблять перші кроки на шляху до успішної кар'єри. Тому все більше педагогів зазначають, що освітній навчання у школі має носити не лише академічний, але й професійно орієнтований характер та створювати підґрунтя для вибору й опанування базисних навичок певної професії.

Серед основних причин нестачі високоякісних спеціалістів фахівці називають відсутність безпосереднього зв'язку між навчальним закладом та підприємством, на якому в майбутньому буде працювати випускник. Створення та підтримка таких контактів має починатись із середньої етапу навчання через необхідність поступового та послідовного входження у світ

майбутньої професії. Вищий навчальний заклад несе не меншу відповідальність за вибір студента та забезпечення відповідних умов для реалізації творчого та особистісного потенціалу, однак, на думку провідних педагогів, саме високоякісна професійна орієнтація середньої школи дозволить розпочати підготовку кваліфікованого фахівця, конкурентоздатного на міжнародному ринку праці. Проте, варто відмітити, що існуюча модель профорієнтації в сучасній українській школі потребує ще багатьох перетворень для задоволення потреб суспільства та, насамперед, самих учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Оптимізація процесу становлення майбутнього фахівця стає можливою за умови вивчення прогресивного педагогічного досвіду європейських країн, серед яких особливе місце займає система освіти Англії, що постійно знаходиться в центрі уваги науковців як з точки зору історичних аспектів, так і особливостей процесу реформування. Загальні характеристики та проблеми реформ англійської системи освіти досліджували такі науковці, як І. О. Лиценко, О. І. Локшина, О. В. Матвієнко, О. Б. Рибак, Л. П. Рябов, А. А. Сбруєва та ін.

Висвітлення проблем професійної освіти знайшло відображення в наукових роботах І. В. Гавриша, К. В. Гаращука, Л. М. Ляшенко, С. І. Синенко, А. Л. Федорчук, М. О. Шутової. Різним аспектам сучасної профорієнтації шкіл Англії присвячено дослідження Н. М. Авшенюк, Г. Л. Алексєєвич, О. В. Волошиної, Л. А. Глазунової, О. А. Гого, Т. П. Кучай, Л. П. Пуховської та ін.

Сьогодні вітчизняні науковці ґрунтовно вивчають сучасні технології підготовки молоді до подальшого професійного життя з метою надання рекомендацій щодо їх впровадження з урахуванням потреб українського суспільства: Н. І. Костенко у своєму дисертаційному дослідженні проводить детальний розгляд організації профільного навчання в школах Великої Британії, Н. І. Балацька подає ретроспективний аналіз етапів формування системи професійної освіти у школах Англії та порівнює профорієнтовану роботу англійських та українських навчальних закладів. Детальне вивчення та усвідомлення переваг і недоліків англійського досвіду є надзвичайно важливим для визначення найбільш ефективних шляхів реорганізації системи професійної освіти в Україні.

Питання профільної середньої освіти з різних аспектів висвітлювались у багатьох наукових дослідженнях, проте процес становлення й функціонування спеціалізованих навчальних закладів нового типу, які почали відкривати на території Англії в кінці 90-х рр. XX ст. потребує детального вивчення.

Метою статті є визначення ролі міських технологічних коледжів, які функціонують як спеціалізовані середні школи в системі освіти Англії.

Відповідно до поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних **методів дослідження**: вивчення, узагальнення, систематизацію психолого-педагогічної літератури, зарубіжних і вітчизняних першоджерел для з'ясування стану розробленості

досліджуваної проблеми; аналіз і синтез для розкриття філософсько-педагогічних засад профільного навчання в середніх школах Англії, формування висновків і перспективного напрямку подальших розвідок із проблеми дослідження; компаративний аналіз, який дозволив зіставляти тенденції розвитку профільної освіти в міських технологічних коледжах та інших середніх навчальних закладах Англії.

Виклад основного матеріалу. Розуміння феномену міських технологічних коледжів як одного з різновидів шкіл нового типу та вивчення особливостей їх профільного навчання, насамперед, вимагає проведення ретроспективного аналізу створення та функціонування цих професійно орієнтованих навчальних закладів.

В останні десятиліття XX століття освітня система Англії перебувала у стані новітнього реформування й реорганізації з метою забезпечення відповідності багатограним вимогам сучасного суспільства. Основні тенденції, що спричинювали поступову зміну концепції навчання, в цілому пояснюються необхідністю забезпечення високого рівня економіки на світовому ринку. Серед головних причин, що впливали на освітні реформи в Англії, науковці називають політичні, економічні й соціальні фактори як у зовнішній, так і внутрішній площинах.

Так, А. А. Сбруєва розглядає ключові етапи впровадження Національного навчального плану (National Curriculum) як комплексного заходу щодо реалізації нових освітніх стандартів. Все нового значення набуває таке поняття, як вибір, оскільки діти та їх батьки починають обирати бажаний навчальний заклад серед державних відповідно до рівня здібностей і місця проживання. Важливим фактором реформування освіти стало також запровадження нового типу фінансування шкіл, тобто школи перетворюються на своєрідні підприємства, бюджет яких залежить від кількості учнів, що бажають у них навчатися [4].

На думку Н. І. Балацької, профільне навчання у школах Англії, що почало з'являтися в результаті стрімкого розвитку промисловості, постійно зазнавало впливу нових філософсько-педагогічних течій, які відображали соціально-економічну ситуацію в країні. З точки зору ставлення до професійної освіти серед найвідоміших концепцій автор дослідження називає наступні: філософія прагматизму, згідно з якою навчання має бути максимально наближено до практики; педоцентризм, представники якого наголошували на введенні у шкільний розклад виробничо-професійних предметів; прагматизм, центром уваги якого ставав учень з його самореалізацією в першу чергу через професійну діяльність. Окрему увагу приділено таким сучасним педагогічним концепціям, як «філософія існування» та «філософія успіху» [1, 9–10].

Науковці виділяють п'ять основних етапів формування англійської освітньої системи, останній з яких триває до сьогодення та є базовим

періодом для проведення нашого дослідження. Коледж був і залишається класичним навчальним закладом Англії, однак чим ця школа відрізняється від інших та яке місце в його освітньому просторі займає профорієнтація? Відповідь на це питання допоможе зрозуміти передумови появи таких спеціалізованих шкіл як міські технологічні коледжі та визначити особливості принципів і підходів до реалізації профільного навчання в них.

Насамперед необхідно розглянути саме поняття коледж, що викликає певну неоднозначність порівняно з українським терміном. Англійські коледжі дослідники поділяють на три різновиди відповідно до рівня навчальних програм: 1) так називають старші класи середньої школи, що надають певний рівень професійної освіти; 2) вищі навчальні заклади, що протягом чотирьох років надають кваліфікаційний рівень «бакалавр» з багатьох напрямів; 3) спеціалізовані навчальні заклади подальшої вищої освіти, закінчення яких дозволяє отримати вчений ступінь. Наше дослідження концентрує увагу на вивченні першого різновиду коледжу, а саме останньої ланки середньої школою, що має забезпечити якісне профільне навчання, що в майбутньому допоможе визначити професійний шлях випускника.

В історії професійної освіти 1988 рік стає визначальним, оскільки з метою впровадження національних навчальних програм і визначення базових предметів із зазначенням рівня навчальних досягнень був проведений цілий ряд державних ініціатив, у результаті яких було відкрито перші міські технологічні коледжі (City Technology College). Метою створення середнього навчального закладу нового типу була потреба в покращенні освітнього простору в містах Англії та забезпеченні умов для кваліфікованої підготовки спеціалістів у певних галузях промисловості. Однак, виділення земель і фінансування будівництва нових шкіл викликало великі перешкоди як на державному, так і на місцевому рівнях. Тому було прийнято рішення про перетворення деяких шкіл у технологічні коледжі, що стали першими середніми навчальними закладами, що отримали від держави статус спеціалізованих шкіл. За 1988–1993 рр. на території Англії було відкрито 15 міських технологічних коледжів (City Technology College), що замінили собою так звані технічні школи. До них безкоштовно зараховували учнів, що крім високого рівня базової середньої освіти отримували основи технічних спеціальностей.

Кожен із міських технологічних коледжів (МТК) в Англії має свою історію заснування, більшість із яких пов'язана з відомими старовинними навчальними закладами або з відомими місцевими підприємцями. Так, наприклад, коледж у Бейконі був відкритий у 1991 р. на базі церковної школи, що протягом трьохсот років надавала місцевій громаді релігійну освіту, а Брук Вестон коледж був створений за ініціативи двох місцевими бізнесменів Хью Капелла Брука та Гаррі Вестона, які виділили землі для будівництва школи та заснували фонд підтримки розвитку свого навчального закладу. Сьогодні Бейконський коледж пропонує студентам

широкий спектр сучасних напрямів, серед яких цифрова анімація та фотографія, музичні технології та графічний дизайн, а коледж у Брук Вестоні надає освіту майбутнім програмістам, які будуть працювати над удосконаленням процесу автоматизації виробництва [7; 9].

Процес навчання в МТК відбувається відповідно до Національної навчальної програми (National Curriculum) та забезпечує 3–5 етапи навчання в середній школі (**Key Stage 3** – 7–9 класи, **Key Stage 4** – 10–11 класи, **Key Stage 5** – 12–13 класи), яку відвідують учні з 11 до 18 років. Зміст навчання спрямований на вивчення сучасних технологій у широкому діапазоні технічних спеціальностей [12].

Бажаючі навчатись у цих школах, насамперед, повинні мати схильність до опанування інформаційно-комунікаційними технологіями. Не менш важливим критерієм для відбору учнів є успішна мотивація, що сприяє постійному вдосконаленню та прагненню реалізувати себе в майбутньому професійному житті.

Навчання в МТК відзначається постійною модернізацією методів навчання та впровадженням новітніх технологій для забезпечення високого рівня освіти. Використання різноманітних дистанційних курсів дозволяє не лише підвищувати інтерес до навчання, але й значно покращувати результати засвоєння знань. Більшість аудиторій оснащено електронними дошками, а основи майбутньої професії учні опановують в оновлених за останніми технічними стандартами комп'ютерних класах.

Фінансуються міські технологічні коледжі головним чином із державного бюджету, але також отримують додаткові субсидії від спонсорів і великих місцевих підприємств, цим і пояснюється високий рівень матеріального забезпечення кожного окремого учня порівняно з іншими державними загальноосвітніми школами. Важливу роль у прийнятті фінансових рішень відіграють і батьки. Батьківські ради стають тим незалежним контролюючим органом, який ретельно слідкує не лише за коректним розподілом коштів, але й за якістю надання освітніх послуг. Необхідно зазначити, що завдяки постійним державним та спонсорським дотаціям, у навчальних закладах такого типу існує особлива система заохочення викладачів, що спрямована на підвищення оплати праці відповідно до досягнень учнів [11].

З 2003 р. розпочався процес перетворення міських технологічних коледжів, у результаті якого вони почали набувати статусу академій (англ. *academy* – спеціалізована школа). За період з 2003 до 2008 рр. 12 навчальних закладів з 15 отримали назву «академія середньої освіти». Новий статус підкреслює високий рівень академічної освіти, який надають ці школи, що підтверджують щорічні рейтинги середніх навчальних закладів, які знаходяться у відкритому онлайн доступі як для батьків, так і самих учнів.

Останніми роками все більше батьків висловлюють занепокоєння рівнем підготовки з базових предметів у середній школі. Вони наголошують,

що професійна орієнтація має право на існування, однак майбутню спеціальність зарано обирати в 11–14 років. Учні, передусім, повинні здобути якісну академічну освіту, аби в подальшому не втратити свій шанс на вступ до вищого навчального закладу. Тому МТК стали своєрідним поєднанням загальноосвітньої та спеціалізованої школи, яка не лише забезпечує високий базовий рівень, але й пропонує великий спектр сучасних технічних та інформаційних напрямів, які допоможуть усім молодим людям знайти власний шлях до реалізації свого творчого та професійного потенціалу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Відтак, високий рівень вимог до якості освіти з боку держави впливає на постійне вдосконалення та модернізацію системи сучасної освіти. У підготовці кваліфікованого спеціаліста, насамперед, має бути зацікавленим підприємство, що надасть робоче місце майбутньому фахівцю. Тому все більше навчальних закладів переміщують процес оволодіння навичками певної професії безпосередньо на місцеві підприємства. Кількість необхідних молодих кадрів має визначатися не абстрактним державним замовленням, а реальними потребами тієї чи іншої установи. Особливими навчальними закладами середньої ланки у вирішенні цієї проблеми стали міські технологічні коледжі, здобуття освіти в яких передбачає тісне співробітництво з місцевими підприємствами, що в подальшому надають робочі місця успішним випускникам коледжів. Метою створення середніх навчальних закладів нового типу в кінці ХХ століття стала нагальна потреба в покращенні освітнього простору в містах Англії та необхідність трансформування вивчення профільних дисциплін у практичну площину для забезпечення відповідних умов підготовки кваліфікованих спеціалістів у певних галузях. Міські технологічні коледжі (нині – академії середньої освіти) стали прикладом успішного поєднання академічного навчання з першими кроками в майбутній професії.

Перспективні напрями дослідження означеної проблематики вбачаємо у вивченні особливостей змісту освітнього процесу в міських технологічних коледжах Англії з метою запозичення елементів їхнього прогресивного досвіду в системі освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балацька Н. І. Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. І. Балацька. – К., 2004. – 23 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник МОН України. – 2013. – № 24. – С. 3–15.
3. Костенко Н. І. Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. І. Костенко. – К., 2010. – 23 с.
4. Сбруєва А. А. Освітні реформи 80–90-х рр. ХХ століття: англійський досвід [Електронний ресурс] / А. А. Сбруєва – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7798/97/>.
5. Стеценко К. Ліберальні освітні реформи Великобританії кінця ХХ століття в контексті ідей сучасної педагогіки [Електронний ресурс] / Катерина Стеценко. – Режим доступу :

- <http://irbis-nbuv.gov.ua/>.
6. Федорчук А. Л. Профільне навчання в школах зарубіжжя: стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / А. Л. Федорчук. – Режим доступу : <http://intkonf.org/fedorchuk-a-l-profilne-navchannya-v-shkolah-zarubizhzhya-standa-perspektivi-rozvitku/>.
7. Bacon's College [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.baconscollege.co.uk>.
8. Brit School – National Curriculum and Options [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.brit.croydon.sch.uk/nationalcurriculum>.
9. Brook Weston College [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.brookweston.org/>.
10. Harrison A. Teachers fear selection at 14 [Електронний ресурс] / Angela Harrison. – Режим доступу : <https://www.bbc.co.uk/1/hi/education/8602723.stm>.
11. City Technology Colleges [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.gov.uk/.../city-technology-colleges>.
12. The National Curriculum in England [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.gov.uk/government>.

РЕЗЮМЕ

Воронина А. Р. Перспективы реализации профильного обучения в городских технологических колледжах Англии.

В статье рассмотрены предпосылки возникновения в системе образования Англии таких специализированных школ как городские технологические колледжи и определены особенности подходов к реализации профильного обучения в них. Проведен анализ формирования новой образовательной концепции путем изучения отличий городских технологических колледжей от других современных школ. Особое внимание уделено проблеме создания соответствующих условий для подготовки квалифицированных специалистов. Дано определение «академии среднего образования». В статье освещены попытки успешной интеграции академического образования с первыми шагами в будущей профессии. Дальнейшее изучение предложенной темы станет полезной в поиске наиболее эффективных методов реорганизации системы профильного обучения в Украине.

Ключевые слова: система образования Англии, профильное обучение, средняя школа, городские технологические колледжи, академия среднего образования.

SUMMARY

Voronina H. The Prospects of Specialized Education in City Technology Colleges in England.

It is known that the development of a country potential refers not only to its economic and political factors but is also associated with its human resources. The providing of appropriate conditions for professional fulfillment should be one of the most important issues of the modern society. Due to historical aspects and successful reforms the system of education in England takes the leading position in professional world.

The article deals with the prospects of specialized education in England. It discusses the reasons that led to the foundation of new vocational educational establishments in this country. It analyses the development of specialist schools and defines the peculiarities of City Technology College which were first established in 1988 bringing the world of education and industry together. The major historical stages of vocational education development are observed and the new concept of practical learning in City Technology Colleges is described. CTCs teach subjects of

the National Curriculum with a specific focus on science and technology. They offer a wide range of vocational qualifications and develop close links with local employers.

The article focuses on the problem how to provide proper working conditions for future specialists. It highlights the successful try to combine academic learning and working experience which brings numerous opportunities for students aged between 11 and 18. City Technology Colleges in England offer the excellent chance to get a personal and professional development in modern technological environment. The financial support from local enterprises encourages both students and teachers to progress. Parents play an important role in the majority of CTC decision making. These vocationally focused schools operate outside of local authority control and offer academic courses as well as skill-based learning. Since 2003 most CTC have obtained Academy status as they equip students both with realistic working skills and the foundations for higher education.

Further research of this issue may result in the beneficial transformation of specialized education in Ukraine which will help future specialists meet the modern employment requirements and build a successful career.

Key words: *system of education in England, specialized education, secondary school, City Technology Colleges, academy of secondary education.*

УДК 373.21(410):372.47

І. А. Гарник

Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ЗАСІБ ЇХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА ПРИКЛАДІ БРИТАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Статтю присвячено дослідженню теоретичного аспекту розвитку первинних математичних уявлень дитини дошкільного віку в системі дошкільного виховання Великої Британії. Висвітлюються методичні рекомендації провідних британських учених щодо розвитку математичних навичок дітей у родинному оточенні. На основі досліджень британських літературних джерел виокремлено класифікацію вікових відмінностей дошкільників у процесі розвитку математичних умінь. Вказуються основні вміння з математики, якими дитина-дошкільник повинна навчитися володіти перед тим, як іти до школи. Аналізуються основні види діяльності для формування елементарних математичних умінь у дошкільних закладах Великої Британії. Цінність роботи полягає у практичному застосуванні зарубіжного досвіду у вітчизняній педагогіці.

Ключові слова: *інтелектуальний розвиток, формування базових математичних уявлень, дошкільне виховання, дитина-дошкільник, ігрова діяльність, Велика Британія.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку розумових здібностей дитини здавна перебуває в центрі уваги науковців та практиків у галузі психології та педагогіки. Важливою передумовою інтелектуального розвитку дитини постає наявність відповідних засобів навчання, що сприяють повноцінному вихованню здорової особистості. Аналіз програм та методичних рекомендацій Сполученого Королівства доводить, що в системі дошкільної освіти Великої Британії розумове виховання посідає чільне місце.

Серед основних напрямів навчання у програмах дошкільних закладів, що націлені на інтелектуальний розвиток дитини, слід назвати: розвиток мовлення та комунікативності, розвиток грамотності, розвиток у галузі науки та технологій, розвиток знання й розуміння світу, розвиток математичних уявлень.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема інтелектуального розвитку дитини розглядається в дослідженнях багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Вивченням розвитку розумових здібностей дошкільника займалися такі британські психологи та педагоги, як А. Гопнік, М. Дональдсон, М. Доулінг, К. Келман, Дж. Ліндон, В. Рід, М. Робінсон, К. Скіннер, Б. К. Скотт, А. Шарп та ін. Наукові здобутки в галузі інтелектуальних умінь висвітлені у працях таких вітчизняних учених, як Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Н. Менчинська, В. Паламарчук, С. Рубінштейн, Т. Шамова, І. Якиманська та ін. Аналіз британських досліджень і літературних джерел свідчить, що окремим аспектом інтелектуального розвитку дошкільника є розвиток первинних математичних уявлень. Дослідження розвитку математичних умінь і навичок представлені в науковому доробку таких російських та українських науковців, як В. Абашина, Н. Баглаєва, А. Белошистая, Р. Березіна, Н. Білоус, Л. Вахрущева, З. Грачова, Л. Зайцева, С. Зинкевич, Г. Леушина, Т. Люріна, Є. Носова, М. Поддьяков, О. Проскура, Є. Соловйова, К. Щербакова та ін. Вагомий внесок у дослідження інтелектуального розвитку дошкільника у процесі формування елементарних математичних уявлень зробив український учений О. І. Гришко [2]. З огляду на чималу кількість досліджень у галузі окресленої проблеми постає питання актуальності нашого дослідження. Втім слід зазначити, що проведені дослідження здебільшого стосуються вивчення вітчизняної сфери пропонованої проблеми. В умовах сьогодення актуальним постає питання порівняльної типології та використання багатого досвіду у світовому освітньому полі. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне представити зарубіжний досвід у галузі розвитку інтелектуальних умінь у системі дошкільного виховання Великої Британії.

Мета статті – дослідження умов розвитку базових математичних уявлень у системі дошкільного виховання Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи наукові роботи провідних британських учених стає зрозумілим той факт, що система освіти Великої Британії націлена на розвиток базових умінь та навичок, необхідних у підготовці до школи не лише під час планових занять у дошкільних закладах, але й поза ними, починаючи, передусім з родинного оточення. Особливе місце серед керівних положень навчання й виховання дошкільників посідає розвиток математичних уявлень. Розвиток математичних умінь є основою розвитку логічного мислення дитини, що є дуже важливим у формуванні гармонійно розвиненої особистості. Розвиток логічних структур мислення сприяє формуванню в дитини цілісної

картини світу, активізує пізнавальні здібності, вміння розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свою думку, робити прості умовисновки [1].

Аналіз досліджень британських науковців доводить, що вивчення математики повинно відбуватися не лише у школі чи дошкільному закладі, але й у родинному оточенні. Маленькі діти стикаються з великою кількістю важливих життєвих ситуацій, де використовуються математичні знання, кожного дня і є багато способів, щоб допомогти їм почати розвивати математичні навички. Використання чисел та фігур, одиниць вимірювання й вирішення математичних задач для виконання простих завдань повинні застосовуватись у повсякденних ситуаціях. Наприклад, при вимірюванні прального порошку для завантаження пральної машини, готування визначеної кількості бутербродів на обід або розрізання торта на рівні порції. Залучення дитини-дошкільника до таких простих видів діяльності сприятиме формуванню елементарних математичних уявлень дитини, що згодом полегшить адаптацію до навчального процесу у школі. Дошкільникам потрібна допомога, щоб зрозуміти, для чого використовується математика, тому завдання батьків, спеціалістів по догляду за дітьми (нянь, «чайлдмайндерів») та вихователів дошкільного закладу полягає в поясненні, як її слід використовувати в повсякденному житті на основі практичного досвіду. Британський учений Керол Скіннер у своєму дослідженні про розвиток математичних здібностей наводить приклади нескладних операцій та видів діяльності, які можна проводити з дітьми:

- звіряння номеру автобуса, який під'їжджає;
- читання уголос кількості (маси чи об'єму) продуктів, що друкується на пакетах із їжею чи консервах;
- розкачування тіста;
- заповнення посуду рідиною;
- сортування одягу за кольором, розміром чи категорією: спідниці, штани, сорочки, футболки тощо;
- знаходження пари до черевиків, шкарпеток, рукавичок;
- звертання уваги на цифри на годиннику;
- підраховування грошей на контрольно-касовому пункті;
- знаходження телеканалу на пульті дистанційного управління [6].

За твердженням К. Скіннера, діти можливо не зрозуміють усіх математичних явищ, якими вони користуються, але вони можуть запам'ятати математичні слова та цифри. Крім цього, учений наголошує на необхідності заохочувати дітей навчатися рахувати різними мовами, якщо сім'я говорить кількома мовами одночасно. Уміння впевнено рахувати – це вдалий початок дитини в математиці, але навички лічби повинні розвиватися поступово. Одним із засобів розвитку математичних умінь з раннього віку вважається використання пальчикових ігор, римівок та пісень. Навіть зовсім малі

дошкільнята проявляють живий інтерес у процесі промовляння римівок, вони швидко схоплюють слова на звук, починають вловлювати ритм, відчувати їх структуру і намагаються повторити їх за дорослим. У пальчикових іграх, коли дорослий крутить пальцями рук чи ніг, немовлята вивчають, що кожен рух співпадає з одним звуком. Починаючи з віку 4–5 місяців, немовлятам подобається гратись у гру-хованку, коли мама закриває долонями обличчя, а тоді говорить «ку-ку» в той момент, коли розтуляє руки й дитина має можливість її бачити. У британців ця гра має назву «реек-абоо» і під час неї потрібно рахувати до трьох – «1, 2, 3, ку-ку!» (в англ. «1, 2, 3, boo!»). У процесі гри дитина запам'ятовує цю послідовність звуків, слів, певний ритм і часовий відрізок, тому коли наближається момент останнього вигуку, дитина починає сміятися, бо передчуває, що зараз з'явиться мама. Таким чином, вже з такого раннього віку дитина засвоює математичні навички. Математичні вміння можна також розвивати у процесі гри з магнітами на холодильнику. Дитина сортує їх, складає в ряд, змінює послідовність за формою, кольором чи розміром від найбільшого до найменшого й навпаки. Це концентрує її увагу, розвиває вміння розрізняти величини, кольори й форми предметів. У процесі розвитку дитини види ігрової діяльності поступово ускладнюються до рівня підготовки до навчання у школі, базові математичні навички трансформуються в уміння розрізняти фігури й цифри, обчислювати [6].

Британські вчені наголошують, що різні діти мають різний темп розвитку і набувають певні математичні вміння в різному порядку, дехто швидше, дехто пізніше. Але є певні спільні особливості розвитку. Вважаємо за доцільне висвітлити основні керівні принципи розвитку математичних уявлень на різних етапах за віковими категоріями. Керол Скіннер пропонує таку класифікацію визначення віку, у якому діти набувають певних математичних навичок:

1. Немовлята і діти ясельного віку. Передусім, діти дізнаються про простір, у якому вони знаходяться. Після цього вони знайомляться із послідовністю подій і навчаються передбачати, що буде далі. Вони також починають розрізняти на слух та перелічувати назви предметів та істот. З 18 місяців більшість малюків вивчає:

- деякі слова, що позначають цифри;
- послідовність цифр «1, 2, 3» приєднану до чогось, що вони можуть бачити;
- як сортувати подібні за якостями предмети, знаходити пару до взуття;
- певні слова, що визначають місцеположення, зокрема «в», «на», «біля», «під»;
- як будувати конструкції з 4–6 кубиків;
- як розташовувати форми [6].

2. Діти віком від трьох до чотирьох років. Діти повільно починають розуміти більше про числа, форми, розміри та вимірювання. Вони можуть називати цифри майже до 10, але вміти порахувати тільки невелику кількість об'єктів. Дітям потрібно багато практичного досвіду пов'язати те, що вони можуть бачити, чути й відчувати з поняттям про використання чисел. Отже, у цей період діти навчаються:

- називати цифри «1, 2, 3, 4» ... до 10 та розрізняти їх на письмі від 0 до 9;
- рахувати до 10 об'єктів, ставити їх у різні комбінації й рахувати знову;
- використовувати такі поняття для порівняння, як більше $>$, менше $<$, порівну $=$;
- називати такі геометричні фігури та форми, як круг, квадрат, трикутник;
- групувати предмети за кольором, розміром і формою;
- використовувати одиниці виміру, визначати відносини предметів за довжиною, шириною та висотою;
- розрізняти просторові напрямки, вживаючи слова вгорі, внизу, попереду, ззаду, справа, зліва та використовувати слова, щоб описати, де предмети знаходяться, такі як над, під, поруч, за, перед;
- визначати час доби: день, ніч, ранок, вечір, що раніше, що пізніше [6].

3. Кінець дошкільного віку (5–6 років). У Великій Британії діти ідуть до школи у віці 5 років. Дитина п'ятого року життя продовжує вдосконалюватися через гру, малювання, стосунки з дорослими й однолітками, але поступово найважливішим видом діяльності стає навчання. Тому до моменту настання цього віку, перед тим, як іти до школи, дитина повинна отримати певні базові знання для легшої адаптації до шкільного навчального процесу. Інтелектуальний розвиток дитини п'яти-шести років визначається комплексом пізнавальних процесів: уваги, сприйняття, мислення, пам'яті, уяви. Однією з важливих характеристик удосконалення інтелектуальних здібностей дитини є розвиток логічного мислення. Дитина повинна вміти володіти такими логічними прийомами розумових дій, як порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, серіація, аналогія, систематизація, абстрагування. Розвивати логічне мислення дошкільника найдоцільніше в руслі математичного розвитку. До кінця дошкільного віку діти навчаються:

- порівнювати, класифікувати, групувати предмети;
- порівнювати й вимірювати довжину, висоту, ширину предметів;
- орієнтуватися на аркуші паперу;
- розрізняти форми предметів та основні геометричні фігури (трикутник, чотирикутник, коло), створювати з кількох фігур (трикутників та чотирикутників) більші за розміром фігури, порівнювати до 10 різних за формою предметів;
- розділяти на частки: ділити коло, квадрат на 2 і 4 рівні частини;

- визначати склад числа першого десятка (з окремих одиниць);
- отримувати число першого десятка, додаючи одиницю до попереднього числа та віднімаючи одиницю від наступного за ним в ряду;
- розрізняти цифри на письмі 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9;
- називати числа в прямому та оберненому порядку;
- співвідносити число і кількість предметів;
- складати та розв'язувати задачі на одну дію на додавання й віднімання;
- користуватися арифметичними знаками дій, поняттями більше $>$, менше $<$, порівну $=$ [6].

Британський науковець, фахівець у галузі дошкільного виховання професор Барбара Тізард на основі своїх досліджень стверджує, що діти, які йдуть до початкової школи, не засвоївши базові знання грамотності, виявляють низькі результати в навчанні [7, 11]. Крім цього, з аналізу британських літературних джерел зрозуміло, що заклади дошкільного виховання у Великій Британії активно співпрацюють із родинами та залучають батьків до розвитку грамотності, зокрема математичних навичок. Розроблено чималу кількість програм і методичних рекомендацій щодо розвитку математичних умінь дітей дошкільного віку вдома. Керол Скіннер у своєму дослідженні наводить приклади таких занять та видів діяльності для формування математичних умінь, які підходять як для проведення в дошкільних закладах, так і в домашньому оточенні.

Отже, у дошкільних закладах Великої Британії робота з розвитку в дітей елементарних математичних уявлень проводиться в загальному контексті інтелектуального розвитку. Заняття в дошкільних закладах проводяться таким чином, щоб діти засвоювали матеріал наочно-образним способом, безпосередньо оперуючи та маніпулюючи предметами.

Згідно досліджень британських джерел, основна увага в дошкільному віці приділяється формуванню уявлень про форму, величину предметів, а також орієнтування у просторі та часі. Крім цього, дошкільників навчають поняттям числа, кількості, об'єму, маси, вмінню рахувати, обчислювати.

Найпоширенішою формою роботи в британських дошкільних закладах є дидактична гра. Для формування базових математичних уявлень гра є одним із найкращих видів діяльності, адже дитина здобуває знання в ненав'язливій формі. Найпопулярнішими видами ігор у дитячих садках Великої Британії є ігри з природним будівельним матеріалом: водою, глиною, піском, тістом. У процесі ігрових занять із водою та піском дитина-дошкільник знайомиться з поняттям об'єму та величини. Робота з глиною та тістом проводиться для знайомства дитини з поняттям форми. Загалом такі види діяльності розвивають у дошкільників математичні уявлення про розмір, довжину, ширину, висоту та форму предметів; поняття порівняння, симетрії та пропорції. Ігри з піском надають можливість розвивати уявлення

про форму чи величину залежно від того, чи він сухий, чи вологий. У процесі такої ігрової діяльності вихователі навчають дітей базовим математичним поняттям: «повний», «напівпорожній», «порожній», «трохи», «мало», «багато», «декілька», «більше ніж», «менше ніж», «порівну» тощо [3, 59].

Окрім ігор із природним будівельним матеріалом для розвитку математичних умінь дошкільників у Великій Британії педагоги використовують рухливі ігри на свіжому повітрі. Наприклад, гра в хованки потребує вміння рахувати. Дітям влаштовують різноманітні перешкоди різних форм і кольорів та ставлять певне завдання, яке потрібно виконати [3, 44].

Слід зауважити, що в англійських дошкільних закладах для формування математичних умінь активно використовується народна творчість у вигляді вивчення дитячих римівок. Дошкільники швидко запам'ятовують коротенькі веселі віршики, які містять математичні поняття числа, форми, величини, кількості, прості математичні терміни. Римівки «Baa, Baa, Black Sheep», «Two Little Dicky Birds», «Three Blind Mice», «One, Two, Three, Four, Five, Once I Caught a Fish Alive», «Ten in the Bed», «Ten Tiny Turtles», «Lucy Lockett», «Mary, Mary, Quite Contrary», «There Was an Old Woman» та їм подібні тренують поняття числа, нульового символу, рахунку, послідовності та порівняння чисел, поняття «багато», «мало», «декілька», «нічого». Таких римівок в англійській літературі є чимало, що дає можливість розвивати математичні вміння дітей дошкільного віку в ненав'язливій ігровій формі [4; 5].

Аналіз досліджень британських джерел доводить, що для виховання математичних навичок в англійських дошкільних закладах застосовується кулінарна діяльність. У програмі дошкільного виховання відомого британського педагога Тіни Брюс «Ключові знання на основному етапі раннього розвитку дитини» (Core Experiences for the Early Years Foundation Stage) визначаються основні види кулінарної діяльності та приклади їх практичного застосування. Під час кулінарних занять у дошкільників формуються не лише математичні уявлення, але й основи хімії та фізики. Діти вивчають зміну станів води (випаровування, замерзання), наповнюють різний посуд рідиною чи сипкими інгредієнтами, вивчаючи при цьому поняття об'єму, маси, величини, форми. Як і у випадку ігрової діяльності з природним будівельним матеріалом, кулінарна діяльність навчає дітей поняттям «багато», «мало», «порівну», «порожній», «повний» тощо [3, 38]. Практика використання таких ігрових форм діяльності викликає у дітей дошкільного віку жвавий інтерес, що дуже важливо для виховання пізнавальної активності у процесі інтелектуального розвитку дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дозволяє зробити певні висновки. Британська система освіти націлена на плідну співпрацю з родинами. Виховання первинних математичних уявлень повинно здійснюватися майже з народження, починаючи із сімейного оточення. Формування математичних умінь важливе

в підготовці дитини до школи для кращої адаптації до шкільного навчального процесу. Засвоєння математичних умінь не однакоє в дітей одного віку, відбувається в різному порядку та відрізняється за віковими категоріями. Найпродуктивнішим способом формування базових математичних навичок виступає ігрова діяльність. У британських дошкільних закладах активно застосовуються ігри з природним будівельним матеріалом, рухливі ігри на свіжому повітрі, народна творчість, кулінарна діяльність тощо. Розвиток математичних умінь є основою розвитку логічного мислення дитини, що є дуже важливим у формуванні гармонійно розвиненої особистості. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми, що визначає необхідність у її подальшому вивченні. Окремого дослідження потребує проблема гендерних особливостей дітей дошкільників; взаємодії сім'ї, дошкільного закладу та громадських організацій щодо інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белошистая А. В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования : автореф. дис. ... д.п.н. : спец. 13.00.02 / Белошистая Анна Витальевна ; [Моск. гос. открытый пед. ун-т]. – М., 2004. – 43 с.
2. Гришко О. Система заходів з інтелектуального розвитку дошкільників у процесі формування елементарних математичних уявлень / О. Гришко, Л. Клевака // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 3. – С. 169–175.
3. Bruce T. Core Experiences for the Early Years Foundation Stage / Tina Bruce // Kate Greenaway Nursery School and Children's Centre. – London, September 2009. – 69 p.
4. Early Years Maths Topics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.maths.com/early-years/#Number Nursery Rhymes](http://www.maths.com/early-years/#NumberNurseryRhymes).
5. Koyne U. Numeracy [Електронний ресурс] / U. Koyne. – Режим доступу : <http://www.cbeebies.com/global/grown-ups/helpful-articles/?article=numeracy>.
6. Skinner C. Maths is everywhere / C. Skinner // Learning together series. Early Education. – London : The British Association for Early Childhood Education, 2011.
7. Tizzard B. Involving Parents in Nursery and Infant Schools: A Sourcebook for teachers / B. Tizzard, J. Mortimore, B. Burchell. – L. : Grant McIntyre, 1981. – 247 p.

РЕЗЮМЕ

Гарник И. А. Формирование базовых математических представлений у дошкольников как средство их интеллектуального развития на примере британской педагогики.

В статье рассматривается теоретический аспект развития первичных математических представлений ребенка дошкольного возраста в системе дошкольного воспитания Великобритании. Представляются методические рекомендации ведущих британских ученых по развитию математических навыков детей в семейном окружении. Сформулирована классификация возрастных различий в процессе развития математических умений. Указываются основные умения по математике, которыми ребенок-дошкольник должен научиться владеть перед тем, как идти в школу. Анализируются основные виды деятельности для формирования элементарных математических умений в дошкольных заведениях Великобритании.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, формирование базовых математических представлений, дошкольное воспитание, ребенок-дошкольник, игровая деятельность, Великобритания.

SUMMARY

Harnyk I. Formation of basic mathematical concepts in early years as a means of children's intellectual development on the example of British pedagogy.

The article is devoted to the investigation of theoretical aspect of developing children's primary mathematical concepts in early years in the system of early childhood education in the UK. The aim of the article is to study the conditions for the development of basic mathematical concepts in early childhood education in the UK. The analysis of British programmes, curriculum guidance and other authentic resources proves that intellectual education occupies a prominent place in Britain's educational system and the preconditions of child's brain development are the appropriate educational aids, which are favourable for proper upbringing of a healthy personality. The research defines the main areas of studying in the programmes of British pre-school institutions aimed at child's intellectual development: communication and language, literacy, mathematics, science and technology, knowledge and understanding of the world. It explicates the methodological recommendations of the leading British scientists as to the development of children's mathematical skills in the family environment. It determines the classification of age-related differences in the process of developing mathematical skills. The research work defines the basic skills in Maths that the child must have in early years before going to school. It analyzes the main activities for the formation of elementary mathematical skills at pre-school institutions in the UK.

The formation of mathematical skills is important in preparing a child for school, for his better adjustment to the educational process at school. Mastering math skills are not the same for children of the same age, they occur in different orders and according to different age categories. The most productive way for obtaining knowledge in the field of mathematics by the child of preschool age is the play. In British pre-school institutions there are the following play activities: games with adapted natural building material (sand and water), block play, box modelling, woodwork, outdoor play, folklore (nursery rhymes, counting rhymes, finger play) etc. The study does not cover all aspects of the identified problem, which determines the necessity for further study. A separate research is required in the area of children's gender characteristics at preschool age; the interaction between family, pre-school institutions and public organizations on children's intellectual development at preschool age.

Key words: intellectual development, formation of basic mathematical concepts, preschool education, early years, play, Great Britain.

УДК 374.71(410)

С. М. Коваленко, Л. І. Ключко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ РЕФОРМ ЩОДО РЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В АНГЛІЇ

Метою даного дослідження передбачено аналіз організаційної структури управління системою освіти дорослих в Англії на сучасному етапі, розгляд діяльності основних державних підрозділів, що регулюють освіту дорослих, у контексті останніх структурних реформ, ретроспективний огляд загальних напрямів освітньої політики британського уряду в досліджуваній галузі. Результатом публікації є висвітлення векторів сучасних реформаційних процесів у галузі

регулювання системи освіти дорослих в Англії, що на практиці дозволяє критично осмислити відповідні реформи в національній системі освіти дорослих. У перспективі доцільно провести детальний аналіз державних та недержавних освітніх програм, орієнтованих на дорослого споживача.

Ключові слова: *освіта дорослих, структурні реформи, управління (регулювання) системою освіти, доцентрові тенденції, децентралізація, місцеві органи управління освітою, Департамент з питань бізнесу, інновацій та вмінь, Національний інститут продовженої освіти дорослих.*

Постановка проблеми. У числі актуальних проблем, які на сьогодні виникають перед українською системою освіти дорослих постає питання продуктивного управління цією системою, створення фундаментальної та потужної вертикалі влади, що дозволить максимально чітко регулювати цю систему задля забезпечення зростаючих освітніх потреб дорослої людини в самореалізації, соціально-культурному розвитку, подоланні конкуренції на ринку праці. Одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є врахування досвіду високорозвинених країн світу, зокрема Англії, де освіта дорослих є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, ґрунтовних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема управління освітою дорослих набула великого значення. Методологічне значення для розуміння й усвідомлення проблем державного управління в нових соціально-економічних умовах мають положення, викладені у працях В. Андрущенка, Т. Бутирської, С. Гончаренка, В. Грабовського, І. Зязюна, В. Кременя, С. Крисюка, В. Лугового, Т. Лукіної, А. Мазака та ін. Аналіз сучасних наукових розробок вітчизняних авторів свідчить, що до окремих теоретичних і практичних аспектів державного управління освітою в європейських країнах зверталися А. Василюк, Л. Гаєвська, Я. Гречка, Л. Гриневич, І. Ковчина, К. Корсак, В. Щербаченко, Н. Яковець.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел дає можливість стверджувати, що проблема регулювання освітою дорослих на сучасному етапі матеріалі Англії не була предметом системного вивчення та спеціального аналізу. Отже, актуальність проблеми оптимізації процесу управління освітньою системою Україні та відсутність вичерпних досліджень на прикладі англійської освітньої системи дорослих, з огляду на її домінуючу позицію у цьому питанні, зумовлює необхідність проведення відповідного дослідження. Отже, **метою** даної публікації є висвітлення векторів сучасних реформаційних процесів у галузі регулювання системи освіти дорослих в Англії. Одним із провідних у дослідженні був **метод** аналізу документів і положень Департаменту освіти Англії та Уельсу, що дозволив структурувати фактологічний матеріал щодо сутності державної політики в галузі освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективний аналіз становлення та динаміки розвитку англійської системи освіти дорослих показав, що до початку XX століття державна роль щодо регулювання цим сектором практично зводилася до мінімуму, але потреба в активному залученні уряду була очевидною. Першим масштабним кроком на шляху до активного державного регулювання системи освіти дорослих на законодавчому рівні став Закон 1944 р. «Про освіту», яким передбачалося створення єдиної національної системи освіти та офіційне включення до цієї системи освіти дорослих. Важливим акцентом зазначеного закону було збереження історичної традиції децентралізації в управлінні освітою, що передбачала регулювання освіти дорослих на двох рівнях – центральному (через новостворений Департамент з питань освіти та науки) та місцевому (через створені у 1902 р. місцеві органи управління освітою (LEAs)), але орієнтувалася, насамперед, на розвиток місцевої ініціативи. Саме тому англійська система освіти дорослих традиційно характеризувалася як «національна система, що регулюється на місцевому рівні» [2, 458].

Проте в кінці 70-х рр. XX ст. механізм державного регулювання системи освіти дорослих в Англії зазнав кардинальних перетворень у контексті науково-технічного прогресу, загальної економічної кризи на фоні краху «держави загального благоденства» та переходу країни до системи вільних ринкових відносин. Це суттєво позначилося і на системі освіти дорослих, що означало розвиток приватної ініціативи, підтримку здорової конкуренції між провайдерами освітніх послуг та посилення влади центрального уряду в управлінні освітою.

Основи сучасної моделі державного управління системою освіти дорослих були поступово закладені з прийняттям низки нормативних актів: 1988 р. – «Про реформу освіти» (The Education Reform Act), 1992 р. – «Про подальшу та вищу освіту» (The Further and Higher Education Act), 2000 р. – «Про навчання та професійні вміння» (The Learning and Skills Act), 2006 р. – «Про освіту та інспекцію» (The Education and Inspections Act), 2007 р. – «Про подальшу освіту та підвищення кваліфікації» (The Further Education and Training Act), 2009 р. – «Про учнівство, вміння, учнів шкіл та навчання» (The Apprenticeship, Skills, Children and Learning Act). Необхідно зауважити, що кожним із згаданих законодавчих актів в Англії поетапно поглиблюються доцентрові тенденції, що передбачають відхід від крайніх форм децентралізації та перехід до так званої «змішаної» моделі регулювання системи освіти дорослих – децентралізованого централізму. Одним із переконливих доказів вказаної трансформації моделі керівництва освітою дорослих є поступове звуження, а на сьогодні майже повне обмеження кола повноважень органів місцевих органів управління освітою та розподіл основних обов'язків між новоствореними підрозділами та субструктурами **Департаменту з питань бізнесу, інновацій та вмінь** (Department for Business,

Innovations and Skills), який на сьогодні опікується освітою дорослих у країні. Це, за твердженням англійського дослідника П. Ейнлі, «перетворило англійську систему освіти з національної системи, яка регулюється на місцевому рівні, на місцеву систему, яка керується на національному рівні» [2, 461].

Зазначимо, що центральна влада, яка регулює діяльність системи освіти дорослих в Англії, являє собою конгломерат різноманітних за функціями та завданнями як державних, так і недержавних інституцій. На нашу думку, представлені на національному рівні громадські та волонтерські організації свідчать про глибокі демократичні засади управлінського апарату центрального уряду Англії.

Отже, національний рівень організаційної структури управління системою освіти дорослих в Англії утворюють: Департамент у справах бізнесу, інновацій та вмінь (BIS), *органи фінансування* – Агенція з питань фінансування вмінь (Skills Funding Agency) та Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England); *органи інспекції* – Відділ освітніх стандартів (Office for Standards in Education) та Агенція з питань якості Великої Британії (Quality Assurance Agency – UK-wide) (сектор вищої освіти); *консультаційні організації* – Національний інститут продовженої освіти дорослих (National Institute of Adult Continuing Learning), Комісія з питань зайнятості та вмінь (UK Commission for Employment and Skills).

Головним органом, що відповідає за планування, моніторинг та реалізацію урядової політики в галузі освіти дорослих є **Департамент з питань бізнесу, інновацій та вмінь (ДБІВ)**, що підпорядковується Державному секретареві Англії у справах бізнесу, інновацій та вмінь. Департамент було створено у червні 2009 року.

На наш погляд, постійна зміна назви Департаменту чітко відображає ринкову спрямованість освітньої політики уряду Англії останньої чверті XX – початку XXI століття. З 1945 р. до 1995 р. міністерство функціонувало під назвою Департамент з питань освіти та науки, з 1995 р. перетворюється на Департамент освіти та праці, законом 2000 року назва змінилася на Департамент у справах освіти та вмінь, потім у 2007 році Департамент розділився на дві незалежні структури і освітою дорослих опікувався новостворений Департамент з питань інновацій, університетів та вмінь. А на сучасному етапі, як уже зазначалося, працює під назвою Департамент у справах бізнесу, інновацій та вмінь.

Агенція з питань фінансування вмінь (АФВ) (розпочала свою діяльність у 2009 р.) являє собою міністерський урядовий підрозділ Департаменту у справах бізнесу, інновацій та вмінь і відповідає за координовану та узгоджену роботу всього сектору післяшкільної освіти (крім вищої освіти). Очевидно, що основним лейтмотивом створення нового підрозділу була потреба в реструктуризації системи

післяобов'язкової освіти та намагання певною мірою раціоналізувати адміністративні витрати шляхом скорочення апарату управління [4].

Слід зазначити, що саме створення АФВ яскраво ілюструє активні доцентрові тенденції в управлінні системою освіти дорослих в Англії. На першому етапі в 1992 р. держава посилила адміністративний та фінансовий тиск у секторі професійної освіти дорослих, на другому етапі подібні заходи спостерігаються в секторі непрофесійної освіти дорослих. Так, згідно із Законом «Про навчання та вміння» (2000 р.) держава відновила право місцевої влади отримувати мінімальні гранти на фінансування непрофесійної освіти дорослих, проте розподіл коштів є обов'язком Агенції, а не місцевих органів управління освітою, що було характерним до початку 1990-х рр.

Аналіз функцій АФВ з питань фінансування вмінь дає можливість окреслити мережу навчальних закладів та освітніх установ, діяльність яких фінансується та координується Агенцією: школи (старша школа та деякі курси для дорослих, що проводяться у шкільних приміщеннях); коледжі сектору подальшої освіти; центри з навчання дорослих; професійна підготовка на робочому місці (переважно система учнівства для молоді); приватні навчальні заклади з професійної підготовки та добровільні організації. Першочерговим завданням цього відділу є задоволення освітніх потреб бізнесу, окремих фізичних осіб та громад шляхом створення когерентної та послідовної системи фінансування.

Попередньо (до 2009 р.) до складу АФВ входили представники приватних організацій (роботодавці), тред-юніонів, громадських спілок та навчальних закладів. На нашу думку, такий досить гнучкий підхід влади до управління системою післясередньої освіти підкреслював глибокі демократичні засади освітньої політики держави, а також давав можливість враховувати та задовольняти широке коло освітніх потреб всіх представників англійського суспільства. Структурні реформи уряду отримали схвалення багатьох працівників системи освіти дорослих, а Національний інститут продовженої освіти дорослих називав такий підхід «новою епохою для дорослих, що навчаються» [1, 4]. На сучасному етапі набуття Агенцією статусу міністерського підрозділу можна розцінювати як ще один доказ загального вектору державної освітньої політики в бік централізації та жорсткого управління освітою дорослих.

Розподіл та контроль за коштами в системі вищої освіти, яку на сучасному етапі більш ніж на 40 % становлять «дорослі» студенти, здійснюється **Радою з питань фінансування вищої освіти Англії** (РФВОА), що була створена законом «Про подальшу та вищу освіту» (1992 р.) та за юридичним статусом представляє собою неміністерський урядовий відділ.

На наше переконання, послідовно проведені реформи вищої освіти – реформа 1988 р., згідно з якою були створені окремі адміністративні одиниці

центрального уряду (Рада з питань фінансування університетів (РФУ) і Рада з питань фінансування політехнікумів та коледжів (РФПК)), відповідальні за розподіл коштів у системі вищої освіти, а також реформа 1992 р., яка перетворила систему вищої освіти на унітарну та об'єднала функції РФУ та РФПК у єдину РФВОА, значною мірою «підірвали» традиційну автономність англійської вищої школи, ініціювавши уніфіковану систему фінансування для всіх вищих навчальних закладів через «посередника» центрального уряду.

Слід зауважити, що до запровадження законів 1988 та 1992 рр. діяльність Департаменту освіти стосовно розподілу коштів на фінансування вищої школи мала переважно консультативний характер. На сучасному етапі діяльність РФВОА можна розглядати як посилення тенденції централізації в управлінні освітою, що виявляється в чітко контрольованому розосередженні коштів між вищими навчальними закладами без безпосереднього втручання місцевої влади (місцеві органи управління освітою втратили це право після закону 1988 р., який дозволив вищим навчальним закладам неуніверситетського сектору стати незалежними корпораціями).

Головним органом контролю та перевірки якості та стандартів сектору освіти дорослих є **Відділ освітніх стандартів** (ВОС), створений у 2006 році Законом «Про освіту та інспекцію». За статусом це неміністерський урядовий підрозділ, що здійснює свою діяльність під керівництвом Головного Інспектора Інспекторату її Величності. На сьогодні штат інспекторів налічує 443 особи, з них близько 140 працюють у сектор і після середньої освіти [6].

Головним завданням **ВОС** є проведення регулярних перевірок всіх форм та видів освіти дорослих, що частково або повністю фінансуються за рахунок фондів держави. Таким чином, інспектори повинні екзамінувати якість освітніх послуг, що надаються місцевими органами управління освітою, громадськими та добровільними організаціями, навчальними закладами подальшої освіти, коледжами-інтернатами для дорослих та іншими навчальними закладами, що задовольняють освітні потреби дорослого контингенту та підпадають під зазначену категорію інституцій для перевірки. Крім того, на основі проведеного аналізу якості освітніх програм Відділ є відповідальним за визначення тенденцій розвитку системи освіти дорослих та надання відповідних консультацій і рекомендацій Державному секретареві та іншим урядовим особам щодо наслідків запланованих проектів у галузі якості освіти й освітніх стандартів та перспективних напрямів удосконалення цієї галузі.

Цікавою, на наш погляд, є схема інспектування навчальних закладів та центрів освіти дорослих, що проводиться за спеціально розробленою програмою «Загальна структура інспекції» (Common Inspection Framework). Відповідно до цієї програми інспектори повинні перевіряти якість освіти, що пропонується та одержується, за такими показниками:

- *рівень навчальних досягнень студентів*. Інспектор повинен визначити рівень навчального прогресу порівняно з попередніми досягненнями студента, ступінь його навчальних досягнень відповідно до загальних освітніх завдань та стандартів, а також ступінь особистісного розвитку студента;

- *якість освітніх послуг*. Передбачає оцінку роботи педагогічного персоналу (їх компетентність та професіоналізм); обладнання навчальних приміщень (використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та навчальних матеріалів, їх доступність та відповідність потребам усіх категорій студентів); ефективність системи оцінювання та контролю рівня навчальних досягнень студентів (застосування різноманітних видів контролю й оцінки залежно від програми; чесність, прозорість та охайність; інформування студентів щодо їх навчальних досягнень, а також за бажанням їх батьків чи роботодавців); відповідність навчальних програм реальним освітнім потребам дорослого контингенту студентів, а також більш широким потребам громади чи роботодавця; забезпечення якісної консультації та орієнтації студентів щодо їх освітніх можливостей (діагностика індивідуальних освітніх потреб дорослих, оперативність та доступність консультаційних послуг);

- *ефективність керівництва та управління освітньою інституцією*. Інспектору необхідно вказати, наскільки чітко та прозоро здійснюється планування організації навчальної діяльності (постановка конкретних завдань, цілей, які повністю усвідомлюються всіма учасниками навчального процесу), оптимально розподіляються фінансові ресурси, регулярно проводяться заходи щодо підвищення рівня майстерності та професіоналізму педагогічних кадрів [3, 10–23].

Сектор вищої освіти, у тому числі й вищої освіти дорослих, інспектується **Агенцією Великої Британії з питань якості** (Quality Assurance Agency – UK wide), що почала свою діяльність у 1997 році як приватна компанія з обмеженою відповідальністю. Основним завданням Агенції є координація та контроль за якістю освітніх послуг, що надаються вищими навчальними закладами. Одним із напрямів діяльності Агенції, що стосується лише освіти дорослих, є ліцензування коледжів продовженої освіти щодо організації та проведення підготовчих курсів (access courses), розрахованих на дорослих студентів, що не мають необхідної кваліфікації для вступу до вищого навчального закладу.

Консультаційні національні органи у справі освіти дорослих представлені в Англії переважно громадськими та добровільними структурами. Однією з найдосвідченіших у цьому напрямі організацій є **Національний інститут продовженої освіти дорослих** (НІПОД) (1921 рік заснування), що являє собою національну незалежну добровільну організацію з обмеженою відповідальністю [5]. Основною метою Інституту є

підвищення активності дорослого контингенту у справі залучення до навчальної діяльності будь-яких типів та форм. Для досягнення своєї мети Інститут проводить багатогранну та широкомасштабну роботу за такими провідними напрямками: активно впроваджує національну освітню політику при широкій підтримці та в тісній співпраці з національними, регіональними й місцевими агенціями; надає послуги інформування, консультації та орієнтації як окремим фізичним особам, так і навчальним закладам та організаціям; проводить науково-дослідну роботу, наукові конференції та семінари, координує спільно з Департаментом освіти та іншими національними організаціями низку освітніх ініціатив, розрахованих на дорослих осіб; публікує періодичні видання, журнали, монографії з проблем освіти дорослих; координує масштабний національний проект «Тиждень освіти дорослих».

Значна частина діяльності організації концентрується на освітніх потребах «проблемних» або маргінальних груп населення, що передбачає роботу з підвищення рівня базових умінь дорослих (спільно з Агенцією з питань базових умінь), вирішення проблем освіти для людей третього віку, етнічних меншин, жінок, дорослих осіб зі спеціальними освітніми потребами та дорослої молоді.

Членами організації є представники всіх ланок освіти, що тією чи іншою мірою пов'язані з освітою дорослих: всі місцеві органи управління освітою, 134 навчальні заклади подальшої освіти, 47 вищих навчальних закладів, інші професійні, національні, громадські та добровільні об'єднання, церкви, трейд-юніони, теле- та радіотрансляційні організації. На сьогоднішній день загальна кількість становить понад 260 представників.

Центральним національним органом управління в галузі професійної освіти та перепідготовки є **Комісія з питань зайнятості та вмінь (КЗВ)**, яка є незалежною компанією з обмеженою відповідальністю. Метою КЗВ є розвиток, регулювання, управління та підтримка діяльності **25 Галузових рад з питань професійних вмінь (Sector Skills Councils)** і, таким чином, забезпечення економіки країни кваліфікованою робочою силою, яка має достатній рівень професійних умінь і навичок, щоб гнучко адаптуватися до постійно мінливих ринкових умов [7].

До 2010 року місцевий рівень управління системою освіти дорослих в Англії представляли **47 місцевих рад з питань навчання та вмінь (Local Learning and Skills Councils)** та **150 місцевих органів управління освітою (Local Education Authorities)**, що включали всі графства Англії, поділені на округи. Але за останні роки повноваження місцевих органів управління освітою (МОУО) стосовно освіти дорослих зазнали значних змін, що було викликано доцентровими тенденціями у сфері державного регулювання системи освіти. У цьому контексті місцеві ради з питань навчання та вмінь були закриті, а функції МОУО зведені до регулювання обмеженого спектру питань у галузі шкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проаналізовані організаційні форми та методи державного управління системою освіти дорослих в Англії виникли в результаті тривалої історичної еволюції та значною мірою зумовлюються особливостями державного устрою та специфікою соціальних, політичних та економічних традицій даної країни. Одним з актуальних завдань у галузі управління освіти дорослих в Англії є оптимальне збалансування ролі та функцій центральної та місцевої влади, що на різних етапах розвитку англійського суспільства має суперечливий характер та відрізняється крайніми формами: до кінця 1980-х рр. – крайня децентралізація, після реформ кінця 1980-х рр. – початку 2000 рр. – жорстка централізація.

Проведене дослідження не претендує на довершеність. Перспективним напрямом подальшої наукової роботи може бути аналіз діяльності різноманітних агенцій та організацій у галузі освіти дорослих у Великій Британії, детальна характеристика реформаційних процесів на різних етапах розвитку системи освіти дорослих у зазначених просторових межах дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. 21st Century Skills. Realising Our Potential, Individuals, Employers, Nation. – London : HMSO, 2003. – 141 p.
2. Ainley P. From a National System Locally Administered to a National System Nationally Administered: The New Leviathan in Education and Training in England / Paul Ainley // Journal of Social Policy. – 2001. – № 30 (3). – P. 457–476.
3. Guidance for providers on the inspection of adult and community learning. Interpreting the Common Inspection Framework. – London : Adult Learning Inspectorate, 2002. – 26 p.
4. The Department for Business, Innovation and Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.gov.uk/government/organisations/department-for-business-innovation-skills.
5. The National Institute of Adult Continuing Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.niace.org.uk
6. The Office of Standards in Education, Children's Service and Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ofsted.gov.uk/>
7. The UK Commission for Employment and Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukces.org.uk/>

РЕЗЮМЕ

Коваленко С. Н., Клочко Л. И. Особенности современных реформ в сфере управления образованием взрослых в Англии.

Целью исследования является анализ организационной структуры управления образованием взрослых в Англии на современном этапе, рассмотрение деятельности основных государственных подразделений, ретроспектива общих направлений образовательной политики британского правительства. Результатом публикации является освещение векторов современных

реформационных процессов системы образования взрослых в Англии, что в практическом аспекте позволяет критически осмыслить соответствующие реформы для применения в условиях модернизации национальной системы. В перспективе целесообразно проведение анализа образовательных программ, ориентированных на взрослого потребителя.

Ключевые слова: образование взрослых, структурные реформы, управление (регулирование) образование взрослых, децентрализация, местные органы управления образованием, Департамент по вопросам бизнеса, инноваций и умений, Национальный институт продолженного образования взрослых.

SUMMARY

Kovalenko S., Klochko L. The peculiarities of contemporary reforms in adult education governance in England.

One of the actual problems facing Ukrainian adult education system of today is the issue of its effective administration to provide better regulation of the mentioned system in order to satisfy the growing educational demands of an adult person in self-realization, social and cultural development, being competitive on the labour market. One of the ways to solve the given problem is to take into account the positive experience of the other developed countries like England where adult education is one of the priorities of the governmental policy.

The article is aimed at pointing out the strategic directions of contemporary reforms of adult education in England. Historical analysis of the development of adult education in England proved that state took a minimal part in its regulation. The first step to control the system became "The Education law" (1944) which created the unique national education system with adult education included. Adult education was regulated by two major bodies – central government (The Department of Education and Science) and local government (Local Education Authorities), where the latter took major responsibility. In 1980s the system started to fall down alongside with strengthening the control of the central government. So there were visual evidences that testify to the tendencies of a mixed model of adult education regulation or it is called decentralized centralization. Nowadays the national level of adult education system regulation includes the following bodies: Department for Business, Innovations and Skills, financing bodies – Skills Funding Agency and Higher Education Funding Council for England; inspection bodies –Office for Standards in Education and Quality Assurance Agency – UK-wide (higher adult education); consulting bodies –National Institute of Adult Continuing Learning, UK Commission for Employment and Skills. The responsibilities of the Local education authorities are limited today to school sector only. So we can conclude that today's system of adult education in England is regulated by the central governmental bodies and totally exclude the part of local authorities, and historical tradition of education decentralization has exhausted itself. So, the article resulted in revealing major directions of contemporary adult education reforms in England. In practice it allows to apply critically in national adult education reforms.

Key words: adult education, structural reforms, education management, centralization, decentralization tendencies, Local Education Authorities (LEAs), Department for Business, Innovation and Skills, The National Institute of Adult Continuing Learning.

МЕТОДИ ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ КАНАДСЬКИХ СЕРЕДНІХ ШКІЛ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті проаналізовано методи ґендерного виховання учнів на уроках англійської мови та літератури в середній школі Канади. Встановлено, що зміст ґендерного виховання учнів під час аудиторних занять з англійської мови та літератури зорієнтований на нагромадження в учнів знань; розвиток ціннісних орієнтацій; оволодіння навичками, які сприяють ефективному засвоєнню змісту ґендерного виховання, а також практичному застосуванню набутих знань та цінностей у повсякденному житті. З'ясовано, що сукупність різноманітних методів, форм та засобів ґендерного виховання забезпечують його ефективність.

Ключові слова: ґендер, ґендерна рівність, ґендерна справедливість, соціальна справедливість, англійська мова та література.

Постановка проблеми. Одним із ключових факторів розбудови гармонійного та демократичного суспільства є виховання всебічно розвиненої особистості, яка має право та можливість досягати успіху в тій чи іншій сфері життєдіяльності суспільства, незважаючи на свою ґендерну належність. У зв'язку з цим, ґендерне виховання, покликане плекати людські цінності та якості, що сприяють самореалізації особистості, є одним із напрямів державної політики в Україні. У статті 3 Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків» № 2866 – IV від 2005 року задекларовано завдання виховувати та пропагувати культуру ґендерної рівності серед українського населення, у тому числі шкільної молоді [1]. Таким чином, актуальним питанням шкільної освіти є розробка науково-методичного забезпечення для реалізації ґендерного виховання. На нашу думку, доцільно ознайомитися з успішним досвідом ґендерного виховання в інших країнах, зокрема Канади, якій вдалося накопичити багатий досвід ґендерного виховання в середній школі.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічні особливості ґендерного виховання учнів молодшого шкільного віку стали предметом аналізу вітчизняних дослідниць Н. М. Павлущенко та А. М. Шевченко, старшого підліткового та раннього юнацького віку – С. Т. Вихор. Суттєве значення для розвитку ґендерного виховання в українських школах мають праці, присвячені вивченню зарубіжного досвіду з цієї проблематики: М. І. Зубілевич та Л. І. Лушпай щодо ґендерного виховання школярів у Великій Британії, Л. О. Ковальчук стосовно ґендерного виховання учнівської молоді в Німеччині. Утім, вдалі теоретико-практичні напрацювання з ґендерного виховання в інших країнах, у тому числі Канади, потребують подальшого вивчення й осмислення.

У нашій статті ми ставимо за **мету** розкрити зміст, методи, форми та засоби ґендерного виховання в середній канадській школі на предметі

«Англійська мова та література», який належить до обов'язкових шкільних дисциплін, і специфіка якого дає можливість комплексно впроваджувати ідеї ґендерного виховання.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети ми використали низку методів науково-педагогічного дослідження: вивчення навчальних програм і планів уроків англійської мови та літератури в різних провінціях та територіях Канади; теоретичні методи – аналіз і синтез для виділення та з'ясування особливостей змісту, методів, форм і засобів ґендерного виховання під час аудиторної роботи з англійської мови та літератури; метод класифікації для виокремлення груп методів ґендерного виховання, тематичних змістових груп ґендерного виховання.

Виклад основного матеріалу. Важливе місце в ґендерному вихованні учнів канадських середніх шкіл відіграє предмет «Англійська мова та література». Ця дисципліна є обов'язковою для вивчення всіма учнями. Навчальні програми з курсу є різної складності та спрямування, залежно від майбутнього професійного вибору учнів (університет, коледж, працевлаштування одразу після завершення навчання), однак основоположні принципи, знання й навички є незмінними для всіх навчальних програм з англійської мови та літератури. Разом із тим, школярам пропонується додатково вивчати факультативні предмети, які різняться відповідно до класу та провінцій чи територій: «Композиція», «Творче письмо», «Канадська література», «Тематична література», «Світова література», «Акторське мистецтво», «Журналістика», «Дослідження комунікації», «Комунікація в сфері бізнесу», «Англійська мова, література та африканська культура», «Англійська мова, література та Перші нації Канади». Під час вивчення предмету «Англійська мова та література» учні оволодівають шістьма основними **компетенціями** (читання та перегляд, комунікація та слухання, письмо та представлення думок та інформації), критичною та медійною грамотністю, які органічно інтегрують ґендерний компонент.

Аналіз **змісту** ґендерного виховання на уроках англійської мови та літератури в канадській середній школі дозволив встановити, що він спрямований на засвоєння учнями знань про: основні поняття, які стосуються ґендеру («ґендерний стереотип», «упередження», «ґендер», «ґендерна роль», «ґендерна рівність», «ґендерна справедливість», «соціальна справедливість», «архетип», «ідентичність»); минулі та сучасні соціальні ролі жінок і чоловіків, їх досягнення в сімейній, трудовій, освітній, науковій, релігійній, політичній, правовій, законодавчій, культурній сферах, у ЗМІ, рекламі тощо в Канаді та світі; ґендерні стереотипи в мові, зображеннях літературних творів, ЗМІ тощо, а також їх руйнівний вплив на самооцінку, фізичне та психічне здоров'я (низька самооцінка, булімія, анорексія, насильство, алкогольна й тютюнова залежність); булінг, ненависть та нетерпимість, свобода слова на просторах Інтернету; питання соціальної справед-

ливості, ідентичності, ролі й відповідальності кожної людини у створенні більш справедливого суспільства; жінок та чоловіків, які могли б служити позитивними еталонами для наслідування підростаючому поколінню.

Крім того, зміст ґендерного виховання на уроках англійської мови та літератури полягає в розвитку в школярів сукупності ціннісних орієнтацій, зокрема, соціальної справедливості, ґендерної рівності та справедливості, рівності прав і можливостей, людської гідності й унікальності, емпатії, поваги та чутливості до різноманітності, толерантності до відмінностей між людьми. На уроках англійської мови та літератури учні оволодівають навичками, які сприяють ефективному засвоєнню змісту ґендерного виховання, а також практичному застосуванню набутих знань і цінностей у повсякденному житті: навички критичного мислення, співпраці, роботи в команді та самостійного, творчого й мирного вирішення конфліктів та проблемних ситуацій, рефлексії, прищеплення відповідальності за свої вчинки, формування й вияву активної громадянської позиції.

Ґендерне виховання на уроках англійської мови та літератури в середніх школах Канади відбувається шляхом застосування різноманітних форм, методів та засобів. Таке розмаїття в навчально-виховній діяльності учнів дозволяє врахувати навчальні потреби та зацікавлення всіх школярів залежно від їх навчальних стилів, ґендерної, расової, культурної тощо ідентичності [2, 4–5]. Під час аудиторної роботи з англійської мови та літератури використовується широкий спектр **методів**, які можна поділити на чотири групи: методи формування ґендерної свідомості особистості; методи організації і стимулювання діяльності школярів, спрямованих на формування позитивного досвіду суспільної поведінки та спілкування з представниками обох статей; методи ґендерного пізнання, самопізнання та саморегуляції; методи контролю й самоконтролю за ефективністю ґендерного виховання.

Ґендерні знання, погляди, ціннісні орієнтації вихованців закладаються за допомогою *методів формування ґендерної свідомості особистості*. До цієї групи методів віднесемо метод обговорення літературних творів, письмових робіт тощо, міні-лекцію, бесіду, Сократівську бесіду, дебати, дискусію, круглий стіл, метод прикладу. Для формування ґендерної свідомості учнів інтенсивно використовується потенціал **методу обговорення** літературних творів, письмових робіт, пісень, кінофільмів, відео, реклам, матеріалів друкованих та онлайн ЗМІ. Неодмінною умовою застосування цього методу є ознайомлення школярів із працями авторок та авторів різних рас, етнічної належності, культури в різний час у різних частинах світу [2, 4–5; 9, 33]; змістом та сюжетом творів, які демонструють учням традиційні та нетрадиційні ґендерні й соціальні ролі, зображують протагоністів жіночої та чоловічої статі з різноманітним походженням [4, 14; 2, 4; 9, 33].

Суттєвим для реалізації цього та решти методів є оволодіння учнями навичками критичного мислення. Вони полягають у вмінні школярів

розпізнавати ґендерні, культурні, расові упередження, аналізуючи тексти за такими аспектами як мова, відносини влади (наприклад, відносини персонажів у тексті; співвідношення кількості жінок та чоловіків у творі; дотримання рівності в зображенні ролей, успішності обох ґендерів) [3, 160], перспективи, що присутні та відсутні у творі, перспективи автора, читачів та особисті перспективи в широкому контексті (з урахуванням історичних, економічних, культурних соціально-політичних факторів) [2, 51].

У канадських школах часто використовується такий інтерактивний метод, як **сократівська бесіда** (Socratic Circles). Вона є особливо ефективною при аналізі складних та суперечливих питань, оскільки стимулює учнів до глибокого та вдумливого діалогу. Розглянемо, як цей метод використовується з метою ґендерного виховання. Учні читають уривок статті Л. Сарджент «Ми хотіли б жінку-президента, але...» («We'd like a woman president but...») на тему соціальної справедливості жінок у політиці, роблять помітки до статті та складають декілька запитань стосовно її змісту. Учитель ділить учнів на дві групи, які утворюють внутрішнє та зовнішнє кола. Бесіда розпочинається із запитання вчителя стосовно соціальної справедливості для жінок. Учні у внутрішньому колі дають відповідь, чим породжують низку нових питань, які обговорюють протягом десяти хвилин. Після цього учні в зовнішньому колі оцінюють та коментують роботу учнів у внутрішньому колі, на що відводиться також десять хвилин. Потім учні міняються ролями та позиціями і працюють за попередньою схемою. Після завершення Сократівської бесіди учні пишуть один абзац з особистою рефлексією про те, як ця вправа допомогла їм отримати нові знання й навички, замислитися над проблемами соціальної справедливості для жінок і знайти шляхи їх вирішення [7, 227].

Навчально-виховне значення в контексті ґендеру має **метод прикладу**. Він сприяє підвищенню самооцінки дівчат та їх упевненості у своїх здібностях і можливостях, вихованню ставлення дівчат до себе як активних агентів суспільних змін. Цей метод також є ефективним у роботі з хлопцями, оскільки виховує в них повагу до жіночого суспільного внеску та ставлення до жінок як до рівних. Виховними прикладами є позитивні персонажів художніх творів, кінофільмів тощо, історичні особи й сучасники, учителі, працівники школи, члени сім'ї дитини тощо.

Наприклад, на уроці, присвяченому зображенню жінок-політиків у ЗМІ, учні досліджують стислі біографії жінок-політичних лідерів із ранніх часів дотепер (єгипетського фараона Хатшепсут, М. Тетчер, Х. Клінтон, К. Кемпбелл, Н. Кляйн, Н. МакКланг), ознайомлюються із міні-профілями про досягнення видатних канадських жінок (Е. Мерфі, К. Сілквуд, Р. Карсон, М. Брант, Ф. Давид, Б. Сейнт-Марі, С. Ловелейс) та визначають упередження в їх зображенні. Ці приклади показують учням неправдивість стереотипів про жіночу слабкість та пасивність. Вони надихають дівчаток брати активну участь у суспільному житті, а хлопчиків переконують у

рівності потенціалу жінок та чоловіків. Школярі також наводять приклади чоловіків, які не відповідають стереотипним уявленням про чоловічу стать (М. Л. Кінг, Н. Мандела та М. Ганді, оскільки вони пропагували ненасильницьке вирішення конфліктів) [11, 4].

У формуванні позитивного досвіду суспільної поведінки та спілкування з представниками обох статей провідну роль відведено різноплановій діяльності школярів. Це зумовлює важливість використання *методів організації і стимулювання діяльності школярів, спрямованих на формування позитивного досвіду суспільної поведінки та спілкування з представниками обох статей*. До цієї групи методів належать мозкова атака, театралізація (імпровізація, рольові ігри), театр-форум, кейс-стаді, метод проектів, метод інтерв'ю та опитування, кооперативне навчання.

На уроках англійської мови та літератури вчителі охоче вдаються до **театралізації** (імпровізації, рольових ігор) для здобуття вихованцями навичок благополучного вирішення конфліктів, проблемних завдань, критичної оцінки ситуацій та поведінки, навичок співпереживання. Наприклад, щоб вихованці змогли усвідомити, яку шкоду несуть ґендерні стереотипи «діяти як чоловік» та «бути жіночною» на створення здорових стосунків, їм пропонується **рольова гра**. Відповідно до сценарію, хлопець та дівчина вже тривалий час зустрічаються та симпатизують одне одному, однак, їм не вдається створити справедливі та турботливі стосунки. Причина полягає в тому, що вони виховані відповідно до стереотипів: хлопець повинен контролювати, а дівчина – підпорядковуватися, висувати на перший план бажання хлопця. Пара має різні плани на вечір, але їм потрібно досягти консенсусу. У першій сцені учасники повинні грати роль таким чином, щоб їх поведінка відповідала ґендерним стереотипам. У другій сцені акторам потрібно змодельовати вирішення конфлікту в атмосфері взаємоповаги та турботи про почуття та вибір одне одного. Мета цієї рольової гри полягає не в тому, щоб знайти ідеальне вирішення конфлікту, а показати для учнів негативний вплив ґендерних стереотипів та продемонструвати, які навички та ставлення потрібні для створення здорових стосунків [10, 5–7].

Інноваційним видом театралізації, який упроваджується на уроках англійської мови та літератури в канадських школах з метою ґендерного виховання, є театр-форум або театр пригноблених. Актори розігрують на сцені ситуацію, у якій людина не може отримати те, що вона хоче або потребує [6, 98]. Дія програється двічі. Під час її повторного показу глядачі можуть викрикнути «стоп» та зайняти місце однієї із пригноблених осіб на сцені й запропонувати вихід із ситуації, щоб досягти бажаного результату. Програвання ситуацій та творче, невідкладне вирішення проблем на сцені полегшують процес прийняття рішень у повсякденному житті.

Іншим методом, який дозволяє учням практично застосувати отримані знання та набуті навички в конкретних життєвих ситуаціях для вирішення

проблемних завдань, є метод **кейс стаді**. Ефективним є поєднання зазначеного методу з рольовою грою, оскільки це дозволяє максимально наблизити обставини у проблемній ситуації до реальних та стимулювати вихованців до активного прийняття рішень. По-перше, метод кейс стаді можна використовувати для моделювання ситуацій на рівні індивіда (особистість, стосунки в соціумі), оскільки він дозволяє зосередитися на емоціях, переживаннях, ставленні учнів до конкретних ситуацій. Емоційна складова цього методу дозволяє підвищити пізнавальну діяльність школярів. Учні аналізують кейс стаді із проблемами перекладання вини на невинного, сприйняття особи як «іншої», насильства як наслідку дотримання стереотипів. Вихованці визначають потенційні ризики такої поведінки та шукають кращі альтернативи. По-друге, метод кейс стаді є ефективним у моделюванні роботи державних установ, інститутів (для гендерного аналізу й оцінки їх стану та діяльності, визначення проблем і рекомендації шляхів покращення роботи).

Дієвим є **метод проектів**, оскільки він дозволяє учням проявити свій творчий потенціал відповідно до здібностей та інтересів, а також здобути навички командної співпраці, якщо проект виконується в групі. Крім того, метод проектів часто зорієнтований на використання виховних можливостей місцевої громади, що посилює відчуття належності учнів до соціуму, усвідомлення важливості активної суспільної позиції, емпатії. У якості проектів учні готують реклами-пародії, реклами, зорієнтовані виключно на жінок та лише на чоловіків, створюють серії нестереотипних розважальних мультфільмів про дівчинку-супергероя для дітей, видають стінгазети (наприклад, до Міжнародного жіночого дня школярі роблять стінгазету з різними статтями, банерами, заголовками, новинами, ініціативами місцевих жінок, кросвордами, передовою статтею), постери, комікси, колажі (зображень «ідеального» тіла жінок та чоловіків у Північно-американських журналах), проводять антинасильницькі кампанії на рівні школи, громади тощо.

Ще одним із методів організації і стимулювання діяльності школярів, спрямованих на формування позитивного досвіду суспільної поведінки та спілкування з представниками обох статей, є **метод інтерв'ю та опитування**. Він допомагає учням формувати культуру міжстатевої взаємодії, роботи з членами громади, збору та обробки первинної інформації.

Слід зазначити, що серед методів гендерного виховання учнівської молоді Канади значна увага приділяється тим, що активізують **проблемно-пошукову діяльність** вихованців і створюють умови для **кооперативного навчання**. Охопити великий обсяг матеріалу за відносно короткий проміжок часу ефективно допомагає стратегія кооперативного навчання «Мозаїка». Учні діляться на групи з 4–5 учнів, кожна група спеціалізується в певній темі (здобутки жінок у політиці, спорті, телебаченні тощо). Вивчивши своє питання, учні формують вторинні групи, у кожній з яких має бути представлено принаймні по одному спеціалісту з усіх тем. Учасники

діляться інформацією, яку вони підготували, а потім повертаються до первинних груп та обговорюють результати. Ця стратегія дає можливість учням як працювати самостійно, так і навчати інших школярів.

Кооперативне навчання виховує в учнів взаємоповагу та взаєморозуміння, створює доброзичливу та довірливу атмосферу під час заняття, що сприяє відкритості до діалогу, взаємозбагаченню ідеями, думками й цінностями. Ефективна робота в команді регулюється правилами, які встановлюють самі учні. Також групи школярів постійно переформовуються, щоб вони могли працювати з різними учасниками. Крім того, з метою забезпечення вихованцям обох статей рівних можливостей розвитку особистісного потенціалу, ролі, які учні виконують у команді (лідер, секретар, хронометрист тощо), постійно варіюються [2, 4].

Методи ґендерного пізнання, самопізнання та саморегуляції спонукають учнів до усвідомлення себе як активних агентів змін. По-перше, учні пізнають, що ґендерно-специфічна мова може створювати негативні ґендерні стереотипи та марґіалізувати жінок. Школярі вчаться рефлексувати над власним використанням ґендерно-специфічної мови, використовувати ґендерно-нейтральні терміни на письмі та в мовленні [12, 1].

Часто застосування методів самопізнання та саморефлексії передбачає анонімність і можливість ділитися інформацією за бажанням, щоб уникнути дискомфорту школярів. Наприклад, учні рефлексують про особисте ставлення до свого тіла, що є необхідною умовою долання комплексів та підвищення самооцінки. Вправа «континуум» допомагає з'ясувати власну позицію та заохочує рефлексію вихованця стосовно питань ґендерної та соціальної справедливості жінок [7, 225]. Учні малюють континуум з позначками «так» і «ні» на його краях, роблячи позначку на тій частині континууму, яка якнайкраще представляє їх відповідь на питання: «Чи складно Вам приймати відмінності між людьми?» Ця діяльність є анонімною, але важливо, щоб учні пам'ятали, де вони розмістили символи, щоб могли переглянути свою позицію наприкінці вивчення розділу. Інша діяльність «Лінзи» використовується з метою визначення різноманіття «лінз», через які людина сприймає оточуючий світ (ґендер, раса, релігія, вік, сексуальність, сімейна структура, культурне походження, дієздатність тощо), що сприяє усвідомленню учнями своєї унікальності та багатогранності [8, 149].

Методи контролю та самоконтролю за ефективністю ґендерного виховання можуть реалізовуватися в усній та письмовій формі. До усних методів належить презентація, у тому числі, з використанням мультимедійних технологій; представлення результатів проведених інтерв'ю; участь у груповій дискусії, груповому дослідженні; усне опитування, бесіди, спрямовані на виявлення вихованості та поінформованості вихованців про ґендер; педагогічне спостереження. Не менш часто використовуються письмові методи контролю та самоконтролю над ефективністю ґендерного

виховання. На заняттях англійської мови та її похідних курсів рекомендовано писати твори на тематику сталого розвитку, визначену ЮНЕСКО, до якої також належать питання ґендерної рівності [5, 8]. Це зумовлює велику кількість письмових завдань, які виконують учні: твори, есе-дослідження, есе-висловлення особистої думки, есе із висловленням особистої думки про себе, приватні листи, листи до головного редактора газети чи журналу, листи до керівників державних та міжнародних установ, біографії; ведення журналів та щоденників; письмове опитування та тестування, проведення анкетування, заповнення чеклістів.

Для досягнення цілей ґендерного виховання під час аудиторних занять з англійської мови та літератури використовуються можливості таких форм, як індивідуальна, групова та колективна. Засобам ґендерного виховання під час аудиторних занять з англійської мови та літератури також властива різноманітність. Окрім традиційного використання підручників, художніх, наукових, публіцистичних творів, опорних конспектів, вчителі використовують технічні засоби (пісні, відеоролики, кінофільми, телепередачі), Інтернет технології, фотовиставки, документи міжнародного, державного та краєзнавчого характеру. Цінним засобом ґендерного виховання є особистий досвід вихованців, їх членів сім'ї, родичів, друзів та знайомих, власні спостереження. Він, з одного боку, формує уявлення в учнів про свою індивідуальність, самоцінність, а з іншого – допомагає встановити тісніший взаємозв'язок між навчально-виховним процесом та повсякденним життям вихованців. Не менш важливим засобом ґендерного виховання на уроках з англійської мови та літератури є колектив, адже саме у співпраці з іншими учні усвідомлюють важливість партнерства та взаємоповаги для побудови гармонійного, ґендерно-справедливого суспільства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, предмет «Англійська мова та література» має багаті можливості для здійснення ґендерного виховання школярів. Передусім, ця дисципліна дозволяє вивчати найрізноманітніші теми, що стосуються ґендеру. По-друге, учні засвоюють навички, необхідні для досягнення паритету статей: навички критично аналізувати й оцінювати явища, ситуації, події та вчинки, співпереживати, ефективно висловлювати й аргументувати власну позицію, враховувати та поважати інші, у тому числі, протилежні думки, комплексно та всебічно аналізувати проблеми. Крім того, широкий спектр методів, форм та засобів ґендерного виховання, які застосовуються в роботі з учнями, їх адаптація відповідно до індивідуальних навчальних потреб та інтересів школярів, мотивують до позитивної суспільної поведінки й спілкування з представниками обох статей та підвищують пізнавальну активність вихованців. Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні потенціалу дисциплін «Історія», «Суспільствознавство», «Дослідження Сім'ї» тощо для реалізації ґендерного виховання в середніх школах Канади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків» № 2866 – IV від 8.09.2005.
2. Atlantic Canada English Language Arts Curriculum: Grades 10–12 / Nova Scotia. Department of Education and Culture. English Program Services, 1997. – P. 4 – 5.
3. English Language Arts Curriculum Guide: English 1201 / Newfoundland and Labrador Department of Education, 2013. – P. 160.
4. English Language Arts: Grade 10. Integrated Resource Package / British Columbia Ministry of Education, 2007. – P. 14.
5. Prince Edward Island English language Arts Curriculum. Writing 421 A / Prince Edward Island. Education and Early Childhood Development English Programs. – 2011. – P. 8.
6. Secondary English Language Arts Cycle 1 / Quebec Education Program: Languages. Ministere de l'Education, 2004. – P. 95.
7. Teaching in Action: Grades 10–12. A Teaching Resource / Nova Scotia. Department of Education. English Program Services, 2011. – P. 209–234.
8. Teaching in Action: Grades 7–9. A Teaching Resource / Nova Scotia. Department of Education. English Program Services, 2007. – P. 149–157.
9. The Ontario English Curriculum: Grades 9 and 10 / Ontario Ministry of Education, 2007. – P. 33–34.
10. Media Smarts. Canadian Centre for Digital and Media Literacy. Teacher Resources. *Exposing Gender stereotypes – Lesson Plan* [Електронний ресурс]. – 7 p. – Режим доступу : http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/lesson-plan/Lesson_Exposing_Gender_Stereotypes.pdf.
11. Media Smarts. Canadian Centre for Digital and Media Literacy. Teacher Resources. *Mirror Image – Lesson Plan* [Електронний ресурс]. – 5 p. – Режим доступу : http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/lesson-plan/Lesson_Mirror_Image.pdf.
12. Media Smarts. Canadian Centre for Digital and Media Literacy. Teacher Resources. *What's In a Word? – Lesson Plan* [Електронний ресурс]. – 6 p. – Режим доступу : http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/lesson-plan/Lesson_Whats_in_a_Word.pdf.

РЕЗЮМЕ

Костюк О. А. Методы гендерного воспитания учащихся средних школ Канады на уроках английского языка и литературы.

В статье проанализированы методы гендерного воспитания учащихся на уроках английского языка и литературы в средней школе Канады. Для реализации цели исследования использованы методы изучения учебных программ и планов уроков по английскому языку и литературе в разных провинциях и территориях Канады, методы анализа, синтеза и классификации информации. Определено, что содержание гендерного воспитания учащихся на занятиях английского языка и литературы сориентировано на формирование у школьников знаний; развитие ценностных ориентаций; овладение навыками, которые способствуют эффективному усвоению содержания гендерного воспитания, практическому применению полученных знаний и ценностей в повседневной жизни. Раскрыто, что совокупность разнообразных методов, форм и средств гендерного воспитания определяют его эффективность.

Ключевые слова: гендер, гендерное равенство, гендерная справедливость, социальная справедливость, английский язык и литература.

SUMMARY

Kostiuk O. Gender education methods at English Language Arts course in Canadian secondary schools.

The issue of gender education methodology applied at English Language Arts course in Canadian secondary schools has been presented in this paper. The aim of the study is to analyze the content, methods, forms and means of gender education pertinent to the course English Language Arts at Canadian high school. To achieve the goal of the research, theoretical methods of analysis, synthesis, classification and study of English Language Arts programs and lesson plans in Canadian provinces and territories have been applied.

Results of our research have demonstrated that the content of gender education during English Language Arts course is aimed at students knowing about the main gender concepts; social roles and achievements of women and men in the past and present in Canada and the world; gender stereotypes and their influence upon self-image, physical and mental health; problems of bullying, hatred and tolerance; women and men who are role models for the adolescents. Furthermore, the content of gender education is targeted at students' internalization of such values as social justice, gender equity and equality, human dignity, empathy, respect, sensitivity towards diversity. Moreover, gender education is intended to teach youth to apply knowledge and critical thinking, cooperative, problem solving skills, etc.

The methods of gender education at English Language Arts classes have been classified into four groups: 1) methods of personality's gender consciousness development; 2) methods of students' activity organization and stimulation directed at formation of positive social behavior experience and positive communication among both sexes; 3) methods of gender cognition, self cognition, and self regulation; 4) methods of control and self control of gender education efficacy.

The forms of gender education used at the English Language Arts course are comprised of individual, mini-group and group work. The means of gender education constitute a broad spectrum: textbooks, literary, scientific texts, newspapers, magazines, songs, videos, films, television programmes, advertisements, websites, photo exhibitions, documents at World, Canadian, and regional levels, personal experience, team.

Thus, the course English Language Arts is characterized by rich potential for gender education due to its content and possibility to use versatile methods, forms and means. Among the perspectives of further research, we define the study of gender education at such courses as Social Studies, History, Family Studies etc. at Canadian high school.

Key words: gender, gender equity, gender equality, social justice, English Language Arts.

УДК 378:796.011.3].001.76(438)(045)

А. В. Кошура

Кам'янець-Подільського національного університету

ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

У статті досліджено напрями модернізації системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах Польщі. Розкрито зміст інтерактивних методик навчання і тренування, засоби розвитку оздоровчих і рекреаційних методик навчання, використання волонтерського руху в організації та проведенні занять із фізичного виховання, спортивних заходів, популяризації олімпійського руху, застосування принципів олімпійського виховання і використання правил «Fair play» у повсякденному житті студентів.

Ключові слова: модернізація, система, організація, фізичне виховання.

Постановка проблеми. Фізичне виховання в системі вищої освіти Польщі за останні 30 років кардинально змінило напрям свого розвитку від нормативно-регламентованої до особистісно-орієнтованої основи навчання. Зміна системи координат в розвитку системи фізичного виховання молоді викликала необхідність пошуку шляхів модернізації системи фізичного виховання, вивчення передового досвіду Європейських країн, пошуку й розбудови національних пріоритетів у навчанні й вихованні сучасної молоді засобами фізичної культури та спорту.

Вивчення досвіду фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів Польщі є необхідним, з точки зору прагнення України до Європейських стандартів навчання, проходження шляхом інших держав, які є членами Європейського союзу. Польща близька Україні за етнічними, суспільно-економічними й освітніми процесами, тому реорганізація фізичного виховання у вищих навчальних закладах, з польського досвіду, не вимагає кардинальних змін у системі фізичного виховання та не потребує значних фінансових витрат на її реструктуризацію.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми вдосконалення системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах розглядалися у наукових працях низки вітчизняних учених, а саме В. Г. Арєф'єва, А. С. Куца, М. І. Воробйова, І. Л. Гасюка, А. Д. Дубогай, М. Д. Зубалія, Т. Ю. Круцевич, Р. Т. Раєвського, В. В. Левицького, В. В. Мартиненко, С. М. Сингаєвського, М. С. Солопчука, Л. П. Сущенко А. В. Цьося, Б. М. Шияна та ін.

Проведений аналіз науково-педагогічної, методичної літератури засвідчив те, що в сучасних умовах майже відсутні комплексні наукові праці, які досліджували досвід діяльності системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах Польщі, встановлювали напрями і пріоритети її модернізації.

Метою статті є дослідження напрямів модернізації системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах Польщі, встановлення змісту цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу. Модернізація системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі викликана гострою потребою у зміні програмних підходів та визначенні пріоритетних напрямів розвитку системи фізичного виховання, зміні акцентів у навчанні в умовах переходу до Європейських стандартів навчання. В основу Європейської системи освіти покладено як державні інтереси навчання молоді та підготовки її до професійної діяльності, так і виховання загальнолюдських моральних цінностей, серед яких головною визнано збереження здоров'я кожної людини та суспільства в цілому [1].

Основними напрямками модернізації системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі на нашу думку, є:

- упровадження в навчальний процес інтерактивних методик навчання і тренування;
- розвиток оздоровчих методик навчання фізичному вихованню і спорту;
- навчання студентів різноманітним видам рекреаційного відновлення, впровадження їх у повсякденне життя людини;
- використання волонтерських засад в організації та проведенні занять із фізичного виховання, спортивних заходів, популяризації олімпійського руху;
- застосування принципів олімпійського виховання в навчанні студентської молоді.

Упровадження в навчальний процес інтерактивних методик навчання викликано сучасним розвитком системи вищої освіти Польщі, професійним становленням особистості, засвоєння нових знань, умінь і навичок, необхідністю постійного спілкування студентів, проведення обміну думками, широким запровадженням комп'ютерних технологій навчання, можливості пошуку необхідної інформації в Інтернеті, фахових і періодичних виданнях, інших інформаційних джерелах. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Це колективне навчання студентів у співпраці з викладачем, де викладач виступає в ролі організатора процесу навчання та є лідером навчальної групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання навчальних проблем і життєвих ситуацій на основі знань і власного досвіду студентів, можливості отримати необхідну інформацію від викладача та інших доступних джерел інформації. Воно ефективно сприяє формуванню у студентів системи необхідних знань, встановлення суспільних цінностей, розвитку професійних навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці і взаємодії з викладачем і однокурсниками [1].

Модернізація системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі з упровадження в навчальний процес інтерактивних методик навчання спрямована на:

- самостійне вивчення теоретичного матеріалу з фізичного виховання, можливість проведення його аналізу, здійснення творчого підходу з його засвоєння;
- можливості проведення обміну думками з різних питань фізичної культури та спорту, формулювання власної думки, правильне її вираження, доведення особистої точки зору й уміння її аргументувати;
- формування навичок побудови конструктивних відносин у навчальній групі (спортивній секції, команді), визначення свого місце в ній, прагнення до уникнення конфліктних ситуацій, пошук компромісів та діалогу між її учасниками;

- можливість виконання творчої роботи з вивчення різноманітних методик тренувань, проведення аналізу техніки виконання окремих вправ; ознайомлення з сучасними напрямками й течіями в розвитку спорту, самостійному вивченню історії розвитку улюблених видів спорту;
- моделювання різноманітних складних життєвих і спортивних ситуацій, спільний пошук шляхів їх вирішення, формування вмінь вислухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- можливість проведення оцінки власного фізичного розвитку і стану здоров'я, встановлення засобів щодо їх покращення.

Одним із головних напрямів упровадження модернізації системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі є розвиток оздоровчих методик навчання фізичному вихованню. Здоров'я людини розглядається польськими науковцями як особлива (найважливіша) цінність людини і включає в себе: здоров'я фізичне (соматичний розвиток і стан організму); здоров'я психічне (внутрішній гармонійний стан); здоров'я суспільне (правильні відносини між людиною та спільнотою).

Оздоровче фізичне виховання знаходиться на стику медичних і педагогічних наук та вимагають постійної співпраці фахівців цих галузей. Медичні науки складають зміст оздоровчих технологій навчання, а педагогічні науки визначають форми організації і проведення виховної діяльності зі студентами [2].

Оздоровчі методики фізичного виховання має формувати у студентів:

- розуміння особистої відповідальності за власний стан здоров'я;
- знання засобів запобігання хвороб та збереження здоров'я;
- визначення чинників, що впливають на подовження життя;
- свідомого ставлення до боротьби зі шкідливими звичками;
- встановлення причин, коли необхідно звертатись до служби здоров'я.

Здоров'я людини складається з багатьох чинників, на більшість з яких, людина своєю діяльністю має безпосередній вплив і може розвивати, підтримувати, коригувати стан власного здоров'я. Лише природні задатки (генетичні фактори) непадвласні діяльності людини [2].

Чинники, що впливають на здоров'я людини:

- генетичні задатки;
- стиль життя (фізична активність, умови відпочинку, шкідливі звички, сексуальна поведінка, безпека життєдіяльності);
- умови життя (стан навколишнього середовища, умови проживання і праці, культурні відносини в родині та суспільстві, побутові умови, наявність домашніх тварин);
- медичне забезпечення.

У вищих навчальних закладах Польщі багато уваги приділяється формуванню у студентської молоді свідомого ставлення до особистого фізичного розвитку і стану свого здоров'я. У суспільстві існує думка, що

людина, яка знає і розуміє користь від регулярних занять фізичною культурою та спортом, вміє на практиці реалізувати ці знання, здатна на творчу, активну, суспільно-громадську і професійну діяльність, вміє протистояти хворобам і стресовим ситуаціям і як наслідок стає більш конкурентоспроможною на ринку праці [3].

Практичним виявом модернізації системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі з впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні є:

- різноманітні фітнес-програми (силової спрямованості, оздоровчої гімнастики, аеробної спрямованості та поєднання цих напрямів);
- вправи з ритмічної гімнастики, шейпінгу, аеробіки та їх різновидів;
- ігрові види спорту (футбол, баскетбол, волейбол, теніс, гольф, тощо);
- заняття йогою, Body-balance (боді-баланс) – програма, що дозволяє привести тіло, розум і душу в стан балансу та гармонії, надає переважне значення глибокому досвіду релаксації, ментальної організації людини;
- вивчення техніки бойових мистецтв (карате, айкідо, кікбоксингу, тхеквондо, тощо) та Body-combat (боді-комбат) – вид тренування, розроблений на основі поєднання різних технік однокласників;
- танцювальні вправи, Body-jam (боді-джерм) – суміш танцювальних стилів, що поєднує сучасну музику та модні танцювальні рухи;
- заняття в плавальних басейнах та на відкритих водоймах, аквафітнес, аквааеробіка тощо.

Заняття з фізкультурно-оздоровчої спрямованості проводяться як у групах за інтересами, так і в персональному вигляді. Вони складають основний зміст діяльності фізкультурно-оздоровчих груп, що створюються на базі спортивних клубів Академічного спортивного союзу вищого навчального закладу [4].

До оздоровчих методик навчання фізичному вихованню польські науковці відносять навчання молоді дотримання гігієнічних вимог організації своєї діяльності. Вони розподіляються на: особисту гігієну; гігієну оточення та гігієну навколишнього середовища; гігієну продуктів харчування; гігієну особистого психологічного стану; гігієну праці, навчання, занять фізичною культурою і спортом; гігієнічні заходи попередження хвороб.

Велике значення приділяється навчанню студентів методам контролю та самоконтролю за власним фізичним станом. Воно розглядається як один із найважливіших елементів збереження здоров'я під час навчання, відпочинку й повсякденної діяльності студентів. Навчання молоді методиці контролю та самоконтролю за станом свого здоров'я, впровадження в повсякденне життя фізкультурно-оздоровчих технологій фізичного виховання, формування навичок надання першої медичної допомоги, нерозривно пов'язують із заходами спрямованими на модернізацією системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі [3].

Навчання студентів різноманітним видам рекреаційного відновлення та впровадження їх у повсякденне життя людини розглядається в Польщі як різновид відпочинку людини. Особливістю такого відпочинку є те, що людина отримує фізичне навантаження з одночасним отриманням задоволення від цього процесу [4]. До рекреаційних форм відпочинку належать:

- спортивні розваги (ігри за спрощеними правилами, або правилами, що встановили самі учасники);
- туризм (піший, на різних видах транспорту, по містах, горах, лісах, річках, морях, альпінізм, скелелазання тощо);
- літній відпочинок (купання, плавання, нирання, дайвінг, рафтинг, катання на плавальних засобах, біг, катання на роликах, скейтборді, піші та велопогулянки тощо);
- зимовий відпочинок (катання на лижах, санях, ковзанах, сноуборді, стрибки на лижах, хокей тощо);
- екстремальний відпочинок (стрибки з парашутом, дельтапланеризм, велокрос, мотокрос тощо);
- любительський відпочинок (охота, рибалка тощо);
- відвідування спортивних заходів (вболівання);
- відвідування розважальних заходів (дискотеки, атракціони, циркові вистави, розважальні шоу, святкові розваги тощо).

Активні форми відпочинку набувають свого актуального значення для осіб, у яких переважають інтелектуальні, малорухливі, сидячі види основної професійної діяльності, у тому числі й для студентської молоді. Під час навчання у студентів виникає втома від одноманітної навчальної діяльності, психологічного й інтелектуального напруження, відбувається біологічний процес накопичення рухової енергії, створення передумов для її виходу використовуючи різноманітні види рухової активності людини. Уміння змінити вид діяльності, швидкий перехід від розумової до рухової діяльності сприяє швидкому відновленню організму після втоми [5].

Вищі навчальні заклади Польщі, науковці і фахівці фізичної культури і спорту приділяють багато уваги формуванню у студентів потреби застосування різноманітних видів рухової фізичної активної в повсякденному житті людини. Час навчання у вищому навчальному закладі, вік студентів, їх інтереси і побажання сприяють формуванню навичок рекреаційного відновлення, вибору найбільш притаманних кожній особі індивідуальних форм фізичної активності. Навчання видам рекреаційного відновлення розглядається ні як вузько направлена педагогічна діяльність, а як культурне, соціальне явище виховання особистості, підготовки її до подальшого життя в родині, здійснення професійної діяльності, поширення колу інтересів, вмінню спілкування та визначає стиль життя сучасної людини [6]. Стиль життя визначає загальну філософію відношення людини до оточуючого середовища, розуміння свого місця й ролі в цьому середовищі. Стиль життя і

прагнення до ведення здорового способу життя формуються у шкільному віці та трансформуються протягом всього життєвого циклу людини. Формування стилю життя, під час навчання у вищому навчальному закладі, розглядається польськими фахівцями фізичної культури як «будова фундаменту» ведення здорового способу життя в подальшій життєвій діяльності людини [7]. На стиль життя впливає: оточуюче середовище (економічний і соціальний розвиток суспільства); культурні цінності (розуміння значення категорії «здоров'я» в загальній системі цінностей суспільства); педагогічний і виховний вплив родини, навчальних закладів, друзів, засобів масової інформації; особистісні потреби, бажання й переконання.

Під час занять активними видами рекреаційного відновлення людина прагне отримати позитивні емоції, що сприяють відновленню емоційних, психічних і фізичних сил. Студентська молодь часто змінює види рекреаційного відновлення. Це з одного боку сприяє поширенню кругозору і інтересів, з іншого – відбувається пошук свого особистісного, найбільш приємного для даної людини, виду рекреаційного відновлення [8].

Упровадження заходів модернізації системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі з навчання засобам фізичної рекреації на сучасному етапі полягає в площині вивчення нових (популярних серед молоді) напрямів і течій активного фізичного відпочинку, наданні можливості їх засвоєння під керівництвом фахівця, обладнання місць занять і відповідного екіпірування з метою запобігання травматизму, організації та здійснення змагальної діяльності [3].

Головною організаційною ланкою з модернізації системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі є спортивні клуби Академічного спортивного союзу. Вони організують і проводять різноманітні спортивні, рекреаційні, розважальні, туристичні й інші заходи фізичної культури. Фахівці фізичного виховання широко використовують волонтерський рух у справі популяризації спорту, проведення занять, організації різноманітних змагань, заходів з охорони здоров'я та навколишнього середовища, роботи з особами, які мають відхилення у стані здоров'я.

Волонтерський рух у Польщі розглядається як короткотермінова соціальна діяльність, що включає в себе добровільне об'єднання людей з метою надання допомоги в організації та проведенні конкретних справ, подій та заходів. Спорт є найбільш популярною формою волонтерського руху в Європі та світі. Він включає добровільну діяльність людей на користь інших осіб, найбільш привабливою формою активності людини, що проявляється в особистому бажанні займатись суспільною діяльністю, виявляючи прагнення до розвитку спорту. Стратегічною метою Міністерства спорту і туризму Польщі є розвиток волонтерського руху як форми активності населення, що сприяє розвитку фізичної культури і спорту Польщі [9]. Водночас польські науковці відмічають порівняно низький рівень участі молоді у волонтерських

заходах порівняно з іншими країнами Європейського союзу, що вказує на достатньо великий потенціал, який можуть використовувати фахівці фізичної культури в справі модернізації системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі [10].

Волонтерський рух у спорті може мати різні форми участі студентської молоді. Головними з них є:

- комунікативна (надання допомоги вболівальникам у розміщенні в готелях, пересування до місць проведення змагань, пошуку свого місця на трибуні тощо);
- організаційна (підготовка місць проведення змагань, підтримання суспільного порядку серед вболівальників, дотримання заходів безпеки під час спортивних заходів тощо);
- суддівська (надання допомоги суддівській бригаді);
- агітаційна (розповсюдження афіш, реклам, квитків тощо);
- виховна (проведення серед вболівальників заходів із дотримання безпеки та збереження здоров'я).

У навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів Польщі відсутні планові заходи з розвитку волонтерського руху. Вони здійснюються на добровільних засадах через спортивні клуби Академічного спортивного союзу. В освітній діяльності волонтерський рух може мати такі форми [11]:

- суспільно-значуща (посадка дерев, прибирання території, заходи з збереження навколишнього середовища тощо);
- виховна (розвиток у молоді особистого бажання надання допомоги людям, які її потребують, добровільної участі у волонтерських заходах);
- культурна (доведення до студентів думки, що надання допомоги іншому, у сучасному розумінні, є проявом особистої культури людини);
- освітня (навчання засобам і методам надання допомоги в різноманітних життєвих ситуаціях);
- товариська (надання допомоги студентам, що мають відхилення у стані здоров'я).

Застосування принципів олімпійського виховання в навчанні студентів виникає з визначення в системі цінностей сучасної молоді значення олімпійського руху в житті суспільства. Універсальний характер олімпійських цінностей є важливим не тільки для самого спорту, а й для ефективності процесу виховання молоді та глобалізації освіти. Олімпійський рух є концепцією педагогічною, стверджують польські науковці, оскільки він є відображенням філософії життя, визначення й досягнення цілей фізичного розвитку, концентрації вольових зусиль, свідомого ставлення до праці та об'єднує знання з педагогіки, культури і спорту. Олімпійський рух прагне створити дорогу життя особистості на основі радості, що надають прикладені зусилля в досягненні мети, встановлення навчальних вимог, універсальних цінностей виховання людини, доброго прикладу й поваги до основних етичних засад суспільства [12].

Метою навчання олімпійському руху є виховання молоді через спорт, у дусі солідарності, порозуміння, приятельських відносин і стосунків, чесності й моральності, індивідуального розуміння спортивних досягнень. Заняття спортом сприяють вихованню гармонійного і всебічного розвитку особистості, розвитку в неї почуття людської гідності та відповідальності за своє майбутнє, майбутнє своєї родини, суспільства та держави.

Модернізація системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі з освітньої та виховної діяльності в справі розвитку олімпійського руху спрямована на:

- вивчення географічного розташування, мови, культури, традицій країни, що проводить чергову олімпіаду;
- ознайомлення з досягненнями кращих спортсменів у різних видах спорту і з країнами, які вони представляють;
- вивчення методик підготовки і тренувань кращих олімпійців;
- ознайомлення з історією розвитку олімпійського руху в стародавні часи та сучасності;
- встановлення олімпійських та неолімпійських видів спорту;
- всебічний розвиток молоді та виховання в неї можливості самореалізації;
- розвиток культури спортивної діяльності.

У цьому аспекті польські науковці розглядають заняття спортом як основу для розвитку в молоді енергійного та позитивного ставлення до життя, розвитку рішучості в досягненні особистих цілей, власного виховання, формування ідеального уявлення про сучасну людину, до рівня якої він прагне розвинутися [12].

Таким чином, можна зробити такі **висновки**:

- модернізація системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі відбувається в декількох напрямках, серед яких: упровадження в навчальний процес інтерактивних методик навчання і тренування; розвиток оздоровчих і рекреаційних методик навчання та впровадження їх у повсякденне життя студентів; використання волонтерського руху в організації та проведенні занять із фізичного виховання, спортивних заходів, популяризації олімпійського руху; застосування принципів олімпійського виховання;

- модернізація системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах розглядається не лише як зміна засобів, форм і методів навчання фізичним вправам, рухової активності, розвитку фізичних якостей і функціональних спроможностей студентів, а значно більшою мірою як виховання в них етичних, моральних, суспільно-значущих цінностей і переконань, вмінню спілкування, культури поведінки, надання допомоги, збереження свого здоров'я та здоров'я оточуючих.

Перспективи подальших досліджень. Особливості розвитку фізичного виховання в вищих навчальних закладах Польщі зумовлює

необхідність вивчення засобів і методів упровадження інноваційних технологій навчання студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Humanistyczne aspekty rehabilitacji, turystyki, rekreacji i sportu // Humanistic aspects of rehabilitation, tourism, recreation and sport / red. nauk. Walery Zukow, Radoslaw Muszkieta, Eugeniusz Prystupa – Lwow ; Poznan ; Warszawa, (Seria : Monografie; nr. 11/10.). – 2010. – 146 s.
2. Krzelowska M. Promocja zdrowia – szansą na matuzalemove lata / M. Krzelowska // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 2014. – nr 5. – S. 3–10.
3. Wojciechowska M. Zdrowie i aktywność fizyczna w świadomości młodzieży - wybrane problem / M. Wojciechowska, M. Szpringer, J. Kosecka. – LIDER : Wydawnicza «Humanitas», 2015. – nr 2 (290). – S. 245–257.
4. Dziubinski Z. Kultura fizyczna a kultura masowa / Z. Dziubinski, M. Lenartowicz. – AWF, SALOS RP Warszawa, 2011.
5. Gracz J. Psychospołeczne uwarunkowania ruchowej aktywności rekreacyjnej / J. Gracz // Studia Humanistyczne, Akademia Wychowania Fizycznego im Bronisława Czecha w Krakowie. – 2006. – nr 6. – S. 35–45.
6. Kleiber M. Edukacja, kultura, sport – czyli o budowie nowoczesnego państwa / M. Kleiber // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 2012. – nr 11. – S. 4–9.
7. Zukowska Z. Aktywność fizyczna jako jeden z wyznaczników rozwoju młodzieży i jej stylu życia / Z. Zukowska // Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpiizmu. Aktywność fizyczna dzieci, młodzieży i dorosłych na przełomie XX i XXI wieku / J. Nowocien, J. Chelmecki (red.). AWF, PAOL, Fundacja «Centrum Edukacji Olimpijskiej» Warszawa, 2010. – S. 39–49.
8. Zawodny J. Aktywności rekreacyjno-ruchowa – młodzieży i osób starszych / J. Zawodny // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 2012. – nr 9. – S. 24–28.
10. Jankowska U. Działalność Ministerstwa Sportu i Turystyki w zakresie wolontariatu sportowego / U. Jankowska // Wolontariat w edukacji, sporcie, w ruchu olimpijskim i paraolimpijskim / J. Nowocien, K. Zuchora (red.). – AWF, PAOI, Fundacja «Centrum Edukacji Olimpijskiej» Warszawa, 2011. – S. 45–49.
11. Tomik R. Uczniowskie kluby sportowe w procesie przygotowania młodzieży do roli wolontariusza sportowego / R. Tomik, W. Kudlik. // J. Nowocien, K. Zuchora (red.) Wolontariat w edukacji, sporcie, w ruchu olimpijskim i paraolimpijskim / J. Nowocien, K. Zuchora (red.). – AWF, PAOI, Fundacja «Centrum Edukacji Olimpijskiej» Warszawa, 2011. – S. 101–108.
12. Nowocien J. Wolontariat w edukacji / J. Nowocien // Wolontariat w edukacji, sporcie, w ruchu olimpijskim i paraolimpijskim / J. Nowocien, K. Zuchora (red.). – AWF, PAOI, Fundacja «Centrum Edukacji Olimpijskiej» Warszawa 2011. – S. 32–45.
13. Zukowska Z. Fair play i olimpiizm w systemie edukacji sportowej młodzieży / Z. Zukowska, R. Zukowski // Z. Zukowska, R. Zukowski (red.). – Wychowanie poprzez sport. Wydawnictwo ESCRELLA, Warszawa, 2003. – S. 10–20.

РЕЗЮМЕ

Кошура А. В. Основные направления модернизации системы физического воспитания молодежи в высших учебных заведениях Польши.

В статье исследованы направления модернизации системы физического воспитания в высших учебных заведениях Польши. Раскрыто содержание интерактивных методик обучения и тренировки, средства развития оздоровительных и рекреационных методик обучения, использования волонтерского движения в организации и проведении занятий по физическому воспитанию, спортивных мероприятий, популяризации олимпийского движения, применение

принципов олимпийского воспитания и использование правил «Fair play» в повседневной жизни студентов.

Ключевые слова: модернизация, система, организация, физическое воспитание.

SUMMARY

Koshura A. The main directions of modernization of the system of physical education of youth in higher education institutions of Poland.

The article studies directions of modernization of system of physical education in higher education institutions of Poland. The content of interactive teaching methods and training, means of the development of health and recreational teaching methods, the use of the volunteer movement in organizing and conducting physical education activities, sports events, popularization of the Olympic movement, the application of the principles of Olympic education in students everyday lives are revealed.

It is determined that the human health is regarded as a special, the most important value to humans and includes: physical; mental and social health. A practical manifestation of modernization of the system of physical education of youth at higher educational establishments of Poland on the implementation of health and fitness technologies in physical education are: varied fitness programs; exercises of rhythmic gymnastics, aerobics and their variants; team sports, outdoor games; yoga; study of techniques of martial arts; dance exercises; lessons in swimming pools and open water.

It was found out that the implementation of measures of modernization of the system of physical education of youth at higher educational establishments of Poland on the modern stage is aimed at exploring new, popular among young people, and current active physical recreation opportunities; providing opportunities for students learning under the guidance of specialists of physical education; young people learning the technique of control and self-monitoring of their health status; implementation in the daily life health and fitness technologies in physical education; developing skills for implementing first aid.

It is noted that the main organizational element for the modernization of the system of physical education of youth at higher educational establishments of Poland are sports clubs of the Academic sports Union. They organize and conduct a variety of recreational, entertainment, sports, tourism and other activities in physical education.

Polish researchers consider physical culture and sports as the basis for the development of student youth of an energetic and positive attitude to life, to the development of decisiveness in achieving personal goals, self education, formation of ideal representation of a modern person, to the level which he seeks to develop.

Key words: modernization, system, organization, physical education.

УДК 378(438)

Г. Ю. Ніколаї

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СИСТЕМА ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Охарактеризовано систему вищої технічної освіти в Польщі, її структуру, куди входять різні типи публічних і непублічних вишів, серед яких переважну більшість складають політехніки. Висвітлено розвиток нормативно-законодавчої бази галузі, зокрема процес новеляції Закону «Про вищу освіту», що стимулює модернізацію вищої технічної освіти в контексті Болонського процесу. Порівняно структурні зміни у вищій технічній школі України та Польщі. Проаналізовано

діяльність міжвузівських організацій і зміст програми мобільності студентів технічних вишів у Республіці Польща, що дозволяє підвищувати якість освітніх послуг і сприяє мобільності майбутніх інженерів.

Ключові слова: вища технічна освіта в Польщі та Україні, нормативно-законодавча база, акредитаційна комісія технічних вишів Польщі.

Постановка проблеми. У часи, коли людство перманентно знаходиться під загрозою глобальних техногенних катастроф, особливого значення набуває модернізація інженерної освіти. Стрімкий розвиток новітніх технологій, дефіцит висококваліфікованих спеціалістів технічного профілю актуалізують питання модернізації відповідної освітньої галузі. Тому дослідження проблем вищої політехнічної освіти як системи підготовки інженерних кадрів, що здійснюється у ВНЗ особливого типу, де академічна освіта поєднується з професійною, засвоєння теоретичних знань відбувається разом із набуттям досвіду практичної роботи, а фундаментальні розвідки межують із прикладними, саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень. Систему вищої освіти Республіки Польща вивчали вітчизняні науковці А. Василюк, М. Гавран, Л. Гриневич, С. Деркач, І. Ковчина, М. Карпуленко, М. Квієк, С. Когут, К. Корсак, О. Кучай, О. Литвак, В. Майборода, В. Пасічник, Л. Польова, Л. Смірнова, Т. Фініков, В. Щербаченко. Окремі питання інженерної підготовки аграріїв у РП досліджувала Ю. Соколович-Алтуніна. Теоретичні та практичні аспекти політехнічної освіти висвітлено в роботах польських науковців Зигмунда Домбровського, Яна Казьора, Євгеніуша Русіньського, Вітольда Третьяковського, Казимира Уждіцького, Юзефа Шимчика, Марії Яковицької та ін. Водночас, системні дослідження вищої технічної освіти в Польщі у вітчизняній педагогіці практично відсутні.

Отже, **метою** статті є висвітлення сучасного стану й перспектив розвитку вищої технічної освіти в Польщі в контексті євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Модернізація системи підготовки інженерних кадрів у Республіці Польща стала можливою завдяки своєчасному оновленню та постійному вдосконаленню нормативно-правової бази вищої освіти. Розуміючи важливість цієї галузі для успішної євроінтеграції країни й розбудови суспільства знань, Сейм уже 12 вересня 1990 р., практично відразу після виходу Польщі із соціалістичного табору, ухвалив новий Закон «Про вищу освіту». Після вступу Польщі до Європейського Союзу 27 липня 2005 р. був схвалений чинний Закон «Про вищу освіту» [8]. У 2011 р. його було модифіковано шляхом прийняття Закону «Про зміну Закону “Про вищу освіту”, Закону “Про наукові ступені і наукове звання”, а також про зміну деяких інших законів» [7].

Зміни, що відбулись у польському суспільстві з часів прийняття Закону від 1990 р., знайшли відображення в термінологічному апараті документа. Так, хоча запроваджений попереднім нормативно-правовим

актом поділ на виші державної та недержавної форм власності було збережено, у Законі 2005 року відбулася концептуальна зміна в назвах цих груп. Якщо раніше йшлося про *państwowe szkoły wyższe* і *niepaństwowe szkoły wyższe*, то з 2005 р. – про *publiczne szkoły wyższe* і *niepubliczne szkoły wyższe* [6, 894; 8, 9965]. Зауважимо, що слово *państwowy* в перекладі з польської мови означає *державний*, у той час як *publiczny* тлумачиться як суспільний, доступний або призначений для всіх, пов'язаний із недержавною установою чи інституцією. Так, на початок 2013 року в переліку публічних вишів (*publiczne uczelnie akademickie*), поданому на сайті міністерства науки і вищої освіти Польщі (*Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego – MNiSW*), нарахувалося 18 технічних ВНЗ. У порівняльному плані зауважимо, що кількість класичних публічних університетів у Республіці Польщі була теж 18, що свідчить про паритетність у цій країні означених типів вищих навчальних закладів.

Слід наголосити, що, на відміну від України, більшість технічних вишів Польщі й сьогодні називаються **політехніками**, зокрема: Бялостокська політехніка, Варшавська політехніка, Вроцлавська політехніка, Гданська політехніка, Жешовська політехніка ім. Ігнація Лукасевича, Кошалінська політехніка, Краківська політехніка ім. Тадеуша Костюшка, Лодзька політехніка, Люблінська політехніка, Опольська політехніка, Познанська політехніка, Свентокшиська політехніка в Кельцях, Ченстоховська політехніка, Шльонська політехніка в Гливіцях. До технічних публічних вишів на сайті міністерства науки і вищої освіти Польщі зараховано також два університети та дві профільні академії: Західнопоморський технологічний університет в Щецині та новостворений Технологічно-гуманістичний університет ім. Казимира Пуласького в Радомі, а також Технічно-гуманістична академія в Бельську-Бялому й Гірничо-металургійна академія ім. Станіслава Сташиця в Кракові.

Додамо, що в Польщі функціонує також близько 10 *непублічних* (приватних) вищих технічних шкіл (у Варшаві, Катовицях, Коніні, Легніці, Познані, Радомі, Швідніці, Щецині тощо), серед яких є також двопрофільні (кілька технічно-економічних, технічно-природничих й навіть педагогічно-технічних, де готують викладачів для профільних навчальних закладів). Виокремити слід Польсько-японську вищу школу комп'ютерних технік, яка в рейтингу вишів Польщі 2012 р. посіла досить високе для приватних ВНЗ 43-тє місце. Зауважимо, що декілька з приватних вищих технічних шкіл знаходиться нині в стадії реорганізації.

Суттєвим кроком до чіткого структурування національної системи вищої освіти, у т.ч. й технічної, стало визначення у ст. 3 Закону 2005 р. вимог до офіційних назв вишів. Наприклад, *університетом* міг називатися лише ВНЗ, який мав право присвоювати науковий ступінь доктора принаймні з 12 спеціальностей. Якщо 8 з них були технічними, виш отримував назву *технічний університет*. Крім того, університетам, які

мали право присвоювати докторський ступінь із 6 спеціальностей, 4 з яких були профільними, необхідно було відображати профіль у назві. Якщо ці 4 спеціальності були технічними, університет отримував право називатися *політехнікою*. *Академією* міг стати виш, що мав право присвоювати докторський ступінь лише з двох спеціальностей [8, 9966–9967].

Можливість отримання нового статусу спонукало ВНЗ Польщі до активних дій. На відміну від України, польські виші ініціюють злиття навчальних закладів у великі університети. Так, 5 вересня 2008 року на законодавчому рівні ухвалено створення Західнопоморського технологічного університету в Щецині шляхом об'єднання Аграрної академії та Щецинської політехніки [9].

У порівняльному плані зазначимо, що у вітчизняному просторі вищої освіти, нажаль, відсутні так чітко прописані норми щодо статусу вишів. Наголосимо, що без прийняття закону про вищу освіту, норми якого відповідають загальноєвропейським вимогам, Україна буде повноправним учасником Болонського процесу. Стосовно політехнік слід також пам'ятати, що навчальні заклади цього типу повинні мати достатню кількість різнопрофільних факультетів і наближатись до університетів як науково-дослідних центрів. Саме тому в нашій країні завжди була невелика кількість політехнічних вишів. Так, в структурі вищої політехнічної освіти України у другій половині ХХ ст. домінували 6 вишів, навколо яких гуртувалися філії.

Найстаріший із вітчизняних політехнічних вишів – Львівська політехніка – була заснована в 1844 році. Через століття (1945 р.) її професорсько-викладацький склад ініціює відкриття Вроцлавської політехніки, яка буде вважатися в Польщі носієм традицій львівського вишу. Харківський практичний технологічний інститут (другий після Петербурзького) почав функціонувати в 1885 році. Наступним став Київський політехнічний інститут Імператора Олександра II, що відкрив для студентів свої двері в 1898 році. 18 вересня 1918 року відбулося офіційне відкриття Одеського політехнічного інституту. Донецький політехнічний інститут, який проіснував під такою назвою 33 роки (1960–1993 рр.) веде свій родовід від Донецького гірничого технікуму, відкритого в травні 1921 р. Вінницький політехнічний інститут, який розпочинав свою діяльність як Вінницький філіал КПІ (1961 р.), набув статус самостійного вишу в 1974 році.

Нині, коли більшість політехнічних вишів Польщі зберігають свою історичну назву *політехніка*, ВНЗ цього профілю в Україні змінили свій статус. Особливо «плідними» були 1993–1994 рр. Так, у 1993 році Львівський політехнічний інститут (такої назви виш отримав 1939 року) було перейменовано на Державний Університет «Львівська політехніка», який у 2000 році стає Національним.

Постановою Кабінету Міністрів України № 646 від 13.08.1993 року Одеський політехнічний інститут набув статусу університету. Наказом

Міністерства Освіти України на базі Одеського політехнічного університету був створений Одеський навчально-науковий комплекс «Політехнічний університет», до складу якого увійшли технічні коледжі й технікуми, гімназії, ліцеї та школи Одеси й Південного регіону України. Згідно з Указом Президента України № 591 від 07.08.2001 року університету присвоєно статус Національного вищого навчального закладу (Одеський національний політехнічний університет).

Влітку 1993 року Донецький політехнічний інститут пройшов атестацію і рішенням Кабінету Міністрів України у вересні йому було присвоєний статус державного технічного університету. 2001 року університет здобув статус національного й нині функціонує як Донецький національний технічний університет.

У квітні 1994 року Кабінет Міністрів України надав Харківському політехнічному інституту статус Державного політехнічного університету, а в 2000 році за наказом Президента України ХДПУ отримав статус Національного та став називатися Національним технічним університетом «ХПІ». У 1994 році Вінницький політехнічний інститут був реорганізований у Вінницький державний технічний університет, а у 2003 році йому надано статус національного.

Найпізніше (1995 р.) став університетом Київський політехнічний інститут. Проте рішення його керівництва було виваженим і добре підготовленим. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» – на відміну від інших політехнік більше назву не змінював.

Слід наголосити, що в Республіці Польща розвиток вищої технічної освіти зумовлений ініціативою самих вишів, які прагнуть повної автономії, що надається за умови наявності високого наукового потенціалу. Згідно із Законом від 1990 р. статут ВНЗ, у штаті якого було принаймні 60 професорів, а половина його структурних підрозділів мала право присвоювати науковий ступінь доктора хабілітованого, приймався його (вишу) сенатом і не потребував затвердження міністром [6, 894]. Такі вищі навчальні заклади могли відкривати нові напрями без санкції міністра й Державної акредитаційної комісії. Закон 2005 р. остаточно мінімізував повноваження держави в цій сфері, надавши право на самостійне затвердження статуту та здійснення навчання за новими напрямками вишам, що можуть присвоювати ступінь доктора принаймні з 4-х спеціальностей [8, 9981].

Закон 2005 р. чітко декларував автономію вищих навчальних закладів і закріплював за ними право у встановленому порядку визначати вимоги прийняття на навчання, включаючи кількість місць (за винятком медичних напрямів навчання), укладати навчальні плани та програми, продавати чи безкоштовно передавати підприємствам результати наукових досліджень і дослідно-конструкторських робіт, а також популяризувати ідеї підприємництва в академічному середовищі. Крім того, згідно зі ст. 8, за

згоди міністра науки і вищої освіти, отриманої за результатами позитивного висновку Державної акредитаційної комісії, виші мали право здійснювати підготовку фахівців у межах не лише напрямів, а й макронаправів навчання, а також надавати міжнапрямову вищу освіту [8, 9967–9968].

У контексті проблеми забезпечення якості вищої технічної освіти в Польщі заслуговує на увагу створення у 2001 р. шляхом внесення змін і доповнень до Закону 1999 р. Державної акредитаційної комісії (нині Польська акредитаційна комісія) – установи, покликаної представляти міністру висновки щодо заснування вищих навчальних закладів, уповноваження їх здійснювати підготовку за новими напрямами, відповідності їх діяльності встановленим Законом вимогам, а також здійснювати оцінювання якості освітніх послуг [4]. Оновлений у 2011 р. Закон деталізує повноваження Польської акредитаційної комісії, що здійснює програмне та інституційне оцінювання якості освіти. У першому випадку перевіряється відповідність результатів навчання національним кваліфікаційним рамкам та рекомендаціям міністра, у другому – оцінюється діяльність базових структурних підрозділів вишів, у тому числі в частині підготовки аспірантів та здійснення післядипломної освіти [7, 5124; 8, 9979].

У квітні 2009 р. Польська акредитаційна комісія стала членом Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти. Комісією укладено договори про взаємовизнання акредитаційних висновків з аналогічними нідерландською та австрійською установами, зі швейцарською комісією підписано протокол про наміри, який містить узгоджену позицію сторін щодо відсутності суттєвих відмінностей у процедурах, стандартах та акредитаційних рішеннях [2].

Зовнішня (державна) акредитація, яка здійснюється Польською акредитаційною комісією, є обов'язковою для всіх вишів. Вона слугує підтвердженням того, що виш або його структурний підрозділ відповідають встановленим вимогам до якості освіти. Метою внутрішньої акредитації є перевірка, чи відповідає вищий навчальний заклад стандартам акредитації та чи вживаються заходи щодо покращення якості навчання. Це означає, що стандарти, які встановлюються галузевими комісіями, подібними до Акредитаційної комісії технічних вишів, є вищими, ніж мінімальні стандарти, необхідні для того, щоб ВНЗ або його структурний підрозділ отримав дозвіл міністра на початок здійснення навчання.

Акредитаційна комісія технічних вишів (*Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych – KAUT*) була створена на Конференції ректорів польських технічних вишів (*Konferencję Rektorów Polskich Uczelni Technicznych – KRPUT*) 17 лютого 2001 року. Члени комісії працюють під час відповідних каденцій керівництва ВНЗ із піврічним запізненням. Оскільки зміна керівного складу вишів відбувається не одразу після виборів, а на початку навчального року, зміни у складі KAUT відбуваються навесні. Так, перша каденція Акредитаційної комісії технічних вишів розпочалась 15 березня 2001 р. [3].

До складу нинішньої каденції KAUT з кожного навчального закладу, що підписали «Порозуміння KRPUT про забезпечення якості освіти» (*Porozumienia KRPUT w sprawie zapewnienia jakości kształcenia*). Зауважимо, що кількість технічних вишів – членів Конференції ректорів польських технічних вишів – більша, ніж на сайті Міністерства науки і вищої освіти Польщі, оскільки, крім означених 18 ВНЗ, до KRPUT також увійшли 2 морські академії – в Щецині та Гдині – й Технологічно-природничий університет в Бидгощі, який MNiSW відносить до аграрних вишів. До загальної кількості членів нинішньої Акредитаційної комісії технічних вишів входять також представники 5 вишів, які взаємодіють з KRPUT – Військової морської академії ім. Героїв Вестерплацу, Головної школи пожежної служби, Варміно-Мазурського університету в Ольштині, Зеленогурського університету й Військової технічної академії ім. Ярослава Домбровського, – а також голови KAUT з попередніх каденцій [5]. Офіс Акредитаційної комісії знаходиться в Кракові – у приміщенні Гірничо-металургійної Академії.

Для з'ясування місця політехнічних вишів у сучасній системі академічної освіти в Польщі розглянемо Рейтинг польських вишів у (*Ranking uczelni akademickich 2012*), розміщеного на урядовому сайті у 2012 р. До рейтингу включено 88 вишів, які працюють на ринку освітніх послуг принаймні 5 років і вже здійснили щонайменше 2 випуски студентів, а також взяли участь в анкетуванні. Якщо перші три місця в рейтингу посіли три найвідоміші університети Польщі – відповідно Ягеллонський, Варшавський та Познанський, то наступні три місця належать Варшавській та Вроцлавській політехнікам і Гірничо-металургійній академії ім. Станіслава Сташиця в Кракові. Знаменно, що ще три політехніки увійшли в першу двадцятку польських вишів.

Крім таблиці з рейтинговими місцями, результати оцінювання досягнень польських ВНЗ подано на урядовому сайті у вигляді гістограм, окремих для кожного типу вишів: університетського, технічного, педагогічного, економічного, аграрного, медичного, фізичного виховання. У «Рейтингу» унаочнено, що класичні університети, технічні та економічні виші розпорошені по всій шкалі: університети займають місця від 1-го до 88-го, технічні ВНЗ – від 4 до 83, а економічні – від 11 до 79. У той же час медичні та аграрні виші зосереджені ближче до середини шкали (медичні – від 10 до 32, а аграрні – від 25 до 34). Знаменно, що педагогічні ВНЗ знаходяться у другій половині рейтингової шкали (від 46 до 82 місця), а академії фізичного виховання, за виключенням Вроцлавської, знаходяться в останній двадцятці.

Ключовим принципом формування Європейського простору вищої освіти і Європейського дослідницького простору є, за визначенням укладачів Національного освітнього глосарію, **академічна мобільність**. Вона передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення студентів, викладачів, дослідників, адміністраторів з метою академічного і загальнокультурного взаємозбагачення, а також слугує забезпеченню їх

цілісності [1, 39]. На нашу думку, основною причиною повільних темпів розвитку мобільності в Україні є невідповідність вітчизняної вищої освіти нормам і стандартам, установленим у межах Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, фінансова безпорадність галузі, нездатність оперативно модернізувати систему, адекватно використовуючи такі інструменти Болонського процесу, як ECTS, кваліфікаційна рамка, додаток до диплома тощо. Особливо гостро проблема академічної мобільності в Україні постає на тлі євроінтеграційних успіхів її найближчих західних сусідів, зокрема, Польщі.

26 лютого 2005 року на Конференції ректорів польських технічних вишів у Вроцлаві було підписано «Порозуміння KRPUT у справі системи мобільності студентів MOSTECH» (*Porozumienie polskich uczelni technicznych w sprawie systemu mobilności studentów MOSTECH*). У підписанні взяли участь ректори 14 політехнік, 7 академій та двох університетів (Варміно-Мазурського та Зеленогурського).

Програма мобільності студентів польських технічних вишів MOSTECH (*Mobilność studentów technicznych*) створена для студентів третього року навчання (ліценціат), або на магістрантів (1-й, 2-й, 3-й семестри) з метою забезпечення механізмів, що спрощують впровадження принципів Болонського процесу, підвищення якості підготовки і забезпеченні загально польського обміну студентами в межах країни. Інформація про дисципліни, вивчені в межах проекту, вноситься в додаток до диплома європейського зразка. Під час виконання програми студенти отримують кошти з фонду матеріальної допомоги, а якщо студенту була присуджена стипендія Міністра науки і вищої освіти, її повинен виплачувати виш, де студент навчається на постійній основі. На жаль, саме відсутність коштів на фінансову підтримку студентів стає, на наш погляд, основною причиною, що стримує академічну мобільність студентів українських політехнік.

Висновки.

1. Система вищої політехнічної освіти в Польщі має розгалужену структуру, до якої входять різні типи публічних і непублічних вишів, серед яких переважну більшість складають політехніки.

2. Постійне оновлення й удосконалення Закону «Про вищу освіту» стимулює модернізацію вищої політехнічної освіти в контексті Болонського процесу. Створення міжвузівських організацій і програм (Конференції ректорів польських технічних вишів, Акредитаційної комісії технічних вишів, програми мобільності студентів технічних вишів) дозволяє підвищувати якість освітніх послуг і сприяє мобільності майбутніх інженерів.

3. Із 2011 року польським технічним вишам, структура, кадрове забезпечення й матеріально-технічна база яких відповідають законодавчо встановленим вимогам, дозволено самостійно визначати зміст підготовки, відкриваючи ексклюзивні спеціальності.

4. Фінансова підтримка академічної мобільності студентів польських політехнік здійснюється переважно державою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
2. European Quality Assurance Register for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eqar.eu>
3. Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych Akredytacyjna [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kaut.agh.edu.pl/>
4. Polska Komisja Akredytacyjna [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pka.edu.pl>
5. Uczelnie członkowskie KRPU [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.krput.edu.pl/Uczelnie.aspx>
6. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z dnia 27 września 1990 r. – 1990. – № 65. – Poz. 385. – S. 893–915.
7. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw z dnia 21 kwietnia 2011 r. – 2011. – № 84. – Poz. 455. – S. 5110–5168.
8. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2005 r. – 2005. – № 164. – Poz. 1365. – S. 9965–10029.
9. Ustawa z dnia 5 września 2008 r. o utworzeniu Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie // Dziennik Ustaw z dnia 10 października 2008 r. – 2008. – № 180. – Poz. 1110. – S. 9545–9546.

РЕЗЮМЕ

Николаи Г. Ю. Система высшего технического образования в Республике Польша.

Охарактеризована система высшего технического образования в Польше, ее структура, куда входят различные типы публичных и непубличных вузов, среди которых подавляющее большинство составляют политехники. Освещено развитие нормативно-законодательной базы отрасли, в частности процесс новелации Закона «О высшем образовании», что стимулирует модернизацию высшего технического образования в контексте Болонского процесса. Сравнены структурные изменения в высшей технической школе Украины и Польши. Проанализирована деятельность межвузовских организаций и содержание программы мобильности студентов технических вузов в Республике Польша, что позволяет повышать качество образовательных услуг и способствует мобильности будущих инженеров.

Ключевые слова: высшее техническое образование в Польше и Украине, нормативно-законодательная база, аккредитационная комиссия технических вузов Польши.

SUMMARY

Nikolai H. System of higher technical education in the Republic of Poland.

The purpose of this article is to highlight the current state and prospects of development of higher technical education in Poland in the context of European integration processes. It is shown that modernization of the system of training of engineering personnel in the Republic of Poland was possible thanks to the timely updating and continuous improvement of the regulatory framework, in particular permanent updating of the Law "On higher education". It is argued that an essential step to a clear structuring of the national system of higher education, including technical, has become the definition in article 3 of the Law of 2005 of the requirements of the official titles of the universities. In particular, the technical university could be called only institution that had the right to confer doctoral degree with at least 8 technical specialties. The structure of higher technical education in Poland is characterized, which includes various types of public and non-public universities, where the vast majority of the polytechnics, in particular Bialystock, Warsaw, Wroclaw, Gdansk, Rzeszowski, Koszalin, Krakow, Lodz, Lublin, Opole, Poznań, Swensk, Częstochowa and Slask polytechnics. Technical universities on the website of the Ministry of science and higher education of Poland include two public universities (West Pomeranian University of Technology Szczecin and the newly created Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom), and two specialized academies (Technical and humanistic Academy in Blesku-Biała and AGH University of Science and Technology), as well as 10 non-public higher technical schools, among which there are also two-profile (several technical-economic, technical-natural and pedagogical-technical). It is noted that the founding organizations and programs (conference of rectors of Polish technical universities, Accreditation Commission of technical universities, the Programs of mobility of students of technical universities) can improve the quality of educational services, and financial support of academic mobility of future engineers is carried out mainly by the state.

Key words: higher technical education in Poland and Ukraine, normative-legislative base, Accreditation Commission of technical universities in Poland.

УДК 37.091.12-057.86-043.61(4-112.2)

Н. Г. Пономаренко

Миколаївський національний аграрний університет

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розглядається зміст магістерських курсів «Розвиток школи та забезпечення якості» (Вільний університет м. Берлін) та «Розвиток школи» (Педагогічні вищі школи м. Вейнгартен, Форарльберг, Санкт-Галлен, Шаффхаузен, Тургау). З'ясовано, що зміст вищезазначених курсів охоплює такі аспекти: основні принципи, форми та методи управління освітніми організаціями; основи розвитку освітньої установи та персоналу (моделі забезпечення якості, поняття розвитку персоналу); основи педагогічної експертизи (стандарти, шанси та ризики, а також планування експертизи); основи консультування.

Ключові слова: експертиза, експерт з освіти, емпіричні методи, консультування, магістерський курс, магістерська робота, освітній менеджмент, проект, розвиток освітнього процесу, розвиток школи.

Постановка проблеми. Проблема якості освіти є однією з ключових для системи освіти будь-якої країни. Німецькомовні країни Європейського Союзу

(Німеччина, Австрія та Швейцарія) не є виключенням. З кінця 1990-х років у цих країнах почали відбуватися зміни механізмів державного регулювання в галузі освіти. Ці зміни були обумовлені низькими результатами учнів Німеччини, Австрії та Швейцарії, які вони продемонстрували під час міжнародної програми з оцінки рівня функціональної грамотності PISA. У зв'язку з цим були запроваджені освітні стандарти та система забезпечення якості й експертизи. Перед особами, які працюють у галузі освіти, висувуються нові завдання: співпраця вчителів; розробка навчальних програм та програм шкіл; модерація та керівництво засіданнями команд і конференціями; розробка концепцій експертизи освітніх та шкільних інновацій. Від учителів вимагають уміння розуміти та інтерпретувати процес і результати досліджень освіти. У цьому контексті виникає потреба у фахівцях, які здатні ініціювати, супроводжувати та оцінювати процеси розвитку школи та інших освітніх установ з метою покращення їхньої якості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі підготовки експертів з освіти в Німеччині, Австрії та Швейцарії присвятили свої роботи Г. Г. Рольфф (H. G. Rolff), Г. Альтріхтер (H. Altrichter), К. Мааг Меркі (K. Maag Merki), Г. Г. Хольтапперс (H. G. Holtappers), К. Мюльбауер (K. Mühlbauer).

Мета статті – дослідити зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу (Німеччині, Австрії та Швейцарії).

Виклад основного матеріалу. Факультет педагогіки та психології (Erziehungswissenschaft und Psychologie) Вільного університету м. Берлін (Freie Universität Berlin) пропонує магістерський навчальний курс «Розвиток школи та забезпечення якості» („Schulentwicklung und Qualitätssicherung“), який призначений для вчителів, керівників шкіл, представників шкільних інспекцій, керівників семінарів та членів управлінських груп у школах. Навчальний курс розрахований на 60 кредитів (1800 годин), з них 15 кредитів (450 годин) передбачено на магістерську роботу, а 45 кредитів (1350 годин) на такі модулі: «Розвиток школи та персоналу» («Schulentwicklung und Personalentwicklung») (10 кредитів); «Експертиза та забезпечення якості» («Evaluation und Qualitätssicherung») (10 кредитів); «Розвиток освітнього процесу» («Unterrichtsentwicklung») (10 кредитів); «Проект експертизи» («Evaluationsprojekt») (8 кредитів) та «Проект менеджменту персоналу» («Personalmanagementprojekt») (7 кредитів) [2].

Модуль «Розвиток школи та персоналу» дає огляд основних теорій управління освітніми установами, а також розглядає основи розвитку персоналу та організації (наприклад, забезпечення якості, яке підтримує програму школи, управління проектами, діагностування та розвиток колективу, управління компетенціями) [8, 882].

Модуль «Експертиза та забезпечення якості» присвячений аналізу концепцій експертного дослідження та забезпечення якості, виходячи з основ емпіричних соціальних досліджень (наприклад, дедуктивна та

індуктивна статистики, інтерпретація результатів, концепція методів збору, підготовки даних) [8, 883].

Модуль «Розвиток освітнього процесу» знайомить з основними концепціями та результатами дослідження заняття та вчителів (наприклад, парадигма досліджень і результатів актуальних досліджень заняття, когнітивні та мотиваційно-психологічні передумови шкільного життя, передумови управління процесами взаємодії та професійного навчання за допомогою класного менеджменту, дидактичні основи орієнтування, робота з гетерогенністю, підходи та актуальні результати професіоналізації вчителів та експертизи заняття). Під час вивчення модулю обговорюються та порівнюються моделі професійного розвитку та професійного навчання, аналізуються методи розвитку заняття (наприклад, індивідуальне та колегіальне консультування в певній ситуації, колегіальне відвідування заняття, аналіз відеоматеріалів, опитування учнів та вчителів), розробляються основні компетенції розвитку заняття (наприклад, зворотній зв'язок). Вищевказані основи переносяться на конкретний проект розвитку заняття (аналіз відеоматеріалів, опитування учнів і вчителів) [8, 884].

Під час засвоєння модулю «Проект експертизи» проходять всі етапи проекту експертизи згідно планування конкретного проекту експертизи школи. Проекти експертизи стосуються контексту шкільної практики та охоплюють з'ясування завдання, формулювання й уточнення індикаторів, планування проекту експертизи. На завершення аналізується проект експертизи [8, 885].

Модуль «Проект управління персоналом» присвячений концепції проекту в сфері управління персоналом у контексті школи та обговоренню цієї концепції з експертами в галузі економіки. Завдяки зв'язкам із практикою конкретизується запровадження методів або інструментів у сфері управління персоналом у шкільній системі та критично обговорюється з експертом з підприємства або приватної установи [8, 886].

З метою вивчення досвіду підготовки експертів з освіти доцільно розглянути відповідну підготовку в Педагогічних вищих школах (Pädagogischen Hochschulen) м. Вайнгартен (Weingarten), Німеччина, Форарльберг (Vorarlberg), Австрія, Санкт-Галлен (St. Gallen), Швейцарія, м. Шаффгаузен (Schaffhausen), Швейцарія та м. Тургау (Thurgau), Швейцарія. У вищезазначених педагогічних вищих школах здійснюється спільна підготовка магістрів з навчального курсу «Розвиток школи» («Schulentwicklung»). Вивчення магістерського курсу розрахований на 90 кредитів (2700 годин), з яких 456 годин (16,8 %) передбачено на аудиторні заняття та 2244 години (83,2 %) на самостійну роботу. Варто зауважити, що підготовка експертів з освіти в педагогічних вищих школах м. Вейнгартен (Weingarten), Німеччина, м. Форарльберг (Vorarlberg), Австрія та м. Санкт-Галлен (St.Gallen), Шаффгаузен (Schaffhausen), Тургау (Thurgau) Швейцарія

є міжнародним спільним проектом, тобто на курсі викладають доценти з Німеччини, Австрії та Швейцарії і документація є спільною [3–7].

Розглянемо зміст магістерського курсу «Розвиток школи», який спільно пропонують педагогічні вищі школи м. Вейнгартен (Weingarten), Німеччина, м. Форарльберг (Vorarlberg), Австрія та м. Санкт-Галлен (St. Gallen), м. Шаффгаузен (Schaffhausen), м. Тургау (Thurgau), Швейцарія.

Модуль «Розвиток школи» висвітлює такі аспекти: основні поняття розвитку школи та їхній взаємозв'язок; особистий досвід та ролі у процесі розвитку школи; основні поняття теорії школи (включаючи історичний вимір); вибіркові моделі та теорії розвитку школи; важливі поняття розвитку школи у сфері конфліктів від локальної до міжнародної орієнтації; процеси, можливості та проблеми розвитку школи на вибіркових прикладах; управління школою за допомогою освітньої політики та моніторингу; модель та програма школи; моделі забезпечення та розвитку якості; методи аналізу конфліктів; методи управління конфліктами; приклади конкретних ситуацій та проекти розвитку школи.

Модуль «Освітній менеджмент» присвячений таким питанням: структура й управління освітніми системами в міжнародній порівняльній перспективі; моделі організації; освітні організації з організаційно-педагогічної перспективи; основи розвитку організації; основні положення, форми та концепції керування в освітніх інституціях; методи керування; основні принципи та методи управління проектами; цілі та шляхи публічної роботи та публічних відносин; поняття розвитку персоналу; концепції підвищення кваліфікації та кваліфікації персоналу в освітніх інституціях, зокрема вчителів; методи управління персоналом [1, 11].

Під час вивчення модулю «Емпіричні методи» розглядаються ефективний пошук даних; коректне опрацювання даних; концепція наукової роботи; кількісні методи оцінювання: шкалювання, критерії оцінки, дескриптивна статистика, дисперсія, розподіл, індуктивна статистика, похибки математичної статистики, довірчий інтервал тощо; якісні методи оцінювання: метод підготовки даних; аналіз якості змісту, індуктивне та дедуктивне утворення категорій, кодування, представлення результатів, інтерпретація, критерії якісного дослідження.

Зміст модулю «Експертиза» охоплює такий матеріал: види експертизи, її шанси та ризики; функції експертизи; критерії та стандарти експертизи; розробка проекту експертизи; планування експертизи; методи вимірювання успішності; анкети; якісні методи: інтерв'ю та спостереження за заняттям; консультування організацій щодо самоекспертизи та внутрішньої експертизи; консультування організацій щодо планування заходів на основі експертизи та забезпечення якості [1, 14].

Модуль «Розвиток освітнього процесу» присвячений таким аспектам: ключові моменти в «новій» культурі організації та навчання; маркери

якості в «професійному навчальному товаристві»; модель «якісної школи та заняття»; теорія навчання та нейропсихологія; дискусія з прикладами ситуацій на основі набутих знань з питань розвитку освітнього процесу;

Модуль «Консультування» розглядає основи консультування; сфери та завдання консультування та індивідуального консультування; моделі ведення бесіди, наприклад соціо-конструктивістська модель ведення бесіди В. Н. Ісаака (1999); ознаки ефективних засідань (рамкові умови, функціональні аспекти, керівництво, забезпечення результату), методи ведення засідань, робота з цифровою записувальною технікою; моделі колегіального консультування та контролю; функції та підходи консультування організації; можливості посередництва; методи та інструменти підтримки навчального процесу [1, 13].

Модуль «Практика/Проект». Під час практики передбачені відвідування занять та спільна робота над проектом за власним вибором під керівництвом керівника практики. Практика закінчується складанням портфоліо обсягом 10 сторінок. Портфоліо служить документуванням та рефлексією діяльності та досвіду; проект може відбуватися також у межах уже діючого проекту, тобто бути його елементом.

Модуль «Тези магістерської роботи» містить інформацію щодо використання наукових методів, а також планування, проведення, оцінювання та інтерпретацію емпіричних досліджень [1, 15–17].

Висновки. Отже, зміст магістерських курсів підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу (Німеччині, Австрії та Швейцарії) охоплює такі аспекти: основні концепції, принципи, форми та методи управління освітніми установами; основи розвитку освітньої установи та персоналу (модель та програма школи, моделі забезпечення та розвитку якості, поняття розвитку персоналу, концепції підвищення кваліфікації вчителів); основи педагогічної експертизи (види, функції, критерії та стандарти, шанси та ризики, а також планування експертизи); основи консультування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Master Schulentwicklung; Studieninformation für den 5. Kurs (2014–2016) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.master-schulentwicklung.com>
2. Офіційний сайт Вільного університету м. Берлін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fu-berlin.de>
3. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Вейнгартен [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ph-weingarten.de>
4. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Санкт-Галлен [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.phsg.ch>
5. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Тургау [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.phtg.ch>

6. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Шаффгаузен [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.phsh.ch>

7. Офіційний сайт Педагогічної вищої школи м. Форарльберг [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.ph-vorarlberg.de>

8. Studienordnung für den weiterbildenden Masterstudiengang Schulentwicklung und Qualitätssicherung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin // Amtsblatt der Freien Universität Berlin. – № 40. – 2013. – S. 878–894.

РЕЗЮМЕ

Пономаренко Н. Г. Содержание подготовки экспертов по вопросам образования в немецкоязычных странах Европейского Союза.

В статье рассматривается содержание магистерских курсов «Развитие школы и обеспечение качества» (Свободный университет г. Берлин) и «Развитие школы» (Педагогические высшие школы г. Вейнгартен, Форарльберг, Санкт-Галлен, Шаффгаузен, Тургау). Выяснено, что содержание вышеуказанных курсов охватывает такие аспекты: основные концепции, принципы, формы и методы управления образовательными организациями; основы развития образовательного учреждения и персонала; основы педагогической экспертизы (стандарты, шансы и риски, а также планирование экспертизы); основы консультирования.

Ключевые слова: консультирование, магистерский курс, магистерская работа, образовательный менеджмент, проект, развитие образовательного процесса, развитие школы, эксперт по вопросам образования, экспертиза, эмпирические методы.

SUMMARY

Ponomarenko N. The content of training experts on education in German speaking countries of the European Union.

The article covers the content of training experts on education in German speaking countries of the European Union (Germany, Austria and Switzerland). It also analyses the Master's courses such as «Developing School and Ensuring Quality» (Free University of Berlin) and «School Development» (Pedagogical higher schools of Weingarten, Vorarlberg, Sankt-Gallen, Schaffhausen, Thurgau). It has been found that the Master's degree course «Developing School and Ensuring Quality» at the Free University of Berlin covers 60 credits (1800 hours) and includes the following modules: «School and personnel development», «Expert assessment and quality control», «Educational process development», «Expert assessment project» and «Personnel management project».

The Master's degree course of «School Development» at Pedagogical higher schools of Weingarten, Vorarlberg, Sankt-Gallen, Schaffhausen, Thurgau covers 90 credits (2700 hours) and includes the following modules: «School development», «Educational management», «Empirical methods», «Expert assessment», «Educational process development», «Consulting», «Project». At the end of the course students write their Master's research paper. Therefore, the content of the courses listed above covers such aspects as: the key concepts, principles, forms and methods of managing educational institutions; the basis of educational institution development and its personnel (the model of school and its programme, the model of quality control and improvement, the notion of personnel development, the concept of teachers' professional development); the basis of pedagogical expert assessment (its types, functions, criteria and standards, as well as risks, opportunities and planning); the basis of consulting.

It is concluded that content of master courses of training experts on education in German-speaking countries of the European Union (Germany, Austria and Switzerland) covers the following aspects: basic concepts, principles, forms and methods of management of education institutions; the basis for the development of educational institutions and personnel (the model and the program of the school, models of welfare and development of quality, the concept of staff development, the concept of teacher training); fundamentals of educational assessment (types, functions, criteria and standards, chances and risks and planning expertise); basics of counseling.

Key words: consulting, Master's degree course, Master's research paper, educational management, project, educational process development, school development, educational expert, expert assessment, empirical methods.

УДК 378.4:37.013.74:005.52

А. А. Сбруєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ МІСІЇ УНІВЕРСИТЕТУ: ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті подано характеристику тенденцій трансформації місії університету під впливом таких чинників, як глобалізація, інтернаціоналізація, розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій. Для реалізації поставленої мети було здійснено порівняльний аналіз формулювань місії і цінностей Топ-10 кращих університетів світу згідно з рейтингами газети «Таймс» і Шанхайського університету Цзяо Тун. Розгляд досліджуваної проблеми полягав у з'ясуванні особливостей відображення у місіях кращих університетів знаменитого «пента питання академіка Берга»: Для чого навчати? Чому навчати? Кого навчати? Кому навчати? Як навчати?

Ключові слова: університет, місія, трансформація, тенденція, освітня діяльність, наукова діяльність, третя місія, інтеграція, диверсифікація.

Постановка проблеми. Провідними чинниками розвитку сучасної цивілізації, що впливають на всі аспекти її життєдіяльності, є глобалізація (політична, економічна, екологічна, культурна), інтернаціоналізація, розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій. Суттєву роль відіграють названі чинники у трансформації місії вищої школи, що перетворюється у розвинених країнах на вагомий важіль забезпечення конкурентоздатності національної держави й кожного її громадянина на глобальних ринках товарів, послуг та кваліфікованої робочої сили. На запитання щодо очікувань суспільства від вищої школи, поставлене у цілком прагматичній формі («Навіщо інвестувати в університети?») достатньо вичерпну відповідь знаходимо в аналітичній доповіді британської громадської організації, що має коротку й промовисту назву «Universities UK». Аргументація щодо підтримки університетів державою включає такі складові:

– університети допомагають студентам розвинути вміння, необхідні для працевлаштування;

- університети здійснюють наукові розробки, що є корисними для всіх: вони дозволяють розвивати бізнес, створювати нові робочі місця, стимулювати розвиток культури та суспільства в цілому;
- університети сприяють підвищенню інноваційного потенціалу національної економіки;
- міжнародна діяльність університетів сприяє визнанню держави та підвищенню її авторитету в усьому світі;
- університети є драйверами інноваційного розвитку у своїх регіонах, що є важливим чинником розвитку соціальної сфери та економіки;
- британські університети є дуже вагомим джерелом поповнення державного бюджету, оскільки їх діяльність стає все більш ефективною та продуктивною [13].

Наведена цитата з документу «Universities UK» являє собою фактично узагальнений виклад місії університету, сформульований у популярній формі. Однак кожен університет визначає свою місію відповідно до власних уявлень про пріоритети діяльності. У ній відбиваються вимоги суспільства й роботодавців, очікування студентів, історичний досвід та стратегічне бачення перспектив свого розвитку академічною громадою. Актуальним видається порівняльний аналіз визначення місії кращих університетів світу: що є особного та загального в її формулюванні, якими є тенденції її розвитку. Узагальнення бачення кращими університетами світу своєї місії стане в нагоді фахівцям у галузі теорії вищої освіти та менеджерам вищої школи України.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема місії університету має багатоаспектний характер та включає, передусім, такі виміри розгляду: філософський, культурологічний, історичний, соціологічний, організаційний, економічний, педагогічний тощо. Протягом тривалого історичного часу розвитку університету як соціального інституту утворився міждисциплінарний дискурс щодо його місії, у межах якого предметом розгляду були та є ідея університету, історичні та сучасні моделі його функціонування, цінності та принципи розвитку, функції в суспільстві та їх трансформації тощо. Репрезентативними особами, погляди яких є авторитетною теоретичною основою аналізованого нами дискурсу, є Я. А. Коменський, І. Кант, В. фон Гумбольдт, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс, Г. Г. Гадамер, Ю. Габермас, Ж. Дерріда та багато інших класиків наукової думки світового рівня. Серед сучасних вітчизняних та зарубіжних теоретиків вищої освіти, які здійснюють дослідження розгляданого нами феномену, відзначимо таких, як Ф. Альтбах, В. Андрущенко, О. Аузан, В. Бакіров, Н. Дем'яненко, Г. Етцковіц, М. Зубрицька, С. Квіт, М. Квек, К. Керр, С. Курбатов, С. Маргінсон, Я. Пелікан, С. Пролеєв, О. Романовський, Дж. Салмі, Дж. Скотт та ін. Абсолютна більшість наукових розвідок із досліджуваної проблеми здійснена на рівні узагальнень історичного досвіду університету як соціально-

культурного явища, філософського аналізу його функцій у різних історичних і соціально-економічних умовах або побудови актуальних моделей його функціонування та подальшого розвитку в умовах сучасного суспільства (суспільства ризику, суспільства знань, інформаційного суспільства тощо). Поглиблення розглядуваного нами дискурсу потребує, на нашу думку, порівняльно-педагогічного аналізу конкретної практики формулювання місії сучасними університетами, зокрема тими, що посідають перші місця в міжнародних рейтингах.

Метою статті є характеристика тенденцій трансформації місії університету в сучасному суспільстві.

Для реалізації поставленої мети було використано метод порівняльного аналізу формулювань місії, цінностей і стратегій розвитку кращих університетів світу.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, дамо визначення поняття «місія університету», покладене в основу нашого розгляду. У сучасній теорії організацій поняття місія визначається як загальна мета організації, сукупність загальних установок і принципів, що визначають призначення організації в суспільстві, взаємовідносини з іншими соціально-економічними суб'єктами. У визначенні місії більшості західних університетів констатація основоположних цілей діяльності доповнюється формулюванням візії (перспектив розвитку), принципів діяльності та цінностей організації.

Друге питання, яке передуватиме безпосередньому розгляду проблеми, стосується принципів відбору *кращих університетів світу*. Предметом вивчення стали формулювання місії вишів, що входять у першу десятку (Топ-10) університетів за рейтингами газети «Таймс» (The Times Higher Education World University Ranking) та Шанхайського університету Цзяо Тун (The Academic Ranking of World Universities) протягом останніх років. Попри певні відмінності, що існують у показниках Топ-10 університетів названих рейтингів, стабільно в університетську супереліту входять такі заклади, як Гарвард (Harvard University), Каліфорнійський технологічний інститут (California Institute of Technology – Cal Tech), Оксфорд (University of Oxford), Кембридж (University of Cambridge), Массачусеттський технологічний інститут (Massachusetts Institute of Technology – MIT), Стенфорд (Stanford University), Принстон (Princeton University), Берклі (University of California Berkley), Імперський коледж Лондона (Imperial College London – ІК Лондон), Єль (Yale University). Предметом аналізу стали також визначення місій ще кількох університетів, які періодично потрапляють до супереліти, а саме: Колумбійського університету (Columbia University), Токійського університету (University of Tokyo), Швейцарського федерального технологічного інституту м. Цюрих (Swiss Federal Institute of Technology Zurich – ЕТНЦюрих). Розширення бази аналізу за рахунок названих закладів має на меті виявлення можливих

відмінностей у формулюваннях місії університетів, що належать до різних академічних традицій і національних культур.

Аспекти порівняльного аналізу було визначено відповідно дологіки знаменитого «пента питання академіка Берга»: перш ніж навчати, з'ясуй таке: 1) Для чого навчати? 2) Чому навчати? 3) Кого навчати? 4) Кому навчати? 5) Як навчати? Усі наведені питання відображені тією чи іншою мірою у формулюваннях місії університетів, тому можуть стати предметом порівняльного аналізу.

Перше з питань: «для чого навчати?», відображає основу змістового наповнення поняття «місія» університету: його цільові пріоритети. Наведемо визначення цілей діяльності обраних для порівняльного аналізу вишів (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика цілей діяльності кращих університетів світу
(відповідно до формулювання їх місії)**

Університет	Цілі діяльності
Гарвард (Гарвард коледж) [3]	Надання освіти громадянам та лідерам суспільства, чому слугує наша переконаність у перетворювальній силі вільних мистецтв і природничо-наукової освіти. Підтримка сталого розвитку суспільства й збереження оточуючого середовища
Caltech [1]	Розширення знань і служіння благу суспільства шляхом інтеграції наукової та освітньої діяльності університету. Створення та підтримка оточуючого середовища для себе та інших
Оксфорд [11]	Служіння благу суспільства шляхом розширення знань і вдосконалення розуміння світу у процесі навчання й наукових досліджень
Кембридж [10]	Здійснення освітньої та наукової діяльності на найвищому міжнародному рівні досконалості, інноваційне партнерство з бізнесовою громадою, благодійними фундаціями й закладами охорони здоров'я. Турбота про сталий розвиток і збереження оточуючого середовища
MIT [5]	Розвиток знань і надання освіти студентам у галузі природничих наук, інформаційних технологій та в інших сферах, що слугуватимуть благу нації й усього світу у XXI столітті
Стенфорд [7]	Бути лідером та першовідкривачем у пошуку кращих шляхів надання якісної освіти
Принстон [6]	Досягнення найвищого рівня досконалості у здобутті й поширенні нових знань та вдосконаленні розуміння світу
Берклі [9]	Викладання, дослідження та служіння суспільству, що відображає нашу прихильність до критичного осмислення дійсності, відкритих дискусій, досліджень та інновацій, наше глибоке прагнення до вдосконалення світу
ІКЛондон [4]	Досягнення найвищої досконалості в дослідженнях та освітній діяльності в галузі природничих наук, інженерії, медицини й бізнесу на благо суспільства
Єль [14]	Формування громадян, що глибоко обізнані з нашою спадщиною, готові служити суспільству та зайняти лідерські позиції в усіх сферах людської діяльності

Колумбія [2]	Слугування одним із найважливіших у світі центрів наукових досліджень і одночасно видатним навчальним закладом, у якому створено сприятливе навчальне середовище для студентів багатьох напрямів освітньої діяльності
Токіо [12]	Бути інституцією світового рівня у здійсненні наукових досліджень та освітній діяльності в партнерстві з іншими глобальними університетами
ЕТН Цюрих [8]	Відповідність найвищим визнаним міжнародним стандартам в освітній діяльності, наукових дослідженнях і послугах. Допомога молоді в тому, щоб знайти свій шлях у складному та швидко змінюваному світі. Зосередження на проблемах збереження екосистеми Землі для майбутніх поколінь

Зіставлення позицій, представлених у таблиці 1, дозволяє дійти висновку, що в сучасному університетському дискурсі щодо цілей діяльності йдеться передусім про освітню та наукову складові місії вишу в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості. Усе більш значимою є так звана «третя місія» університету, що передбачає такі аспекти його діяльності: 1) формування громадянина держави та світу; 2) соціальні послуги місцевій громаді, що здійснюються шляхом організації системи неперервної освіти дорослих та людей третього віку, у різних формах волонтерської діяльності, громадського активізму тощо; 3) формування системи цінностей та культури середнього класу суспільства; 4) трансфер продуктів інноваційної діяльності (знань, компетентностей, технологій, продуктів наукоємного виробництва тощо) у сферу економіки регіону, країни, світу; 5) підтримка (наукове забезпечення) сталого розвитку суспільства та світу в цілому, участь у розв'язанні місцевих, регіональних і глобальних екологічних проблем.

Традиційне для університетського дискурсу питання: яка складова місії вишу є більш важливою: наукова, освітня чи соціальна, не знайшло однозначної відповіді. Більшість університетів ставлять освітню діяльність на перше місце, вважаючи її своїм пріоритетним суспільним обов'язком. Усі виші розглядають освітню та наукову діяльність як органічну єдність, що забезпечує значною мірою успіх реалізації місії.

У цілому констатуємо наявність трьох підходів до формулювання цілей університету: 1) *соціоцентрований*, у межах якого місія університету детермінована з позицій суспільних інтересів (місцевої громади, національної держави, геополітичного регіону, світу) та полягає у примноженні знань, інновацій, суспільного блага та сприянні сталому розвитку суспільства й оточуючого середовища; 2) *студентоцентрований*, що передбачає забезпечення університетом розвитку когнітивних, моральних, громадянських та професійних якостей і умінь студентів; 3) *університето(его)-центрований*, у якому відображено власні цілі університету як організації (завоювання та збереження лідерських позицій на національному та глобальному ринку освітніх і наукових послуг).

Порівняльний аналіз цільових пріоритетів Топ-10 університетів світу, що є спадкоємцями різних традиційних культур вищої школи, дозволяє констатувати утворення нового глобального академічного бренду – міжнародного дослідницького університету (університету світового рівня – world class university), у якому домінуючу роль відіграють наукова та освітня складові місії, активно розвивається й набуває все більш диверсифікованого та різнорівневого за географічними ознаками характеру соціальна місія.

Друге з п'яти визначених для розгляду питань: «чому навчати?» Деякі позиції щодо цього питання представлені у поданій вище табл. 1. Аналіз університетських сайтів дозволяє констатувати, що абсолютна більшість з Топ-10 університетів світу є багатoproфільними класичними університетами, у яких здійснюється навчання за сотнями навчальних програм з усіх актуальних галузей знань, за всіма академічними та науковими ступенями. Три з розглядуваних нами університетів мають статус політехнічних інститутів (Caltech, MIT, ETHZurich), однак у своїх програмних документах усі вони підкреслюють той факт, що гуманітарне та суспільне знання є інтегральною складовою підготовки фахівців будь-якого профілю [1; 5; 8]. Університети одностайні в необхідності забезпечення своїм студентам фундаментальної освіти, розвитку інтердисциплінарного та мультипредметного характеру навчальних програм. Статус дослідницьких університетів усіх розглядуваних нами вишів детермінує надання навчальному процесу дослідно-орієнтованої спрямованості, а знанням – випереджувального характеру. Зокрема, Токійський університет підкреслює необхідність забезпечення в навчальному процесі глибокої спеціалізації та разом із тим широти знань [12]. На необхідності вивчення широкого спектру дисциплін у межах опанування будь-якої навчальної програми наполягає Кембридж [10]. У документах ЕТН-Цюріх йдеться про надання знань фундаментального характеру, забезпечення їх динамічного розвитку і, разом із тим, підкреслюється їх практичний характер із метою відповідності запитам роботодавців та забезпечення працевлаштування випускників [8].

Таким чином, у вирішенні проблеми змісту освіти дослідницькі університети керуються принципами фундаменталізації, випереджувального характеру знань, інтердисциплінарності, науковості, гуманітаризації, спеціалізації, практичної спрямованості, модуляризації, індивідуалізації. Існують, безумовно, певні відмінності в наданні пріоритетів тому чи іншому принципу в різних національних традиціях університетської освіти, однак у сучасних умовах вони стають усе більш умовними, поступаючи міжнародно визнаному та багато в чому стандартизованому (стандартом є світовий рівень, унікальність досягнень у всіх сферах діяльності) бренду міжнародного дослідницького університету.

Третє з питань, що є предметом розгляду: «кого навчати?» Характеристика студентства присутня у формулюваннях місії далеко не всіх університетів, тому в табл. 2 включено ті з них, що визначили цю позицію.

Таблиця 2

**Характеристика студентства кращих університетів світу
(відповідно до формулювання їх місії)**

Університет	Кого навчати? (характеристика студентства)
Гарвард (Гарвард коледж) [3]	Талановиті особистості, спрямовані на розвиток своїх ціннісних орієнтирів і пізнавальних інтересів
Caltech [1]	Видатні особистості та творчі члени суспільства. Поважне ставлення до студентів як рівноправних членів університетської громади
Оксфорд [11]	Залучення студентів з усіх куточків країни, Європи та світу в цілому
Кембридж [10]	Забезпечення доступності здобуття освіти в університеті найширшим контингентам студентів
MIT [5]	Особистості, що мають здібності та бажання працювати мудро, творчо й ефективно на покращення людства. Університет залучає викладачів та студентів з усіх куточків світу, результатом чого є енергійний мікс людей, ідей, програм, спрямованих на зростання добробуту в усьому світі
Стенфорд [7]	Різноманітні за соціальним походженням талановиті студенти
Принстон [6]	Студентство університету сформовано з індивідів, які мають видатні академічні здібності й сильні особистісні якості, відрізняються великою різноманітністю за соціальним походженням, спрямуванням талантів та інтересів. Надзвичайно вірною своїй almatmater є громада випускників. Вона складається з особистостей, що здійснюють визначальний вплив на розвиток місцевих, національних і глобальних громад, у яких вони живуть і працюють
Берклі [9]	Студенти з усіх соціальних верств мають рівний доступ до навчання в університеті
Ель [14]	Виключно перспективні особистості, що походять з усіх верств суспільства, з усіх куточків країни та світу
Токіо [12]	Перспективні лідери суспільства, що мають розвинене почуття соціальної відповідальності
ETH Цюрих [8]	Рівноправні члени міжнародної навчальної та наукової громади університету

Матеріали, подані в табл. 2, дозволяють констатувати, що університети декларують дотримання принципу соціальної справедливості, гарантуючи рівні можливості здобуття освіти представникам усіх верств суспільства. Разом із тим, дбаючи про свої конкурентні позиції, виші зацікавлені в залученні найбільш талановитих студентів, здатних до видатних досягнень у навчальній і науковій діяльності, до лідерства у професії та політичному житті. В умовах масовізації вищої освіти, коли до університетів вступає абсолютна більшість випускників шкіл, між вишами відбувається гостра конкуренція за

якісного абітурієнта. Як активні учасники міжнародного ринку освітніх послуг, кращі університети цілеспрямовано рекрутують талановиту молодь з усього світу. Провідними тенденціями в контексті розгляду питання (кого навчати?) є такі: 1) пошук та залучення до навчання талановитої молоді з усіх куточків світу; 2) максимальне сприяння розвитку талантів, виховання особистісних якостей лідера у навчальній, науковій, професійній діяльності, громадянина країни та світу; 3) формування міжнародної спільноти випускників університету (*alumni*), що є позитивно вірною своїй *alma mater*.

Відповідь на четверте з визначених нами питань «*кому навчати?*», що стосується кадрової політики університету, включає як персональний, так і інституційний виміри розгляду.

Абсолютною персональною вимогою до кожного викладача вишу світового рівня є поєднання викладацької та дослідної діяльності, що слугує надання навчальному процесу дослідно-орієнтованого, дослідно-базованого, дослідно-центрованого характеру, залученню студентів до наукових пошуків з першого дня їх перебування у виші. Всі розглядувані нами університети прагнуть залучити до викладацької діяльності професіоналів світового рівня, що здійснюється як задля підвищення якості навчального процесу, так і для підтримки міжнародного іміджу університету та його рейтингової позиції. Значна кількість співробітників Топ-10 університетів світу є науковцями-професіоналами, для яких дослідження є основним видом діяльності, однак їх внеском у «*teaching/research nexus*» є безпосередня участь у навчальному процесі: викладання навчальних курсів за авторськими програмами, що складені за результатами власних досліджень; керівництво науковими роботами магістрантів та докторантів тощо.

Головною вимогою до кожного співробітника університету є досконалість (*excellence*) у виконанні професійних обов'язків, умовами досягнення якої визначено такі: досконалість процесу та результату діяльності (*CalTech*); відданість справі, міцне відчуття єдності університетської громади та позитивна ідентифікація себе з нею (Оксфорд); готовність до роботи у колегіальній інтердисциплінарній атмосфері (Кембридж); підтримка почуття дослідницької допитливості, що є вкрай необхідною для процвітання духу творчості та відкриттів (Стенфорд); схильність і здатність до інноваційної, творчої та ефективної роботи (MIT); дотримання принципів чесності та порядності в усіх сферах професійної діяльності (Берклі); висока мотивація до творчої та ефективної взаємодії з колегами в усьому світі (ІК Лондон).

В аналізованих нами документах визначено інституційні цінності університетів. Наведемо кілька прикладів їх формулювання, що можуть слугувати певним стандартом для сучасної академічної громади.

Інституційні цінності університету Берклі:

- Ми визнаємо чесність і порядність абсолютним пріоритетом освітньої, наукової та адміністративної діяльності в університеті;
- Ми усвідомлюємо наявність внутрішнього зв'язку між різноманітним та досконалістю в усіх видах діяльності університету;
- Ми підтримуємо почуття гідності кожної особистості, розвиток справедливої громади, у якій є неприпустимою дискримінація та ненависть;
- Ми прагнемо до свободи вираження думок і діалогу, який відображає повний спектр поглядів наших різноманітних громад;
- Ми поважаємо відмінності, а також спільні позиції, які об'єднують нас, і закликаємо до цивілізованості та поваги в наших особистих відносинах;
- Ми вважаємо, що активна участь і лідерство у вирішенні найбільш актуальних питань, що стоять перед нашими локальними та глобальними громадами, становлять основу нашої освітньої місії;
- Ми приймаємо відкритий і рівноправний доступ до можливостей для навчання та розвитку, як наше зобов'язання й мету діяльності [9].

Інституційні цінності CalTech:

- Ми несемо відповідальність перед нашими студентами, їхніми батьками, співробітниками, керівниками та всіма громадянами, які покладаються на нас і звітуємо перед ними на всіх рівнях і в усіх сферах нашої діяльності;
- Ми дотримуємося найвищих стандартів наукової чесності у здійсненні експертних оцінок, наданні рецензій і рекомендацій;
- Ми надаємо чесну й точну інформацію про себе нашим колегами, спонсорами, і широкій громадськості;
- Ми є відкритими й чесними в усіх наших стосунках з урядом, зовнішніми агентствами, платниками податків та донорами;
- Ми поважаємо наші зобов'язання перед донорами та спонсорами [1].

Отже, розгляд питання «кому навчати?» на інституційному рівні дозволяє констатувати, що сучасний університет бере на себе ціннісні зобов'язання, які відображають усі аспекти його місії (освітній, науковий, соціальний), виміри (місцевий, національний, гео-регіональний, глобальний), суб'єкти (ми – університетська громада) та об'єкти (студенти та їх батьки, суспільство, роботодавці, спонсори та донори тощо). В основі своїй названі вище цінності відповідають традиції класичного європейського університету: наукова чесність, порядність, повага до людської гідності, висока якість. Елементи новизни, що мають у них місце, пов'язані, передусім, з відмовою університетом від статусу «фортеці зі слонової кістки», тобто від елітного характеру вищої освіти. Характерними, навіть для університетів англосовієтських країн, де навчання є платним, є цінності соціальної справедливості в освіті. Повноправне місце зайняли й

цінності підприємницької культури, що характеризують взаємини університету з діловими партнерами. Однак і вони базуються на академічних традиціях чесності, порядності, якості.

Нарешті, звернемося до питання «*як навчати?*» Усі університети, місії яких є предметом розгляду, приділяють цьому питанню велику увагу, тому наведемо відповідні визначення в таблиці (див. табл. 3).

Таблиця 3

Вимоги до організації навчального процесу у формулюваннях місії кращих університетів світу

Університет	Як навчати?
Гарвард (Гарвард коледж) [3]	Починаючи в навчальній аудиторії зі сприйняття нових ідей, нових способів розуміння і пізнання, студенти ступають на шлях інтелектуальної трансформації. Її поглибленню сприяє вплив університетської громади, члени якої є представниками різних верств суспільства, предметних галузей та особистих уподобань. Інтелектуальна трансформація створює умови для соціальної трансформації. Створюючи умови для інтелектуального та особистісного становлення ми сподіваємося, що студенти отримають розуміння того, куди спрямувати свої здібності й таланти, осмислять свої цінності й інтереси та зрозуміють, як найкращим чином служити світу
CalTech [1]	Сприяння розвитку допитливості в навчанні та науковій діяльності; створення умов, за яких процвітає дух дослідження
Оксфорд [11]	Ми будуємо свою діяльність на тривалих університетських традиціях незалежного пошуку та академічної свободи, сприяємо розвитку академічної культури, у якій інновації відіграють важливу роль. Ми здійснюємо індивідуальний підхід до навчання кожного студента на високому рівні якості, що забезпечує можливість застосування набутих знань, професійних умінь і цінностей, інтелектуальних якостей у подальшому житті та розвитку кар'єри
Кембридж [10]	Вимогами до організації навчального процесу є такі: заохочення духу допитливості; включення широкого спектру академічних предметів до всіх навчальних програм; якість і глибина засвоєння всіх навчальних предметів; тісний взаємозв'язок між викладанням та дослідженнями; формування у студентів готовності до навчання протягом усього життя
MIT [5]	MIT спеціалізується на наданні своїм студентам освіти, яка поєднує серйозні академічні дослідження, пов'язані із хвилюючими відкриттями, з підтримкою та стимуляцією інтелектуального розвитку різноманітного кампусу університетської громади. Ми прагнемо розвивати в кожного члена громади MIT здібності та пристрасть до інтелектуальної праці, до ефективної творчої діяльності на користь людства
Стенфорд [7]	Університет є лідером у пошуку нових ефективних шляхів надання якісної освіти всім студентам. Викладачі та студенти є суб'єктами навчального процесу, що має інноваційний, творчий, міждисциплінарний характер та дає нове розуміння сутності теорії та практики освіти
Принстон [6]	Університет прагне забезпечити різноманітну студентську громаду всіма можливими курікулярними та екстракурікулярними ресурсами, що дозволить досягти найвищого рівня досягнень у здобутті освіти й

	підготує до лідерства та професійної діяльності в багатьох сферах людського життя
Берклі [9]	Усі аспекти нашої місії – освітній, науковий, соціальний, реалізуються шляхом розвитку критичного мислення, обговорення проблем, дослідження, інновацій що слугує втіленню нашої глибокої прихильності до вдосконалення світу
ІКЛондон [4]	Ми здійснюємо навчальний процес у динамічному, дослідницькому, підприємницькому середовищі. Навчання має дослідно-базований характер, тобто здійснюється науковцями, які є експертами у своїх галузях знань, наші студенти набувають практичних, підприємницьких та інтелектуальних навичок для розв’язання соціальних проблем
Єль [14]	Розвиток дисципліни інтелектуальної праці, набуття соціального досвіду, максимального розвитку їх інтелектуальних, моральних якостей і творчих здібностей
Токіо [12]	Створення навчального середовища світового рівня, що уможливорює здійснення індивідуального підходу до розвитку кожного студента. Розвиток базових здібностей студентів і формування в них духу відкритості, прагнення до розуміння інших та об’єктивної самооцінки
ETH Цюрих [8]	Надання допомоги студентам у здобутті знань, практичних навичок та у формуванні готовності до участі в інтердисциплінарній діяльності. Спираючись на атмосферу взаємної довіри між викладачами та студентами, спільного розгляду соціальних і етичних проблем, ETH Zurich спонукає своїх студентів до розвитку індивідуальної творчості, здатності осмислювати й оцінювати свої дії, результатом чого повинно стати формування цілісного світобачення й відповідальної поведінки

Порівняльний аналіз положень, представлених у табл. 3, дозволяє дійти висновку, що дидактичними принципами, яких дотримуються у своїй навчальній роботі всі без винятку університети, що входять у Топ-10, є такі: активність і самостійність студента у процесі навчання; дослідницький, інноваційний, особистісно-орієнтований і творчий характер навчального процесу; свідомий характер засвоєння знань; розвивальний та виховальний характер навчання. Актуальним є надання навчальному процесу практико-орієнтованого характеру, формування підприємницької культури випускників вишу. Підкреслимо, що абсолютна більшість названих принципів складають основу класичної дидактики, однак форми, методи, засоби їх реалізації, мають надсучасний характер, що відповідає актуальним досягненням психокогнітивної науки, науково-технічного та інформаційного прогресу. Важливу роль в інноваційних процесах у контексті розв’язання питання «як навчати?» відіграє запровадження інформаційних технологій у навчальний процес, що допомагає будувати індивідуальні освітні траєкторії для кожного студента та максимально реалізовувати його творчий потенціал.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Порівняльно-педагогічний аналіз п’яти вимірів розгляду місії Топ-10 університетів світу дозволив дійти висновку, що всі виші зберігають традиційне призначення в

суспільстві: надання вищої освіти та здобуття нових знань шляхом наукових досліджень. Під впливом таких домінуючих чинників розвитку сучасної цивілізації як глобалізація, інтернаціоналізація, розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій місія університету набуває, разом із тим, ознак трансформації, до яких ми відносимо такі:

- виникнення нового глобального бренду – міжнародний дослідницький Університет (університет світового рівня – world class university), у якому домінуючу роль відіграють наукова та освітня складові місії;
- поглиблення інтеграції освітньої та наукової складових місії Університету шляхом надання навчальному процесу дослідно-орієнтованого характеру з перших днів навчання студентів у виші та залучення до навчального процесу провідних науковців – експертів із різних галузей знань;
- виникнення у межах реалізації наукової місії Університету тісного взаємозв'язку та взаємозумовленості дослідної та підприємницької діяльності (research/entrepreneurship nexus), що передбачає трансфер результатів наукової діяльності у виробничу сферу, доведення результатів наукової та інноваційної діяльності вишу до стану готового ринкового продукту, розвиток наукоємного виробництва тощо;
- інноваційний характер реалізації освітньої місії Університету, що означає використання актуальних підходів до побудови навчальних програм, педагогічних технологій, форм та методів навчання;
- поглиблення значимості міжнародної діяльності Університету, що зумовлює її виокремлення як вагомого критерію визначення рейтингової позиції вишу та окремої складової його місії;
- диверсифікація «третьої місії» Університету, що передбачає такі аспекти його діяльності, як формування громадянина держави та світу; соціальні послуги місцевій громаді; формування системи цінностей і культури середнього класу; трансфер продуктів інноваційної діяльності в соціальну сферу; підтримка сталого розвитку суспільства та світу в цілому.

На подальше дослідження заслуговує порівняльний аналіз місії різних типів університетів: дослідницьких, навчальних, підприємницьких, віртуальних тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. California Institute of Technology (CalTech). Mission Statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.caltech.edu/content/mission-statement>
2. Columbia University. Mission statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.columbia.edu/content/mission-statement.html
3. Harvard College. Mission Statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://college.harvard.edu/about/history>
4. Imperial College London. Strategy 2015–2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.imperial.ac.uk/strategy/>

5. Massachusetts Institute of Technology (MIT). Mission [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
web.mit.edu/facts/mission.html
6. Princeton University. About Princeton [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.princeton.edu/main/about>
7. Stanford University. Stanford's Mission [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
exploreddegrees.stanford.edu/stanfordsmision/
8. Swiss Federal Institute of Technology Zurich (ETH Zurich). Mission statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<https://www.ethz.ch/en/the-eth-zurich/portrait/self-image-and-values/mission-statement.html>
9. University of California Berkley. About Berkley. Principles of Community [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.berkeley.edu/about>
10. University of Cambridge. The University's mission and core values [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<https://www.cam.ac.uk/about-the-university/the-universitys-mission-and-core-values>
11. University of Oxford. Strategic plan 2013–18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan>
12. University of Tokyo. About UTokyo [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.u-tokyo.ac.jp/en/about/about.html>
13. Why invest in universities? – London : Universities UK, 2015. – 18 p.
14. Yale University. Mission Statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.yale.edu/about/mission.html>

РЕЗЮМЕ

Сбруева А. А. Тенденции трансформации миссии Университета: сравнительно-педагогический анализ.

В статье дана характеристика тенденций трансформации миссии университета под влиянием таких факторов как глобализация, интернационализация, развитие экономики знаний и информационно-коммуникационных технологий. Для реализации поставленной цели был использован метод сравнительного анализа формулировок миссии и ценностей лучших университетов мира согласно рейтингам газеты «Таймс» и Шанхайского университета Цзяо Тун. Рассмотрение исследуемой проблемы заключалось в выяснении особенностей отражения в миссиях лучших университетов знаменитого «пента вопроса академика Берга»: Для чего учить? Чему учить? Кого учить? Кому учить? Как учить?

Ключевые слова: университет, миссия, трансформация, тенденция, образовательная деятельность, научная деятельность, третья миссия, интеграция, диверсификация.

SUMMARY

Sbruieva A. Trends of transformation of the University mission: comparative pedagogical analysis.

In the article the characteristics of trends of transformation of the University mission under the influence of such factors as globalization, internationalization, development of knowledge economy and information and communication technologies is given. In order to achieve this goal it was made a comparative analysis of the definitions of the mission and values of the Top 10 universities in the world by such rankings as «Times Higher Education

World University Rankings» and Shanghai Jiao Tong University. Consideration of the research problem included clarifying the characteristics reflected in the mission of the best universities famous penta question of academician Berg: Why to teach? What to teach? Whom to teach? Who will teach? How to teach?

As a result of the problem analysis it is proved that the leading signs of the mission transformation of the Top 10 best universities in the world are the following: 1) appearance of a new global brand – an international research University, in which the dominant role is played by research and educational components of the mission; 2) greater integration of educational and scientific components of the University mission by making learning process experienced-based from the first days of training students in the University; 3) integration within implementation of the scientific mission of the University research and entrepreneurial activity; 4) innovative character of the educational mission realization, which means using new approaches to developing training programs, using innovative pedagogical technologies, forms and methods of training; 5) increasing significance of international activities of the University, which leads to its selection as an important criterion in determining the ranking position of the University and the individual component of its mission; 6) diversification of the «third mission» of University, which involves such aspects as formation of the citizen of the state and the world; social services to the local community; transfer of products of innovative activity to social sphere; support of sustainable development of society and world as a whole.

Key words: university, mission, transformation, trend, education, research, third mission, integration, diversification.

УДК 378

І. А. Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті схарактеризовано теоретичні аспекти формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору. Виокремлено компетентності, необхідні для професійної діяльності. Визначено, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності. Запропоновано модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу, що являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи.

Ключові слова: формування, готовність до професійної діяльності, викладач вищої школи, європейський освітній простір.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства набирають сили тенденції розширення фактора динамізму й невизначеності; скорочення соціального захисту населення; глобалізації професій і професіоналів; принципових змін майже в усіх професіях; появи нових професій; зростання ролі горизонтальної мобільності протягом

трудового життя; професіоналізації вищої освіти (стирання меж між класичними академічними та прикладними професіями); виникнення феномену масової та «всезагальної» вищої освіти; посилення ролі й ускладнення задач «особистісного розвитку» людини; безумовної домінантності установки «освіти впродовж життя»; наростання в системах професійної освіти конвергентних процесів [1].

Таким чином, означені тенденції визначають вектори розвитку сучасної вищої школи як соціального інституту, який відіграє особливу роль у розвитку держави, її культури, науки, освіти, економіки. Нова філософія вищої освіти повинна орієнтуватися на забезпечення високої якості підготовки спеціаліста, формування його компетентності.

У зв'язку з цим підготовка висококваліфікованих кадрів відповідно до вимог суспільства й держави ставить питання професійної готовності спеціалістів до роботи в статусі викладача вищої школи.

Отже, підготовка викладача вищої школи для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень. Значну роль у цьому процесі відіграє входження України в європейський освітній простір, що вимагає від викладача вищої школи здатності працювати в умовах двоступеневої системи освіти, готовності до забезпечення європейської якості освіти, реалізації нових форм і методів організації навчального процесу, забезпечення мобільності роботи студентів в умовах загострення конкуренції на ринку освітніх послуг, інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Важливі аспекти проблеми дослідження висвітлено в наукових працях вітчизняних і російських учених, у яких розкрито тенденції розвитку вищої освіти у світовому та європейському просторах (В. Андрущенко, Н. Булгакова, О. Галус, О. Козлова, К. Корсак, М. Лещенко, В. Олійник, А. Сбруєва та ін.), сутнісні характеристики інтернаціоналізації освіти (Н. Авшенюк, Л. Вербицька, О. Горбунова, Н. Кабанова, О. Матвієнко, А. Сбруєва та ін.), особливості розвитку глобального та європейського вимірів освіти (О. Бражник, С. Баташова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Пуховська, Г. Синицина, А. Сбруєва та ін.), концептуальні засади формування інституційного, національного, європейського та глобального освітнього просторів (Н. Бордовська, Б. Вульфсон, В. Гінецинський, М. Корнюшкін, А. Сбруєва, В. Степанов, В. Ясвін та ін.), стратегії академічної мобільності (В. Андрущенко, Я. Болюбаш, В. Вауліна, В. Журавський, М. Згуровський, В. Кремень, С. Ніколаєнко, А. Сбруєва, М. Степко та ін.). тенденції розвитку вітчизняної вищої освіти в контексті інтернаціоналізації (Б. Год, О. Гонта, В. Кремень, В. Луговий, А. Сбруєва та ін.).

Значний інтерес становлять праці зарубіжних науковців, у яких висвітлено проблеми інтернаціоналізації освіти (С. Арума, М. ван дер Венде,

Х. де Віта, М. Грін, С. Гроеннінгса, Дж. Едвардса, С. Клесека, Р. Ламберта, Дж. Найт, К. Олсон, Дж. Уїлі, М. Харарі та ін.); національні й інституційні стратегії інтернаціоналізації (Б. Бернардо, Й. Планте, Ф. Стінкемп та ін.); теоретичні й методичні підходи до інтернаціоналізації змісту освіти (Т. Веллі, Дж. Ван Джин, Б. Ліск, Х. Новотни, Т. Одгерс, Ю. Річардсон, Х. Тікенс, С. Шурхольц-Лер та ін.); академічної мобільності (К. Бейненса, С. Демі, Дж. Добсона, С. Пулі, С. Стренда та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що вища школа завжди була й залишається важливим інтелектуальним джерелом розвитку суспільства. Реформування освіти на сучасному етапі інтенсивних соціально-політичних та економічних змін висуває вищій освіті нові вимоги, пов'язані не лише зі змінами стандартів освіти та введенням нових технологій, а, передусім, з визначенням цілей і завдань освіти, що зумовлює впровадження компетентнісного підходу в сучасній професійній освіті.

Компетентнісний підхід до професійного становлення педагога означає орієнтацію на підготовку нового педагогічного стилю, нової моделі педагогічної діяльності: індивідуально-творчої (суб'єктно-авторської) моделі педагогічної діяльності (В. Анісімова), смислового, рефлексуючого ставлення до своєї професії (Н. Зотова), орієнтації на досягнення високих результатів, досвіду самоосвітньої та саморегулюючої діяльності, стійкої професійної мотивації (Є. Глухих, П. Ільїна), формування цілісності педагогічної свідомості (Т. Шурухіна) тощо.

У сфері інноватики існують різні підходи до визначення сутності й класифікації компетентностей. Вітчизняна дослідниця А. Сбруєва як критеріальні ознаки класифікації використовує такі: 1) етапи інноваційної діяльності; 2) особливості сфери діяльності, у якій здійснюється інновація; 3) тип інновації; 4) тип інституційної стратегії інноваційних процесів тощо [8, 336]. Однак, крім монокритеріальних класифікацій, побудованих на підставі однієї з названих вище ознак, існує й загальний, інтегративний підхід до визначення компетентностей, необхідних для професійної діяльності. У межах такого підходу дослідники визначають, як правило, такі групи:

1. *Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (digital-age literacy).* Базові компетентності дозволяють отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її, успішно функціонувати в умовах інтернаціоналізації освітнього й культурного просторів, глобальної взаємодії ринків робочої сили, товарів і послуг. До базових компетентностей, необхідних для майбутнього

викладача вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, ми відносимо такі:

- 1) мовні компетентності (рідномовна, іншомовна);
- 2) математична, природничо-наукова й технологічна компетентності;
- 3) інформаційна компетентність;
- 4) пізнавальна компетентність;
- 5) міжособистісна та громадянська компетентності;
- 6) інтеркультурна компетентність.

Рівень розвитку базових компетентностей може суттєво варіюватися залежно від базової освіти, життєвого та професійного досвіду, соціокультурного оточення, життєвих і професійних цінностей людини. Їх розвиток здійснюється впродовж життя.

Цифрова грамотність (digital-age literacy) означає достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж. Із прискоренням розвитку інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та Інтернету грамотність у сфері ІКТ стала для більшості робочих місць майже такою ж важливою, як і загальна грамотність [12, 200].

2. *Академічні компетентності* пов'язані з предметними галузями, у яких здобув (або здобуває) спеціалізацію фахівець (наприклад, педагогіка вищої школи). Такі компетентності зазвичай набувають у процесі навчання в закладах системи професійної освіти й застосовують у професійній діяльності.

3. *Технічні компетентності (hard skills)*. Ідеться про специфічні компетентності, необхідні для конкретної професійної діяльності. Як правило, вони базуються на академічних знаннях щодо інструментів або процесів, що становлять предмет професійної діяльності. Найчастіше в літературі з проблем інноваційного розвитку про технічні навички йде мова в контексті характеристики механізмів запровадження продуктивних і процесуальних інновацій, подальшого розвитку інноваційних процесів, тобто особливостей здійснення часткових інновацій [9, 88].

4. *Загальні компетентності (основоположні)*, які можуть бути використані в умовах розвитку інноваційного суспільства в будь-якій сфері діяльності. Складовою цієї групи компетентностей найчастіше називають навички розв'язання проблем, критичного й творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, уміння управляти складною ситуацією (to manage complexity). Разом із тим експерти стверджують, що вони мають суттєву специфіку залежно від сфери професійної діяльності, оскільки розв'язання проблем, безумовно, відбувається в межах певних технологічних процесів, в умовах автентичної організаційної культури, що потребує застосування специфічних знань, умінь і навичок. Тому Дж. Пейн у дослідженні, присвяченому особливостям трансформації поняття

«навички» в сучасних умовах, справедливо зауважує, що для вирішення складних проблем, абсолютно необхідними є спеціальні знання та досвід діяльності у відповідній сфері [13].

5. *Соціальні компетентності (soft skills)*. Цю групу, як правило, асоціюють, а іноді й об'єднують із загальними компетентностями. Однак, згідно з позицією експертів ОЕСР [11, 31–52], вона містить значно ширше й різноманітніше коло складових: навички взаємодії в команді та різноманітних групах; комунікативні й мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливості до інновацій [11, 40].

Особистісна компетентність, складові якої визначають, наскільки ми вміємо володіти собою:

- самоусвідомлення – знання власних внутрішніх станів, переваг, можливостей;
- саморегуляція – уміння справлятися зі своїми внутрішніми станами й спонуканнями;
- мотивація – емоційні схильності, які направляють або сприяють досягненню цілей.

Соціальна компетентність, що визначає, наскільки добре ми вміємо регулювати відносини:

- емпатія – усвідомлення почуттів, потреб і турбот інших людей;
- соціальні навички, що інтерпретуються як мистецтво викликати в інших бажану для вас реакцію [11].

На Заході концепція «емоційного інтелекту» є достатньо популярною, хоча існує думка про те, що з наукової точки зору в концепції немає змісту, відмінного від прийнятих раніше в психології понять комунікативних навичок і комунікативної компетентності.

6. *Підприємницькі компетентності*, що є необхідними для реалізації інноваційних ідей на практиці, для розвитку організацій у конкурентному середовищі.

Розвиток підприємницьких компетентностей відбувається шляхом навчання, спостереження, експерименту та набуття практичного досвіду. Прийнято вважати, що формування підприємницьких компетентностей повинно утворювати обов'язкову складову навчальної програми сучасного фахівця. Обов'язковим у цьому процесі є розвиток творчості, критичного мислення, ентузіазму, навичок застосування інноваційних інформаційних технологій.

7. *Творчі та конструктивні компетентності* є ще однією групою, що привертає все більшу увагу дослідників. Якщо вміння та навички творчої діяльності необхідні здебільшого на етапі генерування нових ідей, то конструктивні – на етапі їх запровадження в продукти та процеси діяльності

організації. Експертами ОЕСР здійснюється широке коло досліджень природи творчості, кореляції творчості й ефективної інноваційної діяльності. Науковці зауважують, зокрема, що творчі та конструктивні компетентності асоціюють іноді тільки з діяльністю у сфері мистецтва й культури, що неправильно. Водночас у низці досліджень, наприклад австралійських науковців Б. Хейсман та Л. Джаніст [10], знаходимо підтвердження того, що професійна діяльність у мистецькій сфері сприяє формуванню інноваційної спрямованості та культури інновацій, залученню талантів. Мистецька освіта, у свою чергу, має дуже високий потенціал для розвитку таких професійних якостей, як творчість, гнучкість, співробітництво, що є абсолютно необхідними для майбутніх викладачів в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне підкреслити, що формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи відбувається одночасно з процесом формування готовності до професійної діяльності. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури можемо стверджувати, що наявність відповідних необхідних професійних компетентностей передбачає сформовану готовність до майбутньої професійної діяльності. Тому формування готовності майбутнього викладача вищої школи до педагогічної діяльності базується на сформованості професійних компетентностей випускника вищого навчального закладу.

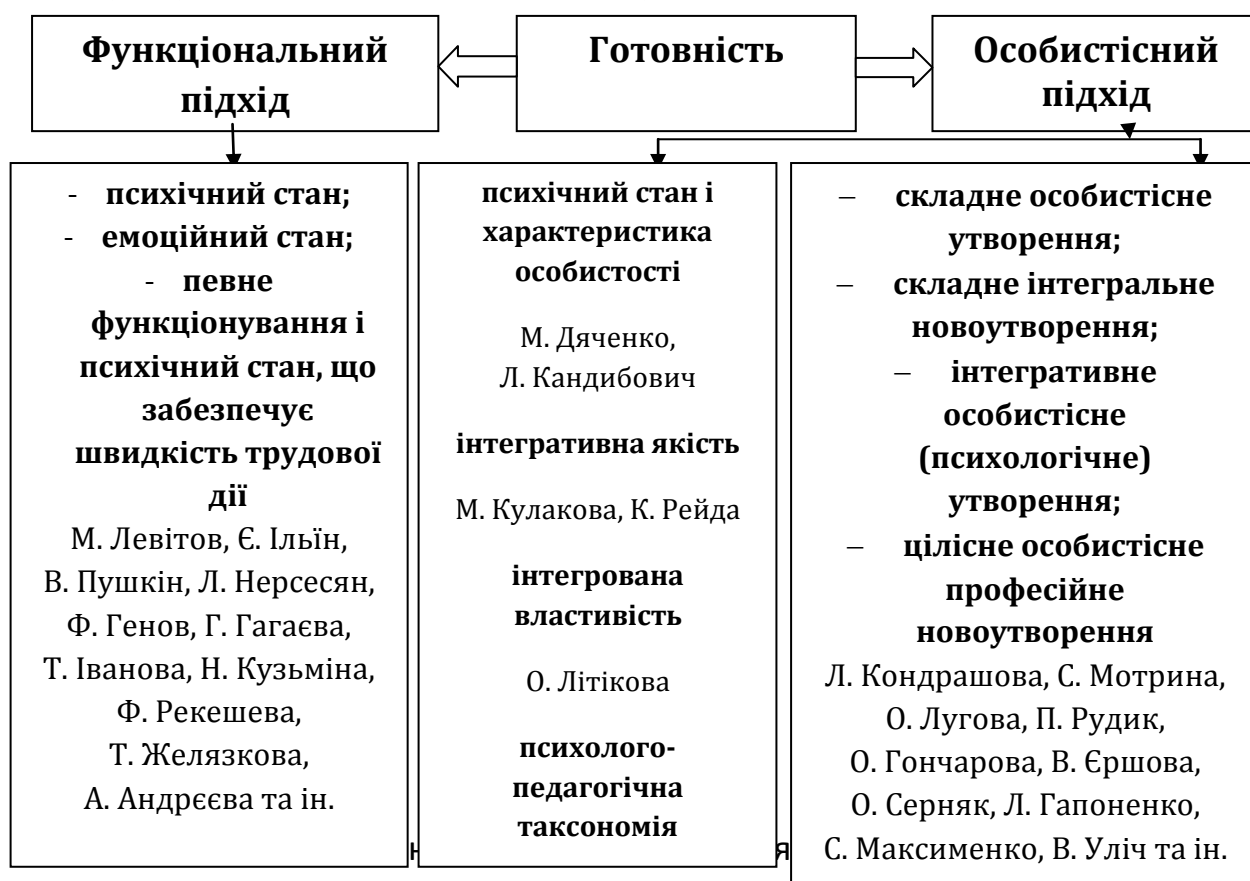
У педагогічній науці в процесі обговорення результатів професійної підготовки фахівців використовується поняття «готовність до діяльності», що зумовлює необхідність аналізу й зіставлення окреслених понять.

Зосереджуючись на проблемі готовності особистості до певного виду діяльності вважаємо необхідним спочатку розглянути зміст поняття «професійна діяльність», «готовність до діяльності».

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити низку напрямів, за якими розв'язується проблема формування готовності до професійної діяльності: сутність, зміст, структура готовності до професійної діяльності (В. Руденко, А. Виноград, А. Ганюшкін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Я. Коломенський, А. Линенко, С. Максименко, В. Марігодов, В. М'ясищев, О. Пасько, В. Сластьонін, А. Столяренко, Є. Улятовська та ін.); психологічна готовність фахівців (М. Дяченко, Є. Іванова, Г. Костюк, М. Левітов, В. Моляко, Л. Нерсисян, М. Томчук, І. Чорна та ін.); морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова та ін.).

У сучасній науці накопичено багатий теоретичний і практичний досвід стосовно проблеми готовності особистості до певного виду діяльності, причому сутність поняття «готовність» трактують по-різному, залежно від видів діяльності, оволодіння якими було метою підготовки. У психологічній науці виокремилися два підходи до розуміння поняття «готовність»: функціональний (готовність розглядають як певний психічний

стан особистості) та особистісний (під готовністю розуміють як новоутворення чи якість особистості) (рис. 1).



Отже, прибічники функціонального підходу розуміння розгляданого поняття вбачають у готовності такий стан, у якому активуються психічні функції, коли людина може мобілізувати власні психічні й фізичні сили, що зумовлює досягнення позитивних результатів у виконанні діяльності.

Представники особистісного підходу готовність розглядають як прояв індивідуальних якостей особистості в їхній єдності, які зумовлені характером діяльності, причому в структурі готовності вчені виділяють взаємопов'язані компоненти.

Підсумовуючи вищесказане, треба наголосити на тому, що психологи досліджують частіше за все готовність як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій або підготовки до них. Вони підкреслюють той факт, що готовність показує можливість, схильність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні, будучи тим самим вирішальною умовою швидкої адаптації до праці, професійного становлення та подальшого вдосконалення в галузі професійної діяльності.

Вивчення загальної проблеми готовності з педагогічної точки зору почалося в 50-х роках XX століття у зв'язку з необхідністю професійного навчання людей різним видам діяльності.

Так, В. Сластьонін, описуючи поняття готовності, визначає його як інтегративну, значущу якість особистості, яка являє собою сукупність

взаємопов'язаних структурних компонентів і містить особистісні та процесуальні аспекти [6]. Крім того, він розглядає готовність до діяльності як здатність до впевненої та ефективної професійної діяльності. Він зауважує, що готовність є складним, багаторівневим і різноплановим особистісним утворенням людини; це певний ступінь підготовленості та налаштованості духовних сил спеціаліста на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [6].

Е. Конюхова розуміє готовність як умову успішного виконання професійної діяльності, яка повинна формуватися та вдосконалюватися як самою людиною, так і всією системою заходів, що проводяться державою в цілому [3].

У дослідженні А. Резановича готовність трактується як внутрішня властивість особистості, у якій виражена її схильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду та здатності користуватися цим досвідом у професійній діяльності [5].

У наукових розвідках З. Курлянда [4] готовність розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Науковець зауважує, що готовність виникає внаслідок досвіду людини, що ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища.

Важливо зазначити, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності (Л. Товажнянський, О. Романовський, В. Бондаренко, О. Пономарьов, З. Черваньова).

До теоретичної готовності викладача до педагогічної діяльності автори відносять такі вміння (рис. 2) [7].

Аналітичні вміння – один із критеріїв професійної компетентності викладача. З їх допомогою отримуються практичні знання. Саме через аналітичні вміння проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити, яке під час розв'язання педагогічної задачі складається з таких конкретних умінь:

- розкладати педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо);
- обмірковувати кожне педагогічне явище в його взаємозв'язку та взаємозалежності з усіма компонентами педагогічного процесу;
- знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці розглядуваного явища;
- правильно діагностувати педагогічне явище;

– виокремлювати основну педагогічну задачу (проблему) та визначати способи її оптимального рішення.

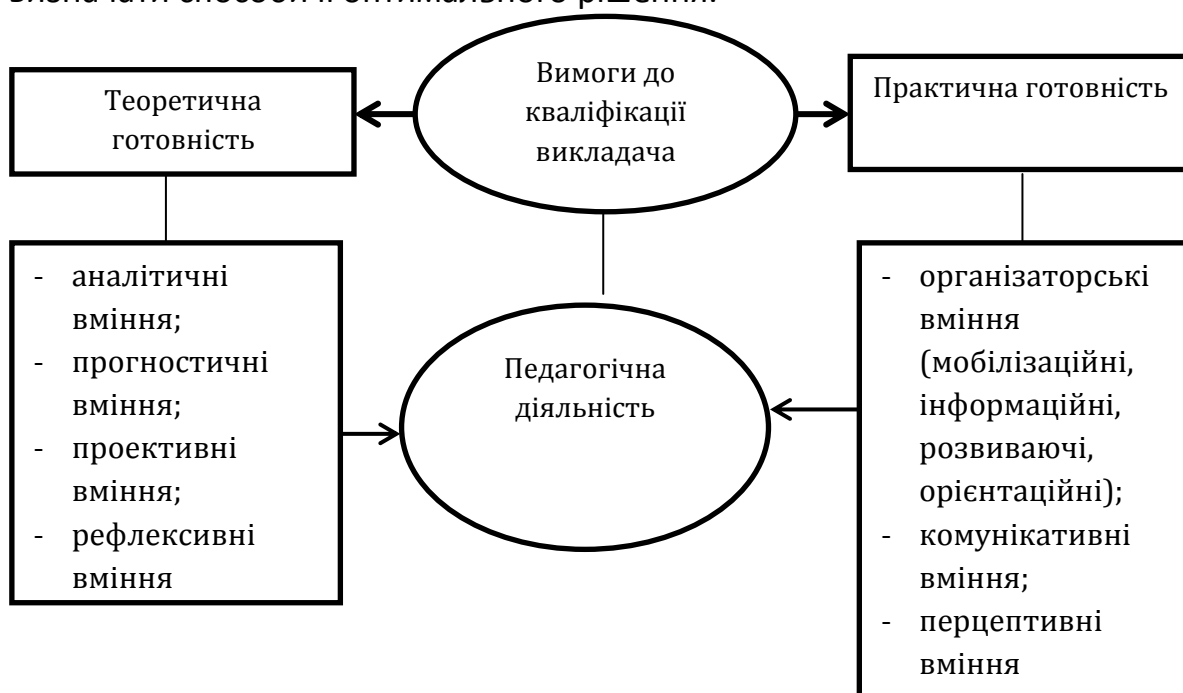


Рис. 2. Загальна структура вимог до кваліфікації викладача

Прогностичні вміння полягають у здатності викладача передбачити результат дій ще до того, як вони будуть реально здійснені. Прогнозування діяльності викладача як процес отримання випереджаючої інформації про результати його дій будується на основі знання сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей індивідуального розвитку тих, хто навчається. Це дозволяє передбачити помилки останніх під час сприйняття матеріалу, зрозуміти, як їх досвід буде сприяти більш глибокому проникненню в сутність матеріалу, що вивчається, бачити ті їх якості, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу.

Проективні вміння проявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання й виховання. Ідеться про проект цілей, їх максимальну конкретизацію та обґрунтування способів їх поетапної реалізації, про визначення змісту й видів діяльності, здійснення яких тими, хто навчається, забезпечить бажаний розвиток очікуваних якостей і станів. При цьому важливо передбачити поєднання різних видів діяльності та проведення спеціальних заходів відповідно до поставлених цілей і завдань. Проективні вміння вимагають від викладача володіння низкою конкретних вузько методичних умінь, що призводять до матеріалізації проекту проведення навчально-виховної роботи та успішного досягнення її цілей.

Рефлексивні вміння мають місце у процесі здійснення викладачем контрольно-оціночної діяльності, направленої на себе, усвідомлення власних дій, позитивних чи негативних результатів своєї діяльності, аналіз умов їх

отримання. Звідси й необхідність у самоаналізі власної діяльності, який зазвичай проводиться відповідно до основних компонентів діяльності.

Рефлексія, крім того, має своєю метою не просто знання або розуміння викладачем самого себе, сутності й характеру своєї педагогічної діяльності, але й з'ясування того, як інші люди розуміють його, його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

На думку дослідників Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. РОМАНОВСЬКОГО, В. БОНДАРЕНКА, О. ПОНОМАРЬОВА, З. ЧЕРВАНЬОВА практична готовність викладача до педагогічної діяльності передбачає такі вміння:

Організаторські вміння викладача сприяють залученню тих, хто навчається, в різні види навчально-пізнавальної діяльності та ефективної організації спільної їх діяльності в складі колективу. До організаторських умінь як загально педагогічних відносять мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі та орієнтаційні.

Схарактеризуємо названі вміння. Мобілізаційні вміння пов'язані з розвитком у тих, хто навчається, стійких інтересів до навчання, праці, активності, з формуванням потреби в знаннях, творчому ставленні до оточуючого світу.

Інформаційні вміння зазвичай пов'язують лише з безпосереднім викладом навчальної інформації. Але треба пам'ятати, що вони мають місце і в способах її отримання. Це вміння й навички роботи з друкованими та комп'ютерними джерелами, уміння дидактично перетворювати, тобто інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання й виховання.

У процесі безпосереднього спілкування зі студентами інформаційні вміння викладача проявляються в його здатності ясно й чітко, послідовно викладати навчальний матеріал, поєднуючи індуктивний і дедуктивний способи його викладення. Вони передбачають уміння правильно формулювати питання; користуватися технічними засобами; використовувати графіки, діаграми, схеми, рисунки; оперативно діагностувати за допомогою різних методів рівень засвоєння студентами нового матеріалу; оперативно перебудовувати у випадку необхідності план і хід викладення матеріалу.

Розвиваючі вміння сприяють розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі студентів, стимулюють їх пізнавальну самостійність і творче мислення; створюють умови для розвитку індивідуальних особливостей студентів.

Орієнтаційні вміння спрямовані на формування наукового світосприйняття, морально-ціннісних установок студентів, на їх активну участь у навчально-виховному процесі, у набутті професійних навичок, на організацію спільної творчої діяльності.

Комунікативні вміння також відіграють важливу роль. Рівень володіння ними визначає можливість встановлення педагогічно доцільних

взаємовідносин викладача зі студентами та з колегами. Одна з особливостей діяльності викладача полягає в тому, що розв'язання педагогічних задач відбувається на фоні педагогічного спілкування, що відбувається безперервно. Таке спілкування являє собою систему прийомів соціально-психологічної взаємодії викладача та студента, змістом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів. До того ж, викладач виступає у ролі активатора цього процесу, організовуючи його та керуючи ним.

Перцептивні вміння полягають у здатності викладача проникати у внутрішній світ студента, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали. Професійний викладач здатен за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами розуміти внутрішній стан студента.

Цінними для даного дослідження є наукові розвідки формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до професійної діяльності Г. Губайдулліної [2]. Дослідниця на основі вивчення наукової літератури з даної проблеми запропонувала модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Модель являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи. Далі розглянемо складові запропонованої моделі (рис. 3).

На думку автора моделі, компонент цілепокладання представлений метою – це формування педагогічної готовності викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Згідно з Г. Губайдулліною, структурний компонент відображає рівні підготовки: бакалавріат, магістратура, докторантура, Центр педагогіки вищої школи. Діяльність цих рівнів взаємопов'язана між собою, що дозволяє зберегти принципи спадкоємності, єдності та цілісності всієї системи підготовки.

Змістовий компонент, як зазначає дослідниця, знаходить своє вираження в педагогічній, економіко-правовій, інформаційно-технологічній складових, орієнтованих на формування педагогічної готовності.

Процесуальний компонент автор моделі представляє технологіями навчання, інформаційно-дидактичним забезпеченням, педагогічними умовами, які вона розмежувала в три групи: організаційно-мотиваційні, змістові та технологічні. Інформаційно-дидактичне забезпечення – це поєднання інформаційно-дидактичних засобів навчання (електронні ресурси: початковий посібник, юніти, електронний робочий зошит тощо), що дозволяють організовувати та керувати діяльністю слухачів Центру.

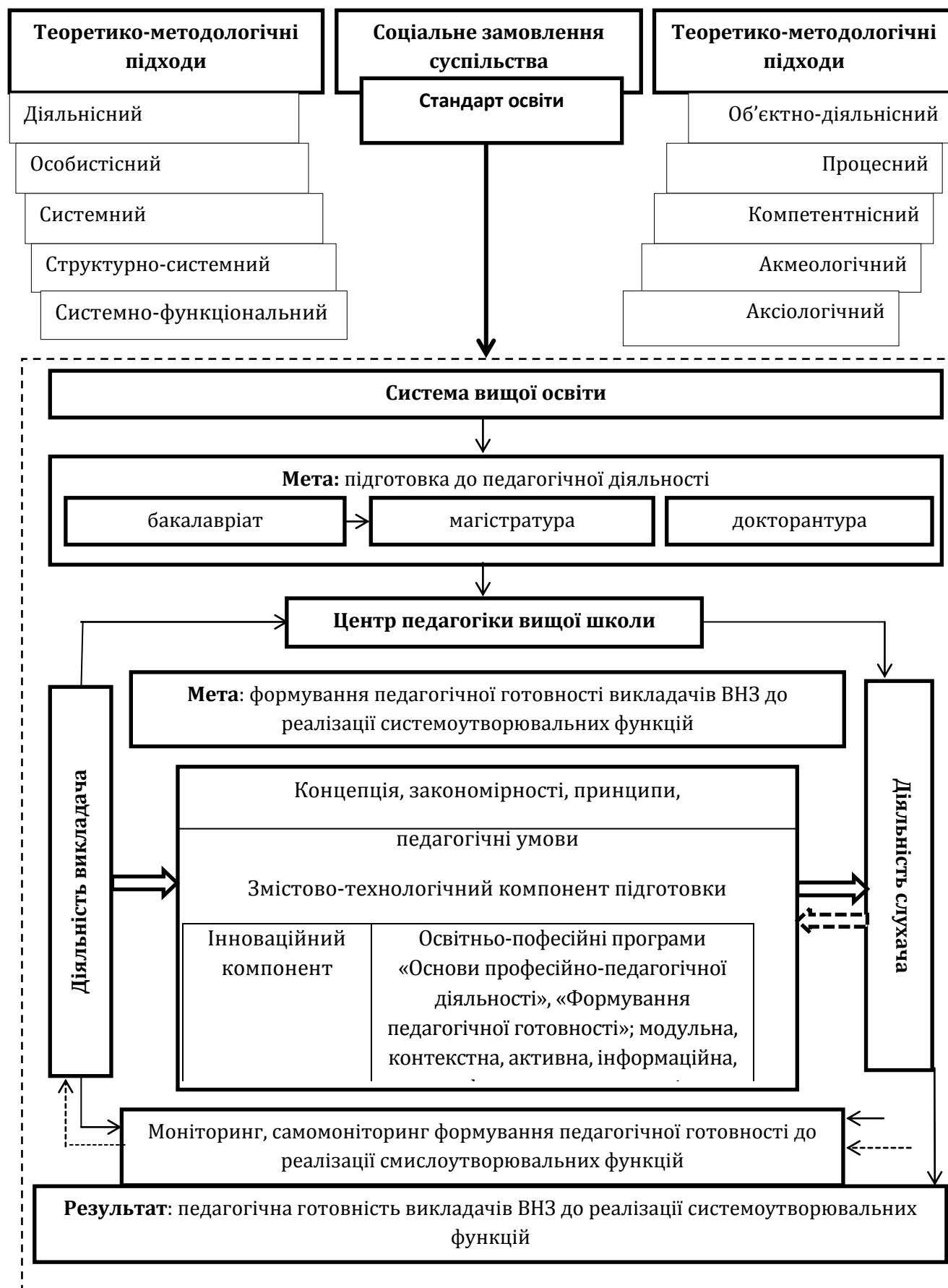


Рис. 3. Модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу (за Г. Губайдуллою)

Результативний компонент відображається в прогнозованому кінцевому результаті. Так, у запропонованій моделі результатом є педагогічна готовність викладача вищого навчального закладу до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу.

Рефлексивний компонент відображає ступінь відповідності результату запланованим цілям і задачам, яка відстежується за допомогою моніторингу та самомоніторингу.

До того ж, дослідниця зазначає, що у процесі формування педагогічної готовності треба урахувувати закономірності. Так, Г. Губайдулліна виокремила внутрішні та зовнішні закономірності. Зовнішні закономірності характеризують залежність діяльності Центру від соціально-економічної ситуації, потреби суспільства в певному типі особистості та рівня освіти. Внутрішні закономірності відображають стійкі залежності між діяльністю викладачів ВНЗ та змістом освітньо-професійної програми.

Крім того, на думку автора моделі, процес формування педагогічної готовності базується на певних принципах: андрагогічності, колегіальності, контактності, усвідомленості, самостійності й активності, спадкоємності й послідовності, системності, індивідуалізації, диференціації, полісуб'єктності, педагогічної фасилітації, опори на досвід слухачів, актуалізації результатів навчання, елективності, модульності й рефлексивності. А на їх основі було визначено педагогічні умови, які Г. Губайдулліна розуміє як сукупність заходів, що забезпечують досягнення поставленої мети [2].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, формування педагогічної готовності має неперервний, послідовний і поетапний характер. Перший етап пов'язаний із періодом навчання в бакалавріаті, де особливе значення має розвиток мотиву професійної спрямованості студентів на продовження освіти в магістратурі. Другий етап припадає на період навчання в магістратурі, де мотив педагогічної спрямованості стає стійким. Третій етап продовжується в Центрі педагогіки вищої школи, де викладачі, які не мають педагогічної освіти, а також ті, які володіють відповідними нахилами до педагогічної діяльності, стійкою педагогічною мотивацією, набувають можливість отримати спеціальну педагогічну підготовку, під час якої й формується досліджувана готовність [2, 5].

Отже, у результаті вивчення та аналізу наукових матеріалів було:

1. Схарактеризовано теоретичні аспекти формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, що дало змогу визначити зміст основоположних понять дослідження: інтернаціоналізація, готовність, професійна готовність, або готовність до професійної діяльності.

2. Виокремлено компетентності, необхідні для професійної діяльності: 1) базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (digital-age literacy); 2) академічні компетентності; 3) технічні компетентності (hard skills); 4) загальні компетентності (основоположні); 5) соціальні компетентності (soft skills); 6) підприємницькі компетентності; 7) творчі та конструктивні компетентності.

3. Визначено, що в науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності. До теоретичної готовності викладача до педагогічної діяльності автори відносять аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння. Практична готовність викладача до педагогічної діяльності передбачає організаторські, комунікативні та перцептивні вміння.

4. Запропоновано модель з формування педагогічної готовності викладачів ВНЗ до педагогічної діяльності та реалізації системоутворювальних функцій педагогічного процесу, що являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, структурного, змістового, процесуального, аналітико-результативного та рефлексивного, в основу яких покладено теоретико-методологічні підходи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного педагогічного досвіду підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору; розроблення механізмів удосконалення формування готовності до майбутньої професійної діяльності випускників педагогічних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Губайдуллина Г. Н. Формирование педагогической готовности преподавателей вуза в контексте реализации Болонского процесса [Электронный ресурс] / Г. Н. Губайдуллина. – Режим доступа : <http://www.formirovanie-pedagogicheskoi-gotovnosti-prepodavatelei-vuza.pdf>.
3. Конюхова Е. Т. Установка личности на успешность в профессиональной деятельности как ценность организационной культуры студента / Е. Т. Конюхова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 4. – С. 40–44.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
5. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А. Е. Резанович. – Магнитогорск, 2002. – 22 с.
6. Слостенин В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

7. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л. Л. Основы педагогики высшей школы / Л. Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, О. Г. РОМАНОВСКИЙ, В. В. БОНДАРЕНКО, О. С. ПОНОМАРЕВ, З. О. ЧЕРВАНЕВА. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
8. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. СБРУЄВОЇ. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
9. Bell M. Technological Accumulation and Industrial Growth: Contrasts between Developed and Developing Countries / M. Bell, K. Pavitt // Technology, Globalisation and Economic Performance [D. Archibugi and J. Michie (eds.)]. – Cambridge University Press, 1997. – 322 p.
10. Haseman B. The Arts and Australia's National Innovation System 1994–2008: Arguments, Recommendations, Challenges / B. Haseman, L. Jaaniste // CII ASS Occasional Papers, Council for Humanities, Arts and Social Sciences. – 2008, November. – P. 45–68.
11. OECD. Skills for Innovation and Research. – OECD Publishing, 2011. – 211 p.
12. OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society. – OECD. – Paris, 2008. – 724 p.
13. Payne J. The Changing Meaning of Skill / J. Payne // SKOPE Issues Paper. – ESRC-funded Centre on Skills, Knowledge and Organizational Performance. – 2004, October. – 7 p.

РЕЗЮМЕ

Чистякова И. А. Особенности формирования готовности преподавателя высшей школы к работе в условиях интернационализации европейского пространства высшего образования.

В статье дана характеристика теоретических аспектов формирования готовности преподавателя высшей школы к работе в условиях интернационализации европейского образовательного пространства. Выделены компетентности, необходимые для профессиональной деятельности. Определено, что в научной психолого-педагогической литературе выделяют теоретическую и практическую готовность преподавателя к педагогической деятельности. Предложена модель по формированию педагогической готовности преподавателей вузов к педагогической деятельности и реализации системообразующих функций педагогического процесса, представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: целевого, структурного, содержательного, процессуального, аналитико-результативного и рефлексивного, в основу которых положены теоретико-методологические подходы.

Ключевые слова: формирование, готовность к профессиональной деятельности, преподаватель высшей школы, европейское образовательное пространство.

SUMMARY

Chystiakova I. Features of formation of higher school teachers' readiness to work in the context of internationalization of the European higher education area.

The formation of educational readiness is a continuous, sequential and incremental in nature. The first stage is associated with the period of study at the bachelor, where of particular importance is the development of the motif of a professional orientation of students for further education in the magistracy. The second stage is the period of study, where the motive pedagogical orientation becomes stable. The third stage continues in the Centre of pedagogy of the higher school, where teachers do not have pedagogical education, and also those which have their respective inclinations to teaching, sustainable pedagogical motivation, have the opportunity to get special pedagogical training, during which formed and studied the readiness.

Theoretical aspects of formation of higher school teachers' readiness to work in the context of internationalization of the European higher education area, which allowed to determine the content of the fundamental concepts of research: internationalization, readiness, professional readiness, or readiness for professional activity are highlighted in the article.

The competence necessary for professional activities are dedicated, among them: 1) basic (key) competencies and digital literacy (digital-age literacy); 2) academic competence; 3) technical competence (hard skills); 4) shared competence (basic); 5) social competence (soft skills); 6) entrepreneurial competencies; 7) creative and constructive competence.

It is determined that in scientific psychological and pedagogical literature theoretical and practical readiness of teacher to pedagogical activity are allocated. To the theoretical readiness of the teacher to pedagogical activity, the authors include analytical, predictive, projective and reflective skills. Practical readiness of teacher to pedagogical activity involves managerial, communication and perceptual skills.

The model for the formation of teaching readiness of University teachers to teaching and the implementation of strategic functions of the pedagogical process is proposed, it is a set of interrelated components: task, structural, substantive, procedural, analytical-effective and reflexive, based on the theoretical and methodological approaches.

Key words: *formation, readiness to professional activity, teachers of higher education, the European educational area.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Басанець Л. М., Яровенко І. В., Гриневич Т. П., Малій Т. М., Токаренко О. М., Дурицька Є. С. Стан психофізіологічних функцій учнів VIII–XI класів за умов різних систем навчання.....	3
Кулик Н. А. Аналіз інноваційних підходів у системі фізичного виховання дітей дошкільного віку	10
Полюга В. В. Проблеми синергетики в контексті сучасної музичної освіти.....	17
Сергієнко А. А. Формування національно-соціальних компетентностей школярів на уроках української літератури	24
Скиба О. О. Динаміка показників фізичної підготовленості дітей, які займаються спортивними єдиноборствами, на етапі початкової підготовки	32
Сьома С. О. Конкурсна діяльність слухачів хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України	38

РОЗДІЛ ІІ. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Дяченко Ю. Л. До проблеми соціального благополуччя родини як невід'ємної складової якості життя дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	48
Грищенко Т. О. Розвиток естетичних почуттів у дітей молодшого шкільного віку як основа формування їх естетичної культури	53
Сафронова Л. Б. Форми набуття соціального досвіду підлітками в позашкільній діяльності	59

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання.....	67
Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема	74
Гіренко Н. А. Особливості роботи з друкованим текстом на уроках історії у спеціальній школі.....	85
Годовникова Л. В., Кий Н. М., Мин Л. И. Діагностика та корекція комп'ютерної ігromанії в учнів молодшого підліткового віку у школах Білгородської області	91
Золотарьова Т. В. Вплив мікроструктури методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів на їх увагу, сприймання й мислення під час корекційної роботи з математики	97
Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні	108
Кузава І. Б. Методологічні основи дослідження проблеми інклюзивної освіти дітей дошкільного віку	116
Меттіні Е. Корекція та реабілітація дітей з особливими потребами: соціально-політичне питання нашого часу	127
Павлова Н. В., Дегтяренко Т. В. Нейрологопедичний підхід до діагностики важких порушень мовлення в дітей	136

Пономарьова Г. Ф. Освітній процес з учнями з особливими потребами у вищому навчальному закладі	145
Співак Л. А. Історичні витоки природоохоронного виховання учнів з інтелектуальними вадами	157
РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Довжук В. В., Воскобойнікова Г. Л. Формування професійної компетентності у студентів у процесі професійної підготовки за спеціальністю «технологія парфюмерно-косметичних засобів» у вищих навчальних закладах	166
Дудчак Г. І. Науково-методологічні основи педагогічного керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів	173
Ємельянова Т. В. Зміст і особливості системи контролю та оцінювання ступеню розвитку здібностей студентів технічного ВНЗ	179
Коваленко Н. В. Метод педагогічного спостереження в підвищенні якості результатів навчальної педагогічної практики	188
Корцова О. М. Структурно-змістові складники риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери	196
Крехно Т. І. Моделювання фахової картини світу майбутніх учителів початкової школи лексикографічними засобами (на матеріалі концепту «колектив»)	206
Кудіна Т. М. Дистанційні форми навчання української мови як іноземної	217
Лимарева Ю. М. Курс «Історія та методологія фізики» в педагогічному виші ...	227
Лисенко С. А., Веретенко І. М. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів до діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах на сучасному етапі	232
Мар'їнських Ю. М., Шкіра А. М. Науково-дослідна робота студентів зі створення проектів відновлюваної енергетики	240
Носаченко В. М. Професійно орієнтована технологія навчання як засіб формування картографічної компетентності студентів	247
Одарченко Н. І., Шуда І. О. Деякі особливості принципів науковості у викладанні математичних дисциплін у ВНЗ	255
Паладьєва А. Ф. Нові підходи до викладання теоретичних дисциплін циклу «Іноземні мови» в контексті інформатизації освітнього процесу	264
Пахненко І. І. Підготовка майбутніх викладачів лінгвістичних і лінгвометодичних дисциплін до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів-філологів	271
Пузирьов В. Є. Дистанційне навчання вищої математики: досвід Донецького національного університету (м. Вінниця)	283
Сабатовська І. С. Організаційно-педагогічні умови та технології формування професійної компетентності майбутніх викладачів у ВНЗ	290
Семеніхіна О. В., Друшляк М. Г. Технологія напрацювання вмінь використовувати комп'ютерний математичний інструментарій у системі підготовки вчителя математики	298
Семенова О. О. Співвідношення кваліфікаційного і компетентнісного підходів у вищій професійній освіті	305

Титович А. О. Роль психічного стану в діяльності студентів-спортсменів.....	312
Чикалова М. М. Тестування як один із видів моніторингу при вивченні іноземної мови (на прикладі спеціальності «туризм»): переваги й недоліки	320
Шепеленко С. М. Критерії формування в учнів професійно-технічних навчальних закладів готовності до професійного та кар'єрного самовдосконалення	325
Огієнко О. І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід	336
РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
Корж-Усенко Л. В. Генеза ідеї українського університету: історико-педагогічний вимір	343
Суділовська М. М. Педагогічна спадщина Я. А. Коменського в оцінках Дмитра Чижевського	352
Тичина І. В. Підготовка військових фахівців червоної армії УСРР в роки громадянської війни, як головна передумова до створення системи військової освіти в Україні у 20-х рр. XX сторіччя.....	359
РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ	
Бесєдіна А. А. Управління діяльністю європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю в Україні	371
Татарнікова А. А. Технології арт-менеджменту та їх роль у модернізації професійної підготовки кадрів для сфери культури й мистецтва ..	381
РОЗДІЛ VII. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
Вороніна Г. Р. Перспективи реалізації профільного навчання в міських технологічних коледжах Англії	389
Гарник І. А. Формування базових математичних уявлень у дошкільників як засіб їх інтелектуального розвитку на прикладі британської педагогіки	396
Коваленко С. М., Ключко Л. І. Особливості сучасних реформ щодо регулювання освіти дорослих в Англії	404
Костюк О. О. Методи ґендерного виховання учнів канадських середніх шкіл на уроках англійської мови та літератури.....	414
Кошура А. В. Основні напрями модернізації системи фізичного виховання молоді у вищих навчальних закладах Польщі	423
Ніколаї Г. Ю. Система вищої технічної освіти в республіці Польща	433
Пономаренко Н. Г. Зміст підготовки експертів з освіти в німецькомовних країнах Європейського Союзу	442
Сбруєва А. А. Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз.....	448
Чистякова І. А. Особливості формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору	461

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Басанец Л. М., Яровенко И. В., Гриневич Т. П., Малій Т. М., Токаренко О. М., Дурицкая Е. С. Состояние психофизиологических функций учащихся VIII–XI классов в условиях различных систем обучения.	3
Кулик Н. А. Анализ инновационных подходов в системе физического воспитания детей дошкольного возраста	10
Полюга В. В. Проблемы синергетики в контексте современного музыкального образования.....	17
Сергиенко А. А. Формирование национально-социальных компетентностей у школьников на уроках украинской литературы.....	24
Скиба О. А. Динамика показателей физической подготовленности детей, занимающихся спортивными единоборствами, на этапе начальной подготовки	32
Сёма С. А. Конкурсная деятельность слушателей химико-биологических отделений Малой академии наук Украины	38

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Дяченко Ю. Л. К проблеме социального благополучия семьи как неотъемлемой составляющей качества жизни детей дошкольного и младшего школьного возраста	48
Грищенко Т. А. Развитие эстетических чувств у детей младшего школьного возраста как основа формирования их эстетической культуры.....	53
Сафронова Л. Б. Формы приобретения социального опыта подростками во внешкольной деятельности	59

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бовкуш Е. П. Модель формирования готовности будущего учителя начальной школы к взаимодействию учащихся в условиях инклюзивного образования	67
Боряк О. В. Умственно отсталые дети как медико-психолого-педагогическая проблема.	74
Гиренко Н. А. Особенности работы с печатным текстом на уроках истории в специальной школе.....	85
Годовникова Л. В., Кий Н. М., Мин Л. И. Диагностика и коррекция компьютерной игромании у учащихся младшего подросткового возраста в школах Белгородской области	91
Золотарёва Т. В. Влияние микроструктуры методической системы опосредованного коррекционного управления развитием младших школьников на их внимание, восприятие и мышление во время коррекционной работы по математике	97
Кайдалова Г. П. Опыт зарубежных стран по внедрению инклюзивного обучения в Украине	108
Кузава И. Б. Методологические основы исследования проблемы инклюзивного образования детей дошкольного возраста.....	116
Меттини Э. Коррекция и реабилитация детей с особыми потребностями: социально-политический вопрос нашего времени	127
Павлова Н. В., Дегтяренко Т. В. Нейрологопедический подход к диагностике тяжелых нарушений речи у детей.....	136

Пономарева Г. Ф. Образовательный процесс с учащимися с особыми потребностями в высшем учебном заведении	145
Спивак Л. А. Исторические истоки природоохранного воспитания учащихся с интеллектуальными нарушениями	157

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Довжук В. В., Воскобойникова Г. Л. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки по специальности «Технология парфюмерно-косметических средств» в высших учебных заведениях	166
Дудчак Г. И. Научно-методологические основы педагогического руководства самостоятельной работой будущих учителей начальных классов	173
Емельянова Т. В. Содержание и особенности системы контроля и оценивания степени развития способностей студентов технического ВУЗа	179
Коваленко Н. В. Метод педагогического наблюдения в повышении качества результатов учебной педагогической практики	188
Корчёва Е. М. Структурно-содержательные компоненты риторической компетентности будущих специалистов социномической сферы	196
Крехно Т. И. Моделирование профессиональной картины мира будущих учителей начальной школы лексикографическими средствами (на материале концепта «коллектив»)	206
Кудина Т. Н. Дистанционные формы обучения украинскому языку как иностранного	217
Лымарева Ю. Н. Курс «История и методология физики» в педагогическом ВУЗе	227
Лысенко С. А., Веретенко И. М. Особенности профессиональной подготовки социальных педагогов к деятельности в общеобразовательных учебных заведениях на современном этапе	232
Марьинских Ю. М., Шкира А. Н. Научно-исследовательская работа студентов по созданию проектов возобновляемой энергетики	240
Носаченко В. Н. Профессионально ориентированная технология обучения как средство формирования картографической компетентности студентов	247
Одарченко Н. И., Шуда И. О. Некоторые особенности принципов научности в преподавании математических дисциплин в ВУЗах	255
Паладьева А. Ф. Новые подходы к преподаванию теоретических дисциплин цикла «иностранные языки» в контексте информатизации образовательного процесса	264
Пахненко И. И. Подготовка будущих преподавателей лингвистических и лингвометодических дисциплин к организации самостоятельной и индивидуальной работы студентов-филологов	271
Пузырев В. Е. Дистанционное обучение высшей математике: опыт Донецкого национального университета (г. Винница)	283
Сабатовская И. С. Организационно-педагогические условия и технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей в вузе	290

Семенихина Е. В., Друшляк М. Г. Технология формирования умений использовать компьютерный математический инструментарий в системе подготовки учителя математики	298
Семёнова О. А. Соотношение квалификационного и компетентностного подходов в высшем профессиональном образовании	305
Титович А. А. Роль психического состояния в деятельности студентов-спортсменов.....	312
Чикалова М. Н. Тестирование как один из видов мониторинга при изучении иностранного языка (на примере специальности «туризм»): преимущества и недостатки	320
Шепеленко С. Н. Критерии формирования у учащихся профессионально-технических учебных заведений готовности к профессиональному и карьерному самоусовершенствованию	325
Огиенко Е. И. Подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры: андрагогический подход.....	336
РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ	
Корж-Усенко Л. В. Генезис идеи украинского университета: историко-педагогическое измерение.	343
Судиловская М. М. Педагогическое наследие Я. А. Коменского в оценках Дмитрия Чижевского	352
Тычина И. В. Подготовка военных специалистов Красной армии УССР в годы Гражданской войны как главная предпосылка к созданию системы военного образования в Украине в 20-х годах XX столетия	359
РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	
Беседина А. А. Управление деятельностью европейской сети школ содействия здоровью в Украине.....	371
Татарникова А. А. Технологии арт-менеджмента и их роль в модернизациипрофессиональной подготовки кадров для сферы культуры и искусства	381
РАЗДЕЛ VII. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Воронина А. Р. Перспективы реализации профильного обучения в городских технологических колледжах Англии	389
Гарник И. А. Формирование базовых математических представлений у дошкольников как средство их интеллектуального развития на примере британской педагогики	396
Коваленко С. Н., Ключко Л. И. Особенности современных реформ в сфере управления образованием взрослых в Англии	404
Костюк О. А. Методы гендерного воспитания учащихся средних школ Канады на уроках английского языка и литературы.....	414
Кошура А. В. Основные направления модернизации системы физического воспитания молодежи в высших учебных заведениях Польши	423
Николаи Г. Ю. Система высшего технического образования в Республике Польша	433
Пономаренко Н. Г. Содержание подготовки экспертов по вопросам образования в немецкоязычных странах Европейского Союза	442
Сбруева А. А. Тенденции трансформации миссии Университета: сравнительно-педагогический анализ	448

Чистякова И. А. Особенности формирования готовности преподавателя высшей школы к работе в условиях интернационализации европейского образовательного пространства.....	461
---	-----

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Basanets L., Yarovenko I., Hrynevych T., Maliy T., Tokarenko O., Durytska Ye. The state of psycho-physiological functions of pupils of VIII–XI forms in conditions of different training systems	3
Kulyk N. Analysis of innovative approaches in the system of preschool children's physical education	10
Polyuha V. Problems of synergetics in the context of modern music education	17
Sergienko A. Formation of the national and social competence of schoolchildren at Ukrainian literature lessons	24
Skyba O. Dynamics of indexes of physical readiness of children engaged in combat sports, at the stage of initial training	32
Syoma S. The competitive activities of pupils of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine	38

SECTION II. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY:

HISTORY AND MODERNITY

Dyachenko Y. To the problem of social well-being of the family as an integral component of the quality of life of preschool and younger school age children	48
Hryshchenko T. Development of aesthetic feelings of primary school children as a basis of forming their aesthetic culture.....	53
Safronova L. Forms of gaining of teenagers' social experience in out-of-school activity	59

SECTION III. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Bovkush K. Model of formation of future primary school teachers' readiness to interaction of pupils in conditions of inclusive education	67
Boriak O. Mentally retarded children as a medical, psychological and pedagogical problem.....	74
Girenko N. Peculiarities of work with the printed text at the lessons of history in special schools.....	85
Godovnikova L., Kiy N., Min L. Diagnostics and correction of computer game addiction among young adolescent students in schools of Belgorod region	91
Zolotaryova T. The influence of microstructure of the methodological system of mediate correctional management of development of pupils of junior forms on their attention, perception and thinking during correctional work on mathematics	97
Kaidalova H. Foreign countries experience in implementation of inclusive education in Ukraine	108
Kuzava I. Methodological bases of research of the issue of inclusive education of preschool children	116
Mettini E. Correction and rehabilitation of children with special needs: social and political question of nowadays	127
Pavlova N., Degtyarenko T. Neuro-logopedic approach to diagnosis of severe speech disorders of children	136
Ponomaryova G. Educational process with the students with the special needs in the higher educational establishment.....	145
Spivak L. The historical origins of the environmental education of students with intellectual disabilities.....	157

SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Dovguk V., Voskoboinicova G. Forming of professional competence of students in the process of professional preparation in specialty «Technology of perfume-cosmetic products» in higher educational establishments..	166
Dudhcak H. Scientific and methodological bases of pedagogical management of future primary school teachers' independent work.	173
Emelyanova T. The content and the features of the system of monitoring and assessment of the degree of development of students' abilities in the technical higher education institutions	179
Kovalenko N. Method of teaching observation in improving the quality of the results of educational practice	188
Korchova E. The structural and semantic components of rhetorical competence of future specialists of socioeconomic sphere	196
Krekhno T. Modeling of professional worldview of future teachers in primary school using lexicographical means (based on materials of concept «collective»).	206
Kudina T. Distance forms of learning Ukrainian as a foreign language	217
Lymareva Y. The course «History and methodology of physics» in the pedagogical university	227
Lysenko S., Veretenko I. Peculiarities of social pedagogues' training for the comprehensive secondary school activity at the modern life stage	232
Mar'yinskykh Y., Shkira A. Research students' work on creating renewable energy projects	240
Nosachenko V. Professionally oriented education technology as a form of cartographic competence of students	247
Odarchenko N., Shuda I. Some features of the principles of scientism in teaching mathematical disciplines in the university	255
Paladyeva A. New approaches to teaching theoretical courses of the cycle «Modern languages» in the context of informatization of education	264
Pakhnenko I. The training of the future teachers of linguistic and linguomethodological disciplines for the organization of self-guided and individual work of students-philologists	271
Puzyrov V. Distance learning of higher mathematics: the experience of Donetsk National University (Vinnytsya).	283
Sabatovska I. Organizational-pedagogical conditions and technologies of formation of future teachers' professional competence at the university	290
Semenikhina O., Drushlyak M. Technology of the development of skills to use computer mathematical tools in the system of math teachers' preparation	298
Semenova O. The ratio of the qualification and competency-based approaches in higher professional education	305
Titovich A. The role of the mental state in the activity of the students-sportsmen	312
Chykalova M. Testing as a kind of monitoring during foreign language learning (major «tourism» is an example): pros & cons	320
Shepelenko S. Criteria of formation in students of vocational and technical schools readiness for professional and career self-improvement	325

Ogienko O. Preparation of future university teachers in conditions of Master's degree programme: andragogical approach	336
---	-----

SECTION V. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Korzh-Usenko L. Genesis of the Ukrainian university idea: historical and pedagogical dimensions.. ..	343
---	-----

Sudilovskaya M. Pedagogical heritage of J. A. Comenius in assessments of Dmitry Chyzhevsky.....	352
--	-----

Tychyna I. Training of military specialists of the USSR Red Army during the Civil War, as a major prerequisite for the system of military education establishment in Ukraine in the 20s of the XXth century.....	359
---	-----

SECTION VI. EDUCATION MANAGEMENT:

TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Besedina A. Management of the european network of health promoting schools in Ukraine	371
--	-----

Tatarnikova A. Technologies of art management and their role in the modernization of vocational training for the sphere of culture and art	381
---	-----

SECTION VII. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Voronina H. The Prospects of Specialized Education in City Technology Colleges in England.....	389
---	-----

Harnyk I. Formation of basic mathematical concepts in early years as a means of children's intellectual development on the example of British pedagogy .	396
---	-----

Kovalenko S., Klochko L. The peculiarities of contemporary reforms in adult education governance in England.....	404
---	-----

Kostiuk O. Gender education methods at English Language Arts course in Canadian secondary schools	414
--	-----

Koshura A. The main directions of modernization of the system of physical education of youth in higher education institutions of Poland.....	423
---	-----

Nikolai H. System of higher technical education in the Republic of Poland	433
--	-----

Ponomarenko N. The content of training experts on education in German speaking countries of the European Union.....	442
--	-----

Sbruieva A. Trends of transformation of the University mission: comparative pedagogical analysis.....	448
--	-----

Chystiakova I. Features of formation of higher school teachers' readiness to work in the context of internationalization of the European higher education area.....	461
--	-----

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал
/ голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка,
2015. – № 6 (50). – 488 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji
Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 24.04.2015.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,89. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000

